

**ANTONIO DJALMA BRAGA JUNIOR**

**AUTONOMIA E EDUCAÇÃO EM KANT**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Filosofia da Educação, pelo curso de Especialização em Filosofia da Educação: Ética, Política e Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Celso de Moraes Pinheiro

**CURITIBA**

**2011**

*"A educação é maior e o mais árduo problema da humanidade"*

*Immanuel Kant*

**Agradeço a Deus**, pelo dom da vida e pela graça que me destes de poder compreender um pouco mais deste árduo problema que a humanidade tem de lidar, a saber, a educação. Aos meus familiares que souberam ter paciência nos momentos de minha impaciência. À minha esposa que me mostra a cada dia a exatidão de amor que não é exato. Aos meus colegas de turma que me proporcionaram um grande aprendizado com todas as nossas discussões e partilha das angústias diárias diante deste grande desafio de sermos educadores. A todos os professores que fizeram parte da minha formação nesta Especialização, de modo especial ao prof. Geraldo Balduino Horn que desde o início desta especialização demonstrou sua solicitude e prontidão para me orientar nesta monografia e ao prof. Celso de Moraes Pinheiro que deu continuidade na orientação deste projeto de pesquisa. E a todos aqueles que de forma direta ou indireta contribuíram para a produção deste trabalho.

Dedico esta obra inteiramente à minha esposa, Rosimara Mendes Pedro Braga, que com seu jeito exigente de amar, me mostra a cada dia o quanto eu a amo.

## RESUMO

Pretende-se com o presente trabalho compreender como a educação baseada no ideal de autonomia e esclarecimento proposto por Kant pode ajudar a pensar a educação nos dias atuais na realidade de um país como o Brasil, que diante dos maus investimentos feitos pelo seu governo nesta área, aliado a falta da estrutura das instituições sociais (família e escola), acaba-se por proporcionar somente cansaço e desesperança na educação, embora com uma necessidade cada vez mais emergente de descobrir um meio eficaz de deixar melhores cidadãos para o mundo futuro. Como responsáveis por esta desestruturação nas instituições sociais, pode-se destacar o domínio de uma razão instrumental-tecnicista que supervaloriza o econômico em relação ao humano, a homogeneização não autêntica e não autônoma dos grupos sociais realizadas através de uma cultura de massa que se serve dos diversos meios de comunicação e ideologias consumistas propagados por um sistema capitalista muito bem elaborado pelas grandes corporações da atualidade. Atitudes como esta leva o indivíduo à heteronomia e essa passividade heterônoma conduz os homens a aceitarem formas de vida absurda e desastrosas para a sociedade, tornando-os dependentes e determinadas por princípios que nem sempre condizem com uma vida humana digna em seu sentido mais abrangente, como um cidadão cômico dos seus direitos e deveres e participante de sua vida social da forma mais autêntica possível. Como forma de iluminar esta reflexão sobre a educação atual, tomar-se-á como base os escritos pedagógicos do filósofo alemão Immanuel Kant, tal como os escritos que estabelecem o fundamento do uso prático da nossa razão (a filosofia moral), uma vez que se compreende que toda a pedagogia kantiana tem como escopo a destinação moral do homem.

**Palavras-chave:** Educação, autonomia, moralidade.

## ABSTRACT

The present work intended to understand how the education based an ideal of autonomy and enlightenment proposed by Kant can help to think of education today in the reality of a country like Brazil, before the bad investments made by your government in this area, coupled with the lack of structure of social institutions (family and school), you end up providing only weariness and hopelessness in education, although with an increasingly emerging need to find an effective way to make better citizens for the future world. How responsible for this breakdown in social institutions, can highlight the dominance of an instrumental reason that overvalues the economic technicalities regarding the human, not authentic and the homogenization of non-autonomous social groups made through a mass culture that serves the various media and consumerist ideologies propagated by a capitalist system very well prepared for today's large corporations. Attitudes like this lead the individual to that passivity and heteronomy leads men to accept absurd and disastrous forms of life to society, making them dependent and determined by principles that do not always match a dignified life in its broadest sense, as a citizen aware of their rights and obligations and participants of their social life in the most authentic as possible. As a way of illuminating this reflection on the current education, will be taken based on the pedagogical writings of German philosopher Immanuel Kant, such as the writings that establish the basis for the practical use of our reason (moral philosophy), since it is understood that all pedagogy is scoped to the Kantian moral destination of man.

**Key words:** Education, autonomy, morality

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>1. KANT E A EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS BÁSICOS.....</b>	<b>12</b>
1.1 KANT E O ESCLARECIMENTO.....	15
<b>2. KANT E A METAFÍSICA.....</b>	<b>19</b>
2.1 KANT E AS REFORMULAÇÕES DA METAFÍSICA.....	20
2.1.1 O lugar da Metafísica na Arquitetônica da Razão Pura.....	21
2.1.2 As reformulações da Metafísica.....	<b>24</b>
2.2 LIBERDADE E NATUREZA.....	27
<b>3. EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO PRÁTICA.....</b>	<b>31</b>
3.1 KANT E A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	31
3.2 KANT E A EDUCAÇÃO PRÁTICA.....	<b>36</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>

**REFERÊNCIAS.....**



## INTRODUÇÃO

Pensar a Educação nos dias atuais, principalmente em uma realidade social como o Brasil, é uma tarefa árdua e extremamente necessária, pois diante dos maus investimentos feitos pelo nosso governo nesta área, aliado a falta da estrutura das instituições sociais (família e escola), vê-se por vezes o cansaço e a desesperança, mas com uma necessidade cada vez mais emergente de descobrir um meio eficaz de deixar melhores cidadãos para o mundo futuro.

Como responsáveis por esta desestruturação nas instituições sociais, pode-se destacar o domínio de uma razão instrumental-tecnista que supervaloriza o econômico em relação ao humano, a homogeneização não autêntica e não autônoma dos grupos sociais realizadas através de uma cultura de massa que se serve dos diversos meios de comunicação e ideologias consumistas propagados por um sistema capitalista muito bem elaborado pelas grandes corporações da atualidade.

Essas circunstâncias trazem sérias complicações para a educação, leva o indivíduo à heteronomia, ou seja, transforma os seres humanos em sujeitos passivos que aceitam as leis dos outros (hetero=outro, nomia=lei) de forma irrefletida. Essa passividade heterônoma conduz os homens a aceitarem formas de vida absurda e desastrosas para a sociedade, tornando-os dependentes e determinadas por princípios que nem sempre condizem com uma vida humana digna em seu sentido mais abrangente, como um cidadão cômico dos seus direitos e deveres e participante de sua vida social da forma mais autêntica possível.

Como forma de iluminar esta reflexão sobre a educação atual, tomar-se-á como base os escritos pedagógicos do filósofo alemão Immanuel Kant, tal como os escritos que estabelecem o fundamento do uso prático da nossa razão<sup>1</sup> (a filosofia moral), uma vez que se compreende que toda a pedagogia kantiana tem como escopo a destinação moral do homem.

Mas de que forma Kant pode ajudar a educação em uma realidade social como o Brasil? E ainda, por que estudar Kant e não outro pensador? Ora, o autor que estará na base destas reflexões será Kant justamente porque ele é um dos teóricos responsáveis por desenvolver uma pedagogia fundamentada no ideal de autonomia, ou melhor, de esclarecimento. O autor da presente pesquisa acredita

que os problemas gerais que uma sociedade enfrenta em relação à educação, deve-se ao fato de que o corpo docente das instituições de ensino está acostumado a reproduzir ideias de forma heterônoma, irrefletida, sem autenticidade. Será mediante uma educação esclarecida e autônoma, entendendo o homem como um cidadão do mundo, que poder-se-á abrir a possibilidade de uma mudança significativa no rumo da história de um país como o Brasil e, como pode-se observar, o pensamento de Kant está na base teórica de grandes revoluções que aconteceram no século XVIII, como a revolução francesa e a revolução americana, tal como, de forma mais indireta, as revoluções de independência na América Latina e Africana, ou seja, estas revoluções foram motivadas por um ideal iluminista (esclarecido), da qual Kant foi um grande expoente e propagador. Será possível que a pedagogia kantiana pode auxiliar a reconstrução de um ideal educacional de um país em desenvolvimento como o Brasil? O que se pode esperar da pedagogia kantiana dentro dessa perspectiva?

Sabe-se que os escritos de Kant podem se dividir em dois grupos: os escritos pré-*Críticos* (ou escritos que não pertencem ao sistema *Crítico*) e os escritos do período *Crítico* (que faz referência às três obras *Críticas* que Kant escreveu). O sistema crítico kantiano representa um desejo profundo de construir uma arquitetônica própria da razão. Na sua primeira *Crítica* – a **Crítica da Razão Pura**<sup>2</sup>– Kant procura estabelecer os fundamentos e o limite da nossa razão dentro do processo de conhecimento da *natureza* através do esclarecimento de como a nossa *faculdade do entendimento* funciona. Mas o seu sistema deixa de satisfazer as exigências da razão no seu sentido prático puro. Deste modo, Kant procura através da segunda *Crítica* – a **Crítica da Razão Prática** – desenvolver o uso da faculdade da razão no seu sentido prático e procura demonstrar como, através da *liberdade*, podemos criar leis morais que servem de ideal para a nossa ação sensível.

Diante deste panorama, Kant redigiu em 1790 a sua terceira *Crítica* – **Crítica da Faculdade de Julgar** – onde procura descrever como funciona a nossa faculdade de julgar, que serve de meio termo entre a faculdade do entendimento e a

---

<sup>1</sup> As obras que trabalham esta ideia são basicamente duas: **Fundamentação da Metafísica dos Costumes** e a **Crítica da Razão Prática**

<sup>2</sup> Utilizar-se-á aqui a lista de siglas oficiais para a nomenclatura das obras de Kant: *Crítica da Razão Pura* – KrV, sendo que esta obra será citada a partir da tradução portuguesa da Fundação Calouste Gulbenkian, sob a denominação A e B (primeira edição em 1781 e segunda edição 1787 respectivamente)

faculdade da razão. Segundo a interpretação de Michèle Crampe-Casnabet, em sua obra **Kant uma Revolução Filosófica** (1994, p. 82), este texto de 1790 é central para todo o sistema crítico kantiano e escreve que:

A filosofia foi dividida em uma parte teórica e uma parte prática, que se opõem por seu tipo de legislação, por seu domínio de aplicação e pelas faculdades que elas põem em jogo. Kant, tão preocupado em estabelecer decisões dicotômicas, recusa obstinadamente que a verdade da filosofia seja permanecer em uma posição binária que a habitaria definitivamente. As duas partes da filosofia devem ser unidas em um todo; unir dois termos opostos implica a intervenção de um terceiro termo. A Crítica da Faculdade de Julgar deve supostamente unificar, reconciliar a razão teórica e a razão prática pura, a natureza determinada e a liberdade. Ela se apresenta como o coroamento do empreendimento crítico.

