

Esclarecimento, educação e autonomia em Kant¹

8

Enlightenment, education and autonomy in Kant

Paulo César Nodari*

Fernando Saugo**

Resumo: Este trabalho tem como objetivo abordar os conceitos esclarecimento, educação e autonomia na concepção do filósofo Immanuel Kant. Para tanto, no primeiro momento, faz-se a leitura do Opúsculo Kantiano de 1783, *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*, com o propósito de analisar o conceito esclarecimento, a fim de compreender de que modo, em Kant, se dá a passagem do homem de seu estado de menoridade à maioridade. Num segundo momento, a partir da leitura da obra publicada em 1803, *Sobre a pedagogia*, ainda que haja dúvidas se, de fato, essa obra tenha sido escrita por Kant ou, mais provavelmente, por seu aluno, Theodor Rink, busca-se evidenciar a tese kantiana de que a emancipação do homem não se dá sem a educação. E, por fim, num terceiro momento, à luz da análise feita dos dois conceitos-base deste trabalho, esclarecimento e educação, investiga-se a conexão entre ambos, na obra sobre filosofia moral kantiana de 1785, *Fundamentação da metafísica dos costumes*, tentando sustentar a tese de que esclarecimento e educação estão conectados com a autonomia moral, terceiro conceito-base desta investigação. A partir desses três momentos, salienta-se, por conseguinte, que a educação, segundo a proposta de Kant, possibilita ao homem desenvolver, aprimorar cada vez mais a capacidade e a coragem de sair do estado de menoridade e alcançar a maioridade, tornando-se, progressivamente, um sujeito esclarecido, autônomo e, conseqüentemente, moral.

Palavras-chave: Esclarecimento. Educação. Autonomia. Liberdade. Kant.

Abstract: This work aims to approach the concepts of enlightenment, education and autonomy in the conception of the philosopher Immanuel Kant. To do so, at first, one reads the kantian opusculum of 1783, *Answer to the question:*

¹ Este trabalho é resultado de investigação proporcionada pela Bolsa de Iniciação à Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (UCS), concedida ao graduando em Filosofia, Fernando Saugo, no período de 2009 a 2010, ancorada no Projeto de Pesquisa, intitulado: “O processo educativo em Kant”, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo César Nodari.

* Doutor em Filosofia. Professor no PPGFil da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

** Graduando em Filosofia na Universidade de Caxias do Sul.

what is enlightenment? with the purpose of analyzing the concept of enlightenment in order to understand how, in Kant, the process of leaving the state of minority to enter majority takes place, concerning mankind. Secondly, from reading the book published in 1803, *On Pedagogy*, even though there are doubts whether in fact this work was written by Kant or, more likely, by his pupil, Theodor Rink, seeks to evidence the kantian thesis that the emancipation of man is not without education. Finally, in the light of analysis of the two basic concepts of this paper, enlightenment and education, one investigates the connection between them, in the work of Kantian moral philosophy, 1875 *Groundwork of the Metaphysics of Morals*, trying to support the thesis that enlightenment and education are connected with the moral autonomy, the third basic concept of this investigation. From these three stages, one points out, therefore, that education, as proposed by Kant, enables man to develop, improve more and more the ability and courage to leave the state of minority and progressively reach majority, becoming gradually an autonomous, enlightened subject, and consequently a moral one.

Keywords: Enlightenment. Education. Autonomy. Freedom. Kant.

Este trabalho tem como objetivo abordar os conceitos esclarecimento, educação e autonomia na concepção de Immanuel Kant. Com a análise dos três conceitos supracitados, procura-se sustentar a tese de que a educação possibilita ao ser humano desenvolver, cada vez mais, a capacidade e a coragem de sair do estado de menoridade e alcançar, progressivamente, a maioridade, tornando-se um sujeito esclarecido e autônomo. Seguindo a abordagem analítica, para alcançar tal intento, desenvolve-se a presente reflexão em três momentos. Num primeiro momento, busca-se, à luz do texto kantiano de 1783, *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? (Resposta)*, no qual Kant estabelece o lema do esclarecimento [*Aufklärung*]: “*Sapere aude!* Tem a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento” (*Resposta*, p. 100), elaborar algumas ideias centrais acerca do conceito *esclarecimento*, que pode ser considerado, em cada indivíduo, como o processo de saída do estado de sua menoridade para a maioridade. A menoridade, para Kant, não é a falta de entendimento, mas a incapacidade que cada indivíduo possa eventualmente ter de fazer uso do seu próprio entendimento, enquanto a maioridade, por sua vez, é a capacidade de utilizar-se do próprio entendimento.

Num segundo momento, o texto kantiano de referência é *Sobre a pedagogia (Pedagogia)*. Nele, Kant afirma que “o homem não pode se tornar verdadeiramente homem senão pela educação. Ele é aquilo que a

educação dele faz”. (*Pedagogia*, p. 15). Partindo desse pressuposto e cientes de que o ser humano é o único ser que precisa ser educado, a pergunta subjacente à presente investigação é a tentativa de resposta à questão acerca da maneira pela qual a educação possibilita ao homem a saída da menoridade para que atinja, progressivamente, a maioridade, e se esta é alcançada uma vez por todas. Nessa tentativa de resposta, de início, pode-se afirmar que a educação para Kant pode ser compreendida como o processo paulatino e progressivo e não simplesmente um momento isolado e determinado da vida de alguém. Segundo afirmações da *Pedagogia*, mesmo que a razão cumpra a tarefa de diferenciar o ser humano dos outros seres, ainda assim, o ser humano não é esclarecido, não é ainda moral, ou seja, ele não é nem bom, nem mau por natureza. Assim, a educação pode ser considerada a arte de desenvolver, no ser humano, a disposição para o bem, tornando-o capaz de seguir a lei moral, tornando-o, por conseguinte, autônomo.

Num terceiro momento, à luz do texto kantiano de 1785: *Fundamentação da metafísica dos costumes* (FMC), busca-se conectar os conceitos-chave desta investigação, a saber, esclarecimento, educação e autonomia, evidenciando a tese de que, em Kant, a educação, como processo, fomenta o desenvolvimento da capacidade e da coragem no ser humano de sair de seu estado de menoridade e alcançar, paulatinamente, a maioridade, tornando-se, assim, um sujeito esclarecido, autônomo, e, por conseguinte, moral.

1 Esclarecimento

Kant nasceu em Königsberg, antiga Prússia, no dia 22 de abril de 1724 e faleceu em 12 de fevereiro de 1804. Kant nasceu em uma família modesta. Seu pai era seleiro, e sua mãe, dona de casa. Sua família estava ligada ao *pietismo* (corrente radical do protestantismo). Segundo alguns comentadores de Kant, os costumes incutidos nele pela família, especialmente por sua mãe, influenciaram muitíssimo no seu pensamento. (PASCAL, 1992).

Kant viveu no período do *Iluminismo*, movimento intelectual ocorrido na Europa, no século XVIII, que é marcado pelo paradigma da subjetividade e pela busca do esclarecimento. O *Iluminismo* também pode ser denominado por outros nomes, sendo eles sinônimos, como:

Século das Luzes, Período Iluminista, Ilustração, Esclarecimento, Maioridade, Emancipação, Metáfora das Luzes, etc. Não obstante o intento não seja de adentrar em pormenores etimológicos, mas tão somente o de alertar às possíveis dificuldades de compreensão dos conceitos, grosso modo, salienta-se compreender aqui a *Metáfora das Luzes* nem como simples acontecimento geográfico e temporal, nem como mero movimento intelectual, tampouco como modismo de época, mas, antes, como caminho de *esclarecimento*, ou seja, como o processo progressivo dos seres humanos por meio do qual são capazes de pensar por si mesmos. (FALCON, 1994). Nesse sentido, ainda que se revista de importância, o intento deste primeiro momento não é entrar na discussão etimológica de tais palavras, mas aprofundar o estudo sobre o pensamento kantiano em torno do esclarecimento. Nesse sentido, em nota preliminar, o tradutor da obra *Dialética do esclarecimento*, de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, Guido A. de Almeida define da seguinte maneira o que é esclarecimento em língua alemã.

A tradução de *Aufklärung* por *esclarecimento* requer uma explicação: por que não recorremos ao termo *iluminismo*, ou *ilustração*, que são expressões mais usuais entre nós para designar aquilo que também conhecemos como a *Época* ou a *Filosofia das Luzes*? Em primeiro lugar, como não poderia deixar de ser, por uma questão de maior fidelidade: a expressão *esclarecimento* traduz com perfeição não apenas o significado histórico-filosófico, mas também o sentido mais amplo que o termo encontra em Adorno e Horkheimer, bem como o significado corrente de *Aufklärung* na linguagem ordinária. É bom que se note, antes de mais nada, que *Aufklärung* não é apenas um conceito histórico-filosófico, mas uma expressão familiar da língua alemã, que encontra um correspondente exato na palavra portuguesa *esclarecimento*, por exemplo em contextos como: *sexuelle Aufklärung* (esclarecimento sexual) ou *politische Aufklärung* (esclarecimento político). Neste sentido, as duas palavras designam, em alemão e em português, o processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (religiosas, políticas, sexuais, etc.) (ADORNO; HORKHEIMER, 1985. p. 7, grifos do autor).

