

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E MORAL NO HORIZONTE DA FILOSOFIA DA HISTÓRIA DE KANT

*Joel Thiago Klein*¹

A educação assume um papel importante para Kant na medida em que se relaciona estreitamente com o problema do aperfeiçoamento moral da espécie humana. Pretende-se mostrar de que modo Kant pensa a articulação entre educação e moral no desenvolvimento histórico. Inicialmente, tendo como pano de fundo as premissas biológico-teleológicas da filosofia da história, discutiremos o papel da educação no desenvolvimento das disposições racionais do ser humano. Em seguida, apresenta-se um aspecto sócio-político da questão do aperfeiçoamento que surge na defesa do direito ao uso público da razão. Em um terceiro momento, levando em conta elementos da teoria antropológica kantiana, identificam-se as diferentes disposições que podem ser desenvolvidas no processo educacional. Finalmente, mostra-se de que modo o projeto de uma educação moral deve ser compreendido e de que forma ele se relaciona sistematicamente com elementos tanto da filosofia teórica quanto da filosofia prática. Assim, o trabalho esclarece alguns pontos da ligação entre educação e moralidade tendo como pano de fundo a filosofia kantiana da história.

¹ Mestrando do Curso de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista da CAPES.

Educação e desenvolvimento humano

A noção de *desenvolvimento* é pensada na filosofia de Kant como relacionada ao modelo de um sistema orgânico, segundo o qual as partes de um todo devem crescer de modo articulado e não amontoado. Isto é, o todo pode “[...] crescer internamente (*per intus susceptionem*), mas não externamente (*per appositionem*), tal como acontece com um corpo animal cujo crescimento não leva à adição de um membro, mas antes, sem alterar a proporção torna cada um deles mais forte e mais eficiente para sua finalidade” (CRP B861).² A partir disso pode-se evidenciar duas premissas dessa teoria. A primeira é que, no desenvolvimento orgânico, pensa-se a atuação de uma força formadora interna que age segundo o princípio de conformidade a fins. A segunda é que “[...] ‘desenvolver’ significa em Kant o processo no qual aquilo que existe em um ser vivo, primeiro apenas enquanto possibilidade (na disposição [*Anlage*]), se realiza gradualmente” (KLEINGELD, 1995, p. 126). Cabe destacar que as noções de “disposição” e “desenvolvimento” estão enraizadas num contexto originariamente biológico, característico do século XVIII.

Kant adota como pano de fundo de sua discussão a teoria da epigênese ou teoria da pré-formação genérica, segundo a qual o criador do mundo atribuiu a cada espécie determinadas disposições e a capacidade para transmiti-las à descendência. As disposições são e permanecerão idênticas para uma determinada espécie enquanto tal. Qualquer mudança nas disposições acarretaria no surgimento de uma nova espécie. Assim, o que foi criado deve ser necessariamente herdado, sendo também válido o inverso, isto é, o que não foi dado inicialmente à espécie não poderá ser herdado. Um ser vivo não pode desenvolver uma capacidade se esta já não existia nele enquanto possibilidade, isto é, ele só pode desenvolver uma capacidade que já existia nele enquanto disposição. Essa teoria tem, para Kant, a vantagem de possuir o menor compromisso possível com hipóteses supra-sensíveis, de modo que todo o restante, após a “criação”, é deixado ao encargo das leis da natureza e considerado como seu produto.³ Dessa forma, Kant não admite mais nenhuma intervenção supra-sensível na ordem das leis naturais causais.

² Todas as citações da *Crítica da Razão Pura* (CRP) são da tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger, mas as referências, como tradicionalmente se utiliza, seguirão a paginação da segunda edição da obra (1787), indicada pela letra “B” e o número da página. Em todas as citações, inclusive de outras obras, os grifos em itálico são de Kant e os em negrito são meus. Nas citações de Kant, quando de referência em alemão, a tradução é nossa. As siglas apontadas estão referidas nas referências bibliográficas de cada obra.

³ Isso também é apresentado por KLEINGELD, 1995, p.127-128.

Segue-se disso que a espécie humana enquanto tal é dotada de certas disposições e todos os seus indivíduos enquanto indivíduos humanos possuem as mesmas disposições. Claro que elas podem ou não se manifestar nos indivíduos particulares, mas isso dependeria de elementos externos e contingentes, tal como a forma de sua educação. Tem-se assim um núcleo a-histórico presente no pensamento de Kant, o qual garante uma unidade à espécie humana e uma estabilidade em seu *telos* histórico.

