

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
TECNOLÓGICO
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

EUCLEDES FÁBIO CASAGRANDE

**A FORMAÇÃO MORAL NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO KANTIANO:
IMPLICAÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS À ESCOLA HOJE**

**CAXIAS DO SUL
2013**

EUCLEDES FÁBIO CASAGRANDE

**A FORMAÇÃO MORAL NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO KANTIANO:
IMPLICAÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS À ESCOLA HOJE**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caixas do Sul.

Orientador: Professor Dr. Jayme Paviani.

**CAXIAS DO SUL
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

C334f Casagrande, Euclides Fábio
A formação moral no pensamento pedagógico kantiano: implicações,
desafios e perspectivas à escola hoje / Euclides Fábio Casagrande. - 2013.
131 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2013.
“Orientação: Prof. Dr. Jayme Paviani”

1. Educação – Filosofia. 2. Kant, Immanuel, 1724-1804. 3. Moral.
4. Educação. I. Título.

CDU 2.ed. : 37.013.73

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação – Filosofia	37.013.73
2. Kant, Immanuel, 1724-1804	1KANT
3. Moral	17.02
4. Educação	37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

***“A Formação Moral no Pensamento Pedagógico Kantiano:
Implicações, Desafios e Perspectivas à Escola Hoje”***

Euclides Fábio Casagrande

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 18 de dezembro de 2013.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jayme Paviani
Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly
Centro Universitário La Salle

Prof. Dr. Vanderlei Carbonara
Universidade de Caxias do Sul

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares Paulo (+), Ivani, Clede e Fabíola, pelo incentivo.

Ao Professor Dr. Jayme Paviani por sua orientação e apoio na elaboração dessa dissertação de mestrado.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias Sul, pelo trabalho e dedicação em prol da educação.

Às Comunidades Educativas em que atuei.

À grande família lassalista.

O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. (KANT, PED, p. 15).

A educação é uma arte, cuja prática precisa ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino (KANT, PED, p. 19).

RESUMO

A presente dissertação, intitulada “*A formação moral no pensamento pedagógico kantiano: implicações, desafios e perspectivas à escola hoje*”, fruto de uma pesquisa de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, tem por objetivo abordar o tema da formação moral dos sujeitos e sua relação com a educação escolar atual a partir do pensamento pedagógico do filósofo Immanuel Kant. Trata-se de uma abordagem metodológica analítica e interpretativa, priorizando revisão bibliográfica, esclarecimento conceitual e argumentação reflexiva e crítica. Inserido na linha de pesquisa da filosofia da educação, este trabalho busca esclarecer conceitos e enunciados presentes nos escritos pedagógicos kantianos, refletir e situar as contribuições de Kant para pensar a formação moral do sujeito, bem como aplicar e atualizar suas contribuições pedagógicas para pensarmos a educação na atualidade. No decorrer da pesquisa, em que se problematizou como o pensamento kantiano ajuda a entender o processo de formação do homem enquanto sujeito e ser moral na atualidade, é possível perceber que o autor é bastante conhecido por sua teoria filosófica, mas é, ainda, pouco estudado como teórico da educação. Por educação, ele entende um processo que dura a vida toda e que tem como finalidade última a formação do homem como sujeito moral. Kant acredita que o ser humano não nasce moral, torna-se moral através dos processos educativos. Dessa forma, a educação deve começar quando a criança nasce: nessa primeira etapa a criança necessita apenas de cuidados físicos. Na segunda etapa, surge a disciplina que ajuda a controlar as paixões e os instintos. A disciplina afasta o ser humano da selvageria e prepara o terreno para a cultura e para a moralidade. Para isso, necessita-se desenvolver a razão, momento da terceira etapa que é a instrução, fundamento para o desenvolvimento de uma sociedade civil justa, na qual reinaria a paz perpétua. Acredita este autor que, se todos os homens agissem moralmente, a humanidade estaria a caminho de um estado cosmopolita universal, em que seriam desenvolvidas todas as disposições da espécie humana. Nesse ínterim, a investigação também discorre sobre os desafios, implicações e perspectivas à formação moral na atualidade e vê na instituição escolar, mediante processos formativos intencionais de ensino e aprendizagem, uma contribuição efetiva para a retomada de processos amplos de formação do ser humano, entendidos enquanto educação integral e integradora, com ênfase na dimensão da formação moral, crítica, reflexiva e autônoma dos sujeitos.

Palavras-chaves: Educação. Moral. Formação. Esclarecimento. Kant.

A B S T R A C T

This dissertation, entitled “*A Formação Moral no Pensamento Pedagógico kantiano: implicações, desafios e perspectivas à escola hoje*”,¹ is an outcome of a Master’s Degree research required by the Post graduation Program in Education of Universidade de Caxias do Sul², aims to approach the issue of moral formation of the subjects and its relation with the current school education according to the pedagogical concepts of the philosopher Immanuel Kant. It is an analytical and interpretive methodological approach, prioritizing literature review, conceptual clarification and reflexive and critical argumentation. Inserted in the line of the philosophy of education research, this paper seeks to clarify concepts and statements presents in the Kantian pedagogical writings, reflect and situate Kant’s contributions for the thought of the subjects moral formation, as well as apply and update their pedagogical contributions to think education nowadays. During this research, in which was thought how the Kantian thinking helps to understand the process of formation of man as a subject and moral being nowadays, it is possible to realize that the author is well known for his philosophical theory, but he still being rarely studied as an educational theorist. By education, he understands a process that lasts a lifetime and has as final goal the formation of man as a moral subject. Kant believes that human beings are not born moral, they become moral through the educational processes. Thereby, education should start when the child is born: in this first step the child only needs physical care. In the second stage, appear the discipline that helps to control the passions and instincts. The discipline removes the human savagery and prepares the ground for the culture and morality. Therefore, it needs to develop the reason, moment of the third step which is the instruction, the basis for the development of a fair civil society in which the peace reigns perpetual. This author believes that if all men acted morally, humanity would be in the way to a universal cosmopolitan state, where would be developed all the dispositions of the human species. Meanwhile, this dissertation also discusses the challenges, implications and perspectives to the moral formation today and sees in the school institution through intentional training processes of teaching and learning, an effective contribution to the resumption of ample processes of formation of the human being, understood as an integral and integrative education, with emphasis on the dimensions of moral, critical, reflective and autonomous formation of the subjects.

KEYWORDS: Education – Moral – Formation – Clarification – Kant – Kantian

¹ The moral formation in the Kantian pedagogical thinking: implications, challenges and perspectives to school today.

² University of Caxias do Sul, located in the state of Rio Grande do Sul, Brazil.

LISTA DE ABREVIACÕES DAS OBRAS DE KANT

KRV - Crítica da Razão Pura

IHU - Ideia de uma História Universal do Ponto de Vista Cosmopolita

PED - Sobre a Pedagogia

MC - Metafísica dos Costumes

FMC - Fundamentação da Metafísica dos Costumes

RES - Resposta à Pergunta: o que é Esclarecimento?

CRPR - Crítica da Razão Prática

PROLEGÔMENOS - Prolegômenos a toda a Metafísica Futura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 RAZÃO E EDUCACÃO	15
2.1 RAZÃO TEÓRICA E RAZÃO PRÁTICA	15
2.2 A EDUCAÇÃO DA RAZÃO	25
2.2.1 Do animal ao racional	28
2.3 O IDEAL DE FORMAÇÃO DO ILUMINISMO	32
2.4 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM KANT	37
3 MORAL E EDUCAÇÃO	46
3.1 PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO EM KANT	46
3.1.1 Educação Física.....	47
3.2.1 Educação Moral.....	60
3.2 FILOSOFIA PRÁTICA: A QUESTÃO DA MORALIDADE.....	64
3.2.1 A boa vontade e o dever	66
3.2.2 O imperativo categórico	73
4 A FORMAÇÃO DA MORALIDADE: ALGUMAS IMPLICAÇÕES E DESAFIOS À ESCOLA HOJE.....	82
4.1 A DINÂMICA DO CONCEITO DE FORMAÇÃO	83
4.2 FORMAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADORA	89
4.3 A FORMAÇÃO MORAL NA ESCOLA	97
4.3.1 A formação moral do estudante	105
4.3.2 A formação moral do educador	112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	125

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, intitulado “*A formação moral no pensamento pedagógico kantiano: implicações, desafios e perspectivas à escola hoje*”, aborda as contribuições pedagógicas do filósofo Immanuel Kant para o campo da educação, especialmente no tocante ao tema da formação moral dos sujeitos³. Não tem a pretensão de ser uma obra acabada, mas o início de uma discussão que aponte caminhos e descortine horizontes para repensarmos a educação. Esta, por sua vez, precisa constantemente ser objeto de reflexão para poder progredir, ininterruptamente, para um estado sempre melhor e de aperfeiçoamento, pois, como acredita Kant, é por meio do melhoramento da educação que o ser humano também, progressivamente, atingirá graus cada vez mais elevados de desenvolvimento.

Partimos da constatação de que a escola brasileira passa por um momento de crise e de instabilidade, que pode ser verificada por meio dos inúmeros problemas enfrentados cotidianamente nos sistemas educativos, entre eles, podemos elencar: o baixo índice de atratividade do magistério; a baixa remuneração dos professores; as más condições de infraestrutura das escolas; o desprestígio social da profissão docente; a falta de professores formados nas mais diversas licenciaturas; a ausência de políticas públicas adequadas à realidade dos sistemas de ensino; o alto índice de evasão e reprovação escolar; os baixos resultados nas avaliações externas de conhecimentos; a indisciplina e a falta de cuidado com as coisas públicas; a falta de interesse pelo estudo; a educação bancária pensada apenas para o vestibular; a desestruturação familiar e a conseqüente delegação e transferência à escola da responsabilidade pela educação dos filhos. Soma-se a isso a falta de clareza sobre as finalidades e as intencionalidades da ação educativa, o que pode ser verificado num acento estremado na preparação para o vestibular e o ENEM⁴, bem como na dificuldade de criação de sentido por parte dos diversos atores educativos.