O pensamento elaborado pelos iluministas foi de libertação. As pessoas deviam libertar-se do pensamento dominante provindo da tradição, tanto com relação às crenças religiosas, como também com

relação aos déspotas da época. Para se livrar dessas amarras, surge uma crença ilimitada no poder da razão. Assim, para os pensadores iluministas, a razão é capaz de evolução e de progresso do ser humano, libertando-o das amarras sociais e morais que o deixavam num certo obscurantismo. Continuar com o modo de pensar provindo da tradição, continuar a obedecer a um determinado tutor, como era comum na época, seria permanecer na obscuridade e no estado de menoridade. O Iluminismo foi um projeto de emancipação do ser humano de todo tipo de tutela. Cada um deveria ser capaz de pensar por si mesmo.

O Iluminismo fundamentou-se, basicamente, em três pilares: *natureza*, *razão* e *progresso*. *Natureza* é o termo que se refere sobremaneira ao sistema newtoniano baseado na lei de causa e efeito. O universo é governado por leis universais, que o homem pode descobrir pela observação e pela razão. *Natureza* significa tudo o que é bom e o que está conforme a ordem. *A razão* é o instrumento que possibilita a aplicação dessa norma. A razão penetra a realidade a ponto de desvelar todas as aparentes divergências, todos os acréscimos devidos à tradição e aos preconceitos. Rejeição a tudo o que é autoridade, seja ela política, seja ela eclesiástica. O termo *progresso* resume os ideais do Iluminismo a ponto de afirmar que o progresso deveria substituir o céu como objetivo e alvo da ação humana. (GILES, 1987). Schwartz afirma acerca do Iluminismo:

A crença no progresso e na perfectibilidade humana, além da defesa do conhecimento racional para a superação dos paradigmas metafísicos, é o mote do Iluminismo. Com isso, na linha kantiana, o Iluminismo é libertador do ser humano. Torna-o livre pelo uso da razão, liberando-o daquilo que denominou de tutela. É, pois, uma crença de um mundo melhor não mais por graça divina, e sim por possibilidade racional do desenvolvimento das capacidades do homem. (2010, p. 271).

A palavra *esclarecimento* [*Aufklärung*] está totalmente vinculada à autonomia. Tornar-se esclarecido é buscar a libertação das amarras, que impedem o homem de pensar por si. É um contínuo progresso que se dá por meio da razão, com o propósito de alcançar a autonomia. Nessa perspectiva, talvez se possa afirmar ser a característica principal do Iluminismo a libertação dos seres humanos do medo e de todo tipo de

superstição, bruxaria ou feitiço. O Iluminismo caracteriza-se, por conseguinte, pela dúvida e pela crítica a tudo quanto carece de comprovação fática, tornando-se, assim, o conhecimento, a chave de dominação da natureza. E isso é possível porque o ser humano é portador do saber e saber é poder *para*. A dúvida torna-se o elemento essencial do progresso. O ser humano quer saber como tudo funciona. (SCHWARTZ, 2010).

A configuração desse novo modo de pensar significa, em última análise, criticar, duvidar. Tudo deve ser submetido ao espírito crítico. A razão apresenta-se cada vez mais crítica à autoridade, à tradição, à revelação. A razão mais que uma herança, mais que o somatório ou a síntese de ideias inatas reveladoras da essência absoluta do existente, é uma “aquisição possível”. (FALCON, 1994).

O filósofo que expressa de forma mais coerente, em sua filosofia, o conceito de esclarecimento no período do Iluminismo foi Kant em seu escrito *Resposta*. E também em outros textos, tanto na *FMC* quanto na *Pedagogia*. Para Kant o ser humano não consegue atingir o esclarecimento se não for educado, desde a tenra idade, mesmo que ainda criança esteja ele inclinado à liberdade (*Pedagogia*, p. 13), como também que essa liberdade não seja vista por Kant como a liberdade em sentido moral, porque se trata da liberdade ainda selvagem, anárquica, instintiva e irresponsável. (PINHEIRO, 2007). Portanto, o ser humano, sendo possuidor de tal liberdade, precisa passar por um processo educacional para privá-lo de tal liberdade, pois o mesmo, como fundador dos princípios morais pela razão, não é um ser esclarecido por natureza, isto é, ele será trabalhado da melhor forma possível, a fim de que possa sair de seu estado de menoridade e atingir gradualmente a sua maioridade e emancipação.

Em meio aos pensadores do período iluminista, houve a formulação de uma pergunta: *Was ist Aufklärung?* (*Que é esclarecimento?*). Essa indagação foi feita por Zöllner, em artigo publicado no periódico *Berlinische Monatsschrift*, em dezembro de 1783, que recebeu numerosas respostas, destacando-se, dentre elas, a que foi escrita por Kant. E isso foi possível, pois era costume, no século XVIII, perguntar ao público, saber a opinião dele sobre alguns problemas, principalmente, quando determinados problemas não tinham apenas uma única e indiscutível resposta. Nessa dinâmica, o mesmo periódico alemão *Berlinische Monatsschrift*, em dezembro de 1783, também publicou a resposta acerca da pergunta sobre o esclarecimento.

Para Kant, o esclarecimento [*Aufklärung*] é visto da seguinte forma:

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*]. (*Resposta*, p. 100, grifos do autor).

Poder-se-ia dizer que o ser humano é o próprio culpado dessa menoridade, se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão dos seus próprios atos, e na falta de coragem de servir-se do próprio entendimento. O que o faz permanecer em estado de menoridade não é a falta de entendimento, mas a falta de coragem de servir-se do seu próprio entendimento. Logo, *Sapere aude!* ou melhor, *Ouse saber!* é um dos elementos principais apresentados por Kant em seu opúsculo, *Resposta*. *Ouse saber!* significa ouvir as vozes do próprio entendimento. É, inicialmente, por um desenvolvimento do saber e, pela utilização de seu discernimento que o homem pode libertar-se das pessoas que pensam por ele, seus tutores, e sair de sua menoridade. “O homem é inteiramente responsável por sua menoridade que é sua tarefa livrar-se dela, que ele é capaz disso e deve fazer isso. Encontraremos então a responsabilidade plena e total do sujeito.” (VINCENTI, 1994, p. 14).

Para Kant, as duas principais causas da permanência do indivíduo na menoridade são a preguiça e a covardia, pois é cômodo e bom ficar na menoridade, de tal modo que, às vezes, vários ficam nesse período durante toda sua vida. Se, por exemplo, “tenho um livro que faz às vezes meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso esforçar-me eu mesmo”. (*Resposta*, p. 100). Por conseguinte, é difícil para um ser humano sair dessa menoridade, pois está habituado a permanecer nesse estado de tutoria e submissão. “Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora incapaz de utilizar seu próprio entendimento.” (*Resposta*, p. 102). Para Kant quem, em meio à sociedade, quisesse dar esse salto para sair da menoridade sentir-se-ia certamente inseguro, porque não está habituado com este movimento livre.

Entretanto, ainda que difícil, segundo Kant, é possível que um público se esclareça a si mesmo. Isso ocorre só quando “lhe for dada a liberdade” (*Resposta*, p. 102), pois, sempre, nas grandes massas, além dos tutores, alguns indivíduos têm a capacidade de pensamento próprio e, ao terem saído de sua menoridade, espalharão ao seu redor a capacidade que cada ser possui de pensar por si mesmo. O esclarecimento acontece progressivamente, mediante o uso do entendimento. Dito de outro modo, o ser humano está em constante busca de esclarecimento, porque ele tem inclinações que não o deixam sair do estado de menoridade de uma vez por todas, sem correr o risco de queda na menoridade. Por meio da razão, o ser humano tem a possibilidade de superar os enlaces e as amarras da menoridade e, de maneira progressiva, emancipar-se, atingir o estado de maioridade. Logo, para Kant, o ser humano não nasce esclarecido. Ele precisa compreender-se inserido no processo educativo com tal finalidade. Numa palavra: o ser humano tem condições para se libertar das amarras que o aprisionam na menoridade, sendo-lhe possível, portanto, por meio da educação, alcançar o almejado esclarecimento. A educação possibilita a saída de seu estado de menoridade e faz com que o sujeito atinja gradualmente a maioridade, tornando-se autônomo.

2 Educação

Kant, no texto *Pedagogia*, mostra de que forma o processo da educação possibilita ao homem alcançar a autonomia, sendo o próprio indivíduo capaz de pensar por si, sem tutores. O filósofo inicia o texto com a seguinte frase: “O homem é a única criatura que precisa ser educada.” (*Pedagogia*, p. 11). Com isso, ele enfatiza o processo educacional ao qual o ser humano precisa submeter-se, desde sua infância, para se tornar emancipado. Por sua vez, Pinheiro comenta:

A educação tem, como tarefa própria, encaminhar o homem em direção ao fim último, que é a sua idéia de perfeição. Assim uma educação que atinja sua finalidade cumpre ao mesmo tempo, a finalidade da filosofia moral e política. O homem moral é o ideal a ser seguido no processo de educação. (2007, p. 15).

Kant diferencia a espécie humana das demais espécies animais. Uma primeira característica que a diferencia é que os animais não requerem cuidados. Sua necessidade maior é com o alimento. Eles precisam ser aquecidos, guiados e protegidos, pois seu modo de sobreviver está no próprio instinto. Todavia, o ser humano precisa, desde sua infância, do cuidado dos pais, sobretudo, no que se refere às precauções que os mesmos precisam tomar para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças. (*Pedagogia*, p. 11).