No entanto, não menos importante é levar em conta que essa teoria possui para Kant *apenas o status de um conhecimento regulativo*, isto é, ela é uma teoria que jamais pode ser demonstrada, logo, não pode ser considerada uma candidata ao status de conhecimento constitutivo, tal como acontece com as teorias físicas. Ela é fruto de uma *reflexão*. Todavia, essa teoria não se origina de uma reflexão qualquer, mas de uma reflexão sustentada sobre um princípio que possui legitimidade transcendental. Esse princípio, chamado de princípio de conformidade a fins (*Zweckmässigkeit*), possibilita uma reflexão teleológica sobre o mundo.⁴ Ele não é um princípio contingente, isto é, mais um entre outros princípios possíveis, mas é um princípio *subjetivamente necessário*. Isso significa que ele é o único princípio justificado transcendentalmente, ou seja, válido para os seres humanos, quando eles querem ou precisam refletir sobre si mesmos ou sobre o mundo.⁵

Na *Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita (Idee)*, de 1784, Kant expõe exemplarmente a sua concepção de como deveria ser *pensado* o desenvolvimento humano no âmbito histórico. O seu ponto de partida é o seguinte princípio biológico-teleológico: “todas as disposições naturais de uma criatura estão determinadas a se desenvolver completa e adequadamente em algum momento” (*Idee*, A388).⁶ Contudo, no caso particular da espécie huma-

⁴ Kant desenvolve pormenorizadamente a sua teoria sobre a capacidade de julgar reflexionante em sua terceira crítica, a *Crítica da faculdade do juízo*, publicada em 1790. A temática do julgamento teleológico é tratada especialmente na segunda parte dessa obra.

⁵ É importante ressaltar que, para Kant, existe uma grande diferença epistemológica entre *refletir* sobre algo (através da faculdade de julgar reflexionante) e *determinar* o que algo é (por meio da faculdade de julgar determinante). A primeira possui apenas um status reflexivo para o conhecimento, enquanto a segunda possui um status constitutivo, ou seja, permite determinar o que um fenômeno é enquanto fenômeno. Essa distinção envolve muitas premissas que não são facilmente expostas. Para o propósito do artigo, basta ter em conta que o status epistemológico da reflexão teleológica não é o mesmo que o status do conhecimento produzido por ciências tal como a física.

⁶ Alguns textos de Kant foram traduzidos por mim do alemão conforme a edição das obras de Kant organizada por Weischedel, a qual baseia-se na edição original de cada texto. Dessa forma, a letra “A” indica a primeira edição de cada texto, a qual é seguida por sua respectiva página. Também foram consultadas outras traduções indicadas na bibliografia.

na, o princípio precisa ser adaptado, pois no “[...] homem (enquanto a única criatura racional sobre a terra) aquelas disposições naturais, que tendem ao uso de sua razão, não devem ser desenvolvidas completamente no indivíduo, mas apenas na espécie” (*Idee*, A388). A faculdade da razão introduz assim um diferencial entre o desenvolvimento dos homens e o dos animais.

“Os animais cumprem sua determinação por si mesmos e sem que eles a conheçam” (*Päd.*, A11), pois “[...] um animal já é tudo o que ele pode ser por meio de seu instinto; uma razão alheia já cuidou de tudo para ele” (*Päd.*, A2). Em outras palavras, as suas disposições naturais podem ser desenvolvidas integralmente em cada indivíduo na medida em que esse processo é governado pelo instinto. Já o homem, por outro lado, “[...] precisa de sua própria razão. Ele não tem instinto e precisa por si mesmo fazer o plano de sua conduta. Mas por vir ao mundo em estado bruto e não estar imediatamente em condições de fazer isso: então outros precisam fazer isso por ele” (*Päd.*, A2). Assim entra em cena a educação, pois é através dela que a espécie humana consegue extrair de si mesma, pouco a pouco, todas as suas disposições naturais. O desenvolvimento humano não ocorre biologicamente, mas é um processo pedagógico que precisa ser mediado institucional e culturalmente.