Dentre os escritos que não pertencem ao sistema *Crítico* de Kant, e que nos interessa para trabalharmos o tema da educação, podemos citar a obra **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**, escrita inicialmente como forma de entender o fundamento da ação moral e a obra **Sobre Pedagogia**, que foi fruto de um curso de pedagogia ministrado pelo filósofo alemão na década de 1770 e 1780 e que foram publicados posteriormente, em 1803, quando Thedor Rink, estudante da Universidade de Königsberg, recolheu as lições deste curso. Estas duas obras serão de fundamental importância, juntamente da segunda *Crítica* para a compreensão do projeto pedagógico kantiano.

Diante deste panorama, procurar-se-á compreender, em um primeiro momento, a partir do texto **Sobre Pedagogia**, algumas ideias fundamentais para pensar a educação no contexto do pensamento kantiano, procurando destacar a contribuição dada pelo artigo de 1784<sup>3</sup> para esta concepção pedagógica, que tem em sua base o ideal de esclarecimento; logo em seguida, procurar-se-á contextualizar como o projeto de educação de Kant procura dissolver o abismo entre *Liberdade* e *Natureza*, dois domínios heterogêneos que se põem em evidência dentro do sistema *Crítico* de Kant e que possui um impacto muito grande no modo de compreender a *Metafísica Tradicional*. Neste momento do presente trabalho, far-se-á necessário analisar as reformulações da metafísica feita por Kant ao longo do seu procedimento *Crítico*, com o intuito de demonstrar que o ideal de educação em Kant deve estar fundamentado em princípios Metafísicos, não entendendo a

metafísica em seu sentido tradicional, visto como ontologia, mas em seu sentido aplicado, moral; em um terceiro momento, tendo em vista que o objetivo da educação é tornar efetiva a destinação moral do ser humano, procurar-se-á refletir sobre o modo como Kant estabelece uma filosofia moral e qual o papel de uma *Metafísica dos Costumes* dentro deste empreendimento pedagógico; por fim, através da análise de seu escrito **Sobre a Pedagogia**, intentar-se-á esclarecer as etapas pela qual o projeto educacional de Kant perpassa: educação física e educação prática. Deste modo, após percorrer este percurso, acreditar-se-á ter a compreensão de que uma educação fundamentada em um ideal de esclarecimento e apoiada em princípios metafísicos poderá levar o homem à sua destinação final, que é ser um sujeito moral, respeitando as diversas etapas pelas quais este ser deve passar, desde o desenvolvimento de uma educação física, até o desenvolvimento de uma educação prática.

---

<sup>3</sup> Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento? (KANT, 1999)

## 1 KANT E A EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS BÁSICOS

Kant acredita que o elemento principal da educação é o sujeito moral, sendo que esta – a educação – é uma arte que precisa ser aperfeiçoada de geração em geração para que a espécie humana como um todo possa chegar a um nível de estado melhor possível no futuro, que possa cumprir sua destinação moral segundo a ideia de humanidade.

Kant mostra a importância da educação na sua obra **Sobre a Pedagogia** (cf. KANT, 1999, p. 32) afirmando que esta é o maior e mais árduo problema que o ser humano pode enfrentar. Boa parte do problema consiste em ter de conciliar a submissão às leis com o exercício da liberdade. Escreve Kant que:

É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações a adquirir o que é necessário para tornar-se independente (KANT, 1999, p. 33).

A partir disso, Kant mostra que é preciso desde os primeiros momentos da educação de uma criança, permitir-lhe usar a sua liberdade em todos os seus movimentos, exceto quando estes lhe colocarem em situação de perigo; deve-se mostrar que seus objetivos podem ser alcançados e que, no momento que lhe advir alguma proibição coercitiva, deverá compreender que isso se faz necessário para que aprenda a bem utilizar sua liberdade de modo que os outros, dentro da sociedade, não sejam impedidos também de buscar seus propósitos. É deste modo que se compreende a ideia kantiana de que o fim último da educação é tornar o homem um cosmopolita, um cidadão do mundo. É impossível que o homem, por si só, alcance esta destinação que lhe é própria. Ele só poderá alcançá-la por meio do desenvolvimento da espécie humana como um todo. O problema da educação não é um problema individual, ao contrário, é um problema coletivo, da humanidade.

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas e,

assim, guie toda a humana espécie a seu destino (KANT, 1999, p. 19).

Kant escreve que a *Providência* não colocou o homem no mundo pronto e acabado, mas colocou uma disposição para o bem. Cabe a este, agora, desenvolver estas disposições: “tornar-se melhor, educar-se e, se se é mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem” (KANT, 1999, p. 20). Por este motivo, a educação é o trabalho mais árduo e o maior problema que se apresenta aos homens. Esse processo não pode acontecer a não ser pouco a pouco e “somente pode surgir um conceito de arte de educar na medida em 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, 1999, p. 20).

Kant afirma que não se pode educar segundo o momento presente, mas sempre em vista de um estado melhor da humanidade em um possível futuro, segundo uma ideia reguladora de moral que é o fim último de toda espécie humana. Kant chama a atenção para o fato de que se deve propor como fim último o bem geral a que a humanidade está destinada. Este bem geral é uma ideia reguladora que se transforma em uma espécie de norma para as ações dos homens em sociedade. Isso mostra como Kant compreende o homem e a maldade que está nele: “Na verdade, não há nenhum princípio do mal nas disposições naturais do ser humano. A única causa do mal consiste em não submeter a natureza a normas. No homem não há germes, senão para o bem” (KANT, 1999, p. 23).

Mas como tornar efetiva esta arte da educação? Só há um meio de realizar isso: a educação deve estar pautada na razão. Somente a razão poderia ajudar os homens a desenvolver suas disposições para o bem, ou, em outras palavras, para o seu fim último, a destinação moral que é própria de toda a humanidade: “a arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser raciocinada, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino” (KANT, 1999, p. 21).

Além deste pressuposto racional, a educação deve contemplar algumas disposições básicas: o homem deve ter *disciplina*, ou seja, deve impedir sua animalidade por meio de atitudes que domem sua selvageria; deve buscar ao máximo tornar-se *culto* por meio do desenvolvimento de certas habilidades que

tornarão o caminho para seu fim último mais eficiente; deve ser *prudente* para que saiba seu lugar na sociedade; e deve, também, cuidar de sua *formação moral*, para que consiga não somente ser capaz de possuir disposições para um fim, mas sim, ser capaz de escolher bons fins, que são bons fins para a humanidade toda e para si mesmo.

Em relação à sujeição do educando a estas disposições, Kant escreve:

A sujeição do educando pode ser *positiva*: enquanto deve fazer aquilo que lhe é mandado, enquanto não pode ainda julgar por si mesmo, tendo apenas a capacidade de imitar. *Negativa*: enquanto o educando deve fazer aquilo que os outros desejam, se quer que eles, por sua vez, façam algo que lhe seja agradável (KANT, 1999, p. 32).

Para o autor de **Sobre a Pedagogia**, a sujeição positiva pode levar o sujeito à punição enquanto que na sujeição negativa, o sujeito pode não conseguir o que deseja. Ora, o maior problema que a educação enfrenta é de ter que conciliar à submissão as leis que constroem a vontade e a liberdade do sujeito. Para que o homem se reconheça como humanidade ele precisa querer um fim moral supremo, que passa pelo exercício da liberdade. Essa liberdade, para que não seja uma liberdade ilusória, precisa passar por uma etapa fundamental: precisa passar por um adestramento da natureza, um adestramento da vontade. O homem precisa, pela coerção e disciplina, obrigar a vontade a querer o que a razão legisla.

Para que o homem se reconheça como humanidade ele precisa, por intermédio de uma educação moral negativa, fazer emergir a vontade boa, para depois, por uma educação moral positiva, dar à vontade um poder capaz de tornar o homem um veículo da lei moral, disposto a perseguir os fins da liberdade. Luc Vincent, em sua obra **Educação e Liberdade** (cf. 1994, p. 50), escreve que a *disciplina* é parte integrante da cultura, ainda que a compreenda como uma parte negativa desta: “o aumento de nossa liberdade concreta é, então, imediatamente contrabalanceada por essa cultura negativa que é a disciplina, visando libertar a vontade do despotismo dos desejos”. A *cultura* e a *disciplina* estão indissolúvelmente unidas, sendo que a *disciplina* corresponde uma cultura negativa e a *habilidade* uma cultura positiva. Através do desenvolvimento desta última, integrada a uma educação moral, é possível ultrapassar e submeter totalmente a natureza aos fins da liberdade autêntica. Com efeito, a educação deve estar submissa à moralidade.

Mas, diante disso que está sendo apresentado, pode-se questionar: esta submissão à moralidade, ou seja, definir a natureza humana pela moralidade, não seria justificar um projeto de educação semelhante a um adestramento, e esse adestramento não seria o exato oposto daquilo que Kant compreende como *Esclarecimento*, que pressupõe, antes de tudo, liberdade?

Ora, em um primeiro momento, poder-se-ia acreditar que há uma grave contradição no pensamento deste filósofo alemão. Todavia, ele acredita que a natureza humana está em constante construção. Ela não é simplesmente dada. Somente por isso é que o homem é educável, ou, a única criatura que precisa ser educada. Essa dinâmica da educação serve como compensação pela nossa fragilidade. A educação, neste sentido, se torna uma oportunidade para a espécie humana se aperfeiçoar. E Kant acredita que sem disciplina, sem um pouco de coerção, se torna impossível qualquer atitude educativa. Conforme fora interpretado por Luc Vincent, a confiança no uso público da razão indica um caminho que permite romper nosso círculo do educador educado que confinava o pedagogo em suas próprias luzes (cf. VINCENT, 1994, p. 83).