Outra característica importante em Kant acerca da diferença entre as espécies humana e animal é o papel que a disciplina e a instrução assumem em sua concepção de educação. “A disciplina transforma a animalidade em humanidade.” (*Pedagogia*, p. 11). Kant entende que a disciplina impede o ser humano de permanecer em seu estado selvagem, isto é, em seu estado de natureza. Para ele “disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria”. (*Pedagogia*, p. 25). Nesse sentido, a disciplina constitui a parte negativa da educação. Aqui, é importante lembrar que a educação, para Kant, está dividida em negativa e positiva. É negativa, pois priva a criança de utilizar sua própria liberdade, simplesmente submetendo-a à obediência. É positiva quando possibilita à criança utilizar sua liberdade para autoeducar-se. Logo, a parte negativa da educação é a disciplina, sendo essa, contudo, sumamente importante, porque garante ao ser humano deixar de lado as amarras naturais, tais como: a preguiça e a covardia, que o impedem de chegar à maioridade. (*Resposta*, p. 100).

Já “a instrução [cultura], pelo contrário, é a parte positiva da educação”. (*Pedagogia*, p. 13). Essa faz com que o ser humano possa decidir sobre os fatos com sua própria razão, de maneira autônoma. Diz Kant:

Tornar-se *culto*. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. Ela, portanto não determina nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias. (*Pedagogia*, p. 25, grifos do autor).

De acordo com Kant, o ser humano precisa ser submetido desde cedo à disciplina, pois é a disciplina que faz o indivíduo sentir a força das próprias leis, ou seja, das obrigações para consigo mesmo e para com a sociedade. Se a disciplina for deixada de lado na infância, uma das possíveis consequências é a de que será difícil mudar alguém na fase adulta. Kant entende que “as crianças são mandadas cedo à escola não para que aí aprendam, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado”. (*Pedagogia*, p. 13). Caso o ser humano não seja submetido à disciplina desde sua infância, corre o risco de seguir seus “caprichos” pelo resto da vida, sendo-lhe difícil contornar tal dificuldade na idade adulta. Quem não tem cultura (instrução) de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem.

A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois essa pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito da disciplina. (*Pedagogia*, p. 16). Esclarecendo a tese da importância da disciplina em Kant, afirma Pinheiro:

Disciplina e coação [instrução] são colocadas como fundamentos necessários para a liberdade e a moral. A autonomia, princípio básico do bom uso da razão, depende desse primeiro momento da educação. Apenas por meio de uma educação baseada na disciplina e na coação será possível postularmos um indivíduo autônomo. Ou seja, a coação e a disciplina possibilitam a cada um fazer uso de sua própria razão, sem medo. E, com isso, abre-se a possibilidade de uma determinação moral da vontade. (2007, p. 16).

Na visão de Kant, o ser humano é fruto da educação, ou seja, “o homem não se pode tornar um verdadeiro homem senão pela educação”. (*Pedagogia*, p. 15). Logo, tanto a instrução quanto a disciplina possuem o mesmo grau de importância à educação, pois, como sustenta Kant,

quem não tem cultura [instrução] de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito da disciplina. (*Pedagogia*, p. 16).

Assim, uma vez que a Providência não inseriu no ser humano disposições seja para o bem, seja para o mal, urge considerar a importância da disciplina em referência à capacidade de seguimento das leis. “O homem deve, antes de tudo, desenvolver as suas disposições, para o bem; a Providência não as colocou nele prontas; são simples disposições, sem a marca distintiva da moral.” (*Pedagogia*, p. 19). Cabe à educação, por conseguinte, a árdua missão de conduzir e tornar o ser humano moral, constituindo-se numa tarefa sem fim a ser sempre e continuamente perseguida. Assevera Kant acerca do ser humano:

Não é bom nem mau por natureza, porque ele não é um ser moral por natureza. Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até os conceitos do dever e da lei. Pode-se, entretanto, dizer que o homem traz em si tendências originárias para todos os vícios, pois tem inclinações e instintos que o impulsionam para um lado, enquanto sua razão o impulsiona para o contrário. (*Pedagogia*, p. 95).

Por se tratar de uma tarefa árdua e a ser buscada de geração em geração, Kant considera a educação uma arte. Ele afirma: “Entre as descobertas humanas há duas difícilísimas, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los.” (*Pedagogia*, p. 20). A educação é uma arte, porque as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si mesmas, ou seja, automaticamente. “Somente pode surgir um conceito de arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte.” (*Pedagogia*, p. 20). Pinheiro lembra que

Kant concebe a educação como uma arte e não como um conhecimento, pelo fato de que, se fosse uma ciência, isto é, um conhecimento independente da experiência, então ou o homem não seria livre, ou a razão poderia chegar ao saber absoluto, que pertence a Deus. Isso significa dizer que, como a arte, a educação deve interrogar a natureza. E será justamente argumentando e perguntando sobre a natureza que a tarefa do educador deve ter início. Aquilo que é visado além da natureza, da temporalidade, é a liberdade. A idéia de liberdade impõe à educação a tarefa de analisar a passagem do estado de selvageria à condição de ser sociável. (2007, p. 38).

Em *Pedagogia*, Kant estabelece uma divisão na arte de educar. “A origem da arte da educação, assim como seu progresso, é: ou *mecânica*, ordenada, sem plano conforme as circunstâncias, ou *raciocinada*.” (*Pedagogia*, p. 21). Contudo, Kant afirma que a educação não pode ser puramente mecânica ou raciocinada. Ela não pode ser só mecânica, ela precisa ser também raciocinada, pois essa se orienta à moralidade. Logo, para que a educação seja a melhor possível, deve-se manter o equilíbrio entre a educação mecânica a raciocinada. Kant diz que educação mecânica é aquela que está baseada somente em acontecimentos ocorridos, ou seja, empíricos, ou vistos como exemplos para a educação, enquanto a educação raciocinada é aquela que vem dos conceitos puros da razão, sem intervenção da experiência. Kant explica que

uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo. [...] 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. (*Pedagogia*, p. 23).

Resta, porém, uma dúvida sobre o modo a ser trabalhada a educação e de que forma, para que o homem possa se tornar um ser esclarecido e autônomo. Há dois modos de educação, no entender de Kant, a saber: educação pública e educação privada. Entende ele por pública aquela educação que é ministrada por institutos de educação, por exemplo, as casas de misericórdia, ou por repartições governamentais. “Uma educação pública completa é aquela que reúne, ao mesmo tempo, a instrução e a formação moral. Seu fim consiste em promover uma boa educação privada” (*Pedagogia*, p. 30), e, por sua vez, “a educação privada é aquela que é dada pelos próprios pais”. (*Pedagogia*, p. 31). A educação pública parece ser mais vantajosa que a privada, pois a primeira incute na criança já um certo respeito ao verdadeiro caráter de cidadão, enquanto a segunda pode até mesmo propagar algum defeito familiar.

Para Kant, assim como a razão, em seu uso privado, pode, muitas vezes, ser estreitamente limitada, podendo impedir o progresso para o esclarecimento e a saída da menoridade (*Resposta*, p. 104), assim também, a educação pública, por sua vez, possibilita ao sujeito conseguir livrar-se das amarras da menoridade e atingir, de maneira gradual, o esclarecimento, tornando-se, progressivamente, um sujeito autônomo.

Kant se depara com uma dúvida referente ao período durante o qual o ser humano deve ser submetido a essa educação, para que possa ser considerado maduro perante a sociedade, expressando-se ele do seguinte modo: “Até o momento em que a natureza determinou que o homem se governe a si mesmo; ou até que nele se desenvolva o instinto sexual; até que ele possa se tornar pai e seja obrigado, por sua vez, a educar: até aproximadamente a idade de dezesseis anos.” (*Pedagogia*, p. 32). Assim, o homem, depois de ter passado por essa fase da vida, submetido à educação pública, poderá recorrer a expedientes culturais e se submeter a uma disciplina especial, mas não mais como uma educação regular. (*Pedagogia*, p. 32). Para Kant a sujeição que o educando recebe pode ser positiva ou negativa:

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. (*Pedagogia*, p. 32).

A sujeição é positiva quando a criança se adapta, imita os seus educadores para um dia se tornar um ser moral, com autonomia sobre si, atingindo o estado de maioridade. Mas, por outro lado, é negativa, pois se o educando obedecer a todas as vontades do seu mestre, então, o educando não conseguirá alcançar uma determinada autonomia, necessária para se tornar um verdadeiro ser moral e livre, permanecendo, portanto, no estado de menoridade. Kant menciona que “é preciso dar liberdade à criança, e a todos os seus movimentos” (*Pedagogia*, p. 33), desde que isso não coloque sua vida em risco e, tampouco, que ela venha a tirar a liberdade dos outros. Assim, para o filósofo de Königsberg, “um dos maiores problemas da educação é o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário”. (*Pedagogia*, p. 32). No entanto, é preciso provar que o constrangimento que lhe é imposto tem por finalidade ensiná-lo a usar bem a sua liberdade, para que ele possa ser uma pessoa verdadeiramente livre, autônoma em sua vida adulta, sem decepções pessoais, como também que não faça mal algum aos outros, por mau uso de sua liberdade. Por essa razão, Kant prioriza a educação pública, mencionada anteriormente, visto que ela tem a função de fazer do

educando um conhecedor de seus direitos, mas também de seus limites perante o próximo.