O desenvolvimento do indivíduo (ontogênese) e o desenvolvimento da espécie (filogênese) são processos inter-relacionados que se restringem mutuamente. Por um lado, a ontogênese retoma a filogênese, isto é, cada indivíduo precisa apropriar-se dos conhecimentos e habilidades adquiridos e conservados pela geração anterior, senão estaríamos condenados à eterna reinvenção da roda. Por outro lado, a filogênese depende do empenho dos indivíduos para que novos conhecimentos e habilidades sejam produzidos e os antigos preservados. Sem os indivíduos, a filogênese não se realizaria. Por isso, a educação “[...] pode apenas pouco a pouco dar um passo à frente e apenas por meio de que uma geração transmita às seguintes suas experiências e conhecimentos, esta novamente acrescentando algo e, assim, entregando às seguintes, pode surgir um conceito correto do modo de educar” (*Päd.*, A14). Por conseguinte, a educação é vista como um processo histórico infinitamente longo, no qual apenas a espécie pode atingir o seu desenvolvimento completo. Essa evolução pode permanecer estagnada por certo tempo, ela pode sofrer alguns retrocessos, mas não pode regredir completamente.⁷

⁷ Sobre isso ver KANT, 2006, p. 218.

Educação e o direito ao pensamento livre

Um dos textos mais conhecidos de Kant e igualmente um texto emblemático do século XVIII é *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?* (*Aufklärung*), de 1783. Nesse texto se encontra a famosa formulação de Kant sobre o espírito do movimento iluminista:

[...] esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem da sua menoridade [*Unmündigkeit*], da qual ele próprio é o culpado. Menoridade é a incapacidade de servir-se de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. Esta menoridade é culpada quando sua causa não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tenha coragem de servir-se de seu próprio entendimento é, portanto, o lema do esclarecimento (*Aufklärung*, A 481 In: *Idee*).⁸

Apesar de chamar a atenção dos homens para sua própria responsabilidade de no que diz respeito ao seu aperfeiçoamento, o que é denominado de saída da menoridade, o objetivo central do texto é defender e legitimar o *pensamento livre*. Para Kant, o ser humano, enquanto ser racional, possui o germe para o uso livre do entendimento.⁹ Desse modo, “[...] renunciar ao esclarecimento, significa para a sua pessoa, mas mais ainda para a descendência, ferir e maltratar os sagrados direitos da humanidade” (*Aufklärung*, A 490 In: *Idee*).¹⁰ Impedir o desenvolvimento dos indivíduos é, para Kant, um crime contra a natureza humana e, conseqüentemente, algo *ilegítimo* tanto para si próprio quanto para o soberano.

Assim, Kant reclama ao soberano o *direito* ao que ele chama de *uso público da razão*, que se distingue do *uso privado*. O primeiro diz respeito ao direito que qualquer cidadão tem, na qualidade de sujeito racional e conhecedor de um certo assunto, de expor publicamente por meio de obras escritas suas sugestões e críticas às instituições vigentes. Esse uso é aquele no qual o indivíduo pode discutir certos problemas práticos e teóricos com os seus pares, ou expor

⁸ Lewis White Beck traduz “Unmündigkeit” por “tutelage”.

⁹ Kant afirma que existe uma “[...] vocação de cada homem em pensar por si mesmo” (*Aufklärung*, A 483) e que a natureza “desenvolveu o germe de que cuida do modo mais afetuosamente, a saber, a tendência e a vocação ao pensamento livre” (*Aufklärung*, A 493 In: *Idee*).

¹⁰ Também sobre isso: “Uma época não pode se aliar e conspirar para colocar a seguinte em um estado no qual se torne impossível para esta ampliar seus conhecimentos (particularmente os mais imediatos), limpar-se dos erros e, em geral, avançar no caminho do esclarecimento. Isso seria um crime contra a natureza humana, cuja determinação original consiste exatamente neste progresso. E a posteridade está portanto plenamente justificada em repelir aquelas decisões, tomadas de modo não autorizado e criminoso” (*Aufklärung*, A 488 In: *Idee*).

suas dúvidas e posições ao grande público do mundo letrado. O segundo se refere ao uso que o homem faz de sua razão na medida em que ocupa certo cargo ou função a ele confiado. Esse uso, mesmo sendo estreitamente limitado, não compromete o desenvolvimento da humanidade. Inclusive a sua restrição pode ser recomendável, pois do contrário o Estado perderia completamente o controle sobre sua política e a ordem pública.¹¹ A reivindicação de Kant quanto ao direito do uso público da razão não é tão alheia a nossa realidade quanto poderia parecer à primeira vista, afinal fazem apenas alguns anos que o Brasil se desvencilhou de um Estado que restringia o direito a liberdade de expressão.

A importância do uso público da razão também é reafirmada e esclarecida noutro escrito, publicado em 1786, intitulado *O que significa orientar-se no pensamento?* Nesse texto Kant afirma que

[...] a liberdade para pensar é primeiramente contrária a coação civil. Na verdade diz-se: a liberdade de *falar* ou de *escrever* pode nos ser tomada por um poder superior, mas não a liberdade para *pensar*. *Quanto e com que correção pensaríamos nós sozinhos, se nós não pensássemos como que em sociedade com os outros, aos quais nós compartilhamos nossos pensamentos e eles os seus! Assim, pode-se bem dizer que aquele poder exterior, o qual arranca a liberdade dos homens de compartilhar publicamente seus pensamentos, toma deles também a liberdade para pensar.* O único tesouro que nos resta junto de todos os fardos civis, e através do que pode se criado um remédio contra todos os males dessa situação (*Denken*, A 325).

A partir disso fica claro como o pensamento livre acaba determinando a própria capacidade de pensar, a capacidade de produzir novos conhecimentos e, conseqüentemente, o processo educativo e o desenvolvimento histórico da espécie humana.

Kant aponta ainda dois procedimentos opostos ao pensamento livre e que, por conseguinte, também prejudicam o desenvolvimento humano. Ambos possuem estreita vinculação com o estado de menoridade criticado em 1783. O *primeiro* é o modo de pensar e agir baseado meramente em preceitos e fórmulas tomados emprestados de outrem. Nesse sentido, são especialmente perniciosos à sociedade aqueles “[...] cidadãos que se arrogam o papel de tutores dos outros, e, em vez de argumentos, sabem expulsar qualquer exame da razão mediante uma

¹¹ Por exemplo: “[...] seria muito pernicioso se um oficial, a quem seu superior deu uma ordem, quisesse pôr-se a raciocinar em voz alta no serviço a respeito da conveniência ou da utilidade dessa ordem; ele deve obedecer. Mas, razoavelmente, não se lhe pode impedir, enquanto homem versado no assunto, fazer observações sobre os erros no serviço militar, e expor essas observações para que as julgue” (*Aufklärung*, A 485-486 In: *Idee*).

impressão prematura sobre os espíritos, estabelecendo fórmulas de fé acompanhadas do angustioso temor do perigo de uma investigação pessoal” (*Denken*, A325-326).¹² Pensar livremente significa para Kant “[...] que a razão não se submete a qualquer outra lei senão àquela que dá a si mesma” (*Denken*, A326). Desse modo, o segundo procedimento oposto ao pensamento livre é o modo de pensar que não segue as próprias leis da razão. Nesse caso, tem-se a situação de uma razão que não quer obedecer às leis que ela mesma se dá, o que Kant chama de “exaltação sentimentalista” e os seus adeptos chamam de “iluminação”. Pelo fato do “gênio” fundar sua teoria na existência de uma suposta “iluminação” e não na razão, os seus seguidores, depois de certo tempo, por não se entenderem entre si (“pois só a razão pode comandar a todos”), acabam adotando testemunhos exteriores (as anotações do suposto “gênio”) como sendo os “documentos da verdade”. Nesse caso, petrifica-se a razão e também o desenvolvimento humano, pois se subordina a razão aos fatos, gerando superstição.

Três modos de uso da razão

Vimos acima que Kant atribui à espécie humana a capacidade de desenvolver completamente suas disposições – que visam o uso da sua razão – através do processo de aprendizagem e, além disso, defende o direito ao uso público da razão na medida em que ele é condição necessária para esse progresso. Cabe agora determinar em quais aspectos se deve pensar o desenvolvimento completo das disposições da humanidade. Como aponta acertadamente Kleingeld (1995, p.172), esse desenvolvimento não deve ser compreendido em um sentido estreito de pensamento lógico, mas como diversas formas de racionalidade ou diferentes modos de uso da razão.

Podemos distinguir pelo menos três modos de uso da razão: o instrumental em relação com as coisas, o pragmático em relação com o comportamento social e o uso moral da razão. Eles corresponderiam às seguintes três disposições humanas: a técnica, a pragmática e a moral. A meta da disposição técnica é a habilidade, da disposição pragmática é a prudência e da moral é a moralidade. Kant chama o processo da primeira de cultivo, o da segunda de civilização e o da terceira de formação moral ou moralização (Cf. KANT, 2006, p. 215-219).

Kant concebe a habilidade como uma competência instrumental racional para se utilizar de determinados conhecimentos e habilidades práticas. Entre elas

¹² Também sobre isso: “[...] dogmas e fórmulas, estas ferramentas mecânicas do uso racional, ou muito mais do abuso de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade” (*Aufklärung*, A 483 In: *Idee*).

pode-se mencionar tanto a linguagem e a capacidade de auto-sustento (prover alimentação e segurança), como também os conhecimentos técnico-científicos.

A prudência se refere à capacidade social do indivíduo, isto é, seu comportamento frente às leis e às normas de bom comportamento. Na *Pedagogia*, Kant afirma que o homem prudente é aquele que na sociedade é querido e nela tem influência (Cf. *Päd.*, A 23 e A 113). Além disso, a formação na prudência prepara o homem para “[...] tornar-se um cidadão, de onde ele recebe um valor público. Visto que ele aprende não só a conduzir a sociedade civil para os seus propósitos, como ainda a conformar-se com ela” (*Päd.*, A36). Na *Fundamentação*, prudência é definida como “a destreza na escolha dos meios para atingir o maior bem-estar próprio” (FMC, p. 126).

A disposição moral é *a que mais tardiamente é desenvolvida* e já pressupõe certa medida de habilidade e prudência.¹³ A partir do desenvolvimento dessa disposição, o homem passa a viver como um ser livre, autônomo. Ele aprende a eleger bons fins isto é, “[...] fins necessariamente amados por todos; e que também, ao mesmo tempo, podem ser fins de todos” (*Päd.*, A23). É a partir disso que o indivíduo passa a ter um valor absoluto, isto é, um valor por si mesmo e não em relação com qualquer outro fim.¹⁴

Como observação sistematicamente relevante pode-se acrescentar aqui que Kant, em sua teoria moral, faz corresponder a cada uma dessas disposições um determinado tipo de imperativo. A habilidade se relaciona com os imperativos de *destreza*, a prudência se refere aos imperativos *hipotéticos*, e, finalmente, a moral se refere ao imperativo *categórico*. Cada um dos três se relaciona de um modo diferente com a vontade. Os primeiros são chamados de *regras de destreza*, os segundos de *conselhos de prudência* e o terceiro de *mandamento (lei) da moralidade* (Cf. FMC, p. 125-129).

¹³ Poder-se-ia questionar se não haveria um descompasso interno na teoria kantiana na medida em que a habilidade e a prudência são consideradas pré-condições para o desenvolvimento moral. À primeira vista pode-se pensar que Kant está condicionando a realização da ação moral a fatores antropológicos, o que vai de encontro ao que é defendido na *Crítica da Razão Prática*. Essa inconsistência se desfaz, no entanto, ao considerarmos as condições e o contexto onde isso é afirmado. Em qualquer época histórica os *individuos* são responsáveis por não agirem moralmente, mas quando levamos em conta o desenvolvimento *do conjunto da espécie*, então, o cultivo e a civilidade abrem caminho para que a lei moral não encontre tantos empecilhos para determinar o arbítrio humano.

¹⁴ Sobre isso: “Ora, a moralidade é a única condição que pode fazer de um ser racional um fim em si mesmo, pois só por ela lhe é possível ser membro legislador no reino dos fins. Portanto, a moralidade, e a humanidade enquanto capaz de moralidade, são as únicas coisas que têm dignidade” e “quando uma coisa está acima de todo preço, e portanto não permite equivalente, então tem ela dignidade” (FMC, p. 140) .

Educação moral enquanto um ideal da razão

A partir do que foi mostrado acima podemos agora discutir o *princípio pedagógico* formulado por Kant, a saber, as “[...] crianças não devem ser educadas segundo o estado atual, mas segundo o possível futuro estado melhor da espécie humana, isto é, conforme a idéia de humanidade e de sua inteira determinação” (*Päd.*, A17). O conceito de “inteira destinação” deve ser compreendido, segundo vimos anteriormente, como o desenvolvimento integral das disposições naturais humanas, o que só pode ser alcançado pela espécie. Todavia, precisamos ainda esclarecer o significado e a importância da noção de “idéia de humanidade”.

Na *Crítica da Razão Pura* Kant define a “idéia” como uma representação conceitual sem validade objetiva. As idéias se “[...] fundam na natureza da razão humana” (CRP, B380), mas não podem determinar nenhum objeto, isto é, elas não podem se referir adequadamente a nenhuma representação sensível. Contudo, as idéias possuem tanto um uso teórico quanto um uso prático. *No uso teórico* elas servem ao “[...] entendimento como cânone para o seu uso ampliado e coerente, pelo qual, [...] é guiado melhor e adiante nesse conhecimento [de objetos]” (CRP, B385). As idéias ajudam na sistematicidade do conhecimento na medida em que orientam o entendimento na sua busca por leis particulares. *No seu uso prático*, que é aquele que interessa aqui, as idéias podem servir tanto como fundamento de avaliação do valor ou desvalor moral de uma qualidade, ação ou indivíduo,¹⁵ quanto servir como causas eficientes de ações.¹⁶

Por “humanidade” Kant compreende aquilo que há de mais perfeito na espécie humana.¹⁷ “Humanidade” é o contraconceito de “animalidade”. En-

¹⁵ Sobre isso: “A avaliação da moralidade segundo sua pureza e conseqüências é feita de acordo com idéias [...]” (CRP, B840); “[...] cada um dá-se conta, quando alguém lhe é apresentado como modelo de virtude, de possuir sempre o verdadeiro original apenas em sua própria cabeça com ele comparando e por ele unicamente avaliando esse pretendo modelo. Tal original é, porém, a idéia de virtude, com vistas à qual [...] todo o juízo sobre o valor ou o desvalor moral é, não obstante, possível somente através dessa idéia [...]” (CRP, B372).

¹⁶ Sobre isso: “[...] idéias tornam-se causas eficientes (das ações e de seus objetos), a saber, no campo ético [...]” (CRP, B374); “[...] conseqüentemente, a idéia prática é sempre sumamente fecunda e, com respeito às ações reais, incontestavelmente necessária. Nela a razão pura possui até causalidade para produzir efetivamente o que o seu conceito contém” (CRP, B385). Essa concepção também permanece na segunda *Crítica*: “[...] por idéia entendo uma perfeição à qual não pode ser dado nada adequado na experiência, nem por isso as idéias morais são algo transcendente, isto é, tais que não pudéssemos jamais determinar suficientemente o seu conceito ou acerca do qual lhe é incerto se lhe corresponde sempre um objeto, como as idéias da razão especulativa, mas servem, enquanto arquétipos de perfeição prática, como norma indispensável da conduta moral e ao mesmo tempo como *critério de comparação*” (CRP, A 230 n).

¹⁷ Sobre isso: “[...] idéia do que há de mais perfeito em uma espécie (assim como tampouco o homem é adequado a idéia de humanidade que ele próprio traz em sua alma com arquétipo de suas ações) [...]” (CRP, B374).

quanto que o primeiro se vincula a conceitos como “racionalidade”, “maioridade”, “modo de pensar perfeito”, isto é, a uma racionalidade que consegue articular adequadamente os três modos de uso da razão (o técnico, o pragmático e, principalmente, o moral), o segundo se refere a noções como “selvageria”, “menoridade”, ou simplesmente “não-humanidade”. É importante ressaltar que, para Kant, a idéia de “humanidade” não se vincula a uma racionalidade qualquer, mas a uma racionalidade que segue os princípios de uma “boa vontade”, ou seja, a uma racionalidade moral.¹⁸ Uma das teses centrais da ética kantiana é a de que a única coisa que possui um valor absoluto em si mesma e que, por conseguinte, é condição de valor para tudo o mais (desde qualidades de temperamento, talentos do espírito ou dons da fortuna) é uma vontade determinada pela lei moral. Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* Kant fala de como o autodomínio e a calma na reflexão, por exemplo, poderiam tornar-se muitíssimo maus se fossem as qualidades de um facínora, ou ainda, afirma que do ponto de vista técnico, as regras que o médico segue para curar radicalmente o seu doente e aquelas que seguem o envenenador para matá-lo, são de igual valor. Portanto, educar de acordo com a idéia de humanidade significa buscar necessariamente, além do desenvolvimento da habilidade e da prudência, a formação moral das crianças.

Poderíamos ainda questionar a posição de Kant sobre a rejeição do estado presente da espécie humana como parâmetro pedagógico. Para esclarecer isso é necessário levar em conta uma característica central de sua filosofia prática que difere diametralmente da filosofia prática empirista. Se, para Kant, no campo do conhecimento teórico “a experiência fornece-nos a regra e é a fonte da verdade”, no campo do conhecimento prático, isto é, “[...] no que concerne às leis morais, a experiência é (infelizmente) a mãe da ilusão; e é sumamente reprovável tirar as leis sobre o que devo fazer daquilo que é feito ou querer limitar a primeira coisa pela segunda” (CRP, B375). Mais: “Quem quisesse tirar os conceitos de virtude da experiência e quisesse constituir como modelo da fonte de conhecimento (como muitos realmente o fizeram) [...] faria da virtude um equívoco não-ente, *variável segundo o tempo e as circunstâncias e imprestável como regra*” (CRP, B371).

¹⁸ Sobre isso: “Rousseau não estava sem razão, se ele preferiu o estado dos selvagens, tão logo se suprime este último estágio ao qual a nossa espécie tem ainda de elevar-se. Nós estamos cultivados até o excesso, em relação a toda amabilidade e decência sociais, mas falta ainda realmente muito para nos concebermos como já *moralizados*” (*Idee*, A 402).

Kant atribui à pedagogia, enquanto uma teoria da educação moral, a condição de um nobre ideal “sem dúvida sincero”,¹⁹ mesmo que não estejamos tão cedo na condição de realizá-lo.²⁰ Uma “educação moral” é “o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência” (*Päd.*, A10). É preciso esclarecer essa situação. Por um lado, Kant reconhece que o homem jamais se tornará santo,²¹ pois “[...] de uma madeira tão torta, da qual o homem é feito, nada de inteiramente reto se pode fazer” (*Idee*, A397). Por outro, nega terminantemente que a idéia de humanidade e a idéia de uma tal pedagogia sejam quimeras.

Há quem defenda que os projetos que se orientam por idéias são apenas produtos da imaginação que tem sua sede no cérebro do pensador ocioso (Cf. CRP, B 372). Kant rebateu fortemente essa posição afirmando que não podemos considerar uma idéia como quimera, seja por que até o momento ela não possui realidade empírica, isto é, por não se terem ainda apresentado casos sensíveis dela, seja por que se interpõem muitos obstáculos à sua realização. Para Kant,

[...] pensar que o que ainda não se conseguiu realizar até agora, por isso, também jamais será possível de realizar não justifica sequer a renúncia a um propósito pragmático ou técnico (como, por exemplo, o das viagens aéreas com balões aerostáticos), e menos ainda, no entanto, a um propósito moral que, se a sua realização não for demonstrativamente impossível, se torna um dever.²²

Ele ainda oferece exemplos: “[...] se, por exemplo, todo mundo mentisse, o falar a verdade seria por isso mesmo um capricho?” (*Päd.* A10); “a pura lealdade na amizade não pode exigir-se menos de todo homem pelo fato de até agora talvez não ter existido nenhum amigo leal” (FMC, p.120). Assim, susten-

¹⁹ “Sincero” no sentido de uma clara convicção racional de que o que deve ser, também pode se realizar. Neste trecho [*Päd.*, A 10], Francisco Fontanela traduz “allerdings wahrhaft” por “verdadeira absolutamente”, contudo, acredito que a tradução “sem dúvida sincero” ajusta-se melhor à função exercida pelas “idéias” no contexto da filosofia prática.

²⁰ Fontanela (2004, p. 17) traduz a seguinte frase “Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es chadet nichts, wenn wir auch nicht *gleich* im Stande sind, es zu realisieren” por “O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo”. Fontanela simplesmente não traduz o advérbio “gleich”, que significa “logo”, prejudicando a compreensão da passagem.

²¹ Sobre isso: “[...] a plena conformidade da vontade à lei moral é santidade, uma perfeição da qual nenhum ente racional do mundo sensorial é capaz em nenhum momento de sua existência” (CRP, A 220).

²² Do texto *Über den Gemeinspruch: das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, A 277 In: *Idee*. Tradução Christian Hamm.

tando-se sob o *puro interesse da razão prática*, Kant atribui ao adversário a tarefa de demonstrar que o agir moral e a educação moral são uma fantasia.

Estamos agora perto de compreender a força e a sutileza da concepção kantiana da educação moral. Segundo Kant, as idéias práticas podem ser realmente dadas em concreto, isto é, realizarem-se empiricamente, mas *apenas parcialmente*. Sua realização “[...] é sempre limitada e defeituosa, mas *sob limites indetermináveis*, portanto, sempre sob a influência do conceito de completude absoluta” (CRP, B385). Em outras palavras, “[...] *ninguém pode e deve determinar qual seja o grau supremo em que a humanidade tenha que deter-se e quão grande seja a distância que necessariamente reste entre a idéia e a sua execução*, justamente porque a liberdade pode exceder todo o limite que se queira atribuir-lhe” (CRP, B374). Portanto, conceber a educação como sendo orientada pela idéia de humanidade significa pensar em um processo infinito de melhoramento moral da espécie humana. Um processo ao qual ninguém pode previamente estabelecer barreiras. A educação deve ter os pés no presente, mas os olhos na idéia moral de humanidade, pois do contrário, condena-se a espécie humana a vagar irracionalmente através da história. Por isso, Kant afirma que

[...] não se pode pensar algo mais prejudicial e indigno de um filósofo do que o apelo vulgar a uma experiência pretensamente contraditória, que simplesmente não existiria se no tempo oportuno fossem encontradas aquelas instituições segundo as idéias e se no seu lugar conceitos rudes justamente por terem sido tirados da experiência não tivessem frustrado toda a boa intenção (CRP, B373).

Frente a esse quadro conceitual, Vicenti levanta o seguinte questionamento,

[...] [ao] definir a natureza humana pela moralidade, e ao tomar esta última como finalidade de toda educação, não estaríamos arriscando justificar uma prática educativa que se assemelharia finalmente a uma empresa de adestramento, sob o disfarce de impor pela disciplina uma moralidade não obstante estranha no estágio atual da humanidade? (1994, p. 71).

Ora, se consideramos a teoria moral de Kant, vemos que tal crítica não procede. A própria noção de moralidade, tal como Kant a concebe, exclui por si só uma tal educação mecânica, assentada no adestramento. A moralidade

requer a ação de um sujeito autônomo e não domesticado. Agir de maneira autônoma implica agir segundo máximas boas, isto é, não basta que a ação do sujeito produza bons resultados, mas ele, através do seu próprio pensamento e avaliação, precisa desenvolver a capacidade de distinguir entre o que é desprezível e o que é bom em si mesmo, sem apelar a uma autoridade externa à sua própria razão. Kant deixa isso muito claro em vários textos, entre eles a *Fundamentação*, onde afirma que

[...] a imitação não tem lugar algum em matéria moral, e os exemplos servem apenas para encorajar, isto é, põem fora de dúvida a possibilidade daquilo que a lei ordena, tornam intuitivo aquilo que a regra prática exprime de maneira mais geral, mas nunca podem justificar que se ponha de lado o seu verdadeiro original, que reside na razão, e que nos guiemos por exemplos (FMC, p. 121).

A moralidade exige, por conseguinte, uma educação raciocinada, isto é, onde o indivíduo desenvolva sua capacidade de agir segundo princípios válidos objetivamente.

Se esse questionamento se refere às reflexões e sugestões pedagógicas de Kant, então pode-se dizer que a sua teoria pedagógica traz poucas contribuições concretas sobre *como* deve-se proceder em sala de aula. Além disso, as considerações nesse sentido podem ser inclusive criticadas e rejeitadas, visto que a sua verdadeira contribuição pedagógica não foi mostrar *como* o educador deve agir, mas em mostrar *o que ele deve buscar*. Kant não quis propor uma teoria pedagógica sobre os procedimentos educacionais (claro que ele teceu algumas considerações e ofereceu alguns exemplos), mas o seu verdadeiro interesse foi estabelecer *a meta* de todo o processo pedagógico: a formação de sujeitos morais autônomos e o conseqüente aperfeiçoamento moral da espécie humana.

Referências bibliográficas

KANT, Immanuel. *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. Trad. Cléia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2004.

_____. *Crítica da faculdade do juízo*. Trad. Valério Rohden e António Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *Crítica da razão pura*. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Os Pensadores. [CRP].

_____. *Crítica da razão prática*. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002. [CRPr].

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Os Pensadores. [FMC].

_____. *Foundations of the metaphysics of morals and What is enlightenment? 2*. ed. Trad. Lewis White Beck. New Jersey: Prentice-Hall, 1997.

_____. *Sobre a expressão corrente: isso pode ser correto na teoria mas não serve para a prática*. Trad. Christian Hamm. Manuscrito do tradutor.

_____. *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1*. Org. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991. v. 11. [Idee].

_____. *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2*. Org. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991. v. 12. [Päd].

_____. *Schriften zur Metaphysik und Logik 1*. Org. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991. v. 5. [Denken].

_____. *Sobre a pedagogia*. 4. ed. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 2004

_____. *Textos seletos*. 2. ed. Trad. Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985. Edição bilíngüe.

KLEINGELD, Pauline. *Fortschritt und Vernunft: zur Geschichtsphilosophie Kants*. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1995.

VICENTI, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*. Trad. Élcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1994.