Celso de Moraes Pinheiro compreende também que a educação pode ser compreendida como o processo inicial do esclarecimento da razão que culmina obrigando o homem a ver-se como humanidade (cf. PINHEIRO, p. 23). Mas o que Kant compreende como esclarecimento? É o que veremos no tópico que se segue.

## 1.1 KANT E O ESCLARECIMENTO

Para responder à pergunta o que é o esclarecimento, Kant escreve um artigo em 1784, onde afirma que esclarecimento é a saída do homem do seu estado de menoridade, uma vez que esta menoridade é a incapacidade de usar por si mesmo a razão. Ousar conhecer (*sapere aude*), ter a coragem de conhecer é o objetivo do esclarecimento. Mas, o que impede os homens de querer *ousar* conhecer? O que os leva a querer seguir o que outros determinam? Os motivos que impedem aos homens de pensarem por si mesmos, sem nenhum guia, ou seja, de permanecerem na menoridade, são: preguiça e covardia.

Preguiça e covardia são as razões de a maior parte da humanidade, de bom grado, viver como menor durante toda a sua vida, mesmo



depois de a natureza a muito tempo ter livrado-a de guias externos. Preguiça e covardia demonstram porque é tão fácil para alguns se manterem como tutores. (KANT, 1999b).

É muito fácil, segundo Kant, permanecer na menoridade, pois se eu tenho um livro que pensa por mim, um pastor ou um professor que faz todo o trabalho de busca do conhecimento, não preciso me empenhar e realizar tal trabalho, basta que estes tutores me digam o que fazer então.

Esta é a base na qual a educação está fundamentada atualmente que se opõe à autonomia e nós a chamamos de heteronomia. Esta nos impede de pensar por si mesmo por conta de que é muito mais cômodo seguir o que os guardiões do conhecimento me pedem para fazer. Kant escreve que:

Tais guardiões tornam estúpido seu gado doméstico e cuidadosamente se previnem para que suas dóceis criaturas não tomem caminho próprio sem seus arreios. Assim, eles mostram para seu gado o perigo que pode ameaçá-los caso pretendam andar por sua própria conta (KANT, 1999b).

Ainda que Kant acredite que esta heteronomia seja extremamente perigosa, ele compreende também que é muito difícil sair dela, pois até então, desde o principio, nossa educação nunca nos permitiu utilizar nosso entendimento por conta própria, mas, ao contrário, os processos educativos, sempre nos levaram a sermos submissos aos guardiões do conhecimento. Além disso, aqueles que se aventuraram a pensar por si mesmo, sempre fizeram isso de um modo muito inseguro, justamente por que tal atitude não é muito comum em uma sociedade que prega a heteronomia, muito embora, o esclarecimento seja praticamente inevitável.

O homem que se livra deles dá um salto incerto acima do abismo, mas este tipo de movimento livre não é comum. Eis a razão para o fato de que apenas poucos homens caminham decididamente e saem da menoridade, cultivando seus próprios pensamentos. No entanto, é praticamente certo que o público possa esclarecer-se. De fato, basta que a liberdade seja dada para que o esclarecimento torne-se praticamente inevitável (KANT, 1999b)

Para que o esclarecimento se torne possível, é preciso que haja liberdade. Não uma liberdade aparente, no sentido de fazer o que se quer, mas uma liberdade no sentido de poder fazer um uso público da razão nos mais variados assuntos. Não

que o uso privado da razão possa impedir ou retardar o esclarecimento, no entanto, somente o uso público da razão pode levar os cidadãos a realizar tal feito.

Por “uso público da razão” entendo o uso que um homem, como *scholar*, faz da razão diante de um público letrado. Eu chamo de “uso privado da razão” aquele uso que um homem faz da razão em um posto civil que lhe foi confiado (...). Aqui, questionar não é permitido: deve-se obedecer. Uma vez que um participante deste mecanismo se considera ao mesmo tempo parte de uma comunidade universal (uma sociedade mundial de cidadãos) – lembrando que ele pensa por sua própria conta como um scholar que racionalmente se dirige ao seu público através de seus escritos –, ele pode efetivamente questionar – mas nada sofrerão os assuntos com os quais ele está associado parcialmente como membro passivo (KANT, 1999b).

É diante desta ideia de uso público da razão que se pode compreender o motivo pelo qual Kant acredita que o fim último da educação – que é levar o homem à moralidade – não pode ser levar a cabo senão pela humanidade, pois, é no uso público da razão que se pode chegar, pela liberdade, àquela ideia reguladora moral que irá reger as ações dos indivíduos. Somente através do uso público da razão que o homem pode tornar-se um verdadeiro cidadão do mundo, um cosmopolita.

Com efeito, a educação pode ser compreendida como o processo inicial do esclarecimento da razão para o seu uso público, que culmina obrigando o homem a ver-se como humanidade. O objetivo da educação é levar o homem em direção à sua destinação moral. Esta destinação moral é o ideal a ser seguido no processo de educação, sendo que, somente um Estado politicamente justo está apto a capacitar o indivíduo a cumprir este ideal de perfeição moral. Deste modo, para ter este ideal efetivado, se faz necessário que o homem enquanto coletividade, enquanto humanidade, se disponha a isto: para termos uma sociedade justa, faz-se necessário um conjunto de cidadãos justos e vice-versa.

Assim, somente a humanidade poderá atingir esta inteira destinação moral do homem e, tendo como objetivo a formação do homem ideal, Kant estabelece que a *disciplina* e a *coerção* são pressupostos fundamentais dentro deste processo. Inicialmente, estes dois pressupostos visam à formação do caráter, além de serem elementos necessários para a liberdade e a moral. Todo o processo de esclarecimento e autonomia do sujeito precisa passar por esta etapa da educação, uma vez que são estes os elementos necessários para uma convivência em sociedade. É na educação que ocorre a passagem do homem individual para o

homem enquanto humanidade e isso significa a superação do abismo, aparentemente intransponível, criado por Kant no primeiro momento do seu sistema *Crítico*, entre *Liberdade* e *Natureza*. Deste modo, se faz necessário aqui, antes de avançarmos neste empreendimento de compreender uma educação que leve o sujeito senão à uma autonomia que lhe é dada pelo processo de esclarecimento, analisar em quais princípios a educação está fundamentada e levando em conta que a última etapa de desenvolvimento do homem é a formação moral, Kant acredita que nós não podemos cumprir por si só essa destinação, mas somente pela espécie humana como um todo. Além disso, ele afirma que a educação deve apoiar-se em princípios (cf. KANT, 1991, p. 28) e não devem ser puramente mecânicas. Com efeito, se faz necessário compreender que estes princípios pelos quais a educação deve estar apoiada, são princípios metafísicos, que, como veremos mais adiante, serão referidos a uma *Metafísica dos Costumes*. Mas o que são estes princípios metafísicos do qual Kant fala? Ou ainda, o que Kant entende por *Metafísica*? É a partir deste questionamento que procurar-se-á neste momento do nosso trabalho, entender o que o nosso autor entende por *Metafísica*, quais as reformulações pelas quais esta perpassa dentro do projeto crítico kantiano e como esta *Metafísica* pode constituir-se em princípios que apoiam todo o processo de desenvolvimento da destinação moral do homem pela Educação.

## 2 KANT E A METAFÍSICA

Para compreendermos os princípios que o projeto pedagógico de Kant pressupõe, faz-se necessário compreender como Kant entende a *Metafísica* – pois estes princípios são princípios metafísicos – e, ainda, quais as reformulações pelas quais esta metafísica perpassou dentro do projeto *Crítico* de Kant.

Um fato que merece atenção neste ponto do pensamento de Kant é que toda a arquitetura da razão esboçada no seu sistema *Crítico* (mais especificamente na sua primeira *Crítica*) irá abalar os alicerces da *Metafísica Tradicional*, que, segundo Gerard Lebrun, em sua obra **Kant e o Fim da Metafísica**<sup>4</sup>, nunca interpretou corretamente a etimologia da palavra *μετα τα φυσικά*. Eles entenderam por esta palavra o acesso a uma região superior do ente, enquanto se trata de uma dimensão do saber a tal ponto nova, que este deixa de ser contemplação de objetos” (LEBRUN, 1993, p. 54). Para os metafísicos tradicionais, este termo indica que se está fora de todo o campo da experiência empírica possível e que procura conhecer tudo aquilo que pertence à uma realidade supra-sensível. Mas, observa Lebrun, “a palavra *μετα* sempre foi interpretada como ‘acima de’ e nunca como ‘para além de” (LEBRUN, 1993, p. 54) e isto quer dizer que este tipo de conhecimento foi compreendido como uma espécie de ontologia. Portanto, Deus, alma e mundo são conceitos que expressam uma realidade ontológica. O que Kant faz é parar de pensar a metafísica como um conhecimento ontológico, até porque os seres como eles são em si mesmo são impossíveis de conhecer. A única coisa que está acessível às nossas faculdades do conhecimento são os fenômenos e nada mais.

Deste modo, Lebrun escreve que, segundo a concepção de Kant,

Nós não podemos julgar sinteticamente sobre nenhum objeto que não seja intuicionado por nós e conclui que nos é impossível chegar ao conhecimento de qualquer verdade que seja, por mais importante que ela possa ser para nós, sobre Deus, nossa alma ou qualquer outro objeto supra sensível (LEBRUN, 1993, p. 55)

O que Kant procura realizar com o seu sistema crítico é significar um saber que esteja livre de toda e qualquer ontologia, tal como pensava a metafísica tradicional. Kant não diz que as coisas em si mesmas não existem, mas quer demonstrar somente que elas não são acessíveis às nossas faculdades do conhecimento. E para tornar isso possível ele restitui os objetos inteligíveis a um

pensamento diferente do conhecer, que torne possível o nascimento de uma nova metafísica capaz de substituir a ontologia clássica: ele fará isso através de uma filosofia transcendental e de uma fisiologia racional.