Juntamente a esses problemas estruturais da educação, podemos perceber uma crise de fundamentos e paradigmas do sistema educativo e da própria sociedade, de maneira especial concernente ao agir moral e às posturas éticas. Não são poucos os autores que afirmam que a

³ A temática desta pesquisa de dissertação de mestrado em educação é um tema que já vem sendo estudado, por mim, ao longo da minha graduação em Filosofia. No trabalho de conclusão dessa licenciatura, abordei o tema “*Kant e a Educação*”. Olhar as implicações desses conceitos no campo da educação atual e identificar as contribuições kantianas para a educação é um desafio que se faz presente nas minhas pesquisas acadêmicas e profissionais.

⁴ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma prova criada em 1998, pelo Ministério da Educação (MEC), para avaliar a qualidade da educação no Brasil e para viabilizar o acesso ao ensino superior, nas universidades brasileiras. A prova é aplicada aos alunos concluintes do ensino médio.

sociedade atravessa um momento de crise de valores e de parâmetros balizadores das ações. Basta abrirmos os jornais ou acompanharmos os meios de comunicação que rapidamente nos deparamos com graves questões morais. Este é, sem dúvida, um dos temas mais discutidos e aterrorizantes na atualidade⁵. As grandes transformações que estamos vivendo “afetam não só o exterior, mas também os fundamentos do ser e do pensar, as formas de julgar e decidir, as normas e os valores. As referências que permitem distinguir o bem do mal, o justo do injusto assumem ares de volatilidade, de relatividade, de opacidade” (GOERGEN, 2007, p. 741).

Assim, frente à gravidade e à urgência das questões prático-morais de nossa sociedade, o desafio é estabelecer processos de discernimento e diálogo, encontrando caminhos novos para mudar essa realidade. Partindo desse pressuposto, urge nos perguntarmos: que desafios a realidade atual nos coloca do ponto de vista formativo-educacional para as instituições de ensino? Como reivindicar, na prática escolar, uma dimensão clássica e ainda válida do conceito de formação? O que a escola, como instituição social, está fazendo para oportunizar aos seus estudantes as aprendizagens de conteúdos, mas também de valores e da constituição ética e moral da personalidade? Em resposta a essa realidade, acreditamos que a escola contemporânea precisa traduzir em suas práticas a preocupação com a formação de sujeitos críticos, autônomos e morais; nisto, não podemos negar que a escola ocupa um papel fundamental e intransferível.

Em face do exposto, esta pesquisa surge de minhas preocupações com o estatuto da pedagogia contemporânea e avança juntamente com outras investigações sobre o papel e a função da escola na atualidade. Como professor e gestor de diversas instituições privadas de educação básica, venho me deparando com um problema que dispensa muita energia de todos os agentes educativos, sejam eles gestores, administradores, professores ou coordenadores pedagógicos: qual a real função e missão da escola hodierna⁶? Essa preocupação deve-se aos crescentes questionamentos em relação aos resultados, aos métodos e às teorias pedagógicas das escolas atuais. Acreditamos que poder olhar para um filósofo e educador, como Kant,

⁵ Entre os muitos exemplos de que necessitamos alterar nosso jeito de ver e agir, na atualidade, podemos citar: as inúmeras guerras, genocídios, assassinatos, poluição e degradação do meio ambiente, desvios de verbas públicas, violência urbana, bem como o estresse, a depressão e a falta de sentido de vida. Ver também Sayão (2010).

⁶ Quando buscamos uma resposta para esta questão, deparamo-nos com diversas visões e enfoques dados à escola contemporânea, entre eles destacamos a preocupação com a formação profissional, para o ingresso imediato no mercado de trabalho e a ênfase na formação para o vestibular, visando ao ingresso nas universidades. Além disso, muitas escolas estão investindo fortemente na preparação para realização do ENEM. Esta nova realidade surge, principalmente, do ranqueamento das escolas feito a partir destes resultados. Nas escolas privadas, esta pressão é ainda maior, visto que, nas instituições com melhores resultados, o número de alunos interessados pela matrícula aumenta. Devido a essa realidade, muitas instituições de ensino estão tirando de seu horizonte de ação a preocupação com a formação para a moralidade e para cidadania, bem como a ênfase em uma educação integral e integradora.

mesmo sendo um trabalho investigativo longo e laborioso⁷ pode nos ajudar a lançar luzes para repensarmos a educação atual. Em última análise, conforme assevera Dalbosco (2011, p. 11), estudar sistematicamente autores clássicos, e suas obras, pode nos ajudar duplamente: seja no sentido de seguir seus acertos como evitar seus erros⁸.

Ao mesmo tempo, sabemos que um tratamento adequado do pensamento pedagógico kantiano não pode deixar de levar em conta que estamos inseridos num mundo que inova, cria, recria e avança com rapidez sem precedentes. É tempo de transformações rápidas e profundas em todos os níveis e espaços, notadamente no campo da tecnologia da informação e na gestão do conhecimento: novos saberes são construídos, reconstruídos, socializados e globalizados. As coisas mudam com tanta rapidez que há certo consenso, o senso comum, que o que é verdadeiro hoje pode não o ser amanhã. Esse constante desenvolvimento das ciências contemporâneas nos obriga, frequentemente, a perguntar se determinada ideia ainda tem validade ou se já foi substituída por outra. Em outras palavras, se posso confiar nessa reflexão ou não. Essa mesma exigência aplica-se à ciência da educação: sempre que uma ideia é exposta pergunta-se pela validade e atualidade dela.

Nesse sentido, este trabalho constitui-se em um esforço sistemático de retomada de ideais clássicos de formação, bem como de busca e atualização de alguns ideais pedagógicos kantianos que ainda fazem sentido e merecem ser reatualizados para o campo educacional, na busca de responder aos problemas e desafios colocados à escola pela sociedade contemporânea.

As reflexões de Kant sobre a educação são importantes e aparecem permeadas em todo o seu trabalho filosófico; porém, o único escrito sistemático de Kant sobre a educação resulta da compilação de cursos universitários que Kant ministrava na Universidade de

⁷ Pascal (2001, p. 7), falando da complexidade do pensamento de Kant, nos adverte que, desde o aparecimento da primeira Crítica, não cessam as reclamações quanto à dificuldade de entender o pensamento do autor. O próprio Kant, com a sinceridade e a humildade que o distinguiam, reconheceu a procedência de tal crítica em carta-resposta a Garve, em 1783, na qual alude à falta de popularidade de sua obra como a justa censura que se pode fazer a sua obra. Encontramos, também, dificuldades em compreender o pensamento pedagógico do autor, pois ele perpassa todo o seu pensamento filosófico.

⁸ Como muito bem nos recorda Pinheiro (2007, p. 9), a reflexão filosófica nos permite mostrar a atualidade das ideias, isto é, pensarmos o problema atual com conceitos refletidos pela tradição. Além disso, para provarmos a atualidade do pensamento de Kant basta ler o que alguns teóricos dele escreveram: "a importância e alcance do pensamento de Kant são hoje uma espécie de fato *incontornável* que o põe, na opinião dos estudiosos do mundo inteiro, como o pensador por excelência da modernidade. Kant vem se tornando cada vez mais atual e cosmopolita na retomada surpreendente de uma obra escrita há pelo menos dois séculos" (BENTES, 1993, p. 1). "Não se pode falar da filosofia moderna sem mencionar o nome de Immanuel Kant, em razão da relevância e do impacto de seu pensamento no desenvolvimento do conhecimento do ocidente" (SOUZA, 2004, p. 121). "Importam muito para a pedagogia as reflexões de Kant a respeito da moral. Segundo ele, é por meio da consciência moral que o ser humano rege sua vida prática, conforme certos princípios racionais". (ARANHA, 2007, p. 210).

Königsberg. Esses cursos sobre a educação foram publicados em 1803, por Friedrich Theodoro Rink (1770-1811), amigo e discípulo do filósofo, com o título de *Sobre a Pedagogia*⁹. Contudo, as reflexões de Kant sobre a educação não estão resumidas a essa obra. Encontramos questões sobre a educação em todo o trabalho do autor. Não é por acaso que em três de suas obras, *Sobre a Pedagogia*, *A Religião nos limites da simples razão* e *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, Kant afirma que a educação é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. Analisar e compreender essa questão é procurar uma solução para um grande problema do autor: O que é o homem? Segundo Kant, essa questão resume três outras anteriores e igualmente importantes: Que posso saber? Que devo fazer? O que é lícito esperar?

Tendo em vista tais questões preliminares, o problema desta pesquisa centra-se na pergunta: *como, a partir do pensamento pedagógico kantiano, é possível entender o processo de formação do homem enquanto sujeito e ser moral na atualidade?* Para responder ao problema proposto, importa que levemos em consideração os seguintes aspectos desta ampla questão: O que é o homem? Qual é o real papel do educador na formação do educando? Qual é a função da educação? O homem é aquilo que a educação dele faz? É possível, hoje, uma educação baseada na autonomia e na responsabilidade? É possível educar a vontade? Como, a partir da razão, educar o homem empírico? É possível e ainda necessário ensinar a moral?

O que aventamos como hipótese deste trabalho é que o homem não nasce moral, mas tende ao agir moral. Para que de fato isto aconteça, o ser humano precisa desenvolver a razão, mediante processos formativos, provocando no seu entorno um movimento de esclarecimento da razão. O cuidado, a disciplina e a instrução são condições de possibilidade para a educação moral do ser humano, fim último de todo o processo formativo kantiano.

A partir desse horizonte de compreensão, optamos por tratar as questões acima mencionadas, a partir de uma abordagem metodológica analítica e interpretativa¹⁰, priorizando revisão bibliográfica, esclarecimento conceitual e argumentação reflexiva e crítica. O método desta pesquisa versa, portanto, em ler os textos indicados de Kant e analisar seus conceitos básicos com a ajuda de comentaristas.

Inserido na linha de pesquisa da filosofia da educação, o objetivo deste trabalho consiste, a partir dos autores e bibliografias indicadas, em esclarecer conceitos e enunciados

⁹ Mais informações podem ser encontradas no Prefácio da obra *Sobre a Pedagogia*, tradução de Francisco Cock Fontanella (2006).

¹⁰ A análise consiste em esclarecer conceitos e enunciados. A interpretação pretende atribuir significado a estes conceitos e enunciados.

presentes nos escritos pedagógicos kantianos, refletir e situar as contribuições de Kant para pensar a formação moral do sujeito, bem como aplicar e atualizar algumas de suas contribuições pedagógicas para pensarmos a educação na atualidade.