É preciso habituar o educando a suportar que a 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 e adquirir o que é necessário para tornar-se independente. (*Pedagogia*, p. 33).

No pensamento de Kant, a pedagogia, ou a doutrina da educação, está dividida em duas partes: a física e a prática. A educação *física* e a *prática* fazem parte da doutrina da educação, ou seja, da pedagogia. “A educação *física* é aquela que o homem tem em comum com os animais.” (*Pedagogia*, p. 34). Ou seja, são os cuidados que o indivíduo tem em relação à sua vida, como ser constituído de matéria corporal, enquanto a educação *prática* ou *moral* “é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre”. (*Pedagogia*, p. 35). Além disso, segundo Kant, a doutrina da educação consiste em três pontos muito importantes, a saber: 1) na cultura escolástica ou mecânica, que diz respeito à habilidade, é, portanto, didática, sendo que essa lhe dá valor com relação a si, como indivíduo; 2) na formação pragmática, que se refere à prudência, porque ela prepara o indivíduo para se tornar um cidadão; 3) na cultura moral, que tem em vista a moralidade, sendo essa que lhe dá um valor que diz respeito à espécie humana. (*Pedagogia*, p. 35). Assevera Kant:

O homem precisa de formação *escolástica*, ou da instrução, para estar habilitado a conseguir todos os seus fins. Essa formação lhe dá um valor em relação a si mesmo, como indivíduo. A formação da *prudência*, porém, o prepara para tornar-se um cidadão, uma vez que lhe confere um valor público. Desse modo ele aprende tanto a tirar partido da sociedade civil para os seus fins como a conformar-se à sociedade. Finalmente a educação *moral* lhe dá um valor que diz respeito à inteira espécie humana. (*Pedagogia*, p. 35, grifos do autor).

Contudo, diz Kant, tanto na educação privada como na pública, o educador deve preocupar-se também com a educação física da criança (*Pedagogia*, p. 37), tópico a ser tratado a seguir.

2.1 Educação física

A educação física consiste em fazer com que a criança cresça com seu corpo o mais sadio possível. Cada cultura tem seu tipo de Educação Infantil, mas isso precisa ser feito da melhor forma que a sociedade possa realizar. Kant refere que as crianças tem a mania de chorar para pedir algo aos adultos. Essa é a forma que elas encontram para se comunicar. Mas, se os adultos atenderem sempre aos seus desejos, certamente, quando elas se tornarem adultas, irão se deparar com algum limite, e isso poderá acarretar uma grande decepção pessoal. Kant lança luzes sobre o tema:

Se acostumarmos os bebês a verem satisfeitos todos os seus caprichos, depois será tarde para dobrar a sua vontade. Deixemos, pois, que chorem à vontade, e logo eles mesmos ficarão cansados de chorar. Se cedermos, porém, a todos os seus caprichos na primeira infância, corrompemos desse modo o seu coração e os seus costumes. (*Pedagogia*, p. 43).

Por isso, a liberdade deve ser trabalhada já desde o ponto de vista físico. Não se pode saciar das crianças todos os seus desejos corporais, pois isso poderá afetar a educação posterior. As crianças devem aprender a ser obedientes, explica Kant:

Antes de mais nada, a obediência é um elemento essencial do caráter de uma criança e sobretudo, de um escolar. Ela tem um duplo aspecto: o primeiro é a obediência à *vontade absoluta* de um governante, ou também a obediência a uma vontade de um *governante reconhecida como razoável e boa*. A obediência pode proceder da autoridade – e, então, é *absoluta* – ou da confiança – e, nesse caso, é de outro tipo. Essa última é importantíssima; mas a primeira é absolutamente necessária, porque prepara a criança para o respeito às leis que deverá seguir corretamente como cidadão, ainda que não lhe agradem. (*Pedagogia*, p. 77, grifos do autor).

As crianças precisam ser tratadas e trabalhadas como crianças. “Não é necessário, entretanto, criar na criança um caráter de adulto, mas sim, o de uma criança.” (*Pedagogia*, p. 77). Cada etapa precisa ter seu tempo específico. Nesse ponto específico, pode-se dizer que Kant foi influenciado por Rousseau. No *Emílio ou da educação* (1762), Rousseau sustenta a ideia de que a criança deve ser tratada como criança e não como adulto. Isso se caracteriza como uma das grandes contribuições de Rousseau à pedagogia moderna. Para Kant, é preciso que a criança se acostume a agir a partir de máximas e não de certos motivos, pois que esses podem ser escusos. Veja-se, por exemplo, a situação da mentira. Para Kant, os educadores devem ter cautela com as crianças que mentem. “Quando uma criança mente, por exemplo, não se deve punir, mas tratá-la com desprezo, dizer que não mais acreditaremos nela, e semelhantes.” (*Pedagogia*, p. 75). A mentira, se deixada de lado na fase infantil, certamente, na idade adulta, ela não se tornará uma pessoa com caráter. Nessa perspectiva, pode-se usar o mecanismo de envergonhar o educando, quando o mesmo está mentindo. Kant advoga que, “a mentira torna o homem um ser digno de desprezo geral e é um meio de tirar a estima e a credibilidade que cada um deve a si mesmo” (*Pedagogia*, p. 90); por sua vez, “a veracidade é um dever que deve ser considerado a base de todos os deveres”. (*SDM*, p. 122). A mentira é sempre prejudicial, tanto para um sujeito quanto para toda a humanidade, e, na lição de Kant, “aquele que tem a intenção de fazer a outrem uma promessa mentirosa reconhecerá imediatamente que quer servir-se de outro homem *simplesmente como meio*, sem que este último contenha ao mesmo tempo o fim em si”. (*FMC*, p. 70).

Após as considerações sobre educação física, Kant abre caminho à possibilidade de análise da questão moral da educação. Essa é a finalidade de todo o processo de educação proposto por Kant. A educação moral não vem a ser o ensino de normas e regras morais, porém, antes, é o próprio pensar autonomamente, ou seja, de acordo com Pinheiro, a autonomia é requerida como princípio de possibilidade para a educação moral. (2007).

2.2 Educação moral

Na educação prática, ou também denominada por Kant “educação moral”, ele a subdivide em: 1) *habilidade*; 2) *prudência*; e 3) *moralidade*. Afirma ele:

No que toca à *habilidade*, requer-se que seja sólida e não passageira. Não se deve mostrar ares de quem conhece algo que não se possa depois traduzir em ações. A habilidade deve, antes de mais nada, ser bem fundada e tornar-se pouco a pouco um hábito de pensar. É o elemento essencial do caráter de um homem. [...] A *prudência* consiste na arte de aplicar aos homens nossa habilidade, ou seja, de nos servir dos demais para os nossos objetivos. Para isso são necessárias muitas condições. A habilidade vem propriamente em último lugar no homem, mas pelo seu valor fica em segundo. (*Pedagogia*, p. 85, grifos do autor).

Com efeito, a habilidade requer certa aparência externa para que se concretize, e ele a define como sendo uma arte. O que pertence a essa arte é a dissimulação, isto é, esconder os próprios defeitos e manter a aparência externa. A habilidade e a prudência pertencem, na obra *FMC*, aos imperativos hipotéticos. “Os hipotéticos representam a necessidade prática de uma ação possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou que é possível que se queira)”. (*FMC*, p. 50). Um exemplo para situar esse imperativo seria: quem tem sua máquina estragada procura o melhor técnico para o seu conserto. Para o imperativo hipotético da habilidade, em sendo problemático, seu fim é meramente o que alguém deve querer. Esse imperativo, Kant exemplifica da seguinte maneira:

Como não sabemos na primeira juventude quais os fins que se nos depararão na vida, os pais procuram sobretudo mandar ensinar aos filhos *muitas coisas* e tratarem de lhes transmitir a *destreza* no uso dos meios para *toda a sorte* de fins, de nenhum dos quais podem saber se de futuro se transformará realmente numa intenção do seu educando, sendo entretanto possível que venha a ter qualquer deles; e este cuidado é tão grande que por ele descaram ordinariamente a tarefa de formar e corrigir o juízo dos filhos sobre o valor das coisas que poderão vir a eleger como fins. (*FMC*, p. 51, grifos do autor).

E a prudência, por sua vez, é vista por Kant como “a destreza na escolha dos meios para atingir o maior bem-estar próprio”. (*FMC*, p. 52). Por exemplo, quem quer ter saúde aceita tomar medicamentos. Kant salienta:

Há no entanto *uma* finalidade da qual se pode dizer que todos os seres racionais a perseguem realmente (enquanto lhes convêm imperativos, isto é como seres dependentes), e portanto uma intenção que não só eles *podem* ter, mas de que deve admitir que têm na generalidade por uma necessidade natural. Esta finalidade é a *felicidade*. O imperativo hipotético que nos representa a necessidade prática da acção como meio para fomentar a felicidade é **assertórico**. (FMC, p. 51, grifos do autor).

Segundo Nodari, “enquanto o fim é o que cada um naturalmente deve querer, a saber, a felicidade, o imperativo é *assertórico*, isto é, um imperativo da *prudência*”. (2009, p. 191). A prudência é o fim que cada ser humano procura. Logo, para Kant, ainda que a felicidade seja buscada por todos, mesmo assim, ela não pode ser considerada o princípio moral. O imperativo referente à ação moral só pode ser o categórico, o imperativo da moralidade.