Esta nova forma de conhecer consiste em criar um caminho seguro da ciência para a metafísica promovendo uma espécie de revolução (tal como fez Copérnico). Kant escreve que: “se a intuição tivesse de se guiar pela natureza dos objetos, não vejo como deles se poderia conhecer algo a priori; se, pelo contrário, o objeto (enquanto objeto dos sentidos) se guiar pela natureza da nossa faculdade de intuição, posso perfeitamente representar essa possibilidade” (KANT, 2001, B XVIII). Neste sentido, a partir desta nova forma de conhecer, pode-se perceber que é o nosso entendimento que extrai de si as leis da natureza e que também passa a ser legislador destas leis. Gérard Lebrun se questiona no início do capítulo II da primeira parte de sua obra **Kant e o Fim da Metafísica** sobre o porquê desta metafísica nunca ser constituída como uma ciência e diz que isto se deve ao fato de que “a lentidão do espírito e o encanto da sofística muito cedo prevaleceram sobre o exercício da razão” (LEBRUN, 2002, p. 59).

É importante perceber que a Metafísica passa por várias reformulações dentro do sistema *Crítico* kantiano e é justamente isso o que pretende-se demonstrar com o tópico seguinte, para poder compreender que tipo de metafísica Kant se refere quando procura fundamentar as práticas pedagógicas e todo o seu ideal de educação, que tem como objetivo levar o homem à sua destinação moral.

## 2.1 KANT E AS REFORMULAÇÕES DA METAFÍSICA

Kant despende um grande esforço para retrabalhar a metafísica que foi herdada por ele, a *Metafísica Tradicional*, que também fora chamada de *Metafísica dogmática* ao longo do seu sistema *Crítico*. Kant procura demonstrar que dentro de uma perspectiva científica, esta disciplina só seria possível se ela tomasse os objetos da experiência como único fundamento de reflexão, ou seja, se ela não tomasse os objetos suprassensíveis como uma realidade ontológica. Mas se os objetos da metafísica dogmática não podem ser tomados como uma realidade ontológica, o que é que se pode esperar desta disciplina? Será possível pensar uma

---

<sup>4</sup> Obra em que Lebrun procurou mostrar suas análises acerca da KU de Kant.

metafísica como ciência, ou seja, um conhecimento que toma como base apenas o mundo empírico, onde a razão detém um domínio seguro? Para buscar uma resposta a esta questão, Kant procura elaborar uma metafísica aplicada da natureza e da liberdade.

Ora, desde Platão e Aristóteles, a metafísica se dirige ao suprassensível, ao conhecimento especulativo, ou seja, estaria direcionado para os objetos que não podem ser captados pela sensibilidade. Mas, se observarmos a afirmação de Kant em sua obra **Primeiros Princípios Metafísicos da Natureza**, perceberemos que Kant põe em xeque justamente isso: “Ciência genuína só pode chamar-se aquela cuja certeza é apodítica” (MAN, p. 14). Como podemos possuir uma certeza apodítica daquilo que nosso entendimento não pode conhecer, ou seja, de uma realidade ontológica que não é acessível a nossa faculdade do conhecimento? O que Kant procura fazer em seu sistema é desenvolver uma disciplina que pode ser considerada metafísica e científica ao mesmo tempo. Como ele faz isso? Deixando de dirigir-se aos objetos tradicionais da metafísica, como uma realidade ontológica e indo em direção às condições de possibilidade de constituição destes objetos a partir de uma metafísica da natureza e de uma metafísica da moral. Para isso, é necessário demonstrar como Kant pensa estas divisões e o significado da *Metafísica Tradicional* dentro de seu empreendimento e nós realizaremos isso, num primeiro momento, tomando como base, o capítulo III da *Doutrina Transcendental do Método* da primeira *Crítica* do filósofo de Königsberg, intitulada *Arquitetônica da Razão Pura*.

### 2.1.1 O lugar da Metafísica na Arquitetônica da Razão Pura

Kant começa este capítulo sobre a Arquitetônica da Razão Pura, presente na sua primeira *Crítica*, esclarecendo que:

Por arquitetônica entendo a arte dos sistemas. Como a unidade sistemática é o que converte o conhecimento vulgar em ciência, isto é, transforma um simples agregado desses conhecimentos em sistema, a arquitetônica é, pois, a doutrina do que há de científico no nosso conhecimento em geral e pertence, assim, necessariamente, à metodologia (KrV, B 860)

Ao esboçar todo o seu sistema arquitetônico da razão pura, Kant procura explicar que todo sistema, como uma unidade de conhecimentos diversos, precisa estar pautado sob um ideia. Para que este sistema possa se realizar, “a ideia tem necessidade de um esquema, isto é, de uma pluralidade e de uma ordenação das partes que sejam essenciais e determinadas a priori segundo o princípio definido pelo seu fim” (KrV, B 861).

Ao delinear sobre os conceitos essenciais do seu sistema, Kant procura determinar qual o lugar da *metafísica* e qual sua importância dentro de seu empreendimento *Crítico*. Com efeito, ele define que a *metafísica* é uma parte constituinte da *Filosofia da razão pura* – que pode ser primeiramente uma propedêutica, que investiga a faculdade da razão com respeito a todo o conhecimento puro a priori e que chama-se crítica. A metafísica é o sistema da razão pura, todo o conhecimento filosófico (tanto verdadeiro como aparente) derivado da razão pura, em encadeamento sistemático (cf. KrV, B 869). Este conceito abrange toda a investigação dos conhecimentos a priori como também a investigação de tudo aquilo que se distingue do seu uso empírico e do uso matemático da razão.

Deste modo, Kant escreve que esta metafísica pode ser dividida em: “metafísica do uso *especulativo* e metafísica do uso *prático* da razão pura e é, portanto, ou *metafísica da natureza* ou *metafísica dos costumes*” (KrV, B.869) Enquanto a metafísica do uso especulativo contém todos os princípios da razão a metafísica do uso prático contém os princípios que determinam *a priori* e diz respeito ao que nós devemos ou não fazer. No fundo, é esta segunda ideia de metafísica que nos interessa para compreendermos melhor o ideal de educação a ser desenvolvido no presente trabalho que tem como base a moralidade. No entanto, vejamos primeiramente o que Kant fala sobre esta divisão da metafísica:

Ora, a moralidade é a única conformidade das ações à lei, que pode ser derivada inteiramente a priori de princípios. Por isso, a metafísica dos costumes é, propriamente, a moral pura, onde não se toma por fundamento nenhuma antropologia (nenhuma condição empírica). A metafísica da razão especulativa é, então, o que no sentido mais estrito se costuma chamar metafísica. Na medida, porém, em que a doutrina pura dos costumes também pertence ao ramo particular do conhecimento humano e filosófico derivado da razão pura, conservar-lhe-emos essa designação, embora a coloquemos de parte por não ser pertinente, por agora, ao nosso fim. (KrV, B 870)

Kant acredita que, desde o momento que o homem passou a pensar no modo como as coisas se estabelecem, ou seja, começou a refletir, não pode deixar de adentrar em um universo que pressupõe uma disciplina com o nome metafísica. Essa ideia é muito antiga e remonta ao momento em que o homem passa a ser um animal racional capaz de usar sua razão para um sentido especulativo. Todavia, embora a metafísica seja tão ancestral, o modo como Kant procura compreendê-la foi de uma originalidade tal que até então nunca fora realizada. Para ele, todo conhecimento *a priori* tem em sua constituição uma unidade particular, sendo a metafísica a principal responsável por expor esta unidade sistemática: a sua parte especulativa, que se apropriou principalmente desse nome, ou seja, a que chamamos metafísica da natureza e examina tudo, por conceitos *a priori*, na medida em que é (e não o que deve ser), divide-se em uma *filosofia transcendental* e em uma *fisiologia* da razão pura. (cf. KrV, 873). Sobre estas duas Kant escreve:

A primeira considera apenas o entendimento e a própria razão num sistema de todos os conceitos e princípios que se reportam a objetos em geral, sem admitir objetos que seriam *dados (ontologia)*; a segunda considera *natureza*, isto é, o conjunto dos objetos *dados* (seja aos sentidos, seja se, quisermos, a uma outra espécie de intuição) e é portanto *fisiologia* (embora apenas *rationalis*) (KrV, B 873)

Diante disso Kant afirma que em relação ao uso da razão diante destas considerações, pode-se ter um uso *imane*nte – que tem por objeto a natureza, chamada também por Kant de *fisiologia da natureza Universal*, ou *cosmologia transcendental* – ou um uso *transcendente* – que se aplica aos objetos da experiência e ao mesmo tempo ultrapassa toda experiência possível, se trata aqui do *conhecimento transcendental de Deus*. (cf. KrV, B 876).

Para fechar o sistema da metafísica, neste momento da *Arquitetônica da Razão Pura*, Kant explica ainda que a fisiologia imanente considera a natureza como o conjunto dos sentidos e estes sentidos podem ser de duas espécies: *interno* – que faz referência aos conceitos fundamentais da alma, a *natureza pensante*, que se chama *psicologia* (entendida como um conhecimento racional da alma) – e *externo* – que faz referência aos conceitos da *natureza corpórea* e chama-se *física racional* (uma vez que contém os princípios de seu conhecimento *a priori*). Deste modo, Kant diz que:



O sistema inteiro da metafísica consta de quatro partes fundamentais: 1. A ontologia; 2. A fisiologia racional; 3. A cosmologia racional; 4. A teologia racional. A segunda parte, a saber, a física da razão pura, encerra duas divisões, a *physica rationalis* e a *psychologia rationalis*. (KrV, B 875)

Ao final da arquitetura da razão pura, Kant procura deixar claro que sempre esperam muito mais da metafísica do que ela podia dar e justamente por isso ela acabara caindo no descrédito geral, pois suas expectativas foram frustradas. Todavia, durante o empreendimento *Crítico*, ele quer mostrar que,

(...) embora a metafísica não possa ser o fundamento da religião, deve contudo ficar sempre o seu escudo, e de que a razão humana, já dialética pela tendência da sua natureza, não pode nunca dispensar uma tal ciência que lhe põe um freio e que, por um conhecimento científico e inteiramente esclarecedor de si próprio, impede as devastações que, de outro modo, uma razão especulativa sem lei infalivelmente produziria, tanto na moral como na religião. (KrV, B 878)

Ora, uma vez que se têm a compreensão de como Kant estabelece o lugar da metafísica dentro da arquitetura da razão pura, deve-se questionar: será esse o único sentido de Metafísica empregado por Kant? Entende-se que não. A metafísica que Kant procura desabilitar a partir do empreendimento arquitetônico esboçado acima corresponde a apenas um dos muitos sentidos de metafísica que Kant assume dentro do seu projeto *Crítico*.