Tendo presente esses elementos, no capítulo 2, intitulado *Razão e Educação*, abordaremos, na seção 2.1, as condições da razão teórica e as possibilidades da razão prática, cujo texto de referência é o Prefácio da *Crítica da Razão Pura*. Na seção 2.2, usamos três textos: *Ideia de uma História Universal do Ponto de Vista Cosmopolita*, *Sobre a Pedagogia* e uma parte final da *Metafísica dos Costumes*. Nessa parte, procuraremos mostrar que a razão e a moralidade precisam ser desenvolvidas, pois o ser humano, mesmo dotado de potencialidades, precisa desenvolvê-las sempre mais para atingir um estágio moral, mais evoluído, até alcançar o reino dos fins onde a moralidade reina imperiosa¹¹. Recorreremos, na seção 2.3, à obra *Resposta à Pergunta: o que é Esclarecimento?*. Nesse estágio, abordaremos o ideal de formação do esclarecimento (*Aufklärung*), no qual Kant aposta em um movimento de esclarecimento e autonomia, em que todos deveriam participar, para retirar a humanidade de seu estado de menoridade e heteronomia e elevá-la a um estado de maioridade e esclarecimento. A seção 2.4 tem como referência a primeira parte da obra *Sobre a Pedagogia* e trata exclusivamente sobre a concepção kantiana de educação. Veremos que Kant defende a educação como um processo que se estende ao longo da vida inteira, iniciando com o cuidado na infância, passando pela disciplina na adolescência e culminando com a instrução na vida adulta.

O capítulo 3, intitulado *Moral e Educação*, aborda, na seção 3.1, a pedagogia kantiana da educação. Utilizamos exclusivamente a obra *Sobre a Pedagogia* e aprofundaremos suas ideias sobre a educação física e a educação prática ou moral. Já no ponto 3.2, trataremos do problema do agir moral, finalidade última de todo processo de educação e formação, ou seja, formar o ser moral é o fim último do processo formativo kantiano, que passa pelo cuidado, pela disciplina e pela instrução. Nessa última parte do capítulo, dividido em duas subdivisões, utilizaremos as duas primeiras seções da obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*¹².

No Capítulo 4, intitulado *A formação da moralidade: algumas implicações e desafios à escola*, partindo do ideal pedagógico kantiano, abordado nos capítulos anteriores, procuramos atualizar para o campo da educação hodierna algumas ideias pedagógicas do

¹¹ Importante contribuição para a reflexão e interpretação das ideias de Kant, neste ponto, recebemos de Pinheiro (2007), a partir da obra *Kant e a Educação*.

¹² Utilizaremos, com menor intensidade, algumas citações da *Crítica da Razão Prática*. Porém, sem a pretensão de aprofundar o estudo dessa obra.

autor. Na seção 4.1, retomaremos historicamente o conceito de formação, partindo do ideal de formação Grego da *Paideia*, passando pelo conceito moderno de formação da *Bildung* e chegando até o ideal de formação vigente na atualidade. Na seção 4.2, aprofundaremos o conceito de educação integral e integradora oriundos do ideal clássico de formação. Veremos que também se depreende do conceito kantiano de educação a emergência de uma educação integral e integradora. Na seção 4.3, abordaremos os desafios atuais colocados à formação moral na escola. Aqui olharemos especialmente para os dois principais interlocutores da formação moral na escola: o estudante e o educador. Além de Kant, ao longo desse capítulo, recorreremos a vários autores que refletem e discutem esta temática contemporaneamente. Apoio importante encontramos no livro *Sobre Filosofia e Educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica*.¹³

Por fim, é mister destacarmos que existem poucos estudos sobre a pedagogia kantiana no Brasil. Os dois estudos mais significativos são os de Pinheiro (2007) e de Dalbosco (2011), ambos publicados sob o título *Kant e a Educação*. Também por esse motivo optamos em aprofundar o estudo da obra *Sobre a Pedagogia* para, quiçá, poder ser instrumento de pesquisas e estudos para todos aqueles que desejarem aprofundar o pensamento pedagógico kantiano.

¹³ A obra citada, organizada pelos professores Angelo Vitório Cenci, Claudio Almir Dalbosco e Eldon Henrique Mühl (2009), resulta da compilação das palestras e seminários proferidos durante a realização do III Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação, com participação de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, realizado na Universidade de Passo Fundo (UPF), de 24 a 26 de setembro de 2008.

2 RAZÃO E EDUCAÇÃO

Pretendemos, neste primeiro capítulo, ao mostrarmos que as ideias sobre educação de Kant estão profundamente ligadas com sua filosofia, revisar os conceitos de razão teórica e razão prática, apresentando como Kant legitima, em sua filosofia crítica, as ideias de educação, liberdade e moralidade. Assim, veremos que a *Crítica da Razão Pura* abre espaço para validarmos o conhecimento empírico, mas também abre espaço às questões educacionais e do agir moral, entendidas enquanto uma ideia da razão [2.1]. De porte desses conceitos, vamos mostrar que a razão, na pedagogia kantiana, necessita ser educada, para que o ser humano possa atingir sua destinação última: o agir moral [2.2]. Retomaremos, na sequência, o ideal de formação do iluminismo, tendo como referência a obra *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?*, na qual Kant defende a educação como a saída do ser humano da menoridade para um estágio de autonomia e maioridade, sendo o uso do próprio entendimento a mola propulsora da passagem do estágio de heteronomia para o esclarecimento [2.3]. Por fim, apresentaremos a concepção kantiana de educação exposta na primeira parte da obra *Sobre a Pedagogia*. Nela, Kant faz uma filosofia da educação, defendendo a ação educativa como um processo que se estende ao longo da vida inteira do ser humano, buscando formar o homem como sujeito autônomo, livre e moral [2.4].

2.1 RAZÃO TEÓRICA E RAZÃO PRÁTICA

Kant¹⁴, um dos maiores filósofos da modernidade, dedicou toda sua vida ao magistério e à elaboração de importantes reflexões filosóficas, contidas em uma produção intelectual de mais de 70 obras, entre elas, destacam-se a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e as três críticas: *Crítica da Razão Pura*, *Crítica da Razão Prática* e *Crítica da Faculdade de Julgar*¹⁵. Por meio da atividade filosófica crítica, Kant buscou encontrar no exame da própria razão as regras e os limites de sua atividade, procurando saber até onde podemos confiar ou

¹⁴ Immanuel Kant nasceu em Königsberg, no dia 22 de abril de 1724. Quarto filho de uma família com 11 filhos. Era conhecido como um homem metódico e de saúde frágil. Não saiu de sua terra natal. Exerceu a profissão de preceptor por nove anos, depois conseguiu a habilitação de livre docente e em 1770 se torna professor efetivo. Não se casou e muito menos teve filhos, dedicando toda a sua vida à elaboração de uma das mais importantes obras da filosofia. Morreu em 12 de fevereiro de 1804. Suas últimas palavras foram: “está bem!”.

¹⁵ Um bom estudo sobre as três críticas, em: Ferry (2012), Pascal (2001), Wood (2008), Höffe (1996) e Cassirer (1948).

não em nossa razão. Assim, nas três críticas, procurou respostas a três questões fundamentais da filosofia moderna: o que posso saber? o que devo fazer? o que é lícito esperar? Essas três questões resumem uma quarta questão: quem somos nós, os homens?

Sua filosofia representa a crítica mais radical à proposta do pensamento metafísico tradicional, amplamente difundido desde a antiguidade até a modernidade. Ao longo desse período, prevaleceu o modo de pensar metafísico¹⁶, em que se acreditava que as coisas, sendo essências criadas por Deus e existindo eternamente, apresentavam uma existência autônoma, objetiva e independente da consciência humana. Dessa forma, essa metafísica do Ser buscava conhecer os objetos, conhecendo a sua essência. Luft (2001) nos lembra que, com Kant, temos a fundação de uma nova metafísica:

esta metafísica renovada deveria superar o dogmatismo ínsito nos sistemas filosóficos da tradição, especialmente nas teorias ancoradas na suposição de entidades transcendentais ao mundo natural, como era o caso da Ontologia clássica. Dogmatismo, neste contexto, não diz respeito tanto a uma incapacidade de apresentar argumentos a favor desta ou daquela concepção de mundo, mas no uso de conceitos como ‘alma’, ‘mundo’ ou ‘Deus’ sem uma investigação prévia de nossa capacidade de conhecer os supostos objetos por eles denotados (LUFT, 2001, p. 77).

Kant acredita que antes de supor esses princípios como certos, seria necessário realizar uma crítica do conhecimento humano com a intenção de estabelecer seus limites e possibilidades. Assim, se a metafísica tradicional estava ancorada sobretudo em uma teoria do ser considerado como autônomo em relação ao sujeito que conhece, a nova metafísica tem na subjetividade sua base última. Em Kant, o único mundo a que temos acesso é a realidade constituída pelos processos cognitivos da mente humana: para além deste mundo fenomênico, há a incógnita, a opacidade radical da coisa-em-si-mesma¹⁷.

Do ponto de vista filosófico, segundo Severino (2009)¹⁸, a Idade Moderna foi uma ruptura¹⁹, abandonou-se a metafísica do Ser, substituindo-a pela metafísica da consciência.

¹⁶ Metafísica, em sentido mais geral, refere-se à investigação filosófica sobre a natureza, constituição e estrutura da realidade. Na concepção de Kant, a metafísica refere-se à investigação de entes e estados de coisas que "transcendem" a experiência humana, em particular a existência de Deus, a imortalidade da alma e a liberdade da vontade (Cf. CAMBRIDGE, 2006, p. 624-627).

¹⁷ Cf. LUFT, 2001, p. 77-78.

¹⁸ As citações de Severino (2009) referem-se a um documentário, em mídia, de Kant, da coleção filósofos e a educação.