A moralidade, para Kant, “diz respeito ao caráter. [...] Se se quer formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões. No que toca às suas tendências, o homem não deve deixá-las tornarem-se paixões, antes deve aprender a privar-se um pouco quando algo lhe é negado”. (*Pedagogia*, p. 86). As paixões são tão somente sentimentalismo e, se for só isso, não fará bem para o educando. Os educadores devem ensinar o educando, por meio de exemplos e regras, os deveres a cumprir, tanto os para consigo mesmo, como também os deveres para com os demais, de modo que se torne uma pessoa de bom caráter. Deve-se inculcar desde cedo nas crianças o respeito e a atenção aos direitos humanos e procurar fazer com que elas os ponham em prática. (*Pedagogia*, p. 90).

O mestre precisa orientar seu educando às coisas boas e não às voltadas para si mesmo, mas à sociedade. “Convém também orientar o jovem para a alegria e o bom humor. A alegria do coração deriva da consciência tranqüila, da igualdade de humor.” (*Pedagogia*, p. 106). Para Kant, o bom humor em sociedade também é algo que contribui com a devida importância para a construção de um bom caráter. “O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, em princípio, as da escola e, mais tarde, as da humanidade. Em princípio, a criança obedece às leis.” (*Pedagogia*, p. 76). E a consolidação do caráter é visto, por esse filósofo, como a etapa suprema.

A etapa suprema é a consolidação do caráter. Consiste na resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo realmente em prática. [...] Se, por exemplo, prometi algo a alguém, devo manter minha promessa, mesmo que isso acarrete algum dano. Por que um homem que toma uma decisão, e não a cumpre, não pode ter confiança em si mesmo. Se, por exemplo, tendo decidido alguém levantar-se cedo todos os dias para estudar, ou para fazer qualquer outra coisa, mesmo para passear, e depois não cumpre, escusando-se porque na primavera faz muito frio de manhã e poderia lhe fazer mal, no verão é gostoso dormir e gosta demais de dormir e adia sempre a decisão, acaba por perder toda confiança em si mesmo. (*Pedagogia*, p. 84).

Para se formar um bom caráter é preciso ensinar às crianças “através de exemplos e com regras, os deveres a cumprir”. (*Pedagogia*, p. 89). Os deveres para consigo mesmas “consistem em conservar uma certa dignidade interior, a qual faz o homem a criatura mais nobre de todas; é seu dever não renegar em sua própria pessoa essa dignidade da natureza humana”. (*Pedagogia*, p. 89). Entende Kant, que:

deve-se orientar o jovem à humanidade no trato com os outros, aos sentimentos cosmopolitas. Em nossa alma há qualquer coisa que chamamos de interesse: 1. por nós próprios; 2. por aqueles que conosco cresceram; e por fim, 3. pelo bem universal. É preciso fazer os jovens conhecerem esse interesse para que eles possam por ele se animar. Eles devem alegrar-se pelo bem geral mesmo que não seja vantajoso para a pátria, ou para si mesmos. (*Pedagogia*, p. 106).

A bem da verdade, a função da educação é tornar o ser humano um ser esclarecido e autônomo que pense por si, sem depender de outros, por suas próprias máximas. Pensar por si é tornar-se autônomo em suas ações, é a capacidade de se dar leis. Pinheiro argumenta que

a autonomia dá ao homem a possibilidade de representar a lei para si mesmo. Ao mesmo tempo que dá a si próprio a lei, portanto autonomamente, o homem descobre seu valor. Como pessoa, como ser racional, o homem age sempre em vista de um fim, e a vontade, para que seja boa, deve agir por dever, independentemente dos prazeres e interesses. Não é possível, diz Kant, “conceber coisa alguma no mundo, ou mesmo fora do mundo, que sem restrições possa ser considerada

boa, a não ser uma só: uma Boa Vontade”. A consciência humana tem por moralmente boa, e isso sem restrições, a boa vontade. (2007, p. 116, grifo do autor).

3 Autonomia

O referencial teórico básico neste item é a *FMC*. Essa foi a primeira das obras críticas sistemáticas sobre a filosofia moral de Kant, somando-se a ela, especialmente, a *Crítica da razão prática* (*CRPr*) de 1788 e a *Metafísica dos costumes* (*MC*) de 1797. A *FMC* está dividida em três seções. Na primeira seção, Kant argumenta sobre *A transição do conhecimento moral da razão vulgar para o conhecimento filosófico* (*FMC* I). Nessa primeira seção, Kant faz a abordagem dos conceitos *boa vontade* e *dever*. Na segunda seção, trabalha a *transição da filosofia moral popular para a metafísica dos costumes* (*FMC* II), fazendo a exposição dos imperativos tanto categóricos quanto hipotéticos. E, por fim, na terceira seção, Kant elabora a transição da metafísica dos costumes para a crítica da razão prática pura (*FMC* III), trabalhando o conceito de liberdade.

Kant inicia a *FMC* I com o conceito de *boa vontade*. A boa vontade é boa sem limitação. (*FMC*, p. 21). Kant quebra os paradigmas antigos referentes à moral e estabelece a boa vontade como a única coisa que é considerada boa sem restrições. Dá conta de que

a boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer, isto é em si mesma, e, considerada em si mesma, deve ser avaliada em um grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, se se quiser, da soma de todas as inclinações. (*FMC*, p. 23).

A boa vontade não é medida pelos seus efeitos, pelo seu conteúdo, pela sua utilidade na consecução de determinados fins propostos. (SALGADO, 1995). Ela não é boa pelo sucesso da ação, mas no modo de determinação da vontade que surge da própria razão humana. A boa vontade é o princípio do querer. Mas, para Kant, querer não é a mesma coisa que desejar algo Wood adverte que “o querer é o exercício de nossa capacidade para dar a nós mesmos princípios racionais”. (2009, p. 25).

O desejar não advém da razão, mas muito mais das inclinações que o ser humano tem e que não se direcionam para atingir a lei. O querer é a capacidade que diferencia o ser humano de dar-se a lei de forma racional. Esse princípio subjetivo do querer é denominado por Kant “máxima da ação”, que está acima de todas as inclinações. Wood esclarece:

O querer é o exercício de nossa capacidade para dar a nós mesmos princípios racionais (incluindo, naturalmente, mas não se restringindo àqueles princípios que especificam os fins a serem estabelecidos e os meios a serem empregados). Querer *bem* seria, então, a atividade segundo a qual adotamos princípios normativos (ou máximas) que são *moralmente corretos* para a conduta de alguém. (2009, p. 25, grifos do autor).

A boa vontade, boa em si mesma, não necessita de uma ação para ser considerada boa, porque seu princípio, dado pela razão, é bom. Esse princípio desencadeia a ação moral. Alguém, ao realizar uma ação e ao buscar saber se ela foi moral ou não, não deve olhar aos fins alcançados por tal ação, mas, antes, para o princípio que a motivou. Assim, toda ação que tiver como princípio racional a boa vontade constituir-se-á numa ação moral. “Uma boa vontade é boa, porque segue o dever pelo dever, porque seu valor não está nos resultados, mas no princípio da ação, ou seja, porque age unicamente por respeito à lei.” (NODARI, 2009, p. 162). Nesse sentido, para Kant, não obstante tudo na natureza aja segundo leis, somente um ser racional tem a capacidade de agir segundo a representação de leis, isto é, segundo princípios, ou apenas ele tem uma vontade. Como para derivar ações de leis é necessária a razão, a vontade não é outra coisa senão a razão prática. Assevera Kant:

A razão nos foi dada como faculdade prática, isto é, como faculdade que deve exercer influência sobre a *vontade*, então o seu verdadeiro destino deverá ser produzir uma *vontade*, não só *boa* quicá como *meio* para outra intenção, mas uma *vontade*, para que a razão era [sic] absolutamente necessária, uma vez que a natureza de resto agiu em tudo com acerto na repartição das suas faculdades e talentos. Esta vontade não será na verdade o único bem nem o bem total, mas terá de ser contudo o bem supremo e a condição de tudo o mais, mesmo de toda a aspiração de felicidade. (FMC, p. 25, grifos do autor).

A razão, portanto, entendida como faculdade prática, produz uma vontade não apenas boa enquanto é mediação para outra finalidade, mas uma vontade boa em si mesma. Assim, a boa vontade se manifesta na medida em que for determinada pela razão. “A vontade é a faculdade de escolher só aquilo que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer como bom.” (*FMC*, p. 47). O ser humano se constitui de dois âmbitos, a saber: o sensível e o inteligível. Enquanto este é o âmbito da capacidade de autodeterminação racional, aquele, por sua vez, é o âmbito das inclinações, dos desejos, dos instintos. Portanto, porque o ser humano tem aspirações profundas que o levam a querer ultrapassar as determinações sensíveis da natureza (PINHEIRO, 2007), porque tais inclinações, por vezes, podem desviar o ser humano da ação moral, é necessário que o âmbito sensível esteja submetido à esfera racional, e que a razão “domine”, por assim dizer, o âmbito sensível (SALGADO, 1995), dando-lhe condições de ser capaz, por conseguinte, de se determinar espontaneamente.

Em *FMC* II, Kant descreve três tipos de ação, a saber: *contrárias ao dever*, *conformes ao dever* e, por fim, as *por dever*. (*FMC*, p. 27). As ações contrárias ao dever são aquelas, no juízo de Kant, praticadas por motivos egoístas. As ações contrárias ao dever são fáceis de ser reconhecidas, pois estão em contradição com o próprio dever, por isso, para Kant, devem ser desconsideradas. Da mesma forma, as ações praticadas conformes ao dever são ações legais, mas não morais, porque são praticadas por outras inclinações sem nenhum interesse imediato. Logo, o agir por dever é o agir moral. Um dos exemplos citados por Kant para analisar o conceito do dever é a defesa da própria vida. Kant escreveu:

Conservar cada qual sua vida é um dever, e é além disso uma coisa para que toda a gente tem inclinação imediata. Mas por isso mesmo é que o cuidado, por vezes ansioso, que a maioria dos homens lhe dedicam não tem nenhum valor intrínseco e a máxima que o exprime nenhum conteúdo moral. Os homens conservam a sua vida *conforme ao dever*, sem dúvida, mas não *por dever*. Em contraposição, quando as contrariedades e o desgosto sem esperança roubam totalmente o gosto de viver; quando o infeliz, com fortaleza de alma, mais enfadado do que desalentado ou abatido, deseja a morte, e conserva contudo a vida sem a amar, não por inclinação ou medo, mas *por dever*, então a sua máxima tem um conteúdo moral. (*FMC*, p. 27).

Nesse viés seria a ação contrária ao dever se encurtasse sua própria vida. Kant revela que as ações praticadas conformes ao dever e por dever são difíceis de ser diferenciadas. Todavia, apenas a ação praticada por dever se constitui em ação moral. Assim, apenas as ações realizadas por dever merecem respeito e estima. Agir por dever é o agir que constitui uma ação moral. Toda ação que não possui como motivo o dever vai contra a boa vontade. Vale a observação de Kant de que

uma ação praticada *por dever* tem seu valor moral, não no propósito que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina; não depende portanto da realidade do objeto da ação, mas somente no princípio do querer segundo o qual a ação, abstraído de todos os objetos da faculdade de desejar, foi praticada. (*FMC*, p. 30, grifo do autor).

Na segunda seção da obra *FMC*, esse estudioso segue a apresentação do conceito de dever, dizendo que “não se deve de forma alguma concluir que o tenhamos tratado como conceito empírico”. (*FMC*, p. 39). Esse princípio do dever, consoante Kant, não deve ser buscado na natureza do homem, nem nas circunstâncias em que ele é colocado no mundo, mas exclusivamente, nos conceitos da razão pura, isto é, *a priori*, pois ele não pode ser abstraído de nenhum conceito empírico. (*FMC*, p. 39). Portanto, é a razão por si mesma e, independentemente de todos os fenômenos, que ordena o que deve acontecer. Kant defende que a moral não advém de princípios empíricos, mas de princípios da razão. É impossível falar em lei moral em não sendo *a priori*. Em Kant, “a pura representação do dever em geral da lei moral [...] não anda misturada por nenhum acrescento de estímulos empíricos”. (*FMC*, p. 45). O conceito de moralidade precisa ser, por conseguinte, *a priori*.

Kant escreveu com razão:

Não se poderia também prestar pior serviço à moralidade do que querer extraí-la de exemplos. Pois cada exemplo que seja apresentado tem de ser primeiro julgado segundo os princípios da moralidade para saber se é digno de servir de exemplo original, isto é, de modelo; mas de modo nenhum pode ele dar o supremo conceito dela. (*FMC*, p. 42).

3.1 Imperativos

Há dois tipos de imperativo para Kant: o categórico e os hipotéticos.

No caso de uma ação ser apenas boa como meio para *qualquer outra coisa*, o imperativo é *hipotético*; se a ação é representada como boa *em si*, por conseguinte como necessária numa vontade em si conforme à razão como princípio dessa vontade, então o imperativo é *categórico*. (FMC, p. 50, grifos do autor).

A esse respeito, esclarece Zingano:

Ora, os imperativos são ou hipotéticos ou categóricos: os primeiros representam a necessidade prática de uma ação possível, considerada como meio para se chegar a um fim; os segundos representam uma ação como necessária por ela mesma. Em outras palavras: o imperativo hipotético representa uma ação como boa em relação a um fim e o categórico uma ação boa por ela mesma. Ora, por definição mesma, o imperativo categórico é o que pode ser denominado imperativo da moralidade. (1989, p. 44).

Com os princípios de boa vontade e dever, vistos acima, surgem as formulações dos imperativos como obrigação, que também podem ser vistos como mandamento da lei moral, lembrando sempre que esses princípios (morais) não são estabelecidos por meios empíricos ou dados pela experiência, mas são sempre *a priori*, ou seja, estabelecidos pela razão. “A representação de um princípio objetivo, enquanto obrigante para uma vontade, chama-se mandamento (da razão) e a fórmula do mandamento chama-se *Imperativo*.” (FMC, p. 48, grifos do autor).

Todos os imperativos que podem ser entendidos como regras práticas se exprimem pelo verbo *dever*, mostrando, assim, uma relação com a lei objetiva da razão para com uma vontade, que, segundo a sua constituição subjetiva, não é por ela necessariamente determinada. A formulação dos imperativos, para Kant, expressa o que seria bom praticar. Mas dizemo a uma vontade que nem sempre faz qualquer coisa, só porque lhe é representado que seria bom fazê-la. Ora, a vontade (sendo arbítrio) do ser racional não é perfeitamente boa; se o fosse não precisaria ser obrigada

já que estaria submetida imediatamente tanto às leis subjetivas como às objetivas em sua própria natureza. Comenta Pascal:

Uma vontade perfeita determinar-se-ia sempre pela razão conformando-se de imediato às leis racionais. Mas, no homem, a vontade não é perfeita: está sujeita, não só à razão, como também à condição subjetiva, isto é, à influência das inclinações da sensibilidade. Há, assim, um conflito entre a razão e a sensibilidade na determinação da vontade. A vontade não obedece à razão salvo se for *constrangida* por ela, e não naturalmente como o faria se fosse pura. É por esse motivo que as leis da razão se apresentam à vontade como mandamentos, como *imperativos*. (1992, p. 120, grifos do autor).

Ainda, no viés da distinção dos imperativos, enquanto os imperativos hipotéticos sempre buscam um meio para chegar a um determinando fim, pelo contrário, o categórico, por sua vez, age sem a interação desse meio. Isto é, segundo Nodari,

enquanto os imperativos hipotéticos relacionam-se com a escolha dos meios para alcançar qualquer outra coisa que se quer como fim, eles não ordenam a ação de maneira absoluta, mas tão-somente como meio para uma finalidade. O categórico, por sua vez, não se baseia em qualquer outro interesse senão o *interesse moral* de agir à luz dos princípios da razão por dever de acordo com um determinado comportamento racional. Assim, o imperativo categórico seria aquele que nos representasse uma ação como objetivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade. (2009, p. 183).

Todos os imperativos são fórmulas da determinação da ação, que é necessária segundo o princípio de uma vontade boa. Kant divide os imperativos em princípios ou regras práticas, que são de três espécies: *regras de habilidade* (problemáticos), *regras de prudência* (assertórico-práticos) e *regras de moralidade* (apodícticos) (FMC, p. 50). Cada um

desse princípios expressa um “deve-se” e, assim, uma necessidade objetiva. Todos os imperativos contêm uma necessidade objetiva e estão sob a condição de uma escolha livre. Os imperativos de habilidade são problemáticos; os de prudência, pragmáticos; os da moralidade, éticos. Os imperativos hipotéticos, grosso modo, representam uma ação como meio para alcançar um determinado fim. Quem quer um fim quer também os meios. À medida que a ação é boa em vista de qualquer intenção *possível* ou *real*, o princípio dos imperativos hipotéticos é um princípio prático ou *problemático* ou *assertórico*.

Nessa esteira, enquanto o fim é meramente o que alguém dever querer, o imperativo é *problemático*, isto é, um imperativo de *habilidade* [*Geschicklichkeit*]. E, por sua vez, enquanto o fim é o que cada um naturalmente deve querer, a saber, a felicidade, o imperativo é *assertórico*, isto é, um imperativo da *prudência* [*Klugheit*]. (NODARI, 2009). Nesse sentido, pode-se dizer que só o imperativo categórico tem caráter de lei prática, ao passo que os imperativos hipotéticos podem ser chamados apenas de princípios da vontade, mas não de leis, visto serem considerados condicionais por terem em vista ou se referirem sempre a um fim almejado. (NODARI, 2009).

Afirma, por conseguinte, Kant: “O imperativo categórico, que declara a ação como objetivamente necessária por si, independente de qualquer intenção, quer dizer sem qualquer outra finalidade, vale como princípio apodíctico (prático).” (*FMC*, p. 50). Em sendo assim, o imperativo categórico não se relaciona com a matéria da ação e com o que dela deve resultar, mas com a forma e o princípio do qual ela mesma deriva. Esse é o imperativo da moralidade.

Existe, pois, um imperativo, cuja ação é boa em si, cujo princípio é bom. Esse é o imperativo da moralidade, ou imperativo categórico. Esse imperativo é totalmente *a priori*, pois não é extraído da experiência vivida. Salienta Kant:

Quando penso um imperativo *hipotético* em geral, não sei de antemão o que ele poderá conter. Só o saberei quando a condição me seja dada. Mas se pensar um imperativo *categórico*, então sei imediatamente o que é que ele contém. Porque, não contendo o imperativo, além da lei, senão a necessidade da máxima que manda conformar-se com esta lei, e não contendo a lei nenhuma condição que a limite, nada mais nos resta senão a universalidade de uma lei em geral. (*FMC*, p. 58, grifos do autor).

Ainda que se tenha clareza de que é sumamente relevante o estudo das formulações do imperativo categórico para a compreensão da *FMC*, a reflexão restringe-se, aqui, neste momento, a afirmar que da formulação geral do imperativo categórico surgem outras formulações. É difícil unanimidade entre os intérpretes kantianos acerca do número de formulações. Sem entrar em tal discussão, assume-se a tese das três formulações, salientando que o quesito importante é lembrar (sempre) que a máxima, que é subjetiva, deve tornar-se lei universal. Não obstante Kant afirme que o imperativo categórico possa ser explicitado em três formulações, denominadas “fórmulas do imperativo categórico”, que são definidas com a ajuda das categorias da *unidade*, da *pluralidade*, e da *totalidade*, das quais as características das máximas da ação são classificadas em *forma*, *matéria* e *determinação completa*, mesmo assim, segundo ele, há um só e único imperativo.

Numa palavra: a centralidade do problema está em clarear a fórmula central do imperativo categórico, uma vez que, para Kant, um é o imperativo categórico, a saber, querer que a máxima da ação se torne uma lei universal. Os demais são apenas procedimentos decorrentes desse que é considerado o eixo central do procedimento kantiano (NODARI, 2009, p. 200). Portanto, embora não se entre na questão das formulações, é necessário lembrar da centralidade da fórmula geral do imperativo categórico, a saber: “Age apenas segundo uma lei máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal”. (*FMC*, p. 59). Assim, para que a ação se torne moral, deve-se fazer com que a máxima se transforme em lei universal. Para Kant, “este é o cânone pelo qual a julgamos moralmente em geral”. (*FMC*, p. 62). Para tanto, convém lembrar que a máxima é descrita, em uma nota de rodapé, por Kant, como sendo o princípio subjetivo, enquanto o princípio objetivo é a lei prática. (*FMC*, p. 31). A lei é o princípio objetivo, válido para todo o ser racional, princípio segundo o qual ele deve agir. Kant entende que desse imperativo categórico pode derivar, como do seu princípio, todo dever.

Kant acentua:

O dever deve ser a necessidade prática-incondicionada da acção; tem de valer portanto para todos os seres racionais [...] e só por isso pode ser lei também para toda a vontade humana. Tudo o que pelo contrário, derive da disposição natural particular da humanidade, de certos

sentidos ou tendências, mesmo até, se possível, duma propensão especial que seja própria da razão humana e não tenha que valer necessariamente para a vontade de todo o ser racional, tudo isso pode na verdade dar lugar para nós a uma máxima, mas não a uma lei; pode dar-nos um princípio subjectivo segundo o qual podemos agir por queda ou tendência, mas não um princípio objectivo que nos *mande* agir mesmo a despeito de todas as nossas tendências, inclinações e disposições naturais. (FMC, p. 64, grifos do autor).

Sem se esquecer da relevância da segunda formulação do imperativo categórico, expressa por Kant: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (FMC, p. 69), ainda que o ser humano, diferentemente das coisas, que possuem valor, possua dignidade e exista *como fim em si* (FMC, p. 69), uma pergunta torna-se central a essa altura, a fim de que seja possível tratar do conceito *autonomia*. Como é que o imperativo pode vir a se tornar uma lei universal? De acordo com Kant, o ser humano possui uma vontade. Entretanto, essa vontade, muitas vezes, pode ser direcionada e até encoberta pelas inclinações sensíveis. Por isso, a vontade deve ser determinada pela razão, já que “a vontade é concebida como a faculdade de se determinar a si mesmo a agir *em conformidade com a representação de certas leis*” (FMC, p. 67), refere Kant. Portanto, tão só na medida em que a razão, enquanto é capaz de autodeterminar o princípio objetivo da ação, pode a vontade ser legisladora universal, isto é, pode o imperativo valer como sendo universal (FMC, p. 67), sendo, pois, tal vontade, segundo Kant, a vontade legisladora universal. Agora, essa vontade “não está, pois, simplesmente submetida à lei, mas sim submetida de tal maneira que tem de ser considerada também como *legisladora ela mesma*”. (FMC, p. 72).

A terceira formulação do imperativo categórico é a da autonomia da vontade e se expressa da seguinte maneira: “Age de tal modo que a vontade pela sua máxima se possa considerar a si mesma e ao mesmo tempo como legisladora universal.” (FMC, p. 74). Em se sabendo que todo ser racional possui uma vontade como legisladora universal e considerando que todo sujeito racional é capaz de legislação universal, toma lugar de destaque outro conceito fundamental, ou seja, o conceito de *reino dos fins*, sendo esse, para Kant, a ligação dos sujeitos racionais. (FMC, p. 75). A tal respeito, Kant afirma que

é possível um mundo de seres racionais (*mundus intelligibilis*) como reino dos fins, e isto graças à própria legislação de todas as pessoas como membros dele. Por conseguinte cada ser racional terá de agir como se fosse sempre, pelas suas máximas, um membro legislador no reino universal dos fins. (FMC, p. 82, grifos do autor).

A razão relaciona, então, todas as máximas da vontade a todas as outras vontades, não com a intenção de alcançar alguma vantagem, mas em virtude da dignidade do ser racional, que não obedece a outra lei senão a que ele mesmo dá a si mesmo. (FMC, p. 77). Kant frisa: “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 capazes de moralidade, são as únicas coisas que têm dignidade.” (FMC, p. 77).

O fundamento dessa dignidade está no próprio ser humano como ser racional. Numa palavra: isso se constitui na própria autonomia, já que a autonomia é o “fundamento da dignidade humana e de toda natureza racional”. (FMC, p. 79). Com isso, Kant fundamenta o ponto de vista da moralidade, que, em última instância, implica a relação das ações com a autonomia da vontade, isto é, com a legislação universal possível por meio das máximas do sujeito da ação. (FMC, p. 84).

3.2 Autonomia da vontade

A autonomia da vontade é o princípio supremo da moralidade. (FMC, p. 85). Autonomia da vontade é aquela propriedade da razão que é para si mesma a sua lei (independentemente da natureza, ou seja, é *a priori*). “O princípio da autonomia é, portanto: não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal.” (FMC, p. 85). Em vista disso, Kant faz a ligação entre o princípio da autonomia e o imperativo categórico da seguinte forma:

Pela simples análise dos conceitos da moralidade pode-se, porém, mostrar muito bem que o citado princípio da autonomia é o único princípio da moral. Pois desta maneira se descobre que esse seu princípio tem de ser um imperativo categórico, e que este imperativo não manda nem mais nem menos do que precisamente esta autonomia. (FMC, p. 85).

Na *FMC* III, busca-se compreender o conceito de liberdade e também a possibilidade do imperativo categórico. Nessa seção, à luz do método sintético, Kant parte do conceito de liberdade, chave da explicação da autonomia da vontade, já que a liberdade é o único conceito capaz de operar a ligação entre a ideia de uma vontade absolutamente boa e a ideia de uma vontade cuja máxima é uma lei universal. Kant inicia a terceira seção da *FMC* distinguindo os conceitos de *vontade* e de *liberdade*.

A *vontade* é uma espécie de causalidade dos seres vivos, enquanto racionais, e *liberdade* seria a propriedade desta causalidade, pela qual ela pode ser eficiente, independentemente de causas estranhas que a determinem; assim como *necessidade natural* é a propriedade da causalidade de todos os seres irracionais de serem determinados à atividade pela influência de causas estranhas. (*FMC*, p. 93).

Na concepção desse autor, a liberdade é caracterizada como negativa e como positiva. A análise proposta acima é negativa e “portanto infecunda para conhecer sua essência, mas dela decorre um conceito *positivo* desta mesma liberdade que é tanto mais rico e fecundo”. (*FMC*, p. 93). Ou seja, enquanto o sentido *negativo* consiste em agir, independentemente, de causas externas que a determinem, o *positivo* apresenta a liberdade da vontade como autonomia e espontaneidade, isto é, como propriedade da vontade de ser lei para si mesma. (NODARI, 2009). Pode-se, pois, concluir que a liberdade tem de ser pressuposta como propriedade da vontade de todos os seres racionais, porque a liberdade não é senão sinônimo de moralidade, ou seja, ser livre é agir segundo uma lei da razão, pois, lembra Kant, liberdade é autonomia, ou seja, a que liberdade da vontade não pode ser senão autonomia. (NODARI, 2005).

Mas como será possível ao sujeito ser, no fim das contas, autônomo? É possível pensar-se como ser livre, uma vez que o ser humano possui inclinação para se deixar influenciar e também para se direcionar pelas emoções, pelas sensações, inclinações e instintos naturais? Kant, aqui, faz uso da distinção entre caráter *sensível* e caráter *inteligível* do ser humano, ou então, da pertença do mesmo tanto ao mundo sensível como ao mundo inteligível. Segundo ele, enquanto o mundo sensível pode variar em razão da experiência da sensibilidade dos diversos espectadores, o mundo inteligível serve-lhe de base, sendo sempre

idêntico. (*FMC*, p. 100). Portanto, para Kant, quando o ser humano se pensa como livre transporta-se a um mundo inteligível e se reconhece como tal, capaz de dar-se a própria lei de seguimento. No entanto, quando ele se pensa como obrigado, o mesmo se considera como pertencente ao mundo sensível, porém, ao mesmo tempo, enquanto pertence também ao mundo inteligível, deixa-se determinar pela liberdade, ou seja, numa palavra, pela autodeterminação de sua vontade. Analisemos outro excerto:

Como ser racional e, portanto, pertencente ao mundo inteligível, o homem não pode pensar nunca a causalidade da sua própria vontade senão sob a idéia da liberdade, pois que a independência das causas determinantes do mundo sensível (independência que a razão tem sempre de atribuir-se) é liberdade. Ora à ideia da liberdade está inseparavelmente ligado o conceito de *autonomia*, e a este o princípio universal da moralidade, o qual na ideia está na base de todas as ações de seres *racionais* como a lei natural está em todos os fenômenos. (*FMC*, p. 102).

A partir dessa distinção, de acordo com Kant, a suspeita do círculo vicioso da passagem da liberdade à autonomia e dessa à lei moral desaparece e explica a possibilidade do imperativo categórico. (NODARI, 2005). Noutras palavras, o ser racional crê-se pertencente ao mundo inteligível e só chama vontade à sua causalidade como causa eficiente que pertence a esse mundo inteligível. Mas, por outro lado, tem consciência de estar no mundo sensível, no qual as suas ações se encontram como meros fenômenos daquela causalidade. (*FMC*, p. 103). Sendo assim, se o ser humano pertencesse tão somente ao mundo inteligível, todas as suas ações seriam sempre conformes à autonomia da vontade. Mas como ele, ao mesmo tempo, pertence ao mundo sensível, tem inclinações heterônomas. Contudo, para que ele realize em si suas disposições, suas ações devem ser conformes à autonomia da vontade, isto é, o homem deve reconhecer que suas ações devem ser de acordo com à lei do mundo inteligível (Cf. *FMC*, p. 103).

Em outras palavras, porque o homem tem consciência de que pertence também ao mundo sensível, no qual as suas ações são meros fenômenos da causalidade natural, simultaneamente, a ideia de liberdade faz dele um membro do mundo inteligível, e, enquanto tal, é capaz de

dar-se a própria lei de conduta. Nesse sentido, aprender a ser autônomo significa aprender a deixar-se, progressivamente, guiar pela lei moral. É a capacidade e a coragem de o próprio sujeito sair de sua menoridade e alcançar a maioridade, sendo isso possível, sobretudo, por meio da educação, uma vez que ser emancipado, ou seja, alcançar a maioridade, é um processo lento, árduo e constante, do início ao fim da vida de cada um que quer ser, de fato, autônomo.

Considerações finais

Por fim, por meio desta pesquisa, analisou-se a importância da educação na filosofia kantiana e sua relação com a autonomia. A educação, na visão de Kant, precisa auxiliar a levar o ser humano ao estado de poder atingir a maioridade, tornando-o um ser esclarecido e autônomo. O grande desejo de Kant é a emancipação dos indivíduos. Em outras palavras, Kant quer a saída de todos da menoridade para ir em busca da maioridade, ainda que tomar e assumir a postura de pensar por si mesmo seja difícil e complexo, já que seria sempre mais cômodo permanecer na menoridade, deixando-se guiar por outrem. Para tanto, é importante lembrar que a educação é a arte de desenvolver no ser humano a disposição para o bem. O homem não é bom, nem mau por natureza, isto é, ele não é, por assim dizer, moral por natureza. Ele se torna moral apenas quando é capaz de elevar a sua razão aos conceitos do dever e da lei. Por conseguinte, aprender a ser homem significa aprender a deixar-se, progressivamente, guiar pela lei moral. Significa a capacidade e a coragem de sair da menoridade e se tornar autônomo.

Pelo uso da disciplina tem-se a possibilidade de libertar a criança de suas tendências selvagens e de sua rudeza. A cultura moral concerne às regras necessárias à conduta humana, ao respeito à lei moral e ao uso do pensamento. Kant enfatiza que o processo da educação deverá começar pela parte negativa, que é a disciplina (libertar a criança de sua selvageria), estabelecendo, em seguida, a parte positiva (instrução). Submeter a criança às regras é querer que ela atinja, em seu futuro, a capacidade de elaborar regras de pensamento e que desenvolva em si a capacidade de fazer uso de sua própria liberdade.

Pensar por si mesmo é ser capaz de se utilizar do próprio entendimento, sem a direção de outrem. Pensar por si é ter a ousadia de

usar o próprio entendimento, criando suas próprias convicções de maneira autônoma. Significa, numa palavra, ousar saber e ousar pensar. Por isso, é importante lembrar que, para Kant, a educação está inserida no plano moral. Sua função é estabelecer os requisitos primários para que as crianças se tornem morais quando adultas. Tanto a educação física como a educação prática, ou moral, têm como finalidade última conduzir e promover a autonomia do sujeito, porque o ser humano não é, por natureza, moral, precisando, para atingir tal condição, da educação, tendo essa enquanto tal, em última análise, a missão de tornar o ser humano um sujeito moral.

Nesse âmbito, de acordo com a perspectiva kantiana, a finalidade mais importante da educação não é aprender e assimilar conteúdos, não obstante também tenham seu importante valor, mas, na verdade, é possibilitar ao sujeito aprender a pensar autonomamente, isto é, fomentar em cada ser humano a ousadia de querer saber, a capacidade de pensar por si mesmo, orientando o sujeito à emancipação.

Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

ALMEIDA, G. A. de. Sobre as fórmulas do imperativo categórico. In: DOMINGUES, I.; PINTO, P. R. M.; DUARTE, R. (Org.). *Ética, política e cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002. p. 89-103.

AUBENQUE, Pierre. *A prudência em Aristóteles*. São Paulo: Discurso, 2003.

CAYGILL, Howard. *Dicionário de Kant*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

CESCON, Everaldo; NODARI, Paulo. *Temas de filosofia e educação*. Caxias do Sul: EducS, 2009.

FALCON, Francisco José Calazans. *Iluminismo*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

FARIA, Maria do Carmo B. de. *Direito e ética*: Aristóteles, Hobbes, Kant. São Paulo: Paulus, 2007.

FORTES, Luiz R. Salinas. *O Iluminismo e os reis filósofos*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GILES, Thomas Ransom. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KANT, Immanuel. *À paz perpétua*. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1989. (PP).

_____. *Crítica da razão prática*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (CRPr).

_____. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (CRP).

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

_____. *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004. (IHU)

_____. *Lectures on Ethics*. The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant, Cambridge University Press, 1997, p. 42-3.

_____. Que Significa Orientar-se no Pensamento? In: _____. *Textos Seletos*. 2. ed. Petrópolis: 1985. p 70-99. (*Orientar-se*).

_____. *Réflexions sur l'éducation*. Introduction, traduction et notes para Alexis Philonenko. 8. ed. Paris: Vrin, 2004.

_____. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? In: _____. *Textos Seletos*. 2. ed. Petrópolis: 1985. p 100-117. (*Resposta*).

_____. *Sobre a pedagogia*. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 2002. (*Pedagogia*).

_____. Sobre um suposto direito de mentir por amor à humanidade. In: _____. *Textos seletos*. 2. ed. Petrópolis: 1985. p. 118-129. (*SDM*).

FOUCAULT, Michel. *Sobre la ilustración*. 2. ed. Madrid: Tecnos, 2006.

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

_____. A lei moral como fato da razão e liberdade na Crítica da razão prática. *Conjectura*, v. 10, n. 2, p. 83-96, jul./dez. 2005.

PASCAL, Georges. *O pensamento de Kant*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

PEREZ, Daniel Omar (Org.). *Kant no Brasil*. São Paulo: Escuta, 2005.

PINHEIRO, Celso de Moraes. *Kant e a educação em Kant: reflexões filosóficas*. Caxias do Sul: Educs, 2007.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia: de Spinoza a Kant*. São Paulo: Paulus, 2005. v. 4.

- ROHDEN, Valério. *Interesse da razão e liberdade*. São Paulo: Ática, 1981.
- _____. (Coord). *Kant e a instituição da paz*. Porto Alegre: UFRGS;Goethe-Institut, 1997.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SALGADO, Joaquim Carlos. *A idéia de justiça em Kant: seu fundamento na liberdade e na igualdade*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1995.
- SCHWARTZ, Germano. Iluminismo. In: BARRETO, Vicente de Paulo (Coord.). *Dicionário de filosofia política*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2010. p. 271.
- SCRUTON, Roger. *Kant*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983.
- TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Loyola, 1997.
- TERRA, Ricardo. *Kant e o Direito*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- TIBURI, Marcia. *Crítica da razão e mimesis no pensamento de Theodor W. Adorno*. Porto Alegre: Edipucrs, 1995.
- VANDEWALLE, Bernard. *Kant: educación y crítica*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.
- VINCENTI, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*. São Paulo: Edunesp, 1994.
- WEFFORT, Francisco C. (Org.). *Os Clássicos da Política*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002. v. 2.
- WOOD, Allen. A boa vontade. *Studia Kantiana*, v. 9, p. 7-40, 2009.
- ZINGANO, Marco Antonio. *Razão e história em Kant*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Recebido em 15 de dezembro de 2010 e aprovado em 10 de janeiro de 2011.