### 2.1.2 As reformulações da Metafísica

Ao longo do seu projeto *Crítico*, Kant procurou, em um primeiro momento, mostrar os limites da *metafísica tradicional* e desabilitá-la como ciência, para, logo em seguida, reabilitá-la do ponto de vista do uso prático da razão, ao qual acredita que, embora não seja possível conhecer seus objetos, eles são importantes enquanto ideias que regulam nossas ações, ou seja, como postulados necessários para a realização completa de nossa destinação moral. Deste modo, esta metafísica

tradicional, vai ser classificada por alguns intérpretes<sup>5</sup> de Kant como *metaphysica generalis* – metafísica que toma os objetos a partir de uma ontologia – receberá o respaldo da *Crítica* quanto ao uso prático da razão, todavia, não será poupada em relação ao seu esforço especulativo. Na **KrV**, esta *metaphysica generalis* será transformada em uma analítica do entendimento puro:

As suas proposições fundamentais são apenas princípios da exposição dos fenômenos e o orgulhoso nome de ontologia, que se arroga a pretensão de oferecer, em doutrina sistemática, conhecimentos sintéticos *a priori* das coisas em si (por ex. o princípio da causalidade) tem de ser substituído pela mais modesta denominação de simples analítica do entendimento puro. (KrV, B 303)

Kant procura trabalhar com uma disciplina que tem a função de investigar os objetos da *metaphysica generalis*, objetos tomados do seu ponto de vista ontológico, Deus, alma e mundo. Esta disciplina receberá o nome de *metaphysica specialis* e que será desabilitada pela **KrV**, no capítulo que fala sobre a *Dialética Transcendental*:

Ora, todos os conceitos puros em geral têm que ver com a unidade sintética das representações, mas os conceitos da razão pura (as ideias transcendentais) referem-se à unidade sintética incondicionada de todas as condições em geral. Por conseguinte, todas as ideias transcendentais podem reduzir-se a *três classes* das quais a *primeira* contém a *unidade* absoluta (incondicionada) do *sujeito pensante*, a *segunda*, a *unidade* absoluta da *série das condições do fenômeno* e a *terceira*, a *unidade* absoluta da *condição de todos os objetos do pensamento* em geral. O *sujeito pensante* é objeto da *psicologia*; o conjunto de todos os fenômenos (o mundo) é objeto da *cosmologia*, e a coisa que contém a condição suprema da possibilidade de tudo o que pode ser pensado (o ente de todos os entes) é objeto da *teologia*. (KrV, B 392)

Temos nesta passagem da **KrV** uma maior clareza de sua crítica, à *metaphysica specialis*, que procura definir uma disciplina correspondente a cada um destes objetos, como se segue na citação a seguir:

---

<sup>5</sup> Alain Renaut, em sua obra *L'Application et les limites de la philosophie pratique*, descreve a classificação que procuraremos seguir em nosso trabalho.

Assim, pois, a razão pura fornece a ideia para uma doutrina transcendental da alma (*psychologia rationalis*), para uma ciência transcendental do mundo (*cosmologia rationalis*) e, por fim, para um conhecimento transcendental de Deus (*teologia transcendentalis*). O simples esboço de uma ou outra destas ciências não compete ao entendimento, mesmo que estivesse ligado ao mais alto uso lógico da razão, isto é, a todos os raciocínios imagináveis, de maneira a avançar de um dos seus objetos (do fenômeno) para todos os outros, até aos mais distantes membros da síntese empírica; esse esboço é unicamente um produto puro e autêntico ou antes, um problema da razão pura. (KrV, B 392)

Além destas disciplinas, Kant trabalha a metafísica como uma *metaphysica naturalis*, que se preocupa com a possibilidade de alcançar o mundo suprasensível, por meio da disposição natural que o homem possui de querer conhecer os objetos da *metaphysica specialis*, conforme pode-se constatar na passagem da VI parte da Introdução à **KrV**:

Em certo sentido, contudo, esta *espécie de conhecimento* também deve considerar-se como dada e a metafísica, embora não seja real como ciência, pelo menos existe como disposição natural (*metaphysica naturalis*), pois a razão humana, impelida por exigências próprias, que não pela simples vaidade de saber muito, prossegue irresistivelmente a sua marcha para esses problemas, que não podem ser solucionados pelo uso empírico da razão nem por princípios extraídos da experiência. (KrV, B 21)

Por fim, Kant trabalha ainda com uma metafísica que pode ser entendida segundo uma disposição racional que aplica aquilo que se apreende a priori à algo dado na experiência segundo as leis da natureza ou as leis da liberdade. Esta disciplina recebe o nome de *metaphysica applicata* que inclui uma *Metafísica da Natureza* e uma *Metafísica dos Costumes*. Enquanto a primeira fica responsável pela investigação acerca das leis da natureza a segunda toma como objeto as leis da liberdade.

É justamente esta *Metafísica dos Costumes* que nos interessa para compreendermos o objetivo de toda e qualquer educação em Kant, que é a destinação moral a qual o homem está sujeito. Esta metafísica dos costumes, como uma metafísica aplicada da moral, é o que irá garantir o escopo da educação. Os princípios desta metafísica é que garante todo o projeto pedagógico kantiano.

Para tanto, antes de explicar as características desta *Metafísica dos Costumes*, acredita-se que é de suma importância, uma vez que compreendemos que esta destinação moral do homem não poderá ser efetuada por ele senão enquanto espécie, enquanto humanidade, procurar compreender melhor como Kant expõe seu conflito entre *Liberdade* e *Natureza*. Por que isso é necessário? Ora, porque a superação deste conflito é dada pela educação: é dentro do processo de educação que nós nos percebemos enquanto seres que são obrigados a seguir as leis da *natureza* e ao mesmo tempo levados a fundamentar nossas ações nas leis da *liberdade*; é a partir da educação que conseguimos tornar efetiva a passagem do homem à humanidade, do sensível (leis da natureza) ao supracensível (leis da liberdade) e compreendermos que uma educação baseada na autonomia, no esclarecimento, tem como pressuposto fundamental o ideal da liberdade.

## 2.2 LIBERDADE E NATUREZA

Sabe-se que o ponto de partida para a crítica à *Metafísica* não foi a procura pela existência ou não de Deus, alma e do mundo, mas foi a *Antinomia* da razão pura. Deste modo, neste tópico procurar-se-á demonstrar como a *Crítica* kantiana acaba gerando um abismo entre a *Natureza* e a *Liberdade*, que será trabalhada aqui a partir das antinomias da razão (presente na **KrV**) e também na introdução à **KU**.

As antinomias são, para o filósofo de Königsberg, a única ocasião dada ao entendimento de escapar da aparência da qual ele é naturalmente vítima. Do mesmo modo, “Kant assegura que, se tivesse tido a intenção de escrever uma obra ‘popular’, teria começado pela antinomia, ‘e o leitor teria tido o prazer de remontar às fontes desse combate’” (LEBRUN, 2002, p. 96).

É nas antinomias que Kant explica a fatalidade da ilusão pretendida pela *Metafísica* quando expõe que o projeto de totalização elaborado pela razão leva o entendimento a transgredir seus limites, extraviando-o, para fazer-se metafísico.

Na **KrV**, Kant acredita haver uma antinomia da razão que defendia a existência da liberdade: a tese afirma a liberdade da alma sem o apoio da natureza.

A causalidade segundo leis da natureza não é a única da qual possam ser derivados os fenômenos do mundo em conjunto. Para explicá-los é necessário admitir ainda uma causalidade mediante liberdade. (KANT, 1974, p. 294)

Já a antítese nega a liberdade da alma, estando, esta, submetida às leis da natureza: “não há liberdade alguma, mas tudo no mundo acontece meramente segundo leis da natureza” (KANT, 1974, p. 294).

Para resolver este problema próprio da antinomia da razão, Kant estabelece que a liberdade deve estar na esfera daquilo que se denomina *coisa em si* e a natureza naquilo que se chama *fenômeno*. Aqui há uma superação do conflito antinômico: se consideramos a liberdade da alma como coisa em si, perceber-se-á que ela não é cognoscível, porém, podemos pensá-la; não podemos determiná-la por conceitos, mas podemos considerá-la como algo que não é dado na sensibilidade, na experiência, como não condicionada pelas mesmas propriedades a qual as outras coisas se dão a conhecerem e que nós chamamos de fenômenos. Em outras palavras, não haverá contradição se partirmos da ideia de que o pensamento da *coisa em si* é irreduzível ao conhecimento teórico, científico; não tem um valor de verdade ou falsidade.

Essa ideia será trabalhada de uma forma muito mais didática na Introdução à **KU**: Kant afirma que, em relação aos seus objetos, são os conceitos de *Liberdade* e *Natureza* que permitem tantos outros possíveis. Nesta obra, Kant trata *Liberdade* e *Natureza* não como um conflito antinômico, mas como uma abordagem conceitual que mostra a heterogeneidade dos mesmos e o problema agora passa a ser como estabelecer uma ponte entre estes dois domínios mediante o juízo estético.

*Natureza* é um conceito que torna possível um conhecimento teórico através de princípios a priori, sendo, por isso chamado de *Filosofia da Natureza*. A função da primeira Crítica de Kant é justamente mostrar quais os limites da razão no conhecimento da *Natureza*.

*Liberdade*, por sua vez, é um conceito que torna possível um conhecimento prático, através de princípios de oposição à *Natureza*. A *Filosofia da Moral* é a responsável por trabalhar este conceito e Kant estabeleceu suas funções e limites na sua **KpV**.

Diante disso, Kant escreve que toda a nossa faculdade de conhecimento possui dois domínios distintos, sendo que, em ambas, esta faculdade se torna legisladora a priori: Em outras palavras, o que Kant quer demonstrar é que a filosofia é dividida em *Teórica* e *Prática*. A diferença das nossas faculdades de conhecimento é que na primeira, a legislação acontece mediante os conceitos da natureza através

da faculdade do *Entendimento*, que representa os seus objetos na intuição somente enquanto fenômenos. Já a segunda, estabelece sua legislação mediante os conceitos da *Liberdade* por meio da faculdade da *Razão*, representando seus objetos enquanto uma coisa em si mesma. Assim sendo, porque razão e entendimento possuem duas legislações diferentes no território da experiência, não será permitido que uma interfira na outra.