¹⁹ Filosoficamente, a passagem do pensamento Medieval para o Moderno aconteceu de forma gradativa, de modo que não podemos precisar cronologicamente um momento único e decisivo, mas sim, um período marcado por várias constantes, para o qual confluíram diversos acontecimentos e processos, os quais desencadearam o que denominamos de “pensamento Moderno”. Foi um cenário marcado por profundas transformações que afetaram todos os aspectos da cultura, da ordem social, política, religiosa, econômica e científica. Houve uma ampliação de horizontes (cognoscitivos, científicos, políticos...) e uma grande transformação no modo de pensar e de viver dos povos. Houve também uma extrema valorização da razão humana, passando a razão a ser o centro,

Foi um período marcado pelo naturalismo e pelo racionalismo, no qual as pessoas foram percebendo que o conhecimento é uma atribuição da própria razão natural e que não há nenhuma influência divina na representação do Ser, da realidade, dos objetos e de todos os entes. O que aconteceu foi um processo de naturalização do mundo, da razão humana e da própria realidade. As pessoas, à base da razão natural, foram perdendo o medo de desvendar os segredos da realidade. Houve uma profunda crença de que a razão humana é que traria luzes à realidade²⁰, permitindo-se ter uma visão mais objetiva desta.

A partir do século XVII, o problema do conhecimento (teoria do conhecimento) passa a ser considerado um tema central da filosofia moderna: a filosofia passou a examinar a capacidade humana de conhecer. Os filósofos desse período mostram que não podemos chegar às essências das coisas e que a única atitude correta é se dedicar ao conhecimento dos fenômenos, daquilo que aparece ao ser, daquilo que pode ser percebido pelas impressões sensíveis. A filosofia deixa de se preocupar em querer conhecer a natureza do homem e passa a querer compreender o processo pelo qual os homens elaboram o próprio conhecimento.

Kant, na *Crítica da Razão Pura*, indagou sobre as condições de possibilidade do conhecimento, ou seja, se propôs a fazer um estudo sobre a estrutura e o poder da razão para determinar o que ela pode e o que não pode conhecer verdadeiramente²¹:

resta ainda saber se também [aqui] em geral é possível uma extensão do nosso conhecimento e em que casos o pode ser, podemos considerar como uma

em lugar da fé e da crença. A verdade já não era mais comunicada via revelação, mas sim, antes de tudo, buscada pela razão humana. Consistiu num período de grandes conflitos intelectuais e políticos e, principalmente, de indefinição teórica. É um momento de desconstrução de todo o referencial do pensamento medieval e de tentativa de construção de um pensamento moderno pautado na razão.

²⁰ Este período passou a ser conhecido como Iluminismo. Abordaremos este conceito na seção 2.3.

²¹ Segundo Pascal (2001, p. 30-35), para Kant existem alguns conhecimentos, como a lógica, a matemática e a física, que estão acima de qualquer controvérsia. Na matemática e na física, temos conhecimentos racionais e objetivos, procedendo só da razão e se referindo a objetos. Isto é importante, para Kant, porque, da mesma forma que estas ciências, a pretensão da metafísica é de determinar certos objetos de forma *a priori*. Mas, por que a matemática e a física se tornaram ciência e a metafísica, não? Como se explica a existência de conhecimentos racionais na matemática e na física? É possível existirem tais conhecimentos na metafísica? Em outras palavras, a matemática e a física também tiveram que enfrentar estes problemas para se tornarem ciência, até que conseguiram encontrar na natureza as exigências *a priori* da razão. Porém, “o destino não foi até hoje tão favorável que permitisse trilhar o caminho seguro da ciência à metafísica, conhecimento especulativo da razão completamente à parte e que se eleva inteiramente acima das lições da experiência, mediante simples conceitos (não, como a matemática, aplicando os conceitos à intuição), devendo, portanto, a razão ser discípula de si própria; é, porém, a mais antiga de todas as ciências e subsistiria mesmo que as restantes fossem totalmente subvertidas pela voragem de uma barbárie, que tudo aniquilasse” (KRV, 18-19). Kant responde a estas indagações, afirmando que a matemática e a física se tornaram ciência por causa de uma revolução repentina, uma mudança de método, que consiste em determinar o objeto de acordo com as exigências da razão, em vez de dá-lo como dado. Conclui Kant que, por faltar o elemento empírico na metafísica, esta está condenada a jamais ser ciência, porém, nossa razão, mesmo não podendo resolver os problemas propostos pela metafísica, não pode deixar de formulá-los, pois é próprio da razão humana, ao não se limitar à experiência, se colocar estas questões da metafísica.

propedêutica do sistema da razão pura, uma ciência em que se limite simplesmente a examinar a razão pura, suas fontes e seus limites (KRV, p. 53).

Convém lembrar que, durante séculos, a filosofia ofereceu duas respostas principais a essas indagações do que podemos conhecer. A primeira diz respeito ao inatismo (racionalismo) e a segunda, ao empirismo. Entre os inatistas, podemos citar Platão e Descartes. Descartes (1983a; 1983b) defendia a existência de ideias inatas, que o ser humano traz consigo desde o seu nascimento, entre as quais, as ideias de infinito e as ideias matemáticas. Essas ideias são a assinatura do Criador no espírito das criaturas racionais, e a razão é a luz natural inata que nos permite conhecer a verdade. Já o empirismo, dos filósofos ingleses, especialmente Hume (2004; 2009), ao contrário dos inatistas, afirmam que o conhecimento só se dá pelas impressões sensíveis. Assim, antes da experiência, nossa razão seria “tábula rasa” ou uma “folha” em branco, nas quais nada tem sido gravado, até que a experiência venha a escrever na folha, gravar na tábula.

Tanto o racionalismo como o empirismo representavam uma ameaça ao conhecimento metafísico: os racionalistas por dogmatizá-lo, tornando-o estéril; e os céticos, por defender o seu fim. Kant fora preparado, com a sua formação, para ser um intelectualista (racionalista), mas ao ter contato com a obra de Hume, nos diz que esta lhe acordou do seu sono dogmático²². Dessa forma, propõe-nos, em teoria do conhecimento, uma síntese entre o racionalismo e empirismo²³. O conhecimento tem necessidade dos elementos empíricos, mas também das nossas estruturas do conhecimento que são inatas.

A resposta de Kant ao problema do conhecimento passou a ser conhecida como “revolução copernicana²⁴”, pois, à luz de Copérnico, que resolveu tirar a Terra e colocar o Sol

²² Kant, em *Prolegômenos a toda a metafísica futura*, nos diz que Hume desempenhou um papel importante na sua filosofia: “Confesso, abertamente haver sido a advertência de David Hume que, já lá vão muitos anos, pela primeira vez me despertou de meu sono dogmático e incutiu a minhas pesquisas no domínio da filosofia especulativa orientação inteiramente diferente” (PROLEGÔMENOS, p. 28). Hume lhe mostrou, conforme Pascal (2001, p. 30), a necessidade de repensar toda a metafísica, pois Hume com sua crítica ao racionalismo provava de maneira irrefutável que a razão é incapaz de pensar *a priori*, e por meio de conceitos, uma relação necessária, tal como o é a conexão entre causa e efeito: “Não há possibilidade de ver como do fato de uma coisa existir deva seguir-se necessariamente a existência de uma outra coisa, nem como se possa introduzir *a priori* o conceito de semelhante conexão” (PROLEGÔMENOS, p. 25). Dessa forma, a crítica de Hume à metafísica persuadiu Kant de que era preciso repensar a metafísica tradicional.

²³ O criticismo kantiano é a síntese entre o racionalismo e o empirismo. Enquanto para este o conhecimento deriva da faculdade da sensibilidade, para aquele o conhecimento é produto da razão (entendimento). Dessa forma, o criticismo chega à conclusão que o conhecimento é uma faculdade complexa, fruto da síntese entre sensibilidade e entendimento.

²⁴ Em teoria do conhecimento, conforme Pascal (2001, p. 36), a “Revolução Copernicana” é a substituição de uma hipótese realista por uma idealista. O realismo nos diz que uma realidade nos é dada, quer seja de ordem sensível (para os empiristas), quer seja de ordem inteligível (para os racionalistas), e que nosso conhecimento deve se moldar a esta realidade, portanto, no ato de conhecer nosso espírito se adapta ao real. Já o idealismo,

no centro do universo, fazendo nosso planeta girar ao redor do Sol e não vice-versa, Kant propôs fazer o mesmo com nosso entendimento: inverter o lugar que ocupa o objeto, pois são os objetos que têm de regular-se pelo nosso conhecimento, já que “a razão só entende aquilo que produz segundo os seus próprios planos” (KRV, p. 18).

Eis a famosa revolução copernicana, realizada por Kant na filosofia:

até hoje admite-se que o nosso conhecimento se devia regular pelos objetos; porém, as tentativas para descobrir *a priori*, mediante conceitos, algo que ampliasse o nosso conhecimento, malograva-se com este pressuposto. Tentemos, pois, uma vez, experimentar se não se resolverão melhor as tarefas da metafísica, admitindo que os objetos se deveriam regular pelo nosso conhecimento, o que assim já concorda melhor com o que desejamos, a saber, a possibilidade de um conhecimento *a priori* desses objetos, que estabeleça algo sobre eles antes de nos serem dados. Trata-se aqui de uma semelhança com a primeira ideia de Copérnico; não podendo prosseguir na explicação dos movimentos celestes enquanto admitia que toda a multidão de estrelas se movia em torno do espectador, tentou se não daria melhor resultado fazer antes girar o espectador e deixar os astros imóveis. Ora na metafísica, pode-se tentar o mesmo, no que diz respeito à intuição dos objetos (KRV, p. 20-21).

Com sua revolução copernicana, Kant propôs que não é o sujeito que se adapta ao objeto ao conhecê-lo, mas vice versa, o objeto é que se adapta ao sujeito²⁵. Ela, a inversão copernicana, é a grande luz, ou seja, a grande intuição de Kant; com ela o filósofo chega à conclusão de que a razão encontra na natureza aquilo mesmo que nela coloca:

compreenderam que a razão só entende aquilo que produz segundo os seus próprios planos; que ela tem que tomar a dianteira com princípios, que determinam os seus juízos segundo leis constantes e deve forçar a natureza a responder às suas interrogações em vez de se deixar guiar por esta (KRV, p. 18).

Além disso,

a razão, tendo por um lado os seus princípios, únicos a poderem dar aos fenômenos concordantes a autoridade de leis e, por outro, a experimentação, que imaginou segundo estes princípios, deve ir ao encontro da natureza, para ser por esta ensinada, é certo, mas não na qualidade de aluno que aceita tudo o que o mestre afirma, antes na de juiz investido nas suas funções, que obriga as testemunhas a responder aos quesitos que lhes apresenta (KRV, p. 18).

Kant entendia, conforme Severino (2009), que o conteúdo do conhecimento vem das impressões sensíveis, como queriam Hume e os empiristas; por outro lado, para esse conteúdo ser conhecido, ele precisaria ser organizado e ordenado na consciência, de acordo com uma estrutura que já está no sujeito que conhece (inata). Assim, para o ser humano conhecer algo,

defendido por Kant, vai nos propor exatamente o contrário, que o sujeito é ativo na construção do conhecimento, visto que somos nós, a partir de nossas faculdades intelectivas que construímos o mundo, o real.

²⁵ Nas palavras de Kant: “só conhecemos *a priori* nas coisas o que nós mesmos nelas colocamos” (KRV, p. 21).

precisa dos dados sensíveis, mas também de uma estrutura lógica que organize esses dados sensíveis. Dessa forma, Kant organizou sua teoria do conhecimento, de acordo com a qual o nosso conhecimento é formado por intuições que precisam ser articuladas, organizadas, sistematizadas por esquemas *a priori*²⁶, os quais são constitutivos da própria racionalidade humana, da própria condição do conhecimento. Com essas formas *a priori*, o sujeito consegue organizar os conteúdos que são pensados a partir das experiências sensíveis. Segundo Kant, não podemos apreender as essências, mas somente os fenômenos, ou seja, aquilo que aparece, que pode ser observado. Portanto, toda a atividade de conhecimento é uma atividade de síntese e não de análise²⁷, feita pelo sujeito transcendental.

Kant acredita que nossos conhecimentos começam com a experiência sensível, mas têm sua origem *a priori*, na própria razão pura. “Todo o nosso conhecimento começa pelos sentidos, daí passa pelo entendimento e termina na razão, acima da qual nada se encontra em nós mais elevado que elabore a matéria da intuição e traga à mais alta unidade do pensamento” (KRV, p. 298). Ou seja, o ser humano possui certas faculdades, inatas e anteriores a toda experiência, portanto, *a priori*, que determinam a experiência e possibilitam o conhecimento²⁸. Essas faculdades ou estruturas *a priori* da razão são, para Kant, três, a saber: (i) estrutura da sensibilidade, isto é, a faculdade da percepção sensível ou sensorial (estética transcendental); (ii) estrutura do entendimento, isto é, a faculdade do intelecto ou da inteligência (analítica transcendental); (iii) estrutura da razão, quando esta não se relaciona

²⁶ “Por formas *a priori* devem entender-se os quadros universais e necessários através dos quais o espírito humano percebe o mundo; são como outros tantos óculos sem os quais nada conseguimos ver. Mas em nossa faculdade de conhecer é mister distinguir uma receptividade: a sensibilidade ou faculdade das intuições, e uma espontaneidade: o entendimento ou a faculdade dos conceitos. O objeto, dado à sensibilidade em suas intuições sensíveis, é pensado pelo entendimento e seus conceitos. Conhecer é ligar em conceitos a multiplicidade sensível” (PASCAL, 2001, p. 40-41). Vemos assim, que *a priori* são as faculdades e estruturas que permitem organizar os dados dos sentidos e comporem o conhecimento. É o que “eu conheço” e não depende de uma experiência sensorial do mundo, portanto, anterior à experiência. *A posteriori* é tudo o que depende da experiência. É o que “eu sei” e decorreu de uma experiência sensorial do mundo, portanto, é o que vem depois da experiência.

²⁷ Conhecer é dar forma a uma matéria. A matéria é *a posteriori*, pois depende da experiência. A forma é *a priori*, pois depende unicamente do sujeito cognoscente. A matéria é variável de um objeto para outro, enquanto a forma é invariável, visto que as estruturas *a priori* do conhecimento não mudam. Existem conhecimentos *a priori* e *a posteriori*. Enquanto este está sujeito às mudanças do mundo, aquele não mudará. Kant vai nos falar também que existem juízos sintéticos e juízos analíticos. Na síntese o predicado acrescenta algo ao sujeito, por exemplo: todos os corpos são pesados. Já na análise o predicando está contido no sujeito, só analisa sem acrescentar algo de novo, exemplo: todos os corpos são extensos. Além disso, podemos afirmar que, de modo geral, um juízo analítico é *a priori*, portanto, universal e necessário. Um juízo sintético é *a posteriori*, pois depende da experiência. Kant vai perguntar se existem juízos sintéticos *a priori*. Estes são universais e necessários e nos permitem aumentar o nosso conhecimento. O filósofo vai dizer que os conhecimentos da matemática e da física são juízos sintéticos *a priori* e, por isso, chegaram a um caráter de certeza.

²⁸ Para Kant as formas *a priori* da sensibilidade são o espaço e o tempo. As formas *a priori* do entendimento são as categorias. Já as formas *a priori* da razão são as ideias. Estas correspondem em seu uso teórico a razão pura e em seu uso prático a razão prática.

com os conteúdos da sensibilidade e do entendimento, isto é, a faculdade das ideias (dialética transcendental).

Essas faculdades dependem uma da outra, já que “nenhuma delas tem primazia sobre a outra. Sem sensibilidade, nenhum objeto nos seria dado; sem o entendimento nenhum seria pensado. Pensamentos sem conteúdo são vazios; intuições sem conceitos são cegas” (KRV, p. 89).

Ao tentarmos projetar sobre a natureza as nossas formas de conhecer, descritas acima, nos diz Kant, só poderemos conhecer os fenômenos, aquilo que aparece a nós, e não poderemos nunca conhecer nada das coisas em si. Dessa forma, nosso filósofo apresenta uma importante distinção entre *fenômeno* (coisa para nós) e *númeno* (coisa em si)²⁹. A coisa em si, por ultrapassar a experiência empírica, sensorial, não pode ser localizada no tempo e no espaço; portanto, jamais poderá ser conhecida cientificamente. A metafísica, ao pretender conhecer o Ser em si, está condenada a jamais poder tornar-se uma ciência.

Dessa forma, expõe-nos Kant, o maior erro da metafísica foi confundir o que era ser em si mesmo como se fosse conteúdo de conhecimento. Logo, as ideias de mundo, alma e Deus são ideias apenas pensadas e não conhecidas. Ao pretendermos provar cientificamente que o homem é livre, que Deus existe e que a alma é imortal, estamos fazendo um uso ilegítimo de nossa razão.

Como já mencionamos, Kant negou a tentativa dos filósofos medievais de ancorar a Ontologia em uma Teologia do transcendente, negando a possibilidade de conhecimento de qualquer entidade situada para além do mundo fenomênico. Porém, ele manteve um elemento determinante da metafísica antiga: a tentativa de realização de um conhecimento objetivo certo e indubitável e, portanto, apriorístico, não fundado na experiência³⁰.

A grande conclusão a que Kant chega com a *Crítica da Razão Pura* é que as ideias da metafísica, Deus, alma e mundo, são ideias pensadas, mas não conhecidas. Porém, na *Crítica da Razão Prática*, segunda parte da ampla obra kantiana, o filósofo irá reconstruir estas ideias

²⁹ Um exemplo simples que nos pode ajudar a fazer uma distinção entre fenômeno e *númeno*, poderia ser comparado com o ato de fotografar uma festa. As fotos registram somente o que a câmera capta: imagens estáticas, sem animação, música ou dança. A festa representa o *númeno*. A máquina fotográfica representa o sujeito com suas formas próprias de conhecer. Já a imagem correspondente ao fenômeno. A foto, nesta analogia, significa a representação do fenômeno. Em síntese, podemos afirmar que o conhecimento, para Kant, implica uma relação entre sujeito e objeto. Porém, nossa mente não consegue captar os dados objetivos do mundo como eles são em si, mas apenas, como são configurados pelo modo como nossas faculdades os apreendem. Assim, não podemos conhecer nada das coisas em si (*númeno*), apenas podemos conhecer o que nos aparece (fenômeno).

³⁰ Cf. LUFT, 2001, p. 79.

da primeira crítica, a saber, que o homem, além de uma razão teórica, possui também uma razão prática³¹:

há um uso prático absolutamente necessário da razão pura (o uso moral), no qual esta inevitavelmente se estende além dos limites da sensibilidade, não carecendo para tal, aliás, de qualquer ajuda da razão especulativa, mas tendo de assegurar-se contra a reação desta, para não entrar em contradição consigo mesma. Negar a este serviço da crítica uma utilidade positiva, seria o mesmo que dizer que a polícia não tem utilidade, porque a sua principal ação consiste apenas em impedir a violência que os cidadãos possam temer uns dos outros, para que a cada um seja permitido tratar de seus afazeres em sossego e segurança (KRV, p. 24-25).

Para entendermos melhor o que estamos expondo, faz-se necessário distinguir, em Kant, pensamento e conhecimento:

pensar um objeto e conhecer um objeto não é, pois, uma e a mesma coisa. Para o conhecimento são necessários dois elementos: primeiro o conceito, mediante o qual é pensado em geral o objeto (categoria), em segundo lugar a intuição, pela qual é dado; porque, se ao conceito não pudesse ser dada uma intuição correspondente, seria um pensamento, quanto à forma, mas sem qualquer objeto e, por seu intermédio, não seria possível o conhecimento de qualquer coisa; pois, que eu saiba, nada haveria nem poderia haver a que pudesse aplicar o meu pensamento (KRV, p. 145).

O que o filósofo nos mostra é que os conteúdos da metafísica, especialmente a liberdade humana, não se referem ao mundo fenomênico, onde nosso conhecimento limita-se à soma da razão com a experiência. Kant mesmo nos afirma que teve que limitar o campo do saber para dar lugar à crença: “Tive pois de suprir o saber para encontrar lugar para a crença, e o dogmatismo da metafísica” (KRV, p. 27). Se esses conteúdos da metafísica não se referem aos fenômenos, só podem se referir ao mundo inteligível, portanto, não podem ser objeto de conhecimento, mas de pensamento. A *Crítica da Razão Pura* nos mostra que nossa razão não se limita ao conhecimento e que encontra sua perfeição no pensamento³².

³¹ Dalbosco (2011, p. 39-40) compara a *Crítica da Razão Pura* com um oceano banhado por dois grandes rios: a epistemologia e a ontologia. Ou seja, a obra não pode ser entendida apenas como uma teoria do conhecimento e nem como uma metafísica da experiência, "mas também como uma metafísica crítica, isto é, como uma investigação sobre o uso possível que a razão pode fazer quando se aventura para além da experiência. No entanto, ao fazê-lo, a razão pura cai em antinomias, ou seja, em conflitos insolúveis, de cuja consciência e de cujo modo adequado de contorná-las depende a possibilidade de seu avanço". Esta leitura de Dalbosco é importante para este estudo, uma vez que abre a possibilidade de ver na *Crítica da Razão Pura* a justificação transcendental do conhecimento *a priori*, mas também um espaço aberto para pensarmos as questões que estão fora das condições sensíveis do conhecimento. A metafísica crítica quer dizer exatamente isso: além dos fenômenos existem os *noúmenos*, a coisa em si, que asseguram um emprego epistemológico, mas também cosmológico e moral para a razão.

³² Pascal (2001, p. 46-47), ao analisar esta questão em Kant, nos lembra que " se, para nós, não há conhecimento que não seja o do mundo fenomênico, tal conhecimento, pelo menos, é certo e nos deixa livres para pensar do mundo *numenal* o que as exigências da razão prática nos obrigarão a pensar dele. Etimologicamente os *númenos* são as coisas pensadas; não podemos saber o que o mundo e a alma são em si mesmos; mas, com a condição de unicamente não nos contradizermos, podemos pensá-los como queiramos".

Assim, “não podemos ter conhecimento de nenhum objeto, enquanto coisa em si, mas tão somente como objeto da intuição sensível, ou seja, como fenômeno; de onde deriva, em consequência, a restrição de todo o conhecimento especulativo da razão aos simples objetos da experiência” (KRV, p. 25). Todavia, deve ficar claro que “podemos pensar estes objetos como coisas em si embora os não possamos conhecer” (KRV, p. 25).

Se por um lado, Kant nos afirma que teve que limitar o campo do conhecimento, por outro lado, nos recorda que a *Crítica da Razão Pura*, na parte da *Dialética Transcendental*, constitui-se um esforço de ampliação do emprego da razão pura, possibilitando ir além do vínculo entre razão e experiência. Essa ampliação acontece na própria significação que o termo ideia recebe, sendo tudo aquilo que não possui objeto congruente na experiência. Assim sendo, as ideias da razão pura, ao não poderem ser objeto de conhecimento, mas apenas de pensamento, vão além do âmbito da experiência. Dessa forma, com a diferença entre conhecer e pensar e o reconhecimento do uso legítimo deste, caracteriza-se pela ampliação do emprego do uso da razão pura. Assim, Kant conseguiu deixar um espaço aberto, na sua teoria transcendental do conhecimento, para pensar os problemas metafísicos, pedagógicos e do agir moral³³.

É importante precisar, pela importância que esses conceitos assumem em nossa pesquisa, a diferença entre razão teórica e razão prática. Quando necessitamos explicar fenômenos, exige-se um certo tipo de justificação que tem a ver com as causas (razão teórica). Porém, quando estamos no âmbito da responsabilidade, da liberdade e da vontade, temos que usar outro tipo de justificação ligada com a nossa liberdade (razão prática). Ou seja, quando falamos de fenômenos, estamos usando uma noção de racionalidade que se difere de outra noção de racionalidade, quando, por exemplo, falamos de liberdade ou de Deus. Assim, não podemos falar de Deus, de liberdade e da moralidade a partir de conceitos de causalidade ou a partir da demonstração fenomenológica.

Segundo Severino (2009) as três ideias da metafísica tradicional - Deus, alma e mundo - não são ideias correspondentes a fenômenos que podem ser conhecidos, mas devem ser pressupostos, pois são condições necessárias para legitimar a moralidade, que deve ser entendida do mesmo modo como entendemos o conhecimento. A moral impõe-se ao homem como uma força universal; assim como a ciência, a moral não se impõe por necessidades

³³ Cf. DALBOSCO, 2011, p. 55-56. Além disso, as ideias de Deus, alma e mundo, no campo prático da razão, devem ser tratadas não como conhecimento (razão teórica), mas como noções reguladoras da prática humana. Em síntese, como postulados práticos, moralmente necessários. Assim, entramos no campo da moral, da religião, da estética, da educação, da política, onde afirmamos coisas que não podemos provar, mas que favorece nossa existência prática.

psicológicas, culturais ou sociais, mas por exigências transcendentais que constituem a própria estrutura de todos os homens. É proibido matar o próximo, não devido a leis ou por respeito ao próximo, mas por uma força interna que exige bondade e um bem agir. Para Kant, o fato de o ser humano ser um ser moral demonstra a existência de mundo, alma e Deus.

Hermann (2001, p. 57) nos recorda que Kant concebe a moralidade como constitutiva da essência humana e insiste que a moral deve ter apoio em algo estável e duradouro: a razão humana. Kant "realiza uma tarefa inaugural crítica, que revoluciona as bases da moral moderna, para a qual o ponto central da reflexão situa-se na razão". A autora lembra ainda que uma educação moral, baseada na vontade livre, aposta fortemente no projeto educativo. Por isso,

Kant formula suas reflexões pedagógicas deduzidas da ética. Sua teoria explicita a ideia de uma educação como dimensão moral, o modo por excelência de constituição da humanidade no homem, cabendo-lhe um caráter estruturante na passagem de uma primeira natureza para uma natureza ética (HERMANN, 2001, p. 62).

Mostramos, até aqui, que Kant, na *Crítica da Razão Pura*, através da sua investigação transcendental do conhecimento, deixa um espaço aberto para um emprego ampliado da razão e, como isso, não só se refere aos problemas morais, mas também aos formativo-educacionais. Esse esforço de ampliação é importante para nós já que nos mostra a preocupação de Kant com a questão da justificação transcendental do conhecimento, mas também com a validação dos conceitos puros do entendimento. Do universo dessas questões, fazem parte a moralidade, mas também a política, a história, a estética e a educação, essa vista também como uma ideia da razão. Faz-se mister destacar ainda que este esforço kantiano de ampliação do uso da razão nada mais é que um incentivo dado ao filósofo e ao educador de mergulhar na experiência pedagógica e investir na relação educativa, visto que ela passa a ser entendida como uma maneira de realizar a ideia de educação e, com ela, contribuir para que a humanidade se aproxime cada vez mais da moralização e da maioria³⁴.

Dito isso, entendemos que estamos autorizados para, ao longo deste trabalho, argumentarmos sobre a concepção e a pedagogia kantiana da educação e, principalmente, para compreendermos a sua contribuição para pensarmos a educação na atualidade. Veremos, na próxima seção, que a educação, pertencente à razão prática, deve formar o homem ideal, que é livre, autônomo e moral. Ela é uma ideia que compromete elevar o ser humano à dignidade, tirando-o de sua condição de pura materialidade, fazendo-o desenvolver todas as suas

³⁴ Cf. DALBOSCO, 2011, p. 39-40; 56.

potencialidades e, por fim, ver-se como humanidade. É, portanto, tarefa da educação formar o ser humano de tal modo que este possa ser justo, prudente e moral. No entanto, como este ser humano nasce frágil, precisa aprender, a partir de outros seres humanos, tudo o que ele poderá ser.

2.2 A EDUCAÇÃO DA RAZÃO

Esse homem, esse novo homem, surgido com a revolução copernicana, responsável por formar por si mesmo o projeto de sua conduta, não nasce pronto, mas precisa ser formado. Eis o papel e a importância da educação para Kant: formar esse novo homem capaz de, com o uso de sua razão, elevar-se da sua condição sensível e fenomênica ao inteligível e *numênico*.

Aqui aparece o primeiro e principal desafio da educação kantiana: reunificar, por meio do conceito de humanidade, esse homem que se encontra inicialmente dividido entre desejos, próprios de sua condição de pura empiricidade, de pura materialidade, e entre aspirações mais profundas que o levam a querer ultrapassar essas determinações naturais. A saída desse estado de heteronomia e menoridade³⁵, imposta pelo estado de natureza, é fomentada por uma ideia: a que possibilita ao homem a condição de ultrapassar seu estado inicial³⁶.

Buscando formar esse homem ideal, o homem moral, modelo de humanidade, Kant na obra *Sobre a Pedagogia* estabelece toda a sua concepção e pedagogia da educação, preocupando-se desde os cuidados materiais com os bebês, passando pela disciplina, pela coação, até chegar à formação do caráter e à educação moral³⁷. Assim, a educação assume a tarefa de encaminhar o ser humano em direção ao fim último, que nada mais é que uma ideia de perfeição; e esse homem ideal que deve ser seguido ao longo de todo processo de educação é o homem moral. Em síntese, podemos afirmar que a ideia de moral deve ser norteadora de todos os investimentos e esforços em educação.

³⁵ Esta questão aprofundaremos na próxima seção, ao tratarmos do ideal de formação do iluminismo.

³⁶ Cf. PINHEIRO, 2007, p. 15.

³⁷ Mesmo contando com apenas uma obra específica sobre a educação, o texto *Sobre a Pedagogia*, que será analisado nas seções 2.4 e 3.1, Kant sempre se preocupou com a educação, e toda a sua obra filosófica se encontra permeada por esta temática. Para concordarmos com esta afirmação, de que a educação ocupa um papel fundamental na filosofia kantiana, perpassando todo o seu trabalho filosófico, basta observarmos que, em três de suas obras, *Sobre a Pedagogia*, *A Religião nos limites da simples razão* e *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, este autor defende a educação e diz que o homem é a única criatura que precisa ser educada. Na *Metafísica dos costumes* também encontramos importantes contribuições e reflexões sobre a arte de educar.

Pinheiro (2007, p. 17) nos recorda que, segundo Kant, “um homem sem educação moral, ou seja, sem uma verdadeira cultura, seria incapaz de desenvolver seus dons, de conceber o sublime, de contribuir para a felicidade do outro e de permitir o desenvolvimento da humanidade como um fim em si”.

A educação moral, ou educação para a virtude, é o ponto culminante de todo processo educativo kantiano. É somente por meio da moralidade que, em Kant, poderemos, um dia, chegar ao fim, à finalidade da espécie humana. Para alcançarmos esse processo ou caminho até o reino dos fins³⁸, onde a moralidade reina imperiosa (metafísica), precisamos passar pelo esclarecimento e pela vida em sociedade.

Na *Metafísica dos costumes* (MC, p. 127), Kant nos lembra que precisamos educar para a virtude, pois esta não é inata no homem, mas precisa ser adquirida. Virtude é a capacidade e o propósito deliberado de opor resistência ao adversário da disposição moral em nós; é a força moral da vontade de um ser humano no cumprimento do seu dever, um constrangimento moral através de sua própria razão legisladora, na medida em que esta constitui uma autoridade executando a lei. Educar para a virtude (isto é, desenvolver a capacidade que o indivíduo adquire em si de agir conforme o dever que, por meio da razão, ele estabelece para si mesmo) é educar para se viver moralmente, ou seja, reconhecendo e fazendo aquilo que é o correto agir, que, pelo imperativo categórico, a lei moral em nós, desde sempre, já sabemos.

Que a virtude se há de adquirir (pois, não é inata) é algo implicado já no seu conceito sem que, por isso, seja necessário recorrer a conhecimentos antropológicos, extraídos da experiência. De fato, a capacidade moral do homem não seria virtude se não fosse suscitada pela fortaleza do propósito na luta contra as poderosas inclinações contrárias. Ela é o produto emanado da razão prática, na medida em que esta, na consciência da sua superioridade (pela liberdade), adquire sobre aquelas o poder supremo (MC, p. 127).

Todavia, para que esta educação moral, fim racional, possa concretizar-se na prática, é necessário, em Kant, o desenvolvimento da razão³⁹. Somente por meio do esclarecimento, ou seja, do pleno desenvolvimento da razão, poderemos atingir a total destinação da espécie humana. Porém, em *Sobre a Pedagogia*, Kant nos lembra que a moralização completa só é

³⁸ Pelos limites que este trabalho comporta, não aprofundaremos esta questão. Mais informações sobre o conceito de *Reino dos Fins* ver Nodari (2009, p. 11-30), Farias e Rosa (2006, p. 109-122).

³⁹ Para Cenci, "a educação da razão possibilita, em última instância, mediante a educação moral, o desenvolvimento da liberdade e a consecução do fim maior da educação: a consciência moral racional e, com ela a liberdade" (2007, p. 39).

possível como ideia, ideia de um reino dos fins, que deve ser buscada incessantemente, mesmo que nunca venha a ser atingida completamente.

Em 1874, Kant publicou o texto *Ideia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita*, em que expôs a ideia de uma destinação da espécie humana. Nessa obra, Kant acredita que “todas as disposições naturais de uma criatura estão destinadas a um dia desenvolver completamente e conforme um fim” (IHU, p. 5); no entanto, tais disposições, que são voltadas para o uso da razão, devem ser desenvolvidas plenamente apenas na espécie e não no indivíduo⁴⁰. Kant afirma isso, pois acredita que a razão, que diferencia o homem dos outros animais, não nasce pronta, não nasce acabada, mas, ao contrário, necessita de ser desenvolvida para poder progredir, aos poucos, de um grau a outro de inteligência. Esse desenvolvimento, que não pode ser alcançado pelo indivíduo, mas somente pela espécie, necessita de uma série de gerações para poder atingir sua esperada finalidade.

Para Kant, a natureza não atua sozinha e de maneira instintiva, mas,

necessita de tentativas, exercícios e ensinamentos para progredir, aos poucos, de um grau de inteligência a outro. Para isso, um homem precisa ter uma vida desmesuradamente longa a fim de aprender a fazer uso pleno de todas as suas disposições naturais; ou, se a natureza lhe concedeu um curto tempo de vida, ela necessita de uma série talvez indefinida de gerações que transmitam umas às outras as suas luzes para finalmente conduzir, em nossa espécie, o germe da natureza àquele grau de desenvolvimento que é completamente adequado ao seu propósito. E este momento precisa ser, ao menos na ideia dos homens, o objetivo de seus esforços, pois, senão as disposições naturais em grande parte teriam de ser vistas como inúteis e sem finalidade (IHU, p. 5-6).

Kant crê que a razão, principal fator diferenciador entre o ser humano e os animais, precisa ser desenvolvida através da educação. Ele entende a educação como um processo de desenvolvimento racional do ser humano. Porém, justamente por ser tarefa da educação desenvolver e educar a razão, ela, a educação, se torna uma das mais difíceis e complexas atividades humana, pois o ser humano é um ser guiado inicialmente pela preguiça, covardia e comodidade, preferindo a heteronomia, ou seja, ser guiado por uma razão externa à sua, do que pela autonomia. Esta condição inicial ou natural do ser humano o coloca numa condição de menoridade que ele mesmo escolheu⁴¹. É tarefa da educação ajudar a cada indivíduo sair desse estado e buscar a autonomia e o esclarecimento da razão. Ao realizar tal empresa, saída da menoridade, o indivíduo estaria cumprindo a destinação total da própria humanidade e não apenas a sua.

⁴⁰ Cf. IHU, p. 5.

⁴¹ Cf. RES.

Dessa forma, podemos afirmar com Pinheiro (2007, p. 38), que, “ao buscar esse progresso, a educação procura as condições de uma passagem possível do homem à humanidade, do fato humano (fenômeno) à sua ideia”.

Esta ideia de progresso presente na educação, também permeia as ideias de história em Kant. Em *Ideia de uma história de um ponto de vista cosmopolita*, esse filósofo defende a ideia de um progresso da espécie humana em direção ao melhor. É mister destacarmos que tal ideia de progresso da história só será possível por meio da educação, pois a educação é condição dessa capacidade de progresso. A educação faz isso ao encaminhar o ser humano para a ideia do dever e da moralidade, ou seja, ao encaminhar o ser humano para a saída do estado de selvageria e anarquia, para entrar em uma sociedade de nações, em que reine a paz perpétua⁴².

2.2.1 Do animal ao racional

Mostramos, até aqui, que a educação é um processo que se estende ao longo da vida e que busca a superação de um estado natural, inicial do ser humano, marcado pela heteronomia e pela selvageria, para um estado de esclarecimento e autonomia da razão. Para atingir essa sua finalidade, o ser humano precisa desenvolver a razão, pois somente dessa forma, gradualmente, se afastará do seu estado nascente, portanto, selvagem. Além disso,

esta passagem da animalidade à humanidade requer que possamos desenvolver em nós mesmos a humanidade, estabelecendo princípios bons, disciplinando nossas tentações, enfim, reconhecendo o primado da razão sobre o instinto. Ou seja, o homem necessita da consciência de sua capacidade de dar leis a si mesmo, pela autonomia e consciência da possibilidade de liberdade. O reconhecimento do papel superior da razão, em relação ao instinto, é resultado da oposição radical da cultura e da animalidade, a qual revela a submissão da selvageria à força da lei. Por meio da educação, o homem pode afastar-se de seu estado primitivo (PINHEIRO, 2007, p. 40-41).

Ao afirmar o primado da razão sobre o instinto, na espécie humana, Kant nos está dizendo que o instinto não pode ser determinante da existência das pessoas. Neste contexto, está toda a diferença entre os homens e os animais, pois, enquanto estes agem apenas por instintos, já que tudo na natureza já está decidido, aqueles necessitam da razão para o

⁴² Cf. PINHEIRO, 2007, p. 39. Além disso, "a educação, tomando como norteador de sua atividade pedagógica o ideal da sociedade civil justa, está, ao mesmo tempo, oferecendo a cada indivíduo a possibilidade de pensar de maneira autônoma e livre. A formação do sujeito moral é a meta a ser atingida pela educação, ao mirar uma sociedade de nações, isto é, a formação moral do sujeito passa pela sua formação como cidadão do mundo" (PINHEIRO, 2007, p. 40).

estabelecimento de suas ações. Dessa forma, vemos que os animais não precisam aprender; já os homens necessitam aprender tudo, especialmente, a pensar, ou seja, a usar a razão.

Pinheiro, ao analisar o primado da razão sobre o instinto em Rousseau⁴³, nos recorda que:

[...] a natureza comanda todos os animais. A diferença é que a besta obedece. O homem por seu turno, apesar de sofrer a mesma ordem da natureza, pode escolher obedecer ou resistir. Isso significa afirmar que ao animal cabe o instinto e ao homem a cultura. A tarefa do homem é a de reivindicar o pensamento, o juízo, enquanto ao animal cabe apropriar-se do instinto (PINHEIRO, 2007, p. 42).

O homem, pelo uso autônomo da razão, se afasta da animalidade. E isso é importante para Kant, pois o ser humano só conseguirá, de fato, desenvolver todas as suas disposições e alcançar tudo aquilo que ele de fato pode ser, se conseguir abandonar o seu estado de natureza. No estado de natureza, o ser humano se encontra muito perto dos animais, participando, em parte, da sua animalidade. Afastar-se deste estado é condição fundamental para que o esclarecimento seja possível, ou seja, o ser humano precisa sair de seu estado natural de menoridade o quanto antes. Nesse aspecto, Kant discorda de Rousseau⁴⁴.

Para Rousseau, o homem em estado de natureza é bom, mas quem o corrompe é a sociedade, ao aniquilar a sua liberdade. Para concordarmos com essa afirmação, basta observarmos que Rousseau começa sua obra *O Contrato social* com a frase: "o homem nasceu livre e, todavia, em todo lugar encontra-se em cadeias" (ROUSSEAU, 2006, p. 10)⁴⁵. Dessa forma, o ideal de humanidade é a humanidade primitiva, justamente a que este autor propõe restaurar. Por isso, o estado de natureza é perfeito: nele não existem paixões, nem vícios, mas sim, encontram-se a paz, a felicidade e a liberdade.

Pensando nisso, Rousseau escreve *Emílio*, obra romanceada na qual relata minuciosamente, passo a passo, a educação de um jovem fictício, do nascimento até a idade de 25 anos. Rousseau propõe educar Emílio através de um preceptor ideal, não em sociedade,

⁴³ O filósofo Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, na Suíça, em 1712, e faleceu em 1778. Entre suas obras destacam-se: *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*, *Do contrato Social* e *Emílio ou da educação*. Seu pensamento pedagógico se tornou muito importante, principalmente na pedagogia contemporânea, e se encontra intimamente ligado com sua concepção política.

⁴⁴ Sabemos que Kant recebeu muitas contribuições de Rousseau para pensar a educação. Inclusive, sabemos que Kant leu com muito gosto o *Emílio*, de Rousseau. Pelos limites deste trabalho, não abordaremos estas influências, porém, é importante, para elucidar o que estamos apresentando, mostrar o que Rousseau entendia por estado de natureza e qual foi a crítica que Kant lhe propôs.

⁴⁵ Partindo desta discussão, da discussão sobre o constrangimento da liberdade humana, Rousseau, em *O Contrato Social*, se esforça para resolver este problema, assumindo o pressuposto de que não é possível retornar ao estado de natureza. É preciso criar uma forma de associação que proteja as pessoas do uso da força. Longe de ser um pacto de submissão, o contrato social é um pacto de associação entre os homens. No estado civil, preconizado por Rousseau, o soberano é a vontade geral (Cf. ROUSSEAU, 2006, p. 161).

porque quem se entrega à influência desta se corrompe sempre mais. Dessa forma, o melhor lugar, o lugar do Emílio, é no estado de natureza, onde vive livre dos vícios e dos males da sociedade; portanto, feliz⁴⁶. Uma passagem do *Emílio* mostra a desconfiança de Rousseau na sociedade instituída; ao entrar em contato com esta, a criança se depara com os vícios e a falsidade:

se o homem é bom por natureza, segue-se que permanece assim enquanto nada de estranho o altere. [...] A educação primeira deve, portanto, ser puramente negativa. Ela consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro. Sem preconceitos, sem hábitos, nada teria ele em si que pudesse contrariar o resultado de vossos cuidados. Logo, ele se tornaria, em vossas mãos, o mais sensato dos homens; e começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação (ROUSSEAU, 1968, p. 80).

Podemos afirmar com Pinheiro (2007, p. 47-48) que, para Rousseau, a razão, o verdadeiro poder de conhecimento e de dominação da natureza, constitui a fonte dos males do homem. Rousseau nos expõe que as paixões e vícios do ser humano surgem, na maioria das vezes, da sociedade, que o torna superficial, despojado de sua condição humana. O antídoto para esses males é o estado de natureza, no qual o selvagem vive solitário e feliz e, por sua vez, ao não entrar em contato com os demais, vive livre de conflitos ou guerras. Porém, ao não partilhar com outros seres humanos suas descobertas e seus pensamentos, o homem se mantém sempre em um estado de infância, não havendo educação, muito menos progresso. Dessa forma, as gerações se multiplicariam partindo sempre do mesmo ponto.

Kant rejeita essa teoria ou mito do “bom selvagem” de Rousseau; prefere acreditar que o estado de natureza é um estado de guerra perpétua de todos contra todos, aproximando-se, assim, da situação descrita por Hobbes (2008), pois a falta de leis deste estado natural provoca a batalha e a insegurança. Para Kant, somente com a imposição da lei e da disciplina que ensina a obediência, será possível abandonarmos esse estado natural. Ao defender a necessidade de o ser humano abandonar seu estado natural, de menoridade, o filósofo de Königsberg se afasta das teses que são favoráveis à situação do estado de natureza. Além disso, acredita que a educação é um constante processo de progresso em direção ao melhor: ficar imobilizado na esfera da animalidade é renunciar a essa condição de progresso que é própria de todos os seres humanos⁴⁷.

⁴⁶ Aranha (2007, p. 178) nos lembra que “o projeto de uma educação conforme a natureza, entretanto, não significa retornar à vida selvagem ou primitiva, e sim, buscar a verdadeira natureza, que corresponde à vocação humana”.

⁴⁷ Cf. PINHEIRO, 2007, p. 50-51.

Kant tem clareza que, se deixássemos o ser humano em estado de natureza, ele se tornaria um selvagem. Por isso, faz-se necessário acostumar o ser humano desde muito cedo a se submeter aos preceitos da razão. Nesse processo, torna-se necessário o uso da disciplina e da coação, pois tal postura afastará o ser humano da selvageria e preparará o terreno para a cultura. Em síntese, podemos afirmar que a disciplina constitui um momento fundamental da pedagogia kantiana, pois, sobre a disciplina se fundamenta e legitima todo o processo de educação, que visa desenvolver todas as disposições do ser humano, por meio do desenvolvimento de sua razão. Sem a disciplina, o ser humano está fadado a permanecer em seu estado selvagem⁴⁸.

Nesse contexto, a educação é um problema difícil para Kant, porque ela traz à tona a dualidade humana, ou seja, a sua divisão em ser de desejos e inclinações e ser racional: “a educação é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. [...] Entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los” (PED, p. 20). Esta dualidade precisa ser ultrapassada por uma ideia de educação que possa levar o indivíduo a ver-se como humanidade. A educação kantiana, ao contrário daquela de Rousseau, encontra na cultura, na vida em sociedade, o desenvolvimento integral do homem e de suas disposições racionais. A liberdade moral é encontrada no cerne da sociedade, não havendo necessidade alguma de voltar para um estado primitivo. A coação das leis sociais representa o caminho para a liberdade moral, e a educação participa ativamente desse processo de progredir em direção à liberdade, visto que a educação tem na disciplina seu fundamento básico. A educação, ao desenvolver todas as disposições do homem, principalmente o bom uso da razão, estará contribuindo ativamente para libertar os homens do seu estado de menoridade⁴⁹.

⁴⁸ Conforme Aranha (2007, p. 210-211), a educação, ao desenvolver a faculdade da razão, forma o caráter moral. Vemos, assim, que a coerção tem por finalidade propiciar a liberdade do sujeito moral, porque, em última análise, cabe a cada um proceder a sua própria formação. Ao unir educação e liberdade, Kant redefine a relação pedagógica, reforçando a atividade do aluno, que deve aprender a "pensar por si mesmo". O mesmo princípio da conduta moral vale para o saber, também um ato de liberdade, porque nenhuma verdade vem de fora, mas é construída pelo sujeito. A autora nos lembra, ainda, que "a ênfase posta na disciplina aproximaria Kant da escola tradicional, não fosse uma nítida diferença com relação ao essencialismo metafísico: se Kant valoriza o controle e o aprimoramento da razão, o faz como que permitindo ao ser humano sair da sua menoridade, ou seja, libertar-se do jugo da tradição e da autoridade" (ARANHA, 2007, p. 210).

⁴⁹ Cf. PINHEIRO, 2007, p. 55.

2.3 O IDEAL DE FORMAÇÃO DO ILUMINISMO

O século XVIII, conhecido como o século das luzes⁵⁰, gestou variadas reflexões sobre a educação. O estudo sistemático, em nível teórico e prático, dos problemas ligados à educação tingiu este século de cores emancipáveis. Entre os expoentes do pensamento pedagógico desse período, podemos citar: Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi e Johann Friedrich Herbart.

Uma característica marcante desse século, já em plena Idade Moderna, foi ter posto no centro da discussão o ser humano, enquanto ente individual, em oposição à Idade Média, época em que a autoridade e a obediência se tornaram regras contra a liberdade e o uso da razão e do entendimento. O século das luzes consagrou os direitos civis: a liberdade, a propriedade, a privacidade e, principalmente, a igualdade, que impede a discriminação. A sociedade moderna teve confiança em que as luzes da razão viriam acender-se em cada indivíduo, a fim de que este pudesse desfrutar a igualdade de oportunidades.

Segundo Zatti (2008, p. 19), a filosofia iluminista desse período era otimista por acreditar no progresso por meio do uso crítico e construtivo da razão. Porém, esta razão não era mais um conjunto de ideias inatas, dadas anteriormente à experiência, muito menos uma razão que apontava para as essências, mas sim, aquela que, partindo da experiência e em constante contato com esta, procurava as leis do seu funcionamento e as submetia à prova. Em síntese, os iluministas propunham a razão como uma espécie de tribunal da razão que destruiria toda forma de conhecimento sem credenciais. Dessa forma, o homem, contrariando a tradição e a religião, deveria ousar pensar por si mesmo e não aceitar nada, exceto o que se distingue a partir da razão e da experiência. Além disso, para os iluministas,

o princípio da imanência estava tanto na natureza quanto no conhecimento. A natureza e o espírito eram concebidos como plenamente acessíveis, não como algo obscuro e misterioso. Dessa forma, o conhecimento físico era concebido com uma potência quase ilimitada. Para tais filósofos, o homem não se reduzia à razão, mas tudo poderia ser investigado por meio dela: princípios do conhecimento, ética, instituições políticas, sistemas filosóficos, crenças religiosas, etc. Para eles, o pleno exercício da razão auto-responsável produzia a maior clareza possível sobre sua própria natureza e seu significado. O exercício da razão desacorrentada desmascarava o erro, libertava a dignidade da natureza humana. O resultado seria o

⁵⁰ Segundo Zatti (2008, p. 19), o iluminismo, ou filosofia das luzes constitui um pensamento gestado na Europa, especialmente na França do século XVIII, que pode ser definido como uma linha filosófica caracterizada pelo empenho em estender a crítica e o guia da razão a todos os campos da experiência humana. Possui-se uma confiança decidida na racionalidade humana e defende-se um uso crítico da razão, voltado para a libertação dos dogmas metafísicos, dos preceitos morais e das superstições religiosas. Via na tradição uma força hostil que mantém crenças e preconceitos, por isso, coloca não mais na tradição, e sim na razão, a fonte da verdade.

progresso tanto do conhecimento quanto dos costumes, a construção de uma humanidade esclarecida que se construía rumo a um progresso certo em todos os campos da vida, garantido pela positividade, pela exatidão das ciências (ZATTI, 2008, p. 19).

Kant foi um dos principais filósofos do iluminismo, mas, da mesma forma que Rousseau, defendeu um iluminismo que “combateu” os iluministas: realizou uma correção fundamental no iluