

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Alexandro do Nascimento Vaz

IMMANUEL KANT: AUTONOMIA E PEDAGOGIA

Alexandro do Nascimento Vaz

IMMANUEL KANT: AUTONOMIA E PEDAGOGIA

Dissertação apresentada ao mestrado de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação sob orientação do professor Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

Passo Fundo
2011

Dedico aos meus, e a aqueles de contribuíram de forma efetiva para a pesquisa. Meus amigos, minha namorada Franciele Fath, Maria de Lourdes, o pessoal do NUPEFE: Professor Eldon, professor Ângelo e em especial, meu orientador Cláudio Dalbosco pela paciência, conhecimento e orientação.

Ainda, Cristiano, Nilson, Maira, Ivânia,. A mim também

*“A cada canto um grande conselheiro,
Que nos quer governar cabana e vinha,
Não sabem governar sua cozinha,
E podem governar o mundo inteiro”*

Gregório de Matos

RESUMO

A presente pesquisa tem por meta investigar a relação entre autonomia e o processo de ensino e aprendizagem, a partir das reflexões pedagógicas de Immanuel Kant. Assim, essa relação remete-nos diretamente às suas concepções morais e éticas. Por seu turno, o objetivo da pesquisa é estabelecer uma relação recíproca entre um processo de ensino e aprendizagem compreendido do nascimento até a fase adulta; o conceito de autonomia e a implicação que essa ideia formativa do séc. XVIII tem contemporaneamente. Para alcançar tal intento a pesquisa delimita três questões menores: Primeira, qual é o conceito de autonomia proposto por Kant? Segunda, qual a proposta de educação proposta por Kant? Terceira, qual é o objetivo formativo kantiano? Assim, a resposta a cada uma dessas questões será feita em capítulos distintos. Deste modo, o primeiro capítulo, correspondente a questão da autonomia. Nele toma-se como referência a reflexão ética e moral expressa por Kant na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e a partir desse demarcar o que se compreende por autonomia. O segundo capítulo parte do problema (pedagógico) educacional propriamente dito, tematizando a formação do sujeito da infância até a entrada deste na vida adulta e tem como referencial de pesquisa a obra *Sobre a Pedagogia*. A partir da referida obra colocaremos em discussão os métodos pedagógicos e as peculiaridades inerentes ao processo educativo kantiano e como esse se relaciona com o seu conceito de autonomia. Por fim, o terceiro capítulo, investiga como esse processo de ensino e aprendizagem incide sobre o sujeito e qual o conceito de formação humana proposto por Kant. Neste capítulo tomaremos por base os *textos kantianos pós-críticos*. Pretende-se, portanto, com este trabalho compreender como o autor caracteriza o conceito de autonomia e sua relação pedagógica e as possíveis implicações derivadas de tal caracterização. Isto é, o processo de ensino e aprendizagem que conduz à autonomia. A metodologia usada foi a de pesquisa bibliográfica e as obras utilizadas foram, como já citado: *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, *Sobre a Pedagogia*, textos kantianos pós-críticos e obras de outros comentadores.

Palavras Chave: Educação, Autonomia, Kant, Ética, Vontade, Bildung

ABSTRACT

This research goal to investigate the relationship between autonomy and teaching-learning process, from the pedagogical reflections by of Immanuel Kant. This relation refers to the moral and ethical conceptions of that author. The research goal is to establish a reciprocal relationship between a process of teaching and learning, from birth to adulthood, the concept of autonomy and the implication that this formative idea of the century XVII is at the same time. There are three orienting questions: What is the concept of autonomy proposed by Kant? What is the proposal for education proposed by Kant? What is the objective formative Kantian? The research was conducted bibliographic and analytically reconstructed the works *Fundamental Principles of the Metaphysic of Morals*, *On pedagogy*, post-critical texts and works of commentators. There were three axis that organized the research. First, we addressed the question of autonomy and we make to reference to ethical reflection and moral, expressed by Kant in his work *Fundamental Principles of the Metaphysic of Morals*, defining what is meant by autonomy. The second axis, we approach the problem of education (pedagogic) itself, evaluating the formation of the subject from birth to adulthood and having as reference in this research the work *On pedagogy*. Inside this context put into question the pedagogical methods and the peculiarities inherent in the Kantian educational process, relating them to the concept of autonomy. Finally, we investigate how this process of teaching and learning focuses on the subject and what the concept of human formation proposed by Kant, based on *post-critical Kantian texts*.

Keywords: Education, Autonomy, Kant, Ethics, Will, Bildung.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	7
1. MORALIDADE E AUTONOMIA	9
1.1 A MORAL POPULAR E A BOA VONTADE.....	10
1.2 FUNDAMENTOS DA AÇÃO HUMANA.....	13
1.2.1 O imperativo Categórico e suas derivações.....	15
1.3 A AUTONOMIA DA VONTADE.....	19
1.4 LIMITES DA VONTADE	21
2. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO MORAL	23
2.1 SOBRE EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA EM SENTIDO KANTIANO.....	24
2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA: CUIDADOS COM O CORPO, A MENTE E O INTELLECTO.....	27
2.3 SENTIDOS, JOGOS E BRINCADEIRAS: SEGUNDA PARTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	29
2.3.1 Disciplina e Coação.....	33
2.4 EDUCAÇÃO PRÁTICA: A MORALIDADE NA EDUCAÇÃO	34
2.5 DIDÁTICA KANTIANA E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	37
2.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS	39
3. IDEAL FORMATIVO E SUA RELAÇÃO PEDAGÓGICA	41
3.1 FORMAÇÃO NO CONTEXTO GREGO E SUAS IMPLICAÇÃO.....	41
3.2 CONCEITO DE FORMAÇÃO KANTIANO E SUA IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA.....	44
3.3 O PAPEL DO ERUDITO E SUA RELAÇÃO PEDAGÓGICA	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na primeira linha da introdução de sua obra pedagógica Kant delimita: “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1996, p.11), e mais adiante ele afirma “Um dos maiores problemas da educação é poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade” (KANT, 1996,p.32). Segundo a concepção kantiana é necessário que haja esse constrangimento por parte do adulto. Neste sentido, como é possível cultivar a liberdade? Ou melhor, como é possível o sujeito ser autônomo?

Hoje em dia a simples colocação das duas afirmações kantianas pode soar estranha, especialmente para a realidade brasileira, onde boa parte dos docentes descendem de uma tradição autoritária a simples menção a palavra constrangimento (submissão) é atestados de autoritarismo. Mas não devemos tomar os conceitos de forma isolada, e essas afirmações kantianas nos vinculam a uma das questões mais antigas que vem sendo recolocada de inúmeras formas na história da pedagogia ocidental e continua atual no campo pedagógico, a saber, a autonomia. Isto é, a capacidade do sujeito determinar-se frente à realidade e como a educação pode contribuir para esse processo de autonomia do sujeito.

Assim, se põe algumas questões: Como estabelecer a autoridade frente aos alunos e ao mesmo tempo permitir-lhes exercer a sua autonomia? Como conduzir um processo de ensino e aprendizado que tem em vista a autonomia do sujeito?

Como essas disposições do sujeito não se desenvolvem sozinhas, se faz necessário a educação, então a presente pesquisa vai procurar dar um tratamento adequando a essa questão. Assim devemos delimitar uma forma mais precisa para tratar o problema e recolocar de maneira um pouco mais rica as questões acima. Assim, a pesquisa vai procurar responder as seguintes questões: Primeira; qual o conceito de autonomia proposto por Kant? Segunda; Qual a proposta de educação proposta por Kant? Terceira; Qual o objetivo formativo kantiano?

Para responder a essas três questões *menores* vamos nos reportar de forma bem específica a sua obra “*Sobre a Pedagogia*”, que é um breve texto, não escrito diretamente por Kant, mas que sintetiza as preleções proferidas por Kant na universidade e seu conteúdo traz uma pequena, mas valiosa ideia do que Kant pensava sobre educação. Também nos reportaremos a sua obra basilar sobre filosofia moral, *A Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Essa obra, embora seja introdutória como o próprio Kant diz, condensa suas

reflexões sobre moral, liberdade e autonomia. Vale lembrar que estes pontos Kant desenvolve também em outras obras¹.

Assim, achamos mais adequado responder cada questionamento em um capítulo. Deste modo, ao primeiro capítulo, correspondente a questão da autonomia. Nele tomaremos como referência a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e a partir desse texto vamos procurar demarcar o que seja autonomia.

O segundo capítulo parte da questão do problema (pedagógico) educacional propriamente dito, tematizando a formação do sujeito da infância até a entrada deste na vida adulta. Colocaremos em discussão os métodos pedagógicos e as peculiaridades inerentes ao processo educativo kantiano e como esse relaciona-se com o seu conceito de autonomia. Por fim, o terceiro capítulo, investiga como esse processo de ensino e aprendizagem incide sobre o sujeito e qual o conceito de formação humana proposto por Kant. Isto é, qual o projeto formativo kantiano.

Ademais, ao nos propormos tratar desse problema, não o fazemos em forma a sugerir uma nova teoria, pois isso seria muita pretensão de nossa parte mas, antes de tudo, vamos procurar recolocar o conceito de autonomia em uma perspectiva diferenciada de forma a contribuir para o debate pedagógico contemporâneo.

¹ Usaremos a *Fundamentação* como obra base, embora em alguns pontos vamos nos remeter a outras obras morais como *A Crítica da Razão Prática* e a *Metafísica dos Costumes*, que são obras que estão vinculadas diretamente à *Fundamentação*.

1. MORALIDADE E AUTONOMIA

*“O pássaro é livre na prisão do ar.
O espírito é livre na prisão do corpo.
Mas livre, bem livre,
é mesmo estar morto”*

Carlos Drummond de Andrade

Quando se deseja delimitar os princípios da vontade, isto é, o que determina o sujeito a agir de determinada forma e não de outra, quase que automaticamente levam-se em conta dois pontos: o hábito ou a felicidade que se desprende daquela ação. Há neste segundo caso uma relação de causa efeito.

Frente às atividades cotidianas não há maiores problemas em agir pelo hábito ou a busca da felicidade sem levar em conta o que motivou a ação. Assim, o comportamento mecânico em situações onde o simples querer é determinante, como querer beber água quando estamos com sede ou o querer esquentar-se quando se está com frio, entre outras coisas.

Mas há situações em que o sujeito não pode determinar a sua ação tendo em vista os dois pontos, por exemplo: a situações limites onde se exige um posicionamento e decisão frente a um problema dado, como o aborto, eutanásia ou formas violências e coação das mais variadas, onde não se deve condicionar a ação ao hábito, a agir de modo irrefletido.

É justamente neste aspecto que muitos filósofos se levantaram contra essa tendência do sujeito de agir sem reflexão², condicionado exteriormente por princípios religiosos dos mais variados, referindo-se a condicionamentos de natureza sociocultural. Diante disso, quando se colocam problemas concretos e se faz necessário um posicionamento frente as inúmeros condicionamentos externos. Deste modo, vamos nos reportar aos princípios da ação humana e

² É muito ilustrativa a passagem de Montaigne, e serve como exemplo: "Parece-me haver muito bem compreendido a força do costume quem primeiro inventou essa história da mulher que, tendo-se habituado a acariciar e a carregar nos braços um bezerro, desde o nascimento, e o fazendo diariamente, chegou pela força do hábito a carregá-lo ainda quando já se tinha tornado boi.[...] Pouco a pouco, às escondidas, ganha autoridade sobre nós; a princípio terno e humilde, implanta-se com o decorrer do tempo, e se afirma, mostrando-nos de repente uma expressão imperativa para a qual não ousamos sequer erguer os olhos" (MONTAIGNE, sd, p.181)

ao ramo do saber da filosofia prática³, pois, segundo Kant, “la filosofía práctica es la regla del comportamiento em lo que atanẽ al libre albedrío” (KANT, 1988, p.37). Assim, neste capítulo, vamos procurar delimitar o estabelecimento de um parâmetro, de um princípio ordenador da vontade, isto é, um princípio da ação.

1.1 A moral popular e a boa vontade

Quando se busca um fundamento da vontade, isto é, da ação humana, nos deparamos com o problema da determinação da vontade que pode ser influenciado por inúmeros fatores como de ordem social ou religiosa, pela felicidade ou pelo hábito, os quais dificultam a adoção de princípio claro para determinar a vontade.

É neste contexto que Kant traz uma importante contribuição. Em 1785 é publicada a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, obra seminal nos cânones filosóficos. Nesta obra, ele busca estabelecer critérios suficientemente objetivos para afirmar que a ação humana difere muito dos eventos naturais, que a ação humana tem uma determinação mais complexa que transcende o mero impulso físico e instintivo, o sujeito é capaz de determinar a sua vontade. Assim sendo, Kant acaba por determinar que: “[...] o conhecimento daquilo que cada homem deve fazer e, por conseguinte, saber, é também pertença de cada homem, mesmo do mais vulgar.” (KANT, 1995, p.36).

Para estabelecer a sua tese de um estatuto racional Kant busca descobrir quais são as condições sob as quais a razão discorre sobre um agente ou ato moral. O princípio que determina a ação é uma boa vontade. Tomamos, assim, a boa vontade como uma disposição do espírito, como princípio de ação que não leva em consideração um fim determinado, mas apenas leva em conta a ação pura e simplesmente. É a condição pela qual o que determina a ação não é o hábito, a felicidade, ou a pressão de terceiros. Segundo ele, “A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão somente pelo querer, isto é em si mesma [...]”(KANT, 1995, p.23).

E a partir desse conceito, dessa disposição, que é inerente a todo sujeito, que se coloca o conceito de dever. Portanto, ao não tomar como principio da vontade algo externo ao sujeito, o único princípio que move a ação é o de dever. Afirma-se, analogamente, que agir por boa vontade é agir segundo um princípio, um dever, por que esse, como afirma Kant, “[...]”

³ “Esses valores básicos e sua fundamentação filosófica são articulados em duas obras fundacionais principais de Kant da ética: A Fundamentação da Metafísica dos Costumes (1785) e da Analítica da Crítica da Razão Prática (1788).” (WOOD, 2008, p.158).

contém em si o de boa vontade, posto que sob certas limitações e obstáculos subjectivos esses que, muito longe de ocultarem e tornarem irreconhecíveis a boa vontade, a fazem antes ressaltar por contraste e brilhar com luz mais clara.”(KANT, 1995, p.26).

Mediante o reconhecimento dessa premissa, a razão comum reconhece, inicialmente, que o que é bom sem restrições o é desde o ponto de vista moral. Mas, por outro lado, a reivindicação da razão comum de uma completa independência em relação aos efeitos e resultados – relação de causa e efeito – é um tanto quanto deficitária por inúmeros motivos. Podemos destacar dois: a pressão social e a busca pela felicidade.

Na sua segunda crítica, mais precisamente na “Metodologia da Razão Pura Prática”, Kant faz a seguinte consideração:

Mas entre todos os raciocínios não há nenhum que seja tão bem acolhido entre pessoas para as quais, por outro lado, toda a discussão sutil logo causa um profundo fastio, que melhor anime uma sociedade do que aquele que versa sobre o valor moral desta ou daquela ação e tem por objetivo decidir acerca do caráter de uma pessoa (KANT, sd, p.136).

Kant dá o tom de como os olhares dos pares pode influir no princípio que move a ação, e a determinação da vontade é condicionada pelos olhares alheios ao hábito, ao medo e às inclinações, pois ninguém deseja ficar mal visto perante seus pares. Soma-se a isso a qualidade do sujeito de dissimular, de ocultar com a máscara da dissimulação princípios ocultos internos a ele, tendo em vista ficar descente aos olhos da comunidade.

Já a felicidade é outro condicionante que age sobre a vontade. Para Kant, a felicidade depende única e exclusivamente das disposições sensíveis dos sujeitos, de sua condição e ambição. Todavia, a busca por felicidade pode constituir um dever - não um dever no sentido rigoroso que buscamos aqui - mas um dever relativo. Relativo por que a sua busca está vinculada a fins mutáveis, inconstantes, voláteis e estritamente particulares, não passíveis de serem universalizados, já que diz respeito às disposições particulares e inclinações pessoais. Fala-se popularmente: “felicidade cada um tem a sua”, é uma verdade e permanece⁴. Levar em conta esses atrativos furtivos da vida mostra que a razão lhe serve apenas como

⁴ Kant reforça essa preocupação na primeira parte da Crítica da Razão Prática: "Pois bem; a consciência que um ser racional tem da agradabilidade da vida e que, sem interrupção, acompanha-o em toda a existência, é a felicidade, e o princípio que faz desta o supremo fundamento da determinação do arbítrio é o princípio do amor de si mesmo. Assim, pois, todos os princípios materiais que colocam o fundamento da determinação do arbítrio no prazer ou na dor que se sente pela realidade de algum objeto, são completamente da mesma classe, quando todos eles pertencem ao princípio do amor correlato de si mesmo ou à própria felicidade" (KANT, s.d .p.33)

coadjuvante ou figurante passivo em sua constituição, servindo única e exclusivamente como objeto de estratégia e cálculo para alcançar de forma mais rápida e eficiente um determinado fim. Assim, no dizer de Kant:

Observamos de facto que, quanto mais uma razão cultivada se consagra ao gozo da vida e da felicidade, tanto mais o homem se afasta do verdadeiro contentamento; e daí provém que muitas pessoas, e nomeadamente nas mais experimentadas no uso da razão, se elas quiserem ter a sinceridade de o confessar, surge um certo grau de misologia, quer dizer de ódio à razão (KANT, 1995, p.24-25).

É um fardo pensar, mas desse fardo o sujeito não pode se furtar. É um prazer simplesmente querer, mas é algo que o sujeito deve privar. Como vimos, a ação não pode mais ser levada a cabo estabelecendo qualquer relação sensível.

A esse respeito, há uma diferenciação colocada por Kant no clássico exemplo⁵ do merceiro que atende de forma honesta seus clientes não por dever, mas por conveniência, já que sua ação leva sempre em consideração a fidelidade do cliente, e essa ação não é por simples respeito ao cliente.

Esse exemplo simples mostra a dificuldade de perceber as nuances do agir. Outro exemplo não tão citado, que talvez mostre de forma mais significativa a dificuldade de perceber a motivação da ação, é a busca por felicidade. É o que afirma Zingano: "[...] as exigências que a razão comum faz estão sempre sob a suspeita de que são demasiadas, constituindo, no fundo, quimeras, ainda que as mais belas." (ZINGANO, 1989, p.38). Assim, temos razoáveis motivos para suspeitar que princípios tão frágeis não tenham condições de fundamentar a autonomia do sujeito.

O princípio da ação não pode estar vinculado à um hábito ou qualquer direcionamento externo ao sujeito como: pressão de amigos, pressão profissional, princípios esses que se aproximam do instinto ou denotam uma dissimulação na ação, pois, não há como determinar empiricamente o motivo que levou o sujeito a tomar determinada posição. De qualquer forma, a tese kantiana é de que o sujeito tem capacidade de determinar a sua ação, mas quando lhe compete uma fundamentação última do que o levou a agir dessa ou daquela forma não lhe falta discernimento. E é justamente devido a isso que Kant se propõe fundamentar um

5 Um exemplo sobre moral denomina-se Casuística (Kasuistik) – no que tange à aplicação das regras éticas a circunstâncias particulares, o questionamento e investigação dos problemas que abarcam particularidades resultantes da dita aplicação. BINI (2003, p.27)

princípio norteador da ação humana [...] sem o que seus verdadeiros fundamentos podem ser distorcidos”(ZINGANO, 1989, p.37). Sigamos a partir disso procurando estabelecer princípios mais sólidos.

1.2 Fundamentos da ação humana

É muito difícil empiricamente determinar o que motiva uma ação, essa é a preocupação central de Kant, pois, o sujeito pode dissimular os motivos que o levaram a delimitar um determinado comportamento ou ainda adotando pré-estabelecidos socialmente, ou outros fatores de ordem pessoal, como vergonha e medo. Dessa forma, uma ação não pode ser determinada por fatores externos e visíveis, por que esses estão condicionados pelo olhar de seus pares. Neste sentido, muito acertadamente Kant vai dizer que: “[...] quando se fala de valor moral, não é das ações visíveis que se trata, mas de seus princípios íntimos que se não vêem” (KANT, 1995, p.40).

A vontade – *podemos dizer também querer* – não é uma prerrogativa do sujeito em detrimento aos animais, como a razão. A vontade elementar de beber água, por exemplo, está condicionada à necessidade natural do corpo nutrir-se de água. E todas as suas vontades se condicionam dessa forma.

Já a vontade no sujeito diferencia-se em grande medida da vontade dos animais, se diferencia em qualidade e, sobretudo, no condicionamento. A vontade no sujeito é dependente do seu livre arbítrio, ou seja, a capacidade de escolher ou não se quer obedecer levando em conta fatores externos e internos.

Observamos assim que a vontade no sujeito assume um duplo sentido: O primeiro refere-se ao fato de o sujeito condicionar a sua vontade a fatores sensíveis e instintivos; o segundo, dizendo respeito a um condicionamento racional, leva em conta o ato em si considerado como bom, e não os instintos ou outros fatores considerados como cobiça e desejo. Pode-se, a partir disso, dizer que a vontade é condicionada respectivamente a algo objetivo ou subjetivo.

Uma motivação interna não está ligada necessariamente a algo objetivo. Por exemplo, o princípio da ação está condicionado a fatores internos, que não são passíveis de serem verificados empiricamente. É o que vai afirmar Kant, pois, segundo ele, o sujeito tem “[...]”

capacidade de escolher só aquilo que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer, como bom” (KANT, 1995, p.47).

Sendo assim, quando a vontade é condicionada por algo objetivo, liga-se a um querer. Neste sentido, é um condicionamento positivo. O condicionamento é subjetivo quando se liga a um desejo, a um querer algo material externo ao sujeito, desta forma, o condicionamento é negativo. Neste caso, os princípios da vontade são adequados quando o sujeito abstrai os atrativos da vontade e são inadequados, quando esses atrativos condicionam a vontade.

Voltando ao exemplo do merceeiro, o que moveu a sua vontade a tratar os clientes de maneira cordial e amigável foi o lucro e não um princípio de dever. Vê-se, desta forma, que fica difícil estabelecer se a vontade que impulsionou a ação foi feita por dever ou por motivações pessoais, tornando duvidoso esclarecer se a ação foi moral ou não.

Neste sentido, se faz necessário uma fundamentação mais consistente. Kant procura demonstrar que existe uma lei que garante o cumprimento do dever. Assim, é preciso determinar uma lei que determina a vontade não levando conta às contingências do momento ou as inclinações pessoais. Essa lei Kant vai denominar de Imperativo Categórico. Tal lei não terá para ele um valor contingente, mas sim absoluto. Enfim, é a lei determinante da vontade.

Na perspectiva kantiana, um imperativo é uma regra prática que torna uma ação necessária. Esta formulação aparece mais didática na *Metafísica dos Costumes*, onde se define o imperativo categórico como uma proposição – *regra* – que determina uma ação. O imperativo categórico é uma lei que comanda ou proíbe, dependendo do que a situação necessita. O imperativo compele o sujeito a conformar-se a um determinado princípio sem tomar o fim da ação como mobile, ou seja, tomar um objetivo particular como princípio da vontade.

Essa regra prática se estende a todas as formas de ação do sujeito e pode ser representado de duas formas distintas: como uma lei absoluta, que não deixa margem a recusa. E uma lei relativa que não exige uma obediência total, onde a ação pode ser relativizada e diz respeito às outras formas de ação do sujeito. E esses imperativos recebem o nome de hipotéticos.

Os imperativos hipotéticos têm uma relação causa/efeito, onde o sujeito acata ou não a lei levando em conta o fim específico a ser alcançado. Podem-se relacionar esses imperativos hipotéticos como imperativos de destreza ou habilidades que são leis vinculadas às artes e ofícios ou a atividades manuais e intelectuais. Essas leis hipotéticas têm o intuito de transmitir

de forma sistemática um conhecimento determinado em vista de um desempenho correto, e podem ser transmitidos através de conselhos, regras, em suma, através de uma ciência.

Nas representações artísticas das mais variadas temos o exemplo perfeito dessa forma de imperativo. A poesia é talvez a arte que mais represente a adoção de regras fixas de composição, métrica, gramática, que devem ser seguidas, mas o seu não cumprimento não implica em prejuízo e, em muitos casos, é até saudável o não cumprimento da lei.

O imperativo categórico tem uma natureza diversa. Não está vinculado a essa relação causa/efeito por um lado e, por outro, diz respeito à ação, exigindo do sujeito se conformar a lei sem levar em conta qualquer influência. O sujeito faz, assim, uma abstração de toda e qualquer influência e finalidade (KANT, 1995, p.51).

Podemos observar que a diferença entre o imperativo categórico e o hipotético reside na relação do sujeito com princípios determinantes da vontade. No hipotético, a ação tem a motivação de um fim específico a ser alcançado, fazer belos versos, por exemplo, e esse fim condiciona todo o princípio da ação. Já no imperativo categórico, o sujeito precisa agir de um modo determinado, segundo o ordenamento do dever.

Nesta situação, os imperativos categóricos mandam sem restrição ou exceção, independentemente das circunstâncias e estados da alma. Há, então, somente um imperativo, o qual “[não] se relaciona com a matéria da acção e com o que dela deve resultar, mas com a forma e o princípio de que ela mesma deriva; e o essencialmente bom na acção reside na disposição, seja qual for o resultado.” (KANT, 1995, p.52).

Uma lei que ordena de maneira tão restritiva o sujeito deve poder ser explicitada de alguma forma para o sujeito. Essa forma característica e específica da lei, que vale em todos os casos e situações, ou seja, de forma ilimitada e universal, pode, segundo Kant, ser expresso da seguinte forma: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 1995, p.59). Constitui-se assim a representação da lei prática, que serve de princípio da vontade. Devido a dinâmica social a aplicação desse princípio pode tornar-se problemático, é por isso que Kant vai procurar deixar esse princípio mais claro e acessível.

1.2.1 O Imperativo Categórico e suas derivações

Para dar mais alcance a essa lei, ou seja, para dar uma noção mais clara de sua aplicabilidade em todas as esferas da vida do sujeito, Kant vai formular algumas derivações do princípio, com o objetivo de torna-la mais acessível.

Neste sentido, ressalta Allen Wood que o imperativo⁶ pode ser formulado de três formas diferentes e com duas variações. Essas variações são as seguintes: Fórmula da lei universal (*FLU*) e sua variação, a fórmula da lei da natureza (*FLN*). Fórmula da humanidade como fim em si mesmo (*FH*). Fórmula da autonomia (*FA*) e sua variação, a fórmula do reino dos fins (*FRF*)⁷.

Consideramos essa derivação satisfatória, admitindo sem prejuízo a posição de Wood,⁸ que não há uma diferença quanto ao princípio supremo da vontade. Tomaremos, assim, como guia na pesquisa duas formulações: A Fórmula da Humanidade como fim em si mesmo (*FH*), e a Formula da Autonomia (*FA*).

A primeira derivação da lei que trazemos para análise é a derivação que trata da Formula da Humanidade (*FH*), é talvez a mais conhecida derivação do imperativo categórico kantiano. É muito utilizada, pois dá conta, ao mesmo tempo, de duas dimensões diferentes e importantes do sujeito, uma dimensão *particular* e outra *universal*.

Na dimensão *particular* a FH considera o sujeito como ser único e singular; na dimensão *universal* o considera como membro de uma comunidade mais ampla que é a própria humanidade, que é algo que está presente também no sujeito singular. Assim, a famosa derivação é expressa por Kant da seguinte forma: “Age de tal maneira que use a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (KANT, 1995, p.69).

Essa formulação é importante na medida em que considera o sujeito como portador de uma dignidade perante os outros sujeitos, que não se deve considerar nunca os sujeitos como simples meios – *instrumentalização do sujeito* - para alcançar um fim específico. É, segundo Kant, a consideração pura e simples do sujeito “[...] como fim em si mesmo, não só como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade” (KANT, 1995, p.68).

Nesta perspectiva, poderíamos trazer aqui como exemplos as relações pessoais estabelecidas entre os sujeitos nos mais variados ambientes, família, escola ou trabalho.

6 A partir de agora, quando falarmos de Imperativo estaremos nos referindo ao Imperativo Categórico. Se nos referirmos ao imperativo hipotético será devidamente referenciado.

7 Wood considera as variações da seguinte forma: “*FLU* (e *FLN*) considera o princípio da moralidade apenas sob o ponto de vista da sua forma, enquanto *FH* considera-o sob o ponto de vista do valor, que racionalmente motiva nossa obediência a ela e *FA* (e *FRF*) considera-o sob o ponto de vista de sua autoridade” (WOOD, 2008, p.165).

8 De acordo com Wood, a formula universal, é o ponto central da filosofia moral de Kant, ele acredita que devemos pensar a formula da lei universal “[...] como o ponto de partida do processo. Ela é mais abstrata, a mais provisória e (neste sentido) a menos adequada das três formulas.” (WOOD, 2008, p.167).

Aquela condição que o sujeito determina sua ação não por um dever em si, mas pelo benefício que o ato traz aos olhos dos outros. Esse é o exemplo claro da adoção de um princípio que considera o sujeito como objeto.

Kant está se referindo a instrumentalização dos sujeitos, esses passar a ser percebidos não mais como tal, mas como objetos que podem ser utilizados para os mais variados fins. Kant neste sentido quer dizer que a humanidade não é um fim subjetivo e sim objetivo, ou seja, ela está presente em todos os sujeitos, já não podemos dessa forma tornar os fins como meios para chegar a qualquer fim, quer dizer, tomar a humanidade presente em nós ou nos outros como um meio para determinar qualquer coisa.

Disso resulta a segunda formação a ser tematizada, isto é, a Fórmula da Autonomia (FA). Essa formulação tem como objetivo mostrar que o sujeito é capaz de formular para si um princípio determinante de sua vontade, e esse princípio só tem sustentação na medida em que o sujeito tem autonomia para colocar a si mesmo essa lei. Para Wood; “[...] isso significa que qualquer uso da razão vincula qualquer um à validade de princípio da moralidade [...]” (WOOD, 2008, p.173).

Deste modo, a segunda busca demonstrar que ao mesmo tempo em que o sujeito está submetido a uma lei, essa lei não está em contradição com a autonomia da vontade. Isso se dá na medida em que o sujeito tem a capacidade de se *auto-impor* uma lei e, ao mesmo tempo, pensar-se como livre para seguir os desígnios dessa lei. Esse imperativo da vontade é expresso da seguinte forma: “[...] a ideia da vontade de todo o ser racional concebida como vontade legisladora universal.” (KANT, 1995, p.72).

É a ideia de pensar-se livre para colocar a si mesmo uma regra e, por outro lado, submetido ao cumprimento dessa regra, que não é externa a si mesmo. Fica claro que a vontade é vista não só como submetida à lei da razão, mas também como legisladora dessa lei. Ora, “[...] exactamente por isso e só então [que ela está] submetida à lei (de que ela pode olhar como autora).” (KANT, 1995, p.72). Em palavras mais claras e diretas é correto de fato afirmar que o sujeito é autor e súdito de si mesmo, ele é executivo, legislativo e judiciário de si mesmo.

Evidencia-se, assim, que a diferença entre as diversas variações do imperativo está apenas na relação subjetiva do sujeito, e não na relação objetiva, e essa relação subjetiva serve apenas para deixar essa ideia da razão (imperativo) mais próximo da intuição, para torná-lo mais acessível.

Ademais, Kant vai advertir que “[...] é melhor, no juízo moral, proceder sempre segundo o método rigoroso e basear-se sempre na fórmula universal do imperativo categórico:

“Age segundo a máxima que possa simultaneamente fazer-se a si mesma lei universal” (KANT, 1995, p.80).

A primeira aproximação com o imperativo categórico mostrou-se bastante *solipista* ou *egoísta*, pois a lei que estabelece a vontade parte do sujeito sem demonstrar diretamente uma relação com os demais sujeitos, além da pressuposição de que a ação é tomada como padrão a seguir.

Kant vai formular um conceito para dar melhor sustentação e universalização ao imperativo categórico. Esse conceito está vinculado à pressuposição do sujeito de que pertence a uma comunidade comum com os demais. Neste contexto, Kant afirma o seguinte: “O conceito segundo o qual todo ser racional de considerar-se como legislador universal por todas as máximas de sua vontade para, deste ponde de vista, se julgar à si mesmo e as suas acções, leva a um outro conceito muito fecundo que lhe anda aderente e que é o de um Reino de Fins.”(KANT, 1995, p.75).

Para Kant, esse reino de fins é aquela condição onde o sujeito é legislador e subordinado ao mesmo tempo ao imperativo, não só ele, mas também todos os outros sujeitos. Neste reino de fins, onde todos são legisladores e súditos, segundo Kant, no imperativo só há dois tipos de relação possível: uma objetiva e outra subjetiva. A ligação objetiva tem relação direta com atrativos, ou seja, os fins dão o impulso à vontade, assim, determina não só a forma para alcançar o objetivo, mas atribui uma valoração ao que se busca.

Já a consideração subjetiva não está condicionada pelo fim, o que impulsiona a vontade é o dever em si mesmo, ou seja, não há uma valoração. A única coisa que não tem valoração e que deve ser considerada em si mesmo é o sujeito. É neste sentido que introduzimos a famosa afirmação kantiana de que: “Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e, portanto não permite equivalente, então tem ela dignidade” (KANT, 1995, p.77). Assim, o único que possui dignidade⁹ é o sujeito, e esse é o único que pode ser considerado como fim em si mesmo.

Agora fica mais claro o problema em fundamentar os princípios da vontade em fins externos ao próprio sujeito. Essa preocupação kantiana de distanciar os fundamentos éticos de

9 Na *Metafísica dos Costumes*, Kant afirma: “Mas um ser humano considerado como uma pessoa, isto é, como o sujeito de uma razão moralmente prática, é guindado acima de qualquer preço, pois como pessoa (homo noumenon) não é para ser valorado meramente como um meio para o fim de outros ou mesmo para seus próprios fins, mas como um fim em si mesmo, isto é, ele possui uma dignidade (um valor interno absoluto) através do qual cobra respeito por si mesmo de todos os outros seres racionais do mundo. Pode avaliar a si mesmo conjuntamente a todos os outros seres desta espécie e valorar-se em pé de igualdade com ele” (KANT, 2003, p 277).

pressupostos empíricos se deve ao fato, como vimos, de os sujeitos valorarem de forma vil, egoísta, ou conforme o gosto, tudo aquilo que lhe é externo. É precisamente neste sentido que se impõe o imperativo, que considera o sujeito sem levar em consideração o gosto, mas sim o sujeito em si mesmo, e não como ponte entre o querer e o conseguir de outro sujeito. Pode-se sem medo afirmar que o sujeito não deve ser usado como objeto de troca, de uso comum e descartável.

Do caminho percorrido até aqui, dos princípios elementares da vontade até a fundamentação filosófica dessa, vimos que os impulsos sensíveis dificultam, e muito, considerar se o agir foi impulsionado por dever, ou conforme um dever, ou por inclinação instintiva. Mas, por outro lado, Kant vai advertir que para se agir de forma reta a única consideração é tomar o imperativo de forma absoluta e incondicional. Deve-se ter, segundo Kant, “[...] tão somente o respeito à lei que constitui o móbil que pode dar a acção um valor moral.”(KANT, 1995, p.85)¹⁰.

Por fim, agir **conforme um dever** é uma ação louvável que não deixa de ser sublime e digno de ser praticada; já agir **por dever** não apresenta sublimidade alguma, muito pelo contrário, apenas mostra uma vontade autodeterminada, sem levar em conta qualquer sentimento ou inclinação.

1.3 A autonomia da vontade

Até o momento, não foi possível vislumbrar nenhum princípio que determine a autonomia da vontade. Muito pelo contrário, a vontade mostrou-se submetida, por um lado, aos atrativos externos ao sujeito, por outro, ao imperativo. Então, a partir disso coloca-se a pergunta: de que forma uma vontade submetida a uma lei pode ao mesmo tempo ser livre?

Essa pergunta, colocada por Kant na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e expressa de outra forma também nas suas preleções pedagógicas,¹¹ demonstra claramente a preocupação kantiana em respondê-la de forma satisfatória.

Como expressamos anteriormente os animais diferentemente dos sujeitos não têm capacidade de dar sentido objetivo as suas ações; os homens sim, o que os aproxima é apenas a condição mútua de ser pertencentes ao mundo natural.

10 De forma mais didática explica Tugendhat: “Entende-se imperativo categórico uma regra da razão sem ponto de referência; seria então racional fazer algo, não com referência a um determinado objeto e também não em vista do bem-estar que age (ou faz) ou de outro ser, mas em si mesmo” (TUGENDHAT, 1997, p.46).

11 Neste contexto Kant vai afirmar que: “Um dos maiores problemas da educação é poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade” (KANT, 1996 p.32).

Os animais são conduzidos pelo instinto e isso é fato de fácil verificação em qualquer âmbito da natureza, seja o animal em estado selvagem, seja ele domesticado. O cachorro, por exemplo, animal mais próximo do homem, mesmo treinado, não consegue resistir aos estímulos e conserva a tendência a determinados hábitos. Assim, sua autonomia em relação ao que é externo a ele é relativa, pois o que vai determinar se ele renuncia ou não a algo é a inclinação, o estímulo. Os animais são portadores por assim dizer de um *arbitrium brutum*¹².

Mas, esse *arbitrium brutum*, não é uma condição exclusiva dos animais, muitas vezes a vontade do sujeito é conduzida por inclinações e estímulos externos. Neste sentido, o homem se aproxima dos animais, ou seja, é portador de um *arbitrium brutum*. A essa condição da vontade submetida a estímulos externos ao sujeito denomina-se segundo Kant heteronomia. Neste contexto, o que determina a ação não é ela em si mesma, “[...] mas sim o objeto que dá a lei a vontade pela sua relação com ela.”(KANT, 1995, p.86).

Assim, todas aquelas relações ou situações colocadas até aqui, onde o sujeito é conduzido por sentimentos e inclinações, aquele cujo princípio é condicionado por um fim específico, pode ser explicado única e exclusivamente pelo conceito de heteronomia.

Por outro lado, a autonomia então é a capacidade do sujeito de determinar a sua vontade não por estímulos externos, mas somente pelo imperativo. Neste sentido, a autonomia nada mais é que a capacidade de determinar a lei que condiciona a vontade. Assim, o sujeito, diferente dos animais, tem a capacidade de determinar em grande medida a sua vida, ou seja, ele é causa da sua própria ação¹³. Aquela relação existente na natureza entre causa e efeito, à qual os animais estão submetidos, não tem relação com a autonomia em sentido estrito, o sujeito não é efeito, somente causa¹⁴.

Essa relação entre causa e efeito com a natureza tem por objetivo diferenciar de forma mais clara a relação do sujeito com as causas externas a ele. O animal tem sua vontade condicionada pela natureza, ou seja, a natureza é causa determinante da vontade do animal.

No sujeito ocorre o contrário em relação às determinações da realidade; ele é autônomo e sua vontade não é determinada pelo simples assóvio. Assim, a relação do sujeito com a natureza e as determinações sociais é de autonomia, já a relação dos animais com as determinações da natureza e as sociais é heteronomia.

12 Segundo Kant o *arbitrium brutum* é a vontade animal, uma vontade sem reflexão (KANT, 2003, p.63).

13 É o mesmo que observa Nodari: “[...] na medida em que o ser humano, enquanto racional, com capacidade e condições de refletir sua ação, característica que o diferencia completamente dos animais, privados de espontaneidade [...]” (NODARI, 2009, p.226).

14 Segundo Deleuze, a natureza tem uma “[...] casualidade natural segundo a qual cada um é efeito de outro até o infinito, ligando-se cada causa a uma causa anterior.” (DELEUZE, 1994, p.37). Já o sujeito “[...]define-se por um poder de começar de si mesmo um estado, cujo a casualidade não se situa por seu turno (como na lei natural) sob outra causa que a determine no tempo”(DELEUZE, 1994, p.37).

Fica assim mais claro o porquê da vontade não poder estar submetida ao arbítrio da natureza, a vontade deve-se conceber como livre na medida em que é capaz de determinar-se não a partir de princípios sensíveis ao sujeito, mas a partir do imperativo categórico.

Se a autodeterminação não está em contradição com a máxima, pode-se admitir sem reserva que: “[...] vontade livre e vontade submetida a leis morais são uma e mesma coisa” (KANT, 1995, p.94). E a autonomia da vontade se estabelece na medida em que se submete a lei moral¹⁵. Neste contexto, o sujeito – *como pertencente ao reino de fins* – deve pressupor que não só sua vontade é autônoma, mas também a de todos os seres racionais.

Por fim, há condição do sujeito como livre e independente do mundo sensível, reconhecendo esse que sua vontade é autônoma das determinações externas, condição essa, onde a única obrigação possível é com a lei moral. Segundo Kant, é uma dada condição do sujeito “[...] o obriga a idéia de liberdade, isto é, da independência das causas determinantes do mundo sensível” (KANT, 1995, p.105). Pode-se dizer que determinar a própria vontade é condição central para a moral, que não existe uma sem a outra, e que o sujeito diferente dos animais é capaz de terminar-se independentemente das causas sensível e sociais.

1.4 Limites da Vontade

Em muitas passagens Kant afirma a dificuldade do sujeito tomar a lei moral como princípio do seu agir. De forma geral se concebe a autonomia como o livre uso das disposições da vontade, ou a ausência de qualquer constrangimento.

Delimitar a autonomia da vontade nestes termos já foi tematizada por inúmeros filósofos e literatos¹⁶, em grande medida a possibilidade de determinar a vontade de forma irrefletida e instintiva, tendo em vista elementos exteriores ao sujeito mostrou-se mostrou-se problemática.

Podemos esclarecer isso com um exemplo: No excelente livro “*A viagem à Roda do Meu Quarto*”, Xavier de Maistre¹⁷ relata sua própria viagem durante quarenta e dois dias

15 Mais detalhes sobre isso ver: NODARI (2009, p.226).

16 Ver os seguintes romances: “Crime e Castigo” de Dostoiévsk, “Bartleby” de Melville. Mas a afirmação debochada de Voltaire fixa bem isso: “Ser verdadeiramente livre é poder. Quando posso fazer o que quero, eis minha liberdade; mas quero necessariamente aquilo que quero, pois de outro modo eu quereria sem razão, sem causa, o que é impossível. Minha liberdade consiste em andar quando quero andar, desde que não sofra de gota.” (VOLTAIRE, 1984, p.304).

17 Escritor francês, (1763 - 1852).

dentro do seu próprio quarto. No capítulo VI, denominado “se não aos metafísicos”, ele faz uma distinção muito espirituosa da condição do sujeito como portador de uma vontade determinada por princípios externos e como portador de uma vontade autônoma. Isto é, como portador, concomitantemente, de uma *alma* e de uma *besta*.

Segundo o autor, cada uma das partes é portadora de desejos, inclinações e vontades distintas e vive quase uma existência separada uma da outra, embora sempre com hostilidades mútuas. Afirma ele que cabe educar a besta para que a alma possa viver em paz e elevar-se da natureza.

A partir disso ele mostra essa condição do sujeito através do seguinte exemplo:

Quando estais lendo um livro, caro senhor, e uma ideia mais agradável entra de repente em vossa imaginação, a vossa alma imediatamente se deixa agarrar e esquece o livro, enquanto os olhos vão seguindo maquinalmente as palavras e as linhas; acabais a página sem compreendê-la e sem vos lembrardes do que lestes. - Isto vem do fato de que a vossa alma, tendo ordenado à companheira que continuasse a leitura, não a advertiu da ligeira falta que ia fazer; de modo que a outra continuava a leitura que vossa alma não mais ouvia. (MAISTRE, 1989, p.14).

Essa constatação depõe a nosso favor. O livro representa o mundo onde o sujeito conduz a sua vida, a besta é nada além da natureza animal presente no sujeito que obedece aos instintos, a alma é a razão, que ordena através do imperativo como conduzir a vontade. Por fim, podemos dizer de forma mais incisiva que: “Quanto menos possa um ser humano ser constrangido por meios naturais e quanto mais possa ser constrangido moralmente (através da mera representação do dever), mais livre ele é.” (KANT, 2003,p.226).

Estabelecido assim as condições pelas quais o sujeito é autônomo. Por outro lado, devemos nos perguntar como ocorre a formação da vontade. Para responder a essa pergunta de grande importância, passaremos aos aspectos pedagógicos que serão desenvolvidos no próximo capítulo.

2. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO MORAL

"Os anos da juventude são os mais penosos, pois que então se está submetido à disciplina; raramente se tem um amigo verdadeiro e, mais raramente ainda, se goza de liberdade."
Kant em "Über Pädagogik"

Tratamos, no primeiro capítulo, de uma questão teórica, da autonomia do sujeito. Neste capítulo, retrocedendo um pouco na condição do sujeito, traçaremos a condição *pré-sujeito moral*. Com isso admitimos sem reserva que há um abismo entre o nascimento e o sujeito moral, livre e independente, explicitado no primeiro capítulo. Por questão de método, primeiro trouxemos o modelo de sujeito a ser trabalhado, autônomo e, ao mesmo tempo, suscetível e vulnerável às inclinações.

É muito difícil admitir que o sujeito como descrevemos entrou no mundo de forma abrupta, já formado e que os defeitos e qualidades morais são determinados pelo acaso. O sujeito entrou no mundo de alguma forma, os pais o trouxeram; ele não nasceu formado, alguém o formou, os defeitos e qualidade não são inatos, alguém os plantou. O sujeito é conduzido de forma boa ou não do nascimento até a fase adulta; a agir, pensar e comportar-se de determinada maneira. Essa longa caminhada formativa é muitas vezes penosa, dura e traz consigo muitas exigências.

Esse processo implica, sobretudo, uma postura crítica da condição do sujeito no mundo. Por isso é que se aplica, muito particularmente, as palavras de Sêneca: “Pensas que podes manter sob o teu controlo um discípulo de quarenta anos? Repara que já atingiu uma idade dura e intratável, insusceptível de correcção. Só é possível moldar almas ainda jovens.”(SÊNECA, 2004, p.95)

As almas ainda jovens é a temática de primeira ordem desde Platão¹⁸ até as concepções mais contemporâneas, nos mais variados campos do saber, sempre retomada de perspectivas diferentes. A posição de Kant sobre o sujeito é clara, é o sujeito autônomo. Neste sentido, devemos retomar a pergunta guia da pesquisa que é de como conciliar a submissão às leis ao exercício da liberdade (KANT, 1996). A primeira parte referente à liberdade já foi esclarecida, o sujeito está submetido apenas às leis da razão. A segunda parte da questão, diz

18 Os seguintes diálogos tem uma temática educacional: A República, Mênon, O Banquete.

respeito à condição do sujeito *pré-autonomia moral*. Trataremos assim do processo de autonomia moral. Para dar conta disso, devemos responder às seguintes questões inerentes a esse processo: Em que consiste o processo educacional e qual a sua articulação com a filosofia prática de Kant? Quem são os sujeitos do processo educacional? Quais os métodos e as formas de ensino? Findada as considerações iniciais, passamos ao primeiro tema, a Pedagogia.

2.1 Sobre Educação: A pedagogia em sentido kantiano

Na introdução de sua obra pedagógica Kant diz que o homem é o único animal que precisa ser educado, não só em assunto acadêmicos, mas principalmente em questões práticas da vida, onde não precisa se manter em sua condição primitiva. Neste contexto, o sujeito tem “[...] a faculdade de transpor os limites que são mantidos todos os animais [...]” (KANT, 2010, p.18). Os animais não abandonam jamais a sua condição natural, estão submetidos aos instintos da natureza e nada mais, não necessitando aprender nada mais além disso.

O sujeito, diferentemente dos animais, não nasce acabado e pronto para dispor de suas habilidades. Ao contrário disso, nasce frágil, indefeso e ignorante das coisas do mundo e sua vida vai ser determinada por inúmeros fatos alheios a ele, sejam fatores sociais, religiosos, econômicos, etc. A forma que o sujeito é apresentado ao mundo vai depender e muito dos valores que lhe são repassados.

Esse repasse de valores e convivências é conduzido quase de forma verticalizada por um adulto à criança que entrou no mundo, lhe ensinado como deve agir, falar, comportar-se, etc. A educação é sem dúvida um processo de aculturação, de socialização, por isso é que Dalbosco diz:

Entendo por educação um processo recíproco, espontâneo e assistemático de ensino-aprendizagem entre duas ou mais pessoas. Característico deste conceito é o fato de ele dizer respeito à interação entre pessoas vivendo socialmente e de não se limitar ao processo formal de ensino-aprendizagem que ocorre no universo escolar ou universitário (DALBOSCO, 2007, p.30-31).

Neste sentido, podemos destacar que a educação acontece, sobretudo, na fase infantil; segundo, que esse processo contínuo de ensino-aprendizagem tem o objetivo de desenvolver

qualidades e disposições para que a criança quando chegar a fase adulta esteja apta a conviver em sociedade.

A fase infantil, ou a criança, como ponto de destaque desse processo de ensino e aprendizagem não teve, no decorrer da história, a importância que tem hoje, pois a criança começa a adquirir progressiva importância só a partir do Séc. XVII. Pode-se constatar isso na descrição de Ariès¹⁹, quando observa que: “De fato, foi nessa época que se começou realmente a falar da fragilidade e na debilidade da infância. Antes, a infância era ignorada, considerada um período de transição rapidamente superado e sem importância.” (ARIÈS, 2006, p. 138).

Era uma época dura para as crianças, os adultos que estavam entorno da criança não tinham muito apreço e paciência para cuidar delas. Ariès relata que a criança começa a ganhar importância por motivos religiosos e pela dedicação de alguns moralistas. Assim, a partir do Séc. XVII, a criança entra em cena no mundo dos adultos: “[...] tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através de distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral” (ARIÈS, 2006, p.162).

Isso se deve às concepções católicas que passam a ver a criança não mais com um adulto em miniatura, mas como um ser frágil que merece cuidados para se desenvolver não só física, mas intelectualmente. Mesmo assim, esse processo acontecia de forma fragmentada em ambientes das mais variadas formas, sem levar em consideração um método ou uma preocupação sistemática.

Mas é sobretudo no século XVIII, com Rousseau,²⁰ que esse processo aparece refletido com seriedade. Essa sistematização de um programa educacional de Rousseau mostra com muita consistência a importância da infância na constituição de bons cidadãos. Segundo ele, é na infância que se deve dedicar tempo e energia. Adverte ele:

Para não correremos atrás de quimeras, não nos esqueçamos do que convém à nossa condição. A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Determinar para cada qual o seu lugar e ali fixá-lo, ordenar as paixões humanas conforme a constituição do homem, é tudo o que podemos fazer pelo seu bem-estar. O resto depende de causas alheias que não estão em nosso poder (ROUSSEAU, 2004, p.73-74)

19 Para uma compreensão mais completa ver : ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*, 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

20 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo Suíço.

É imensa a importância dada por Rousseau a essa fase inicial de desenvolvimento do ser humano. Ele tece severas críticas àqueles que não tomam a criança como criança e não dão a devida importância a essa fase, negligenciando todos os aspectos, ensinando ao sabor do acaso.

Inspirado por Rousseau, Kant evidencia também a importância de um plano, de uma reflexão sobre esse processo de ensino e aprendizagem. É considerando a educação como um plano que ele vai denominar a pedagogia como a ciência da educação. Essa ciência vai dedicar-se a refletir sobre a aprendizagem desde a infância, estendendo-se à fase adulta, buscando fixar os parâmetros e limites que esse processo educativo tem e os conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para a constituição do sujeito.

Pelo que pondera Dalbosco, a pedagogia, “[...] caracteriza-se, pois, pelo esforço teórico e sistematizado de pensar a ação educativa, em sentido mais amplo, e de pensar, num sentido mais restrito, os problemas que surgem da relação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e da própria relação pedagógica” (DALBOSCO, 2007, p.31).

A relação pedagógica estabelecida por Kant está vinculada à sua filosofia prática (Dalbosco, 2009, p.163), ou seja, à concepção de homem moral é o objetivo principal de sua sistematização pedagógica. Neste contexto, a educação é, para Kant, a formação moral através do domínio das paixões. Assim também se expressa Oliveira:²¹ “Para Kant, o principal problema que as pessoas comuns enfrentavam consistia na dificuldade em persistirem nos seus ideais morais” (OLIVEIRA, 2004, p.454).

Isso implica dizer que a moralização ou construção de um caráter firme é o objeto principal da pedagogia kantiana. Em outras palavras, podemos afirmar que a educação tem o objetivo de formar “um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco” (KANT, 1996, p.35).

Evidencia-se a consonância entre a filosofia moral e a pedagogia, e que o objetivo da educação é a moralização. Mas Kant não se prende só a esse aspecto; como se trata de um plano pedagógico, outros elementos estão presentes e devem ser desenvolvidos, como o cuidado e a cultura. Assim, seu plano pedagógico estará dividido em dois estágios educacionais, o físico e o prático e também métodos inerentes a cada um dos estágios. Iniciaremos com a educação física.

²¹ Oliveira vai salientar que Kant faz referência em várias obras sobre a importância educação moral. Para maiores detalhes ver: OLIVEIRA (2006).

2.2 A educação Física: Cuidados com o corpo, a mente e o intelecto

A primeira etapa da educação é a educação física, que não corresponde somente ao conceito estrito da educação do corpo, mas também ao aspecto intelectual e lúdico. Neste primeiro momento, vamos às considerações kantianas referentes à primeira infância.²² Compreendemos aqui, como primeira infância, a fase em que a criança necessita de cuidados básicos para a sua sobrevivência e bem estar.

Analisaremos então, duas discrepâncias apontadas por Kant no cuidado com o bebê, são elas: a negligência nos cuidados físicos e o excesso de zelo pelas crianças e veremos em que medida isso influencia na constituição da personalidade.

Para Kant, a primeira fase da educação física “[...] consiste propriamente nos cuidados materiais prestados às crianças ou pelos pais, ou pelas amas de leite, ou pelas babás” (Kant, 1996, p.37). A adoção dessa perspectiva mostra que o que é preocupação hoje, está em consonância com o que Kant coloca e nos traz um elemento agregado do homem com sua própria condição animal, pois aqui se trata de manutenção da própria espécie.

Muito influenciado por Rousseau, Kant traz elementos importantes e critica a artificialidade na criação da criança. Ele observa isso muito bem quando diz que, "Quanto mais são utilizados meios artificiais mais fica o homem dependente deles" (KANT, 1996, p.46). A primeira constatação dessa artificialidade no cuidado acontece já no contato mais íntimo entre mãe e criança, na amamentação. Kant desprende severas críticas às mães que por motivos vários não querem amamentar seus filhos. Essa artificialidade se estende a outros aspectos da vida da criança, como o uso excessivo de objetos que substituem o contato direto com a criança.²³

Na primeira infância, o uso desses instrumentos é variado e de fácil constatação, o uso de mamadeiras ao invés do peito, o uso de andadores ao invés de deixar a criança livre no chão. Em grande medida, esses utensílios têm apenas o intuito de facilitar a vida do adulto, evitando para ele o aborrecimento de ter que estar efetivamente na companhia da criança, dando a devida atenção a ela, não levando em conta as suas necessidades.

22 Na obra "Emílio ou da Educação" de Rousseau as fases da criança são: "A idade da natureza" - o bebê (infans); "A idade da natureza" - de 2 a 12 anos (puer); a adolescência ou juventude corresponde a "Idade da razão e das paixões" - de 15 a 20 anos. Acreditamos que a divisão estabelecida por Rousseau é adequada para tratarmos do tema e quando falarmos de primeira infância, infância, juventude e adolescência estaremos nos remetendo as duas primeiras divisões.

23 Kant se refere as faixas, andadores, redes, etc. que segundo ele não têm serventia alguma.

Essa displicência ou comodismo se traduz em um excesso de zelo pela saúde da criança, já que esses instrumentos, além de impedir a livre movimentação, lhe impedem consecutivamente que venham a machucar-se, tentando protegê-las de tudo. Se muitos pais pecam pela falta de atenção dispensada à criança, muitos outros vão pecar pelo excesso de proteção e atenção. Essa proteção excessiva se traduz em um conceito popular e corrente, o “mimo”²⁴. Quando a criança tem excesso de cuidados e atenção, diz-se que é mimada.

Muitos pais preocupados em não deixar faltar nada a seus filhos não fazem se não correr a eles ao primeiro choro, grito ou reivindicação, utilizando-se de todos os meios disponíveis para agradar a criança com medo de ficar mal visto perante a criança por não ter dado de pronto o que essa solicita. Para Kant, esse é o primeiro e mais comum erro da educação por que os pais “Crêem que fazendo algo bom e útil aos bebês, ocorrendo imediatamente e brincando com eles, logo que começam a chorar, e assim por diante. Mas eles não farão senão chorar sempre mais” (KANT, 1996, p.47).

A posição kantiana pode parecer dura ou insensível, mas Kant deixa claro é que os pais devem, antes de tudo, ter discernimento para perceber quando o choro é por vaidade ou por algum motivo mais grave. O choro, segundo Kant, é algo importante na constituição da criança (KANT, 1996, p.42); não é só importante como tem sua serventia natural. O problema apontado por Kant começa a se estabelecer quando a criança usa desse artifício para impor a sua vontade, ela percebe isso quando ao primeiro indicativo de descontentamento os pais já estão prontos a satisfazer seus desejos.

Esse comportamento tende a aumentar com o avançar da idade da criança, já que foi acostumada a ter a sua disposição o que deseja através de gritos e choros e, principalmente, achar que todos que estão a sua volta estão a seu dispor. Kant segue aqui de perto, como em muitas passagens de suas lições sobre a Pedagogia, Rousseau, o qual, no *Emílio*, tece os seguintes comentários sobre o mimo das crianças: “Assim, a criança que só precisa querer para conseguir acredita ser a proprietária do universo; considera todos os homens seus escravos e, quando finalmente somos forçados a lhe recusar alguma coisa, ela, acreditando que tudo é possível quando manda, toma essa recusa como um ato de rebeldia.” (ROUSSEAU, 2004, p.86)

24 Segundo Ariès, a partir do Séc. XVI e XVII: “Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’”(ARIÈS, 2006, p.158).

Assim, podemos constatar que o excesso de “mimo”²⁵ não é só prejudicial nesta fase, é nefasto, e isso se fixa de tal forma na personalidade que depois é difícil dissuadir o jovem ou adulto de que não pode dispor de tudo o quanto quer. Esse comportamento se mostra, sobretudo, com o excesso de manias, hábitos e formas de comportamento egoístas. Então, conforme afirma Kant, “Quanto mais costumes tem um homem, menos é livre e independente” (KANT, 1996, p.46).

Já é possível notar a importância dada por Kant aos cuidados iniciais e que a forma como os pais ou responsáveis conduzem a criação vai determinar em grande medida a sua personalidade e, principalmente, o tipo de relação que ela vai ter com os demais sujeitos.

Assim, podemos observar que a primeira fase da educação física faz-se muito fazendo muito pouco, dar-se a criança com a devida atenção para não permitir deformações físicas e de caráter. Neste aspecto, já foi possível ver a grande influência exercida por Rousseau nos cuidados iniciais com a criança. O prussiano parte do princípio rousseauiano de que, “[...] nada cabe acrescentar às precauções tomadas pela natureza, mas restringir-se a não perturbar a sua ação” (KANT, 1996, p.42).

“O não perturbar”, como expressão aqui colocada, nada mais é que dar a criança apenas aquilo que ela necessita, não se utilizar de métodos que a restrinjam fisicamente ou métodos que a deformem o caráter.

2.3 Sentidos, jogos e brincadeiras: Segunda parte da educação física

Podemos compreender a fase anterior como uma fase negativa, pois se refere à relação impeditiva que os pais têm com a criança, prestando-lhe cuidados para que não ocorra um desvio físico ou de caráter. Por outro lado, mostramos timidamente que Kant dá alguns indicativos de que se deve propiciar abertura para a livre movimentação da criança.

Essa abertura é conduzida por Kant em uma segunda parte da educação física correspondente à cultura. Neste contexto, ele deixa claro que é por ela “que o homem se

25 Pode-se pensar que Kant é extremamente duro ao fazer a crítica aos cuidados excessivos. Ariès mostra que esse elemento era criticado de forma mais severa desde o século anterior a Kant, Ariès faz referência a Montaigne: “Essa irritação é a base da hostilidade de Montaigne: “Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente”. Ele não admite a ideia de se amar as crianças “como passatempo, como se fossem macacos”, nem de se achar em seus “sapateados, brincadeiras e bobagens pueris”. É que, em torno dele, as pessoas se ocupavam demais com as crianças.” (ARIÉS, 2006, p.159).

distingue do animal”(KANT, 1996, p.53). Isso se deve ao fato de que o sujeito - homem - diferente dos animais, não tem uma predeterminação a cumprir. Dentro das possibilidades que estão ao seu alcance, ele pode buscar o que lhe agrada; os animais por seu turno não saem de sua condição, são indiferentes à história, às artes e a todos os engenhos da cultura.

O conceito de cultura utilizado por Kant vai diferenciar-se do conceito que se conhece usualmente como acúmulo de conhecimento em uma ou mais áreas; ele estende o seu conceito ao desenvolvimento *físico motor*. Um dado importante é que não é mais somente o ambiente familiar que vai dar conta e ocupar-se dessa instância cultural; agora a escola torna-se ente importante no processo educativo, fornecendo mais amplitude ao que a família proporciona. Kant traz duas disposições a serem desenvolvidas: a disposição corporal (educação do corpo), e disposição intelectual (educação do intelecto).

O cuidado com o corpo - cuidado para que a criança não cause danos a si - ganha uma extensão mais ampla, afastar-se do mero cuidado, passa a desenvolver qualidades físicas mais específicas. Kant proporciona inúmeros exemplos de como desenvolver certas disposições sem a ajuda de instrumentos. Pode-se destacar o aprender a engatinhar e andar sem a ajuda de andador, a orientar-se através do sol e das estrelas, a correr, pular, saltar, nadar.

A educação do corpo exige que a criança se exercite por si mesmo (KANT, 1996, p.54), de forma livre, tendo contato com a natureza das mais variadas formas. Nesta fase, a educação dos sentidos é predominante: orientar-se, medir distâncias sem ajuda de trena, salto, corrida, etc. A criança enfim aprende a conhecer-se e a descobrir o mundo²⁶.

A forma mais eficaz para o desenvolvimento dessas disposições são os jogos e brincadeiras, o aspecto lúdico é o que melhor propicia o desenvolvimento motor, a visão, a audição e a percepção espacial. É uma fase propícia a isso, porque a natureza lúdica e curiosa da criança é facilitadora. Por esse motivo Kant diz que:

As crianças experimentam por si mesmas suas forças. Como exemplo, vemo-las subir em algo sem uma finalidade determinada. A corrida é um movimento salutar e fortifica o corpo. Pular, levantar e carregar pesos, manejar funda, atirar pedras em um alvo, lutar, correr e todos os outros exercícios desse gênero são muito bons (KANT, 1996, p.50).

²⁶ Há aqui outra referência a Rousseau, está no livro II do Emílio: "As primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam em nós são os sentidos. São, portanto, as primeiras faculdades que seria preciso cultivar; são as únicas que são esquecidas, ou as mais desdenhadas"(Rousseau, 2004, p.160).

E ainda, Kant discorre amplamente sobre outros tipos de brincadeiras que são muito importantes no desenvolvimento sensorial e motor. Mas o objetivo principal dessa educação é fortalecer o corpo. Embora tenha um aspecto lúdico e a criança naturalmente se diverte por grande parte do tempo, o direcionamento em relação às brincadeiras deve ser conduzido de forma atenta por um adulto. A brincadeira sempre deve ter um objetivo e uma finalidade (KANT, 1996)²⁷.

A importância dada por Kant à educação do corpo não é um elemento novo na educação, os gregos, como Platão, já falavam sobre a importância do desenvolvimento corporal. O prussiano vai creditar a Rousseau esse mérito²⁸, que uma formação completa também deve contemplar a formação do corpo. A criança, antes de tudo, deve ser criança, gozar de vitalidade e espírito infantil. Neste sentido, afirma Kant que, “[...] de um garoto esperto conseguir-se-á um homem de bem, antes que um impertinente que banca o esperto” (KANT, 1996, p.58).

Essa fase lúdica dá espaço, concomitantemente, ao aspecto intelectual. É o que afirma Kant: “O primeiro gosto a ser cultivado será o dos sentidos, sobretudo, o da vista e, finalmente, o das ideias”(KANT, 1996, p.66).

O cultivo das ideias é conhecimento dos mais variados, contemporaneamente poderíamos nos referir, por exemplo, as disciplinas ministradas na escola. O cultivo das ideias também faz parte da cultura, como forma de diferenciação do aspecto lúdico. Kant vai designar a seguinte significação para cada parte da cultura: primeira parte é cultura livre, a segunda cultura escolástica.

Essa diferenciação dada por Kant de cultura livre e escolástica corresponde apenas aos métodos utilizados para o desenvolvimento de cada uma. A cultura livre é o desenvolvimento do corpo, tem por característica ser um divertimento para a criança, pois essa aprende brincando, pulando, sem tomar conhecimento efetivo de que esteja se desenvolvendo.

Diferente da cultura livre, a cultura escolástica se desenrola de maneira mais sistemática. Neste sentido, a criança tem a percepção de um método, de uma certa formalidade do processo. O exemplo que trouxemos de que a cultura escolástica se parece muito com disciplinas escolares, explicita muito bem a diferença. A cultura escolástica tem início, meio e fim definidos e programados, ou seja, um objetivo claro a ser cumprido.

27 O historiador neerlandês Johan Huizinga (1872 - 1945), desenvolve uma consistente reflexão sobre a importância dos jogos no desenvolvimento humano. Sobre isso ver: HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

28 “Diz Rousseau: “Não conseguireis jamais formar homens sábios, se antes não formardes traquinas”(ROUSSEAU APUD KANT, 1996, p.58).

Por ter um caráter mais sistemático, como observa Kant, a cultura escolástica deve ser percebida pela criança como um trabalho, como uma ocupação permanente. A diferença entre uma e outra Kant define nos seguintes termos: “A cultura escolástica deve ser, pois, um trabalho para a criança e a cultura livre, um divertimento” (KANT, 1996, p.60).

Um dos motivos principais para Kant tomar a cultura escolástica como um trabalho é dar a entender para criança que desde cedo ela deve ocupar-se com tarefas que não lhe agradam. Isso é um aspecto observado muito duramente por ele, é a escola então que cabe esse papel²⁹.

Há, em Kant, uma preocupação em estabelecer uma divisão entre escola e família, entre diversão e trabalho e isso tem o objetivo claro de preparar a criança para a vida em sociedade, onde ela progressivamente vai abandonar tarefas agradáveis por uma vida de trabalho e assuntos sérios. Deve ficar claro para as crianças, para pais e professores essa divisão entre trabalho e diversão. Para Kant a criança “[...] deve certamente ter seu tempo de recreio, mas também as suas horas de trabalho” (KANT, 1996, p.62).

Como podemos observar, o processo educacional se estendeu do ambiente familiar para o ambiente mais formal que é a escola. O cuidado se estendeu e se transformou em educação do corpo e dos sentidos, a qual é responsabilidade também da escola.

Assim, o processo educacional transcende o ambiente familiar e informal, e passa a ter um caráter mais sério, pedagógico e isso se configurou durante a nossa reflexão. A criança não pode mais estar à mercê do acaso, tanto física como intelectualmente, e um programa educacional deve dar conta de todas as fases; os responsáveis por esse processo devem estar cientes disso. Por isso, a importância de um programa educacional adequado à idade e às capacidades da criança. Kant mostra-se bastante crítico com os pais que tentam adiantar seus filhos no estudo ou cultivar neles hábitos ou trejeitos de adultos. Afirma Kant que “As crianças deve ser instruídas apenas naquelas coisas adaptadas à sua idade” (KANT, 1996, p.83).

A crítica kantiana a esse respeito ainda é atual, pois há uma pressão constante de pais para que seus filhos estejam adiantados em relação às crianças de sua idade, quando muitas vezes uma habilidade um pouco mais acentuada em uma determinada área é vista como genialidade. Essa preocupação kantiana fica evidente quando ele afirma que “[...] deve ter

29 Realmente neste sentido Kant é duro, sendo as suas afirmações alvo de muitas críticas. Na introdução de sua obra pedagógica Kant já dá o tom: "Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um seus caprichos"(KANT, 1996, p.13).

apenas a inteligência de uma criança e não deve se por em evidência muito cedo” (KANT, 1996, p.83).

Assim, foi possível ver que o processo educacional até aqui desenvolvido mostrou que é indispensável um método e um acompanhamento atento à criança. Não se devem negligenciar os cuidados maternos, o desenvolvimento físico e intelectual. Todo esse processo educacional deve ser pensado, refletido para que a criança se desenvolva de forma tranqüila e possa dispor de suas habilidades futuramente.

2.3.1 Disciplina e Coação

Até o momento podemos dizer que o processo pedagógico acontece de forma tranqüila e sem muitos percalços, no início são os cuidados, depois o desenvolvimento físico e intelectual. Em todo caso, houve uma ou outra restrição quanto à relação pai e filho, professor e aluno. Mostrou-se assim um quadro bastante amistoso do processo pedagógico. Contudo, essa relação pedagógica não se dá de maneira tão amistosa, muito pelo contrário, os conflitos são proporcionais às vontades envolvidas.

O domínio da vontade é uma preocupação kantiana, suas obras morais deixam transparecer isso e sua pedagogia vai mostrar-se uma solução adequada para que o sujeito aprenda a dominar a vontade. No ambiente familiar e escolar essa educação da vontade se dá através da disciplina. Segundo Kant, a disciplina impede o homem "[...] de desviar-se da humanidade, através de suas inclinações animais" (KANT, 1996, p12)³⁰.

Cabe então aos pais e à escola educar a índole da criança. A argumentação kantiana, como vimos, caminha neste sentido, essas duas instâncias não só educam, mas impõem determinadas regras e isso acontece através da disciplina ou coação³¹ da vontade. Dalbosco vai delimitar muito bem onde se insere esses dois conceitos, segundo ele: “Os conceitos de coação (*Zwang*) e, associado a ele, de disciplina (*Disziplin*) desempenham um papel central na teoria kantiana da educação” (DALBOSCO, 2009, p.175).

É central porque desempenha um papel de domínio da índole, de inibidora das disposições mais selvagens do ser humano. É neste sentido que se coloca a necessidade de um disciplinamento da criança. Kant traça uma delimitação quanto ao alcance da coação, porque, antes de tudo “A educação deve ser impositiva, mas nem por isso, escravizante” (KANT, 1996, p.62). É neste sentido que se coloca a necessidade de disciplinamento da criança. Ela pode ser interna ou externa, respectivamente voluntária ou absoluta.

A coação absoluta ou externa se faz necessária principalmente na primeira infância, pois nesta fase a criança é essencialmente passiva. Durante esta fase, os pais e professores conduzem todo o processo educativo sem levar em conta a vontade da criança, com a fixação de regras e deveres claros e preciso. Isso Kant deixa claro quando fala da importância de horários fixos para brincar, comer e estudar.

30 Por isso é que Rousseau diz: “É uma disposição natural ao homem encarar como seu tudo o que está em seu poder. Neste sentido, o princípio de Hobbes é verdadeiro até certo ponto: multiplicai com nossos desejos os meios de satisfazê-los, e cada um se tornará senhor de tudo.” (ROUSSEAU, 2004, p.86)

31 Vamos utilizar o conceito no sentido dado por Dalbosco (DALBOSCO, 2009, p.159-189).

Essa postura heterônoma da criança em relação aos pais ou professores tem um motivo de ser. Como a criança não sabe ainda conduzir-se no mundo, se faz necessário que os pais ou professores a conduza nos assuntos que desconhece. Essa relação primária com regras é muito importante. Disso deriva uma tradição de pensamento pedagógico que desemboca em Piaget, o qual afirma, neste contexto, o seguinte: “[...] as primeiras formas de consciência do dever na criança são essencialmente heterônomas” (PIAGET, 1994, p.93). Essa postura é facilmente vinculada à pedagogia kantiana. Como foi possível observar até aqui, essa obediência absoluta deve gradativamente dar lugar a autonomia e a criança deve passar cada vez mais a agir e pensar de forma independente.

A coação interna ou obediência voluntária é aquela lei que o próprio sujeito se coloca e se submete a ela, refere-se aqui especificamente a lei moral (imperativo categórico). Acontece, então, conforme declara Dalbosco que “[...] aqui se compreende porque a formação moral precisa ser precedida pela formação disciplinar, uma vez que esta prepara o caráter infantil para a sua futura formação moral” (DALBOSCO, 2009, p.173).

Assim, nada é um prelúdio para a moralização e é lícito afirmar que a moralização não se atinge sem antes ter uma formação física completa. Por isso é que Dalbosco diz:

A superação progressiva da distância que separa esses dois tipos de ação é, segundo Kant, um dos principais desafios de uma teoria educacional, caracterizando-se com isso, simultaneamente, a contribuição da Pedagogia no sentido de aproximar cada vez mais a ação humana à moralização (DALBOSCO, 2009, p.171).

Aquilo que Kant concebe como sujeito moral, objeto do primeiro capítulo, tem sua formação básica na primeira fase da educação, à educação física. Tanto o físico motor, o intelectual e a disciplina têm como objetivo educar a índole e fortalecer o caráter. Neste contexto, fica estabelecido assim o ponto de ligação entre o intelectual e físico com o moral.

2.4 Educação Prática: A moralidade na Educação

Chegamos assim ao segundo estágio do plano pedagógico kantiano, a educação prática. Kant compreende o prático como pertencente à liberdade (KANT, 1996, p.35). *Desta forma*, podemos deduzir que o segundo estágio do plano pedagógico tem relação direta com a moralização.

O primeiro estágio mostrou-se uma educação diretiva, alicerçada na disciplina e no dever, a relação da criança com os pais ou professores é de heteronomia, já a educação prática, por ter em si o conceito de liberdade, pressupõe uma autonomia. Neste sentido, Kant afirma que a educação prática requer máximas e não disciplina (KANT, 1996, p.68).

Mesmo se baseando em máximas esse segundo estágio tem também que desenvolver determinadas disposições, são elas: a habilidade, a prudência, e a própria moralidade.

Podemos compreender a habilidade como aquela capacidade que o sujeito tem de desempenhar de forma satisfatória determinada tarefa; é uma aplicação prática de um conhecimento. São aqueles conhecimentos específicos em uma determinada área que só tem valor em particular e não obriga a outros terem o mesmo conhecimento. Nesta categoria, podemos destacar como exemplo a habilidade para tocar um instrumento, a eloquência, a habilidade para escalar, para fazer cálculos, etc. (OLIVEIRA, 2004, p. 456).

A prudência, por sua vez, é a capacidade de aplicar as habilidades nos sujeitos, como diz Kant: "[...]de nos servir dos demais para os nossos objetivos" (KANT, 1996, p.85). É também fazer uso de uma habilidade de forma cuidadosa e precavida. A prudência como elemento da educação prática, tem uma relação direta com a sociabilidade. Ela tem, como destaca Kant, sua maior serventia no trato com os demais sujeitos em uma sociedade, sendo a arte do decoro e da aparência (KANT, 1996, p.85). É a arte de falsear ou travestir os defeitos, evidenciar as qualidades, seria antes de tudo mostrar-se sociável. Em síntese, ela seria uma "[...] inclinação a provocar com nossas boas maneiras (ao mascarar o que poderia incitar desprezo) o respeito dos demais [...]" (KANT, 2010, p.20). Essa é a arte de fazer-se agradável aos outros³².

Por fim, chegamos ao terceiro e mais importante ponto da educação prática, que é o desenvolvimento da moralidade. Esse é o ponto final da formação da criança. Para Kant, a formação prática não precede a formação física, ela deve ser desenvolvida concomitantemente. Assim, podemos afirmar que num caráter bem formado – objetivo final da educação - tanto o físico quanto o prático estão desenvolvidos de forma satisfatória.

Como já exposto, a criança não dispõe de todas as condições para conceber por si mesmo uma forma mais elaborada de dever.³³ É neste sentido que Kant afirma que a criança deve estar “completamente impregnada não pelo sentimento, mas pela ideia do dever!” (KANT, 1996, p.92). A ideia de dever está presente desde cedo na educação - ou deveria estar

32 Na pedagogia Kant dedica apenas três parágrafos para explicar esse conceito (KANT, 1996, p.85-86). Há uma nota explicativa sobre a prudência em outra obra, nela se lê: "O termo prudência (*Klugheit*) é tomado em sentido duplo: pode designar a prudência nas relações com o mundo, ou pode se referir a prudência privada. O primeiro é a habilidade de o homem, no exercício da ação sobre os semelhantes, deles se servir para suas intenções. O segundo é a sagacidade que o torna capaz de reunir todas essas intenções para alcançar uma vantagem pessoal durável."(KANT, 2010, p.26). Estamos nos referindo ao primeiro sentido da prudência.

33 Piaget vai chamar essa fase de Realismo Moral. Segundo ele, para a criança “[...] a regra não é absolutamente uma realidade elaborada pela consciência, nem mesmo julgada ou interpretada pela consciência: é dada tal e qual, já pronta, exteriormente à consciência; além disso, é concebida como revelada pelo adulto e imposta por ele. Então, o bem se define rigorosamente pela obediência”(PIAGET, 1994, p.93).

- como vimos na forma de regras e horários para brincar, estudar, etc. A disciplina é importante como forma de preparar a criança para que saiba seguir algumas regras e ter alguns deveres.

Em algumas passagens do capítulo foi explicitado a necessidade dos deveres serem cumpridos, mesmo quando a criança não tem uma ideia exata deles, mas não explicamos os deveres que a educação deve desenvolver, deveres esses que não podem colidir com a máxima universal³⁴. São duas classes de deveres a serem desenvolvidos: a) Deveres para consigo mesmo; b) Deveres para com os demais³⁵.

Os deveres que o sujeito tem para consigo mesmo tem um duplo sentido, o primeiro sentido atribuído por Kant é o dever de preservação da própria espécie, dever primordial e primitivo. O segundo sentido do dever é o de preservação da condição moral do sujeito. Assim, o primeiro é a preservação da natureza do sujeito, espécie; o segundo a preservação da dignidade.

No dever de conservação da condição moral, o sujeito constitui uma preocupação kantiana, a qual fica explícita em suas três obras morais. A preservação da condição moral é condição pela qual, segundo Kant, o sujeito não deve “[...] descartar a si mesmo e fazer de si um objeto de desprezo” (KANT, 2003, p.262). Tornar-se objeto de desprezo é a negação da condição moral ou ter um comportamento que vai contra todos os princípios morais.

Quando tal sujeito se rebaixa não faz isso somente a si mesmo, mas a todos os sujeitos representados nele. Pode-se afirmar sem medo que:

Não sejas o lacaio de homem algum. Não permita que os outros pisem impunemente sobre teus direitos. Não contraias qualquer dívida para qual não possas dar plena garantia. Não aceite favores que possa dispensar e não sejas um parasita ou um bajulador (o que de fato só se diferencia destes quantitativamente) um mendigo (KANT, 2003, p.278).

A educação neste sentido ajuda e muito na preservação das condições básicas do sujeito, não lhe tornando um mero lacaio.

O segundo eixo dos deveres se refere aos deveres do sujeito com os demais seres, são os deveres para com a humanidade como um todo, que segundo Kant devem ser solidificados

34 Imperativo Categórico.

35 Nas preleções pedagógicas há uma brevidade no tratamento dos deveres. Encontramos melhores referências na obra “A Metafísica dos Costumes”, nesta obra Kant vai considerar algumas variações em cada forma de aplicação do dever. Mais detalhes sobre isso ver: (KANT, 2003, p.259-263, p.291-316), e (WOOD,2005, p. 174-181).

desde muito cedo. Esses são os deveres que podem ser vistos e referenciados através de atos e exemplos. Segundo Kant, a criança deve mostrar-se respeitosa no trato com os criados, com os mendigos, com as demais crianças, etc (KANT, 1996, p.90).

Assim, os pais e mestres devem ter uma postura de respeito, não só em relação aos demais sujeitos, mas em relação à própria criança. Dessa forma, deve-se cultivar nas crianças segundo Kant “[...] o respeito aos direitos humanos e procurar assiduamente que os ponha em prática [...]” (KANT, 1996, p.90).

Esse tipo de dever é o que tem relação estreita com a educação, pois as situações vivenciadas pela criança serão tomadas por ela como corretas. Assim “[...]como em todas as coisas, o exemplo tem enorme eficácia e fortifica ou destrói bons preceitos” (KANT, 1996, p.84). O exemplo dos pais e professores mostra-se importante, o tratamento que a criança tem vai ser emulado na relação que ela vai ter com os demais; uma educação baseada na violência e intransigência vai formar sujeitos violentos e intransigentes. Kant afirma assim que: “O dever de respeito por meu próximo está contido na máxima de não degradar qualquer outro ser humano, reduzindo-o a um mero meio para maus fins (não exigir que outrem descarte a si mesmo para escravizar-se a favor de meu fim)” (KANT, 2003, p.293).

2.5 Didática kantiana e algumas considerações

Como foi possível observar no exposto até aqui, o processo pedagógico não é uma atividade aleatória, pois existe um processo do nascimento até a vida adulta, processo físico, intelectual e moral, desenvolvido por adultos competentes e qualificados no assunto.

Esse processo requer um método específico a ser desenvolvido e não pode ocorrer de maneira deliberada, sem um método e objetivo. Esta é uma preocupação kantiana como podemos observar na afirmação de Kant: “No que toca ao método de ensino (uma vez que toda teoria científica tem que ser tratada metodicamente, pois de outra maneira seria formulada de modo tumultuado), este também deve forçosamente ser sistemático e não fragmentário [...]” (KANT, 2003, p.320).

O método pedagógico kantiano foi dividido em dois blocos temáticos: o físico e o prático. No físico, foi possível observar o método de ensino através de brincadeiras, jogos e conteúdos culturais, o método didático da educação prática não está extensamente

desenvolvido nas preleções pedagógicas, mas podemos encontrar elementos em outra obra, *A Metafísica dos Costumes*, onde ele vai dar um melhor desenvolvimento ao tema (OLIVEIRA, 2004, p.458).

Kant trata então de um método pedagógico para o desenvolvimento da moralidade. Para o prussiano, o método erotemático é o adequado para esse ensino, que pode ser de duas maneiras distintas: da forma dialogal (socrático) ou catequética. Para a educação prática, no princípio deve-se utilizar o método socrático.³⁶ Esse método o professor dirige as questões para que o aluno através de um diálogo com o ele desenvolva um raciocínio e consiga através da razão elucidar a questão³⁷. Dessa forma ressalta Kant: “O aluno, que assim compreende que ele próprio é capaz de pensar, reage mediante questões suas em torno de obscuridades nas proposições admitidas ou acerca de suas dúvidas relativas a ela, proporcionando assim ensejos para que o próprio mestre aprenda a interrogar habilmente [...]” (KANT, 2003, p.320).

Revela-se necessário neste método uma grande capacidade do professor ou pai para conduzir os questionamentos e ainda instigar os alunos a pensar sem mostrar-se autoritário ou dogmático.

No referente à infância, o método socrático é ineficiente por que a criança ainda não possui em pleno desenvolvimento suas capacidades intelectuais de argumentação, e na questão moral muito menos. Neste caso, os professores e pais devem usar o método catequético.

Esse método de ensino consiste na aprendizagem através de exemplos práticos e de fácil assimilação e compreensão. O professor ou pai deve indagar o aluno sobre determinada questão, pedindo que esse responda de forma oral a indagação, também fazendo o registro escrito da resposta; a escrita tem a função de facilitar a memorização e consulta. As questões formuladas e os exemplos dados devem ser apresentados à criança para que essa responda se concorda ou não com determinado exemplo. Neste método, o professor deve sempre destacar o bom e o virtuoso em detrimento do ruim e do vício.

A criança por não ter ainda autonomia completa, guia-se através de exemplo dado pelos adultos e experienciados na relação com esses. Este procedimento é o que comprova Sêneca: “Temos necessidade, repito, de alguém por cujo caráter procuremos afinar o nosso:

36 Em nota explicatória Edson Bini esclarece: "Este método fundamental e tecnicamente nada mais é do que o célebre método socrático (a maiêutica) (ressalvada a diferença enfatizada por Kant na sequência), que foi empregado extensivamente nos diálogos de Platão, mais visceralmente nos diálogos ditos ético, nos quais Platão é marcadamente influenciado pelo pensamento socrático (*Cármides*, *Laques*, *Eutídemo*, *Lisis*). Kant insistirá numa determinada diferença efetiva, mas o princípio do método (a partitura da idéia) é o mesmo. (KANT, 2003, p.320). Em *Sobre a Pedagogia* Kant também vai fazer uma breve referência. (KANT, 1996, p.70-71)

37 Kant desenvolve alguns diálogos como exemplos: (2003, p.322-325.)

riscos tortos só se corrigem com a régua!”(SÊNECA, 2004, p.33). A régua é a conduta dos adultos, o exemplo dado pelos adultos é salutar. Pondera Kant que nas crianças “[...] a imitação constitui a primeira determinação de sua vontade para aceitar máximas que ele, posteriormente, produz para si mesmo” (KANT, 2003, p.321).

Justifica-se aí a preocupação kantiana do acompanhamento das crianças pelos pais e professores, sobretudo, no aspecto moral. Assim ambos os métodos de ensino prático (moral) mostraram-se exigentes e necessários para o desenvolvimento pleno da moralidade, porque ambos levam em conta a idade e a compreensão intelectual da criança. As exigências são tão grandes quanto na educação física, o exemplo de conduta é algo importantíssimo e o *quesito* capacidade intelectual para o diálogo e direcionamento das questões exige grande preparo dos pais ou professores.

2.6 Algumas considerações pedagógicas

O percurso pedagógico desenvolvido até aqui mostrou a relação estreita entre a filosofia prática de Kant e sua pedagogia e que essa tem a função de complementar aquela. Mas não se resume só ao "catecismo" moral, ou a simples adoção de regras prontas, existe um processo longo, contínuo e muitas vezes doloroso de aculturação, x’de cuidados, de conhecimentos e descobertas.

O que procuramos ressaltar é a importância da caminhada conjunta do adulto e da criança no processo pedagógico; que o adulto ou professor, seja no seio familiar, seja no ambiente escolar é responsável pela criança e pela boa condução de seu futuro. É o que muito acertadamente afirma Dalbosco: “[...] ninguém nasce já conhecendo a lei moral e nem passa a viver repentinamente, de uma hora para outra, de acordo com ela. Agir moralmente diz respeito, portanto, a um processo de aprendizagem que se inicia com a disciplina para se chegar até o emprego de máximas” (DALBOSCO, 2007, p.43).

Para se chegar ao emprego de máximas se exige de todos os envolvidos no processo pedagógico empenho, conhecimento e disposição, mas infelizmente observamos de forma geral o contrário, falta de empenho, desconhecimento e indisposição. Kant mostra-se preocupado com a negligência, pois ela impede que o sujeito chegue à moralização, ele já expressa essa preocupação na introdução de sua pedagogia. Para Kant: “Não há ninguém que,

tendo sido abandonado durante a juventude, seja capaz de reconhecer na idade madura em que aspectos foi descuidado, se na disciplina ou na cultura [...]”(KANT, 1996, p.16).

Muitos exemplos retirados dos diários de notícias poderiam servir como ilustração, mas tomaremos apenas a seguinte afirmação kantiana de que: “Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem” (KANT, 1996, p.16). O preço social a ser pago pela falta de cultura é grande, os juro sobre falta de disciplina são incalculáveis.

3. IDEAL FORMATIVO E SUA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

“O que eu te desejo é o domínio sobre ti mesmo [...]”

Sêneca

No decorrer da pesquisa nos reportamos a dois pontos específicos da filosofia kantiana: a autonomia e a pedagogia e elencamos as contribuições kantianas nestes pontos.

Ao nos reportarmos a Kant limitamos nosso campo de pesquisa a um dado período histórico e suas peculiaridades. Neste sentido, o tratamento da pergunta principal da pesquisa não estará satisfatoriamente estruturado se não vincularmos um modelo de sujeito subjacente a esses conceitos.

Para dar conta disso, devemos situar dois pontos importantes a serem tratados: primeiro, de onde deriva esse conceito formativo, qual a importância dele dentro do projeto pedagógico kantiano; segundo, qual o modelo de sujeito que provem desse processo formativo.

Assim ao propormos abordar questões educacionais não podemos tomá-las isoladamente do contexto social. É inerente a essa questão a adoção de um modelo de sujeito, de educação, de professor e de qualidades e disposições a serem buscados. Dessa forma, colocam-se as seguintes perguntas: Para quem se destina a educação? O que se espera do sujeito? Que projeto de sujeito queremos propor? Quem é responsável por conduzir esse projeto? Que qualidades e disposições devem ser desenvolvidas?

Para situar essas questões de maneira mais clara devemos assim colocar primeiro a posição Grego antiga, e a partir dessa reconstruções delimitar os pontos onde os filósofos modernos e em especial Kant vai formular uma perspectiva diferenciada com implicações até hoje.

3.1 Formação no contexto grego e suas implicações

É do imaginário popular, literário, e muitas vezes filosófico conceber o mundo grego antigo como um bloco unitário de vida. Com homens discutindo política, filosofia, poesia em praça pública; todos esses com vidas direcionadas para a vida política. Uma vida vinculada organicamente à dinâmica da cidade, com valores, crenças unificadas com a comunidade, mostrando-se assim com uma perspectiva unitária e comum (HADOT, 2008).

Todo o processo formativo grego buscava sedimentar esses valores e preparar os homens para uma vida pública, e cabia aos sofistas repassar os valores e conhecimentos necessários para a vida pública. Era desenvolvido um processo educativo a partir do qual se buscava sedimentar valores e preparar os homens para uma vida pública, e cabia aos sofistas repassar os valores e conhecimentos necessários para esta forma de vida. Esses conhecimentos são a retórica, a ginástica, e música, além da política, a estética e a ética.

Essa formação era destinada para uma determinada sociedade, para uma aristocracia essencialmente masculina. Era uma formação destinada àqueles que na perspectiva grega tinham a aretê. Isto é, “[...] a excelência, dessa vez concebida como competência que deve permitir desempenhar um papel na cidade, pode tornar-se objeto de aprendizado, se o sujeito que aprende tem as atitudes apropriadas e se as exerce satisfatoriamente” (HADOT, 2008, p.34). Essa excelência era algo determinado pela condição do sujeito dentro da sociedade grega, eram excluídos os estrangeiros, as mulheres e os escravos.

Para aqueles que não pertenciam ao círculo formativo, que não tinham as condições eram facultadas tarefas menos *elevadas*, e sua vida social e política era restrita. O processo formativo era, por assim dizer, desenvolvido por *castas*. Os valores, conhecimentos, as qualidades e formas de viver pertencente àquele grupo eram repassados exclusivamente por representantes do mesmo estrato social. Neste sentido, um artesão era educado nas coisas de sua ocupação e não lhe era permitido ascender ou envolver-se com afazeres e preocupações de outros grupos sociais. Para aqueles que não pertenciam ao círculo formativo, que não tinham as condições, eram facultadas tarefas menos *elevadas*, e sua vida social e política era restrita.

Portanto, a identidade do sujeito, como ele era determinado socialmente, tinha relação direta com a formação recebida, para os cidadãos homens uma gama de conhecimentos necessários para a elevação de suas capacidades. Para os demais, mulheres, escravos, artesões, estrangeiros somente os conhecimentos necessários para desenvolver de forma satisfatória suas atividades.

É nestes termos que um ideal de cidadão e de formação humana é denominado por eles de Paideia. Assim, a noção de autonomia, liberdade e educação estava vinculada a esse ideal formativo.

Neste sentido, o exemplo mais emblemático de um modo de vida em conjunto com um projeto formativo está presente nos escritos de Platão³⁸ e, de forma mais condensada, na obra *A República*. Nesta obra Platão expõe suas concepções políticas, estéticas e educacionais. Delimita os papéis sociais, as formas de conduzir a vida pública e privada e, principalmente, como se deve conduzir, à educação³⁹. O objetivo formativo de Platão era político, como sua referida obra demonstra já no título. Neste contexto, observa Hadot que Platão gostaria que “[...] os discípulos embora não pudessem governar uma cidade, eles pudessem governar seu próprio eu segundo as normas dessa cidade ideal” (HADOT, 2008, p.95).

Observa-se assim uma consonância entre vida pública e vida privada, entre o ideal de Estado diretamente vinculado ao ideal de indivíduo. Pode-se afirmar que na concepção grega antiga a sociedade tem prioridade em relação aos indivíduos. Por outro lado, na modernidade⁴⁰ temos uma virada significativa. Nem Estado, nem a vida social não são mais determinantes para o status social, mas devem propiciar que o sujeito se autoconstrua e possa, a partir de suas capacidades, se autodeterminar.

Se a Paidéia grega que é o conceito formativo formulado pelos antigos, vai valorizar a *polis*, o coletivo, a visão moderna vai deslocar o coletivo e centrar-se no indivíduo. Valoriza a busca pela autonomia e acredita no progresso da humanidade através da razão. Se antes o conceito formativo era a Paidéia, a modernidade ao colocar o indivíduo no centro de seu projeto formativo, adota o conceito de *Bildung*.⁴¹

³⁸ Platão discorda dos métodos pedagógicos dos sofistas. Observa neste sentido Hadot que: "Os sofistas pretenderam formar os jovens para a vida política, Platão quis fazer isso dotando-os de uma saber bem superior àquele que os sofistas poderiam fornecer-lhes, de um saber que, de uma parte, será fundado sobre um método racional rigoroso e, de outra, segundo a concepção socrática, será inseparável do amor do bem e da transformação interior do homem" (HADOT, 2008, p.94).

³⁹Na obra "A República", ver especialmente as seguintes passagens: Livro III: 401a-e, 402a-e, 403a-e; Livro IV: 423a-e, 424a-e; Livro V; Livro VII em que ele expõe o conhecido Mito da Caverna.

⁴⁰ Embora tenha antes da modernidade a Idade Média e a Renascença, só há uma mudança significativa do panorama formativo com a modernidade. Sobre a Idade Média e a Renascença. Sobre isso ver: (BOMBASSARO, 2009) e (HOYER, 2005, p.31).

⁴¹ "A experiência pedagógica e formativa própria do esclarecimento expressa-se por meio do conceito de formação (*Bildung*). [...] Por isso, a *Bildung* pode ser compreendida como parte de uma herança cultural no interior da qual a formação humana vem entendida como possibilidade da realização e do aperfeiçoamento das disposições corporais, intelectuais, práticas e sociais próprias de cada indivíduo"(BOMBASSARO, 2009, p.195-196).

3.2 Conceito de formação kantiano e sua importância pedagógica

Como podemos observar anteriormente, de forma sucinta, o conceito grego antigo de formação privilegiava o coletivo, o Estado, e um conceito formativo aristocrático, isto é, com padrões sociais fixos, e em grande medida a adoção de uma única referência de vida. E essa maneira de conceber a formação do sujeito não se alterou muito dos gregos até a modernidade, já que a visão medieval⁴² não destoava muito dessa percepção de apenas um ponto de referência de vida.

Na modernidade vai acontecer uma mudança significativa, afirmando a primazia do indivíduo em detrimento do coletivo. É o destronamento desses ideais fixos de sujeito idealizado pela igreja que vai ser o objetivo dos filósofos iluministas; eles se propuseram a retirar o homem da obscuridade, da superstição e do dogmatismo. Essa postura se refletiu, sobretudo, em uma crítica radical à religião, as concepções políticas, literárias, artísticas, à reforma dos costumes e à organização social.

Propuseram, enfim, um projeto político, pedagógico e moral da formação da humanidade. Como observa muito bem Bombassaro: “Para o pensamento iluminista o processo de formação mostra que o sentido da educação está associado ao modo próprio de autoconstituição do humano” (BOMBASSARO, 2009, p.196).

O modo formativo não mais está vinculado a uma única vertente, o sujeito passa a se construir através da busca pela autoformação através da educação. Essa busca de aperfeiçoamento refletiu na própria produção dos autores, que além de rigorosas reflexões filosóficas também adentraram na literatura, na poesia, no teatro, na música. E essa característica, de querer possibilitar a todos os sujeitos as condições pode ser vista no vasto empreendimento editorial desprendido por Diderot e D’Alembert, a Enciclopédia⁴³, que tinha a pretensão de proporcionar a todos os indivíduos os conhecimentos necessários para sua autoconstrução.

É nesta atmosfera de mudanças significantes na maneira de pensar a sociedade, o sujeito e principalmente a educação que Kant está inserido. O filósofo de Königsberg foi

⁴² É como delimita Hoyer: “No cristianismo e nas doutrinas da educação por ele influenciadas, aspectos consideráveis da idéia de maioridade viram-se suprimidos. Segundo a concepção cristã, os homens dependem do governo onipresente de Deus.[...] A educação para devoção e virtude cristã deixa pouco espaço para as idéias orientadoras da autodeterminação e auto-responsabilidade.” (HOYER, 2005, p.31).

⁴³ Como observa muito atentamente Bombassaro, e também é o símbolo dessa época, a Enciclopédia encerra em si mesmo a proposta central do iluminismo (BOMBASSARO, 2009, p.196)

sensível e atento aos anseios de sua época, explicitando em um pequeno ensaio de 1784, com o título “Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo?”, o ideal formativo Iluminista⁴⁴.

E Kant, no referido ensaio demarca de forma bastante clara o ideal iluminista compreendido por ele da seguinte forma: “Iluminismo é à saída do homem de sua menoridade de que ele próprio é culpado” (KANT, 2009a, p.9). Neste sentido, é importante fazer algumas ressalvas quanto ao conceito de menoridade. É importante delimitar o que usualmente se concebe como menoridade, que tem duas designações distintas. A primeira⁴⁵ é jurídico-economia (HOYER, 2005, p.24), que delimita em linhas gerais o momento em que o sujeito é responsável legal por seus atos. Sua delimitação de maior ou menor a ela se dá: “[...] diretamente por força da lei (*lege*), isto é, sem que haja necessidade de qualquer ato especial para o estabelecimento desse direito.” (KANT, 2003, p.125). Contemporaneamente esse conceito permanece sem alteração. Isto é, o sujeito está apto a partir de uma determinada idade a desenvolver uma vida autossustentável, e passa também a ser auto responsável por seus atos (HOYER, 2005, p.24).

A segunda⁴⁶ forma de conceber a maioridade está vinculada a uma ideia de auto determinação da própria vontade, é aquela condição de autonomia, a incapacidade do sujeito servir-se da própria razão. Essa forma de conceber a maioridade tem uma conotação de constituição intelectual e moral do sujeito, enfim, “Esse modo de maioridade designa um grau de maturidade sem ser fixado a uma determinada idade; não se atinge, necessariamente, junto ao estado da maioridade jurídica” (HOYER, 2005, p.25).

Ademais, autonomia política/jurídica não é objeto da pesquisa⁴⁷. Podemos nos eximir de entrar nestas questões e nos concentrar na segunda denominação de maioridade, da qual fazem parte, como objeto da pesquisa, a autonomia da vontade e a autonomia intelectual.

Neste sentido, Kant está se reportando diretamente à segunda forma de autonomia. Dessa delimitação, podemos ver que a responsabilidade pela formação está vinculada à capacidade e disposição do sujeito autoconstruir-se. A maioridade se dá, neste sentido, pelo trabalho contínuo do sujeito realizado sobre si mesmo, ou seja, pela educação. O indivíduo,

⁴⁴ “Com a reivindicação da liberdade social e intelectual-moral (Maioridade) articulavam-se, de mãos dadas, as demandas pela formação geral do entendimento e por um sistema de formação capaz de satisfazê-las.” (HOYER, 2005, p.34).

⁴⁵ A primeira forma está ligada a maioridade jurídica e tem a seguinte vertente: “[...] em inglês, *majority*; em francês, *majorité*[...]” (HOYER, 2005, p.25).

⁴⁶ A segunda forma está ligada a maturidade e tem a seguinte vertente: “[...] em inglês, *maturity*; em francês, *maturité* [...]” (HOYER, 2005, p.25).

⁴⁷ As mais importantes formulações políticas sobre a independência e autonomia do sujeito estão presentes nos seguintes autores e suas respectivas obras: John Locke: “Dois Tratados sobre o Governo”; Rousseau: “O Contrato Social”. Também sobre isso ver: (FLICKINGER, 2005, p.51-69).

torna-se assim responsável por sua formação e a falta, seja ela intelectual ou da vontade, é culpa em grande parte do próprio sujeito que não se esmerou em desenvolver as suas potencialidades. A menoridade, no sentido que trazemos aqui nada mais é que heteronomia, isto é, a incapacidade de servir-se da própria razão.

A forma mais visível de menoridade é a intelectual, que se caracteriza pela ignorância em determinado assunto, e pode ser causada por negligência de pais e professores. Neste caso, a falta de entendimento e incapacidade a princípio não é culpa do sujeito, pois, muitas vezes, nem ele é capaz de determinar em que ponto intelectual a sua formação foi negligenciada⁴⁸.

Já a menoridade da vontade não aparece de forma tão clara, mas é mais danosa a constituição do sujeito. Como foi amplamente exposto no primeiro capítulo, o sujeito assume para si uma postura de menor – *heteronomia* - por conveniência, pelas imposições sociais ou por debilidade de caráter. Neste caso, o sujeito recusa-se a ser maior, a ter autonomia própria para agir.

Se a educação física exposta no segundo capítulo desempenha um papel importante para a educação da vontade, é constitutivo da índole, aqui não podemos desvincular essa relação. Portanto, os conhecimentos e a forma como o sujeito conduz a sua própria formação relaciona-se diretamente com o quanto é autônoma a sua vontade. Ademais, a menoridade da vontade é condição para a menoridade intelectual.

E isso se refere em uma postura preguiçosa do sujeito em relação a todos os aspectos da sua vida, fixa-se uma relação direta entre preguiça, desleixo tanto em relação as disposições intelectuais quanto a disposição da vontade.

Neste sentido, Kant afirma muito oportunamente que:

É tão cômodo ser menor. Se eu tiver um livro que tem entendimento por mim, um director espiritual que tem em minha vez consciência moral, um médico que por mim decide a dieta, etc., então não preciso de eu próprio me esforçar. Não é forçoso pensar, quando posso simplesmente pagar; outros empreenderão por mim essa tarefa aborrecida (KANT, 2009, p.10).

A menoridade fica de tal forma arraigada no *espírito* do sujeito, sendo-lhe quase impossível dissuadi-lo a tomar as rédeas de sua própria vida. Esses passam a vida toda a reboque da vontade de terceiros, quando não estão sob o jugo do instinto, não dispendo de força e disposição para conduzir sua vida a sua maneira.

⁴⁸ Sobre isso ver a passagem referida na obra “*Sobre a Pedagogia*” KANT (1996, p.16).

Mas o passo importante para a autonomia é difícil para aqueles que tiveram uma educação voltada para a heteronomia. Contra essa postura, na qual caminha o projeto formativo kantiano, por que com a maioria, que o sujeito passa a ser sujeito de sua própria história, de um processo de pensar e agir por si mesmo. Essa virada ocasionada por Kant na vontade do sujeito coloca o sujeito como atuante na sua história e suas disposições naturais precisam ser desenvolvidas. Neste sentido coloca Kant:

A natureza nada fez em vão e não é perdulária no emprego dos meios para os seus fins. Visto que dotou o homem de razão e da liberdade da vontade que nela se funda, isso era já indício claro da sua intenção no tocante ao seu equipamento. Ele não deveria ser dirigido pelo instinto ou ser objeto de cuidado e ensinado mediante conhecimentos adquiridos; deveria, pelo contrário, extrair tudo de si mesmo (KANT, 2009b, p.23).

Dessa forma, sustento e felicidade são obras dele e não depende de mais ninguém, a não ser só do seu esforço, trabalho e dedicação⁴⁹. A preocupação formativa recai sobretudo e garantir ao sujeito dispor dos meios necessários para realizar o seu projeto de vida sem os impedimentos sociais e intelectuais.

Assim, não mais se educa tendo em vista o *extrato social*, mas sim, tendo em vista um aperfeiçoamento das disposições naturais do sujeito. Mas com vimos, esse processo formativo não se desprende sozinho no interior da sociedade, mas são necessárias condições favoráveis para uma formação adequada, e uma das condições essenciais é a presença do educador.

Ele é a figura central do processo formativo, por que: “[...] cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue” (KANT, 1996, p.20).

E é neste sentido que as gerações passadas, não devem se eximir de ajudar a desenvolver nas novas gerações todas as suas disposições para que esses possam construir a sua história. Assim, a saída da minoridade não ocorre sozinho, mas é necessário que esse processo seja conduzido por outros. Pode-se ver dessa forma que a raiz do processo de esclarecimento tem um aspecto estritamente pedagógico.

⁴⁹ “A natureza quis que o homem tire totalmente de si tudo o que ultrapassa o arranjo mecânico da sua existência animal, e que não participe de nenhuma outra felicidade ou perfeição excepto a que ele conseguiu para si mesmo, liberto do instinto, através da própria razão” (KANT, 2009b, p.22-23).

3.3 O papel do erudito e sua relação pedagógica

O processo de saída da menoridade para a maioridade, que compreende uma caminhada longa, não está somente vinculado a aprendizagem solitária, mas está sobretudo vinculado contato com outros sujeitos instruídos, e o sujeito não tem capacidade sair da menoridade se não pela ajuda da educação que sempre conduzida por sujeitos adultos e competentes na área⁵⁰. Hoje esse papel deve ser representado pelo professor. Mas Kant no referido ensaio sobre o iluminismo vai referir-se não ao professor, mas a outra figura, ao erudito como sujeito central do processo formativo, sendo ele responsável pela passagem dos sujeitos da menoridade para a maioridade.

Por sua vez, o que hoje compreende do conceito erudito⁵¹ tem um significado distinto daquele formulado por Kant. Contemporaneamente o erudito é aquele que dispõe dos mais variados conhecimentos em inúmeros campos do saber.

Kant vai trabalhar o conceito de erudito de forma um pouco diferenciada, ele trata o conceito na perspectiva de uma postura intelectual. O exemplo mais próximo que podemos trazer é do próprio filósofo, que além de suas atividades de reflexão sobre os mais variados temas, também desempenhara o papel de acadêmico importante, a exemplo de Kant; que além de intelectual ativo no seu tempo teve brilhante carreira universitária. Deste modo, o erudito não é aquele detentor de inúmeros conhecimentos, mas aquele sujeito atuante tanto social quanto academicamente. É neste sentido que o conceito de erudito colocado por Kant se aproxima do conceito de educador.

Podemos perceber dessa forma de que como na antiguidade, os responsáveis pela educação que eram os sofistas e os filósofos desempenhavam um papel importantíssimo na condução das gerações mais novas, Kant vai vincular esse papel ao educador ou a figura do erudito. E ambos têm em comum um ponto importante, isto é, a condução do processo de maneira dialogada em contato direto com seus alunos/discípulos.

E essa forma de conduzir o processo de saída da menoridade se dá pelo uso público da razão, que torna-se condição para o esclarecimento, assim: “o uso público da própria razão

⁵⁰ Kant faz referência a essa relação em uma passagem de sua obra pedagógica: “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Nota-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros” (KANT, 1996, p.15)

⁵¹ Vamos associar o conceito de erudito ao de educador. Acredito que essa analogia seja possível sem diminuir um nem outro conceito.

deve sempre ser livre e só ele pode levar a cabo a ilustração entre os homens [...]” (KANT, 2009a, p.11-12).

Por discurso público, compreende-se o uso público da razão, é a exposição de uma opinião oral ou escrita (KANT, 2009a). O uso público da razão relaciona-se muito mais com a atuação opinativa, social, política de um sujeito. O exemplo mais concreto desse uso refere-se a textos e editoriais dos articulistas de jornais e revistas. Neste uso público da razão o sujeito pode, e muitas vezes exerce o papel de crítico dos hábitos e costumes da sociedade.

Neste caso, o que o sujeito profere ligado diretamente a ele, sendo que, as devidas críticas, censuras, represálias ou méritos devem ser dirigidos ao sujeito em particular. Quando se refere a esse uso da razão, as opiniões não estão relacionadas ao cargo ou posição que o sujeito exerça. A opinião não representa assim a voz de uma classe.

Kant também compreende que há um uso privado da razão que tem um caráter mais formal e restrito. É um discurso que está vinculado a condição do sujeito enquanto representante de um cargo, e esse não fala em causa própria, mas em nome do cargo que possui ou a instituição a qual pertence.

É justamente aqui que podemos situar o acadêmico, que em sua função pronuncia-se conforme as regras, as leis, as normas e formas de pensamento de determinada comunidade acadêmica. Dessa forma, pode-se dizer que o sujeito: “[...] não tem o livre poder de ensinar segundo sua opinião própria, mas está obrigado a expor segundo a prescrição e em nome de outrem” (KANT, 2009a, p.13)⁵².

Isto é, o sujeito está investido em seu cargo quase que permanentemente, como os padres falam em nome da igreja, dos oficiais que falam do exército. Da mesma forma, os professores enquanto acadêmicos não falam em seu próprio nome, mas em nome de um saber institucionalizado, em nome de uma instituição e em nome da ciência⁵³.

Seu papel é expor da melhor forma possível os elementos constitutivos de uma área do saber, seguindo as regras e métodos institucionais, se eximindo de incutir opiniões próprias e unilaterais sobre os conhecimentos ministrados ou sobre hábitos e costumes da sociedade. Podemos notar a partir disso que há uma tensão entre o intelectual e o acadêmico.

Essa tensão não só é importante como necessária ao processo formativo, porque possibilita ao sujeito, enquanto erudito, perceber as falhas de condução no interior da

⁵² Neste ensaio, Kant, usa como exemplo do uso público e privado da razão os religiosos e militares. Acreditamos que podemos tomar outras funções em que o sujeito fala em nome do cargo: professor, diplomata, assessores de imprensa, entre outras.

⁵³ É digno de nota que em muitos casos ainda o acadêmico pode estar falando em nome de interesses políticos, partidários e ideológicos.

instituição a que pertence. Perceber os limites impostos por uma ciência e através disso propor mudanças que sejam necessárias para o avanço social e intelectual de seus alunos e da própria sociedade. Assim, mostra-se a importância do educador como aquele que propicia aos seus alunos, e a própria comunidade as condições para o avanço e revisão constante dos conhecimentos, e isso só é possível na medida em que ele se utiliza da razão de forma pública. Tornar-se importante então essa postura em relação as novas gerações, é nesta acepção que Kant afirma que:

Uma época não pode coligar-se e conjurar para colocar a seguinte num estado em que se deve tornar-se impossível a ampliação dos seus conhecimentos (sobretudo os mais urgentes), a purificação dos erros e, em geral, o avanço progressivo da ilustração. Isto seria um crime contra a natureza humana, cuja determinação original consiste justamente neste avanço (KANT, 2009a, p.14).

É justamente neste sentido que o educador – *erudito* - deve ter uma postura que possibilite aos alunos além dos aspectos intelectuais, também o exercício da liberdade de pensamento e fala (HOYER, 2005, p.36). Vê-se assim a importância do erudito como facilitador da passagem da minoridade para a maioridade, por que além de desempenhar o papel de pedagógico, de condutor intelectual das novas gerações, também representa o sujeito esclarecido que representa o ideal formativo kantiano, e tem a capacidade de fazer circular as ideias livremente, isto é, de fazer uso público da razão.

Assim, o erudito torna-se importante motivador da saída dos sujeitos da minoridade, porque ao fazer o uso público da razão ele é capaz de disseminar uma postura proativa na comunidade. Dessa forma o uso público da razão, componente importante para passagem da minoridade para a maioridade, deve ser estimulado e garantido, por três razões. Em primeiro lugar o uso público da razão: “[...] contrapõe-se, em primeiro lugar, à coação civil” (KANT, 2009c, p.54). Por coação civil compreende-se a impossibilidade de expressar publicamente ideias e opiniões sejam de forma falada ou escrita. Coibir a possibilidade de expor as ideias é limitar a troca de conhecimentos entre os sujeitos, por que, esses aprendem com as divergências e ampliam o horizonte intelectual.

É por esse motivo que o uso público da razão é de suma importância no processo educativo, por que é na troca de ideias, no debate, no confronto, que brota o conhecimento. Em segundo lugar, o uso público da razão se “[...] opõe à pressão sobre a consciência moral [...]” (KANT, 2009c, p.54). É uma das condições do sujeito não sentir-se acossado pela

vontade alheia, não se deixando levar pelas opiniões e pressões para agir dessa ou daquela maneira.

Terceiro e mais importante, o uso público da razão, isto é, a liberdade de expressar ideias: “[...] significa também que a razão não se submete a nenhuma outra lei a não ser aquelas que ela a si mesmo dá [...]”(KANT, 2009c, p.54). Isso nada mais é que a autonomia do sujeito em relação às determinações é amostra da superação de estado de menoridade e afirmação mais que definitiva da maioridade.

A postura afirmada por Kant mostra que o educador tem um papel que transcende o mero repasse de conhecimentos, devendo propiciar as condições e meios para a o sujeito auto construir-se, e sua postura deve estar em consonância com uma ideia de humanidade.

E esse é um ideal importante a ser buscado, pois, como observa Kant:

[...] um homem, para a sua pessoa, e mesmo então só por algum tempo, pode, no que lhe incumbe saber, adiar a ilustração; mas renunciar a ela, quer seja para si, quer ainda mais para a descendência, significa lesar e calcar aos pés o sagrado direito da humanidade (KANT, 2009a, p.15).

Visto assim, os educadores são responsáveis diretos para criar condições ao aluno de desenvolver suas disposições e qualidades necessárias ao exercício de sua autonomia. Kant resume de forma lapidar os ideais de uma formação voltada para a maioridade.

Podemos dizer, neste contexto, que o esclarecimento⁵⁴ é o objetivo principal da pedagogia e o que marca esse processo de ensino e aprendizagem é uma constante tensão entre a preguiça e a falta de vontade de pensar por si mesmo, e o esforço individual permanente de saída da menoridade para a maioridade. Por seu turno o caminho que conduz a maioridade não é percorrido sozinho, como vimos no segundo capítulo, mas o sujeito é conduzido por outros, ou seja, pelos mais velhos que já transcenderam a menoridade.

A esses sujeitos que conduzem o processo rumo ao esclarecimento Kant vai denominar como vimos, eruditos, que é um ente importante no processo formativo. Podemos a partir disso destacar: O erudito personifica em sua pessoa o ideal formativo, é aquele que venceu o antagonismo entre menoridade e maioridade, ele é aquele que é capaz de conduzir os *menores* à maioridade, e o mais importante, é capaz de decernir o uso público e privado da razão.

⁵⁴ O conceito de esclarecimento expresso por Kant transcende o aspecto filosófico teórico e passa a representar um *conceptus cosmicus*, isto é, uma forma de viver. (DALBOSCO, 2011)

E o erudito sabe que o uso público da razão, a capacidade e a possibilidade de expressar livremente ideias, combater dogmas e disseminar a cultura são as únicas formas de elevar-se ao esclarecimento. E temos na figura do educador – erudito – o ponto central da condução dos sujeitos para a maioria que não acontece se não pela educação e participação efetiva do erudito no processo formativo, como motivador do crescimento das disposições do sujeito. Embora essa forma de conceber o sujeito não seja só uma prerrogativa moderna, pois os gregos também a buscavam de forma diferenciada como vimos. Os modernos, em especial Kant, levou sua preocupação reflexiva não há um grupo específico e seletivo de homens, mas à humanidade como um todo, colocando a formação, e por sua vez a própria educação, como condição inalienável da autonomia⁵⁵.

A posição kantiana mostra-se democrática, pois, impedir o uso público da razão ou a ausência de pessoas que possam fazê-lo denota uma sociedade antidemocrática e nada preocupada com a formação humana. Por fim, o ambiente escolar e o professor, que dada às diferenças de época, também tem o papel de conduzir os alunos ao esclarecimento.

⁵⁵“Ele considerava a formação do intelecto, a autodeterminação e participação como sendo direitos humanos gerais” (HOYER, 2005, p.36).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Exigiu grande folego e disposição para responder ou tentar responder de forma satisfatória uma simples pergunta: “A educação conduz à autonomia?”. Para responder a essa simples pergunta foi necessário desdobrar a pergunta em três questões menores que renderam três longas exposições correspondentes a cada parte da pesquisa. Primeiro, em que consiste a autonomia? Segundo, o que é educação? Terceiro, em que âmbito ou contexto a educação e a autonomia relacionam-se?

De forma resumida pode-se dizer que a autonomia é a capacidade do sujeito servir-se da própria razão. Por educação compreende-se o processo de ensino e aprendizagem que conduz não só a autonomia da vontade, mas a autonomia intelectual. Terceiro, que os dois pontos anteriores têm intersecção com um projeto formativo amplo, com a *Bildung*.

Penso que todas as colocações sobre a vontade e a necessidade do sujeito ser autônomo em relação às imposições sociais, religiosas, políticas, etc., são ainda necessárias de serem desenvolvidas, principalmente diante das inúmeras formas de opressão que desde Kant não cessaram de impor princípios externos ao sujeito, como é o caso da dimensão econômica e tecnológica.

Assim, todo o processo empreendido na pesquisa, de estabelecer o conceito de autonomia como capacidade de autodeterminar-se tem uma ligação direta com a sua pedagogia na medida em que a educação é domínio da índole e aperfeiçoamento cultural, que uma formação sólida é condição central de uma autodeterminação do sujeito. Deste modo, a vinculação entre autonomia e pedagogia se insere em um conceito mais amplo, isto é, formativo, que tem na figura do erudito o ponto de inflexão, como modelo formativo/pedagógico e como responsável por conduzir os mais novos ao esclarecimento.

Posso agora afirmar que o método educativo proposto por Kant, que em uma primeira leitura pode parecer duro e privilegiar o moral, mostrou-se bastante aberto, estabelecendo a vinculação entre da autonomia da vontade e autonomia intelectual

A partir disso podemos nos colocar a seguinte questão: A experiência pedagógica do Iluminismo (*Aufklärung*) é importante hoje em dia? Posso sem medo responder afirmativamente, com as devidas relativizações de época⁵⁶, o processo formativo desprendido

⁵⁶Sobre isso ver: LA TAILLE(1996)

pelos iluministas e assumido por Kant ainda representa uma grande contribuição para a pedagogia contemporânea. Busco exemplificar minha resposta a partir de dois aspectos.

Primeiro, apesar das críticas de ser um projeto não realizado – *fracassado* – não foi superado em muitos pontos, pois, conceitos como formação, autonomia e razão são propagados por pedagogos e pensadores até hoje.

Segundo, a importância de um ideal formativo hoje. Mesmo que as configurações sociais atuais sejam totalmente diversas daquelas da época de Kant, é quase impossível estabelecer um conceito de educação sem levarmos em conta um ideal formativo para o sujeito, sem fazer referência às qualidades e disposições a serem desenvolvidas.

Há, assim, a necessidade de pensar o processo educativo sob um ideal formativo. Para finalizar, reoloco a indagação de Kant, se seu tempo pertencia ou não a uma época esclarecida? Respondo a ela como o próprio Kant respondeu, isto é, que não se vive uma época de esclarecimento e que esclarecer a todos é impossível, mas que esse ideal deve ser o horizonte para qualquer proposta educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Principais:

KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. Rio de Janeiro : Ediouro, s.d.

_____. *Lecciones de ética*. Barcelona: Crítica, 1988.

_____. *Crítica da razão pura*. 3.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

_____. *A Metafísica dos Costumes*. Bauru, SP: Ed. Edipro, 2003.

_____. *Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo?. In: A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 2009a.

_____. *Ideia de uma história universal como um propósito cosmopolita. In: A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 2009b.

_____. *Que significa orientar-se no pensamento? In: A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 2009c.

_____. *Sobre a expressão corrente: Isto pode ser correcto na teoria, mas nada vale na prática. In: A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 2009d.

_____. *Começo conjectural da história humana*: UNESP, 2010.

Outras referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BINI, Edson. Texto adicional. In: KANT, Immanuel. *A Metafísica dos Costumes*. Bauru, SP: Ed. Edipro, 2003.

CENCI, Angelo. *Ética geral e das profissões*. Ijuí: Ed. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2010.

DALBOSCO, Claudio Almir (Coord.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo, RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2003.

_____. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. Da pressão disciplinada à obrigação moral. In: DALBOSCO, Claudio Almir; EIDAM, Heinz. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí, RS: Ed. Unijui, 2009.

_____. Kant & a Educação. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2011.

DELEUZE, Gilles. *A filosofia crítica de Kant*. Lisboa: Edições 70, 1994.

FLICKINGER, Hans Georg. Dimensão da maioria e a educação. In: DALBOSCO, Claudio Almir; FLICKINGER, Hans Georg (Coord.). *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HOYER, Timo. *Majoridade como objetivo da educação: esboço acerca da história de um problema*. In: DALBOSCO, Claudio Almir; FLICKINGER, Hans Georg (Coord.). *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LA TAILLE, Y. de. *A educação moral: Kant e Piaget*. In: MACEDO, L. de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MAISTRE, Xavier de. *A viagem à Roda do Meu Quarto*. São Paulo, SP: Estação liberdade. 1989.

MONTAIGNE, Michel Eyquem de. *Ensaio*. Rio de Janeiro: Globo, 1962.3v.

NODARI, Paulo César. *A teoria dos dois mundos e o conceito de liberdade em Kant*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965.2v.

_____. *Menôn*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Puc Rio; Loyola, 2001.

ROUANET, Sergio Paulo. *Dilemas da moral iluminista*. In: NOVAES, Adauto (Coord.) *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SALGADO, Joaquim Carlos. *A idéia de justiça em Kant: seu fundamento na liberdade e na igualdade*. 2.ed. Belo Horizonte: Ed. Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

SENECA, Lucius Annaeus. *Cartas a Lucílio*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

VOLTAIRE. *O filósofo ignorante*. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1984.

WOOD, Allen W. *Kant*. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

ZINGANO, Marco Antonio. *Razão e história em Kant*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Artigos:

OLIVEIRA, Mário Nogueira de. A educação na ética kantiana. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 30, n. 3, dez. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 jul. 2011.

OLIVEIRA, Mário Nogueira de. Para inspirar confiança: considerações sobre a formação moral em Kant. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 29, n. 1, 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732006000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 23 jul. 2011.

CIP – Catalogação na Publicação

V393i Vaz, Alexandro do Nascimento
Immanuel Kant : autonomia e pedagogia / Alexandro do Nascimento Vaz.
– 2011.
57 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo,
2011.

Orientação: Prof^o. Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

1. Kant, Immanuel, 1724-1804. 2. Educação. 3. Professores - Formação. 4.
Prática de ensino. I. Dalbosco, Cláudio Almir, orientador. II. Título.

CDU : 371.13

Bibliotecária responsável Angela Saadi Machado - CRB 10/1857