No entanto, escreve Kant que embora haja

(...) um abismo intransponível entre o domínio do conceito da natureza, enquanto sensível, e o do conceito de liberdade, como supra-sensível, de tal modo que nenhuma passagem é possível do primeiro para o segundo (...) este último deve ter uma influência sobre aquele, isto é, o conceito de liberdade deve tornar efetivo no mundo dos sentidos o fim colocado pelas suas leis e a natureza em consequência tem que ser pensada de tal modo que a conformidade a leis da sua forma concorde pelo menos com a possibilidade dos fins que nela atuam segundo leis da liberdade. Mas, por isso tem que existir um fundamento da unidade do supra-sensível, que esteja na base da natureza, com aquilo que o conceito de liberdade contém de modo prático (...) e por conseguinte não possua qualquer domínio específico, mesmo assim torna possível a passagem da maneira de pensar segundo princípios de um para a maneira de pensar segundo os princípios de outro (KU, p. 20).

Diante disso, pode-se perguntar: como é possível, então o ingresso neste mundo supra-sensível, no reino da liberdade, que se distingue radicalmente do mundo sensível, que pertence ao reino da natureza? Como podemos estipular uma ponte para estes dois domínios? Kant dirá na introdução à **KU** que a ponte entre estes dois domínios heterogêneos (que se chama natureza e liberdade) será feita mediante um termo médio entre a faculdade do entendimento e a faculdade da razão, que é a faculdade do Juízo.

Só que na família das faculdades de conhecimento superiores existe ainda um termo médio entre o entendimento e a razão. Este é a faculdade do juízo, da qual se tem razões para supor, segundo a analogia, que também poderia precisamente conter em si *a priori*, se bem que não uma legislação própria, todavia um princípio próprio para procurar leis (KU, p. 23).

Ora, pensar a distinção da liberdade e da natureza é pensar em dois conceitos totalmente heterogêneos, que divergem radicalmente em seus propósitos, mas que, no entanto, se veem agora inevitavelmente, buscando uma reconciliação,

mediante outra classe de faculdade que é a faculdade de julgar. Kant procurará resolver de um modo mais específico esse problema através da análise sobre as questões em relação à arte na **KU**. Todavia, o que nos interessa aqui neste momento do nosso trabalho é demonstrar que este abismo entre *Liberdade* e *Natureza* também pode ser dissolvido através de um processo pedagógico que leve o homem à compreensão de sua destinação moral que não pode ser levado a cabo senão pela humanidade.

Kant acredita que a verdadeira e apropriada educação é a educação da natureza, pois esta se mostra sempre com seus obstáculos à vida e justamente por isso é que a educação deve representar uma forma de preparo a estes obstáculos. Já o segundo estágio deve ser a educação do intelecto, não entendido como mero acúmulo de conhecimento, mas, sim, disposição de pensar de modo autônomo, em suma, esclarecer-se, pensar por si mesmo sem o auxílio de um guia. Somente através do cumprimento destas duas etapas que o projeto pedagógico de Kant cumprirá sua dupla vocação de formar um homem de maneira que ele esteja apto à vida em sociedade e ao mesmo tempo torná-lo um cidadão consciente, livre e responsável pelos seus atos.

Deste modo, uma vez compreendido que o projeto pedagógico de Kant deve estar baseado em princípios metafísicos, não entendendo a metafísica no seu sentido tradicional, visto como uma ontologia, mas sim como uma metafísica aplicada, uma *Metafísica dos Costumes*, que tem como objetivo reger as nossas ações tomando como fundamento leis estabelecidas a priori, próprios do reino da Liberdade, temos condições de seguir adiante e entender as etapas que um ideal de educação deve seguir, desde a educação em um sentido físico até uma educação em seu sentido prático, que diz respeito à formação de um sujeito moral é o que veremos no capítulo que se segue.

### 3 EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO PRÁTICA

Ao dividir a educação em *física* e *prática*, no decorrer de sua obra **Sobre Pedagogia**, Kant quer mostrar que a primeira diz respeito ao sentido de que o homem precisa cuidar de sua vida corporal, ou seja, cuidar daquilo que está sobre o regimento das leis da natureza. Prática no sentido moral kantiano, que faz referência a tudo aquilo que está sobre a égide das leis da liberdade. Diante dessa distinção, Kant afirma que a educação consiste no desenvolvimento de três aspectos básicos do homem: desenvolvimento da *habilidade*, ou da *instrução*, a partir de uma formação escolástica, que tem por objetivo habilitar o homem para conseguir todos os seus fins, tornando-o cômico de seu valor como indivíduo; desenvolvimento da *prudência*, cujo fim é torna-lo um cidadão, ou ainda, torna-lo conforme a uma vida em sociedade; e desenvolvimento da *moralidade*, que lhe confere um valor que diz respeito à humanidade. Em relação ao momento onde estas devem ser colocadas em prática, Kant escreve:

A formação escolástica é a mais precoce. Com efeito, a prudência pressupõe a habilidade. A prudência é a capacidade de usar bem e com proveito a habilidade própria. Por ultimo vem a formação moral, enquanto é fundada sobre princípios que o próprio homem deve reconhecer; mas, enquanto repousa unicamente no senso comum, deve ser praticada desde o princípio, ao mesmo tempo que a educação física, pois, de outro modo, se enraizariam muitos defeitos, a ponto de tornar vãos todos os esforços da arte educativa. (KANT, 1999a, 35-36).

Kant acredita que o desenvolvimento destas três etapas deve acontecer de modo gradativo ao longo dos anos e que apresentar características de um adulto durante a infância é tão prejudicial para o homem quanto demonstrar uma sensibilidade infantil durante a idade adulta.

#### 3.1 KANT E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Kant mostra em sua obra **Sobre Pedagogia** que mesmo que alguém não tome as crianças de imediato para trabalhar com a Educação, é importante que ele saiba tudo que se requer na educação, do princípio ao fim, pois pode ser que ele veja nascer outros que estão ao seu redor e estes conhecimentos lhes servirão para orientar os pais destes que nasceram. Deste modo, no início da primeira parte da



referida obra de Kant, ele define com estas palavras que: “a educação física consiste propriamente nos cuidados materiais prestados às crianças ou pelos pais, ou pelas amas de leite, ou pelas babás” (KANT, 1999a, p. 37).

Após esta definição, Kant faz menção ao modo como os tutores devem proceder em relação às crianças, desde que tipo de alimento com o qual devem se alimentar – se é com leite materno ou leite de animal.

Foi discutido se se pode igualmente alimentar a criança com o leite de animais. O leite humano é muito diferente do leite animal. O leite dos animais herbívoros, isto é, que se nutrem de vegetais, coalha muito depressa quando se lhe mistura algum ácido, por exemplo, o ácido tartárico ou o ácido cítrico, ou especialmente o ácido do estômago da vitela, chamado coalho. Mas o leite humano não se coalha, isso posto, quando mãe ou a ama de leite se alimenta por algum tempo exclusivamente de vegetais, o seu leite coalha como o da vaca, por exemplo. Contudo, se ela se põe a comer carne, o leite fica bom como antes. Donde se conclui que o melhor e mais condizente à criança é que a mãe ou a ama de leite coma carne enquanto amamenta. (KANT, 1999a, p. 38)

Após falar do leite que a criança precisa se alimentar, Kant atenta para o perigo dos alimentos que são ministrados quando o leite materno seca. Costuma-se, segundo ele, dar todo tipo de papinha. Mas ele chama a atenção para que isto não seja dado desde o princípio e que também se deve evitar outros tipos de alimento, sobretudo “algo picante, como vinho, condimentos ou sal” (KANT, 1999, p. 39) ainda que eles manifestem tanto gosto por coisas do tipo.

Além disso, ele exprime sua preocupação com a temperatura dos bebês, dizendo que é necessário ter cuidado para que eles não fiquem muito aquecidos, uma vez que “o calor do sangue dos bebês sobe a 110º no termômetro Fahrenheit, enquanto o dos adultos não ultrapassa os 96º (KANT, 1999a, p. 40). Afirma que tais cuidados devem ser tomados porque:

Os bebês sufocam numa temperatura mais alta em que os adultos podem passar bem. Os ambientes frescos tornam os homens fortes. E não é bom para a saúde dos adultos vestir roupas muito quentes, cobrir-se e habituar-se a bebidas muito quentes. Por isso, a cama dos infantes deve ser fresca e dura, os banhos frios também são bons. (KANT, 1999a, p. 40)

Tais conselhos são ditos porque a tarefa da educação é torna-lo apto à uma vida moral dentro da sociedade e é importante cuidar para que os infantes não

contraíam hábitos que mais tarde se tornem necessidades difíceis de manter em sociedade.

Em relação à educação física, Kant demonstrando o perigo de práticas um tanto curiosa de seu período histórico, como por exemplo a utilização de faixas nos bebês para acalmar as chateações de ficarem defeituosos. Tais práticas, que resultam um tanto quanto dolorosas para os bebês, devem ser evitadas e Kant crê “poder aquietar o seu choro dirigindo-lhes simples palavras” (KANT, 1999a, p. 41).

Estas atitudes referentes às crianças esboçam uma primeira educação que deve ser puramente *negativa*, que possui, além destas preocupações, o cuidado com o costume de ninar os bebês. Em relação à isso,

(...) o meio mais simples é o que certos camponeses usam. Suspendem o berço nos caibros através de uma corda, nada mais fazem que empurrá-lo; o berço balança por si mesmo. Contudo, em geral, o embalar o bebê de nada serve. Prejudica à criança ser balanceada de um lado para outro. Vê-se até mesmo como os adultos que esse balanço produz ânsia de vômito e tontura. Dessa maneira, pretende-se atordoar os bebês para impedi-los de chorar. Mas o choro lhes é salutar. (KANT, 1999a, p. 42).

A nossa tentativa de querer fazer as crianças parar de chorar é muito prejudicial. Esse é um mau costume, pois se elas percebem que nós cedemos sempre à sua estratégia, eles repetirão com muito mais frequência. Mas Kant diz que:

(...) se pelo contrário, não nos preocupamos com os seus choros, eles acabam por não mais chorar. Já que nenhuma criatura procura para si mesma um sofrimento inútil. Se acostumamos os bebês a verem satisfeitos todos os seus caprichos, depois será tarde para dobrar sua vontade. (KANT, 1999a, p. 43)

Ceder aos seus choros mostra a primeira grande perdição delas mesmas, pois assim estaremos curvando à sua vontade despótica e isso será muito difícil de ser remediado depois na vida adulta.

Kant procura demonstrar também como, dentro desta educação física, deve ser evitado a utilização de instrumentos como faixas e carrinhos para as crianças aprenderem a andar. Estes instrumentos são perigosíssimos, especialmente as faixas, pois podem inclusive causar certas deformidades físicas, pois o bebê possui um corpo maleável que ao ser contraído pelas faixas pode ficar amassado. Em

relação à isso Kant escreve que: “o melhor é deixa-la engatinhar até que pouco a pouco comece a andar. Nesse caso, pode-se ter a precaução de cobrir o chão com mantas de lã para evitar contusões e quedas feias” (KANT, 1999a, p. 46).

O que se pode notar nestes cuidados descritos por Kant é que em todos eles está o a ideia de deixar a criança aprender as coisas por si mesma, pois é desta forma que elas aprenderão de um modo muito mais eficaz. Essa é a mesma dinâmica que será utilizada no esclarecimento. Embora a criança seja incapaz de pensar por si mesma, é importância ela começar desde a mais tenra idade a habituar-se a esta dinâmica. Embora o filósofo de Königsberg proponha uma educação rígida, essa deve ser entendida como uma educação que nos afasta da comodidade. Todavia, esta educação rígida a partir de uma disciplina bem definida, não deve levar em conta que a criança seja tratada como escravos, mas ao contrário, deve fazer com que eles se sintam livres de modo que não se ponham a ofender a liberdade dos demais. Esta ação ajuda na educação da índole da criança, que também é chamada de física por Kant. Uma crueldade que é cometida neste assunto é cobrar mais do que os próprios pais demonstram poder fazer. E pior ainda é utilizar expressões semelhantes àquelas que os questionam: “Não se envergonha disto?”. Estas expressões jamais deveriam ser empregadas às crianças nesta primeira educação, pois:

A criança não possui ainda nenhuma ideia de vergonha e de conveniência; não tem nem deve ter vergonha. Isso a tornará tímida. Ficará embaraçada diante dos outros e de boa vontade fugirá da sua presença. Assim, nasce nela uma reserva e uma dissimulação nefasta. Não ousa perguntar mais nada, ao passo que deveria poder perguntar tudo; esconde os sentimentos e parece ser sempre diferente do que é, quando deveria poder dizer tudo francamente. Ao invés de estar sempre junto aos seus pais, os evita e se lança aos braços dos complacentes domésticos. (KANT, 1999a, p. 51).

Esse tipo de educação leva a criança à uma fraqueza em sua vontade e faz com que se perca o respeito aos pais e seus educadores. Segundo Kant, se a criança “é educado de modo que nada possa conseguir gritando, ela se torna livre, sem ficar sem-vergonha, e, modesta, sem se tornar tímida” (KANT, 1999a, p. 51).

Após explicar estas partes que dizem respeito à uma educação negativa, Kant procura descrever a parte positiva da educação física, dizendo que é justamente esta que faz o homem se distinguir do animal. Kant fala que esta educação é a

educação da *cultura*: “a cultura consiste notadamente no exercício das forças da índole. Portanto, os pais devem criar para os filhos ocasiões favoráveis” (KANT, 1999, p. 53).

Kant chama a atenção para uma regra essencial desta educação positiva, a saber, a regra de que é necessário dispensar, quando possível, todo e qualquer instrumento: “é preciso, pois, abolir o uso das faixas e do carrinho, deixando que a criança se arraste pelo chão até que aprenda a caminhar por si mesma, uma vez que, dessa forma, andarás com mais segurança.” (KANT, 1999a, p. 53). Para Kant, os instrumentos atrapalham o desenvolvimento de nossas habilidades naturais enquanto que o mais adequado e essencial seria cultivá-las o máximo possível. Deste modo, menciona quais os tipos de brincadeiras com os quais as crianças devem se ocupar, uma vez que o importante nesta educação física seja observar se ela se refere ao uso do movimento voluntário ou dos órgãos ou dos sentidos, procurando “zelar para que na cultura do corpo também se eduque para a sociedade” (KANT, 1999a, p. 58).

Kant exprime isso para chegar, enfim, à educação da alma, que pode ser considerada também de certo modo como física. Para poder explicar esta parte, Kant recorre à distinção entre liberdade e natureza. Ele diz que:

Dar leis à liberdade é completamente diferente de cultivar a natureza. A natureza do corpo e da alma concordam no seguinte: cultivando-as, deve-se procurar impedir que corrompam mutuamente e buscar que a arte aporte algo tanto àquele como a esta.

É importante destacar que esta formação física da alma é diferente da educação prática moral. Enquanto esta formação física da alma faz referência somente à natureza, a educação prática no seu sentido moral, diz respeito à liberdade: “nesta última, temos a moralização e não a cultura” (KANT, 1999a, p. 59).

Seguindo o seu jeito sistemático de ser, Kant esboça de forma didática o que seria o fim global da educação afirmando que estas duas partes da educação dizem respeito à *cultura geral da índole* que se dirige à habilidade e ao aperfeiçoamento. Ela é física quando “tudo depende da prática e da disciplina, sem que a criança precise conhecer nenhuma máxima” (KANT, 1999a, p. 68); ou é moral quando “se fundamenta em máximas e não sobre a disciplina” (KANT, 1999a, p. 68). Segundo Kant,

É preciso cuidar para que o discípulo o discípulo aja segundo suas próprias máximas, e não por simples hábito, e que não faça simplesmente o bem, mas o faça porque é o bem em si. Com efeito, todo o valor moral das ações reside nas máximas do bem. Entre a educação física e a educação moral existe essa diferença: a primeira é passiva em relação ao aluno, enquanto a segunda, ativa. É necessário que ele veja sempre o fundamento e a consequência da ação a partir do conceito do dever. (KANT, 1999a, p. 68)

Além desta *cultura geral da índole*, Kant fala também em uma *cultura particular da índole*, que não iremos tratar de um modo aprofundado, mas cabe ressaltar somente que é nesta cultura onde tem lugar o trato de outras qualidades como “a inteligência, os sentidos, a imaginação, a memória, a atenção e a espirosidade, o que diz respeito também às potências inferiores do entendimento” (KANT, 1999a, p. 68).

O que nos interessa neste momento é explicitar o que pertence à educação prática de Kant, que perpassa por três momentos distintos, a saber, pelo desenvolvimento da *habilidade*, da *prudência* e da *moralidade*. Vejamos como isto funciona.

### 3.2 KANT E A EDUCAÇÃO PRÁTICA

Kant, no início da segunda parte de sua obra **Sobre a Pedagogia**, se refere à *habilidade* como uma necessidade que vem em último lugar no homem, todavia, pelo seu valor, deve ser posto em segundo. Ela é o elemento essencial do caráter de todo e qualquer ser humano, “ela é necessária ao talento” (KANT, 1999a, p.85) e por isso requer-se que ela seja desenvolvida de modo sólido, com fundamento e ser traduzida em ações.

Já a *prudência*, Kant escreve que “consiste na arte de aplicar aos homens a nossa habilidade, ou seja, de nos servir dos demais para os nossos objetivos” (KANT, 1999a, p. 85). Aqueles que querem se entregar à prudência devem também tornar-se dissimulado e impenetrável, sabendo escutar os outros.

Em relação à moralidade, Kant diz que ela diz respeito ao caráter, como uma forma de se preparar para uma sábia moderação através da domesticação das paixões. Esta é a etapa suprema para Kant, a consolidação do caráter por meio da moralidade e “tudo o que se opõe à moral deve ser excluído dos propósitos” (KANT,

1999a, p. 88). Para solidificar o caráter moral de todo ser humano ainda em sua infância, é necessário seguir certos preceitos, segundo descreve Kant: “É preciso ensinar-lhe, da melhor maneira, através de exemplos e com regras, os deveres a cumprir. Esses deveres são aqueles costumeiros, que as crianças têm em relação a si mesmas e aos demais” (KANT, 1999a, p. 89). E após afirmar sobre tais deveres, Kant passa a distingui-lo em deveres para consigo mesma e deveres para os demais. Os primeiros são descritos da seguinte maneira:

a) *Deveres para consigo mesmas*. Não consistem em arranjar roupas magníficas, em buscar lutos banquetes etc., conquanto no vestir e no comer deva-se buscar a conveniência. Tampouco consistem em procurar satisfazer desejos e inclinações, pois deve-se, ao contrário, ser comedido e sóbrio; mas consistem em conservar uma certa dignidade interior, a qual faz do homem a criatura mais nobre de todas; é seu dever não renegar em sua própria pessoa essa dignidade humana.

É justamente na prática destes deveres que o homem conseguirá atingir sua dignidade interior que renegamos quando nos entregamos a certas atitudes como embriaguez, intemperanças e outros vícios contra a natureza humana, pois estas nos colocam abaixo da dignidade dos animais. A educação às crianças deve leva-las a perceber a dignidade humana em sua própria pessoa.

Em relação aos deveres para com os demais, Kant escreve:

b) *Deveres para com os demais*. Deve-se inculcar desde cedo nas crianças o respeito e atenção aos direitos humanos e procurar assiduamente que os ponha em prática. Por exemplo, se uma criança encontra outra, pobre, e a afasta rudemente do seu caminho ou bate nela etc., não se deve dizer “Não faça isso; isso machuca, tenha dó, é um pequeno infeliz” etc.; ao contrário, precisa ser tratada com a mesma arrogância deve-se fazê-la sentir vivamente quanto sua conduta é contrária ao direito de humanidade. (KANT, 1999a, p. 90)

Kant acredita que as crianças não são generosas por natureza porque isso ainda não está no poder delas. Para que houvesse uma maior eficácia no desenvolvimento da generosidade das crianças, deveria se ter uma espécie de catecismo do direito (cf. KANT, 1999a, p. 91). Isso seria importante para impregnar na criança uma ideia do dever. No fundo, é esta ideia que deve guiar as ações das crianças e não os sentimentos diversos que surgem no dia a dia.

O desenvolvimento da moralidade no ser humano por meio da educação deve depender exclusivamente de uma coisa segundo Kant: “que sejam estabelecidos bons princípios e que sejam compreendidos e aceitos pelas crianças” (KANT, 1999a, p. 96).

Além disso, nosso autor explica também na última parte de sua obra **Sobre a Pedagogia** se uma criança deveria ser educada na perspectiva da religião.

Não iremos percorrer estas linhas de Kant porque nosso objetivo é justamente procurar fundamentar isso que exploramos e voltamos afirmar: a educação deve estar baseada em princípios. Em outras palavras, uma vez que o objetivo de toda e qualquer educação seja levar o homem à sua destinação moral e sabendo que isso não pode ser realizado por meio do homem enquanto indivíduo, mas somente enquanto espécie, enquanto humanidade, os princípios aos quais a educação deve estar fundamentado, devem ser princípios metafísicos, não uma metafísica dogmática, tomada como ontologia, e segundo pensavam os metafísicos tradicionais, mas uma metafísica que pode ser aplicada na prática, ou seja, a educação deve estar pautado em uma *Metafísica dos Costumes*.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta reflexão, acreditamos ter dado conta ao menos de poder justificar que o ideal de educação desenvolvido por Kant, que tem como pressuposto o ideal de esclarecimento, pode ajudar na reflexão sobre a educação em um contexto social como o Brasil.

Pelo que podemos constatar, em um país como o nosso, a educação tende a nos levar à formação de um sujeito heterônomo, o que faz com que todo e qualquer progresso seja ideológico ou ruma ao fracasso, pois isso facilita o domínio de uma razão instrumental-tecnicista que supervaloriza o econômico em relação ao humano, a homogeneização não autêntica e não autônoma dos grupos sociais realizadas através de uma cultura de massa que se serve dos diversos meios de comunicação e ideologias consumistas propagados por um sistema capitalista muito bem elaborado pelas grandes corporações da atualidade.

Como justificamos no início de nossa pesquisa, tais circunstâncias levam o indivíduo à heteronomia e essa passividade heterônoma conduz os homens a aceitarem formas de vida absurda e desastrosas para a sociedade, tornando-os dependentes e determinadas por princípios que nem sempre condizem com uma vida humana digna em seu sentido mais abrangente, como um cidadão cômico dos seus direitos e deveres e participante de sua vida social da forma mais autêntica possível.

Decorre daí a importância de refletirmos e buscarmos um ideal que não esteja fadado a levar o indivíduo à uma heteronomia, mas, ao contrário, é a partir de uma educação que tenha como objetivo tornar o homem um sujeito autônomo, ou em termos kantiano, tornar o homem um sujeito esclarecido é que conseguiremos pensar em uma possível mudança. Acreditamos que este ideal de esclarecimento pode nos trazer uma mudança significativa porque já vimos isso provocar uma revolução que modificou toda a história do mundo ocidental, como foi o caso da revolução francesa, industrial e americana. Tais revoluções mostraram do que o esclarecimento é capaz.

Talvez seja utopia pensarmos que uma revolução que tenha em sua base o esclarecimento possa trazer mudanças significativas para uma realidade como o Brasil, pois o contexto social, econômico e político é totalmente outro. Mas acreditamos que toda e qualquer mudança, por menor ou menos significativa que



seja, só é possível de acontecer quando seus cidadãos são, de fato, seres autônomos e esclarecidos.

Justamente por este motivo é que tentamos mostrar em quais princípios uma educação esclarecida deve estar pautada, princípios estes que não são regidas por leis contingenciais, naturais, mas que deve estar sob a égide das leis da liberdade.

Portanto, sabe-se que o homem se acha dividido entre desejos que determinam sua condição animal e à certos ideais que os levem para além desta animalidade. Em outras palavras, há um desejo no homem que os faz sair do seu estado de natureza e ir em direção à um ideal de perfeição. É justamente por isso que procuramos mostrar no presente trabalho que este ideal a ser buscado pelo ser humano não pode tornar-se efetivo senão enquanto espécie humana, senão enquanto humanidade. A educação deve ter como escopo não formar o homem apenas pelo seu aspecto individual, mas deve conduzi-lo ao seu desenvolvimento pleno, em que seja possível fazer uso total do uso público de sua razão, para que o esclarecimento aflore e o desenvolvimento da humanidade seja possível.

O que procuramos mostrar nesta pesquisa é que este desenvolvimento pleno só é possível mediante a superação da dualidade imposta pelas duas primeiras Críticas de Kant entre a liberdade e natureza, que torna-se possível mediante um processo pedagógico como a passagem do homem como indivíduo para o homem enquanto humanidade. Este ideal de humanidade é o ideal a ser seguido por toda e qualquer educação que tenha como escopo tornar o homem um sujeito esclarecido e autônomo.

Todavia, para que este ideal torne-se algo plausível, se faz necessário compreender o que é o homem. O que procuramos demonstrar neste trabalho é que a Providência provoca uma quase destruição daquilo que o homem é em seu estado de natureza para torná-lo um sujeito esclarecido e o homem só poderá se encontrar no caminho deste esclarecimento quando a razão puder determinar a liberdade, no sentido de poder criar suas próprias leis.

Esta finalidade moral da educação deve ser compreendida como uma ideia reguladora, um guia norteador para as nossas ações. Kant sabe dos obstáculos que a natureza impõe para nós e propõe que a educação deve ajudar o homem a superar estes obstáculos. Justamente por que o homem não consegue realizar esta destinação enquanto indivíduo, mas somente enquanto humanidade, é necessário que a educação esteja fundamentada em princípios que não estejam sujeitos à

contingencialidade da natureza, mas sim em princípios metafísicos válidos universalmente a partir de uma metafísica aplicada que toma como base os imperativos morais.

O que o presente trabalho procurou demonstrar é que é somente por intermédio de uma atitude quase destruidora da natureza humana que o esclarecimento se torna possível; somente através de um ideal de educação é que a conquista da maioria, da capacidade de pensar por si só sem o auxílio de um guia, atinge seu destino. Em outras palavras, a educação é que propicia o esclarecimento. Propicia também a passagem do sensível para o inteligível, do fenômeno para o nómeno, do homem para humanidade. É tarefa da educação também transformar a coação externa em liberdade e autonomia. Por estes desafios é que a educação é o maior e mais árduo problema da humanidade. Atingir o fim supremo do ser humano de uma vida moral livre e digna definitivamente não é fácil.

Diante disso que foi apresentado, pode-se concluir então que o homem, o único animal que precisa ser educado, diferencia-se dos outros animais pela sua capacidade de ser racional. Só que esta razão não vem pronta e acabada. É preciso aprender a pensar. O homem precisa, por natureza, buscar seu aperfeiçoamento e os primeiros passos para isso é, por meio da disciplina: é por meio da obediência aos imperativos da liberdade que o homem se afasta por completo de sua animalidade. Estes imperativos representa uma exigência moral que dá sentido ao homem como ser racional em busca de progresso e perfeição. A ideia de educação nos leva a buscar sempre a mais alta perfeição a ser atingida. É neste sentido que a totalidade da educação moral kantiana coincide com a mais alta tarefa imposta pela razão, que é a tarefa de formar um Estado cosmopolita universal, que não foi abordado aqui no presente trabalho por se tratar de um assunto que merece uma atenção especial em uma pesquisa futura.

## REFERENCIAS

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura e outros textos filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural. 1974 (coleção os pensadores);

\_\_\_\_\_. **Crítica da Razão Pura**. Tradução Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. Coleção Os Pensadores. Abril Cultural, 1999a;

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Tradução de Manuela Pinto dos Santos, 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001;

\_\_\_\_\_. **Crítica da Razão Prática**. Edição Bilingue. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2003;

\_\_\_\_\_. **Crítica da faculdade do juízo**. Trad. de Valério Rohden e Antonio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002;

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da metafísica dos costumes**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [199-] (Clássicos de Bolso);

\_\_\_\_\_. **O conflito das faculdades**. Lisboa: Edições 70, 1993;

\_\_\_\_\_. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. In: Os Pensadores. Trad.: Valério Rohden. São Paulo: Abril Cultural, 1974;

\_\_\_\_\_. **Primeiros princípios metafísicos da ciência da natureza**. Lisboa: Edições 70, 1990;

\_\_\_\_\_. **Prolegômenos** In: Os Pensadores. Trad.: Valério Rohden. São Paulo: Abril Cultural, 1974;

\_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia**. Trad. de Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: editora Unimep, 1999a<sup>b</sup>;

\_\_\_\_\_. **Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento?** In: Textos Seletos. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1999b;

ALMEIDA, Guido A. **Liberdade e moralidade em Kant**. In. Revista Analytica: Volume 2, numero 1, 1997;

CASSIRER, E. **A filosofia do Iluminismo**. Campinas: Ed. Unicamp, 1993;

FIGUEIREDO, Vinicius B. de. **Kant & a Crítica da Razão Pura**. Coleção Passo a Passo Nº 54. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005;

GOETHE, Johanm W. **Escritos Sobre a Arte**. Trad.: Marco Aurélio Werle. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, Impressão Oficial, 2005;

GUYER, Paul. **Kant and the claims of taste**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997;

\_\_\_\_\_. **Immanuel Kant**. In. E. Craig (Ed.), **Routledge Encyclopedia of Philosophy**. London: Routledge. acessado 22/07/2010 (<http://www.rep.routledge.com/article/DB047>);

LEBRUN, Gérard. **Kant e o fim da metafísica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002;

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 1990;

REGO, Pedro C. **A Improvável Unanimidade do Belo**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2002;

VINCENT, Luc. **Educação e Liberdade: Kant e Fichte**, tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Ed. UNESP, 1994;

PINHEIRO, Celso de Moraes. **Kant e a Educação: reflexões filosóficas**. Caxias do Sul: EDUCS, 2007;

Revista da Sociedade Kant Brasileira. *Studia Kantiana*. **Kant e a Crítica da Faculdade do Juízo**. Volume 5, Número 1. Ano 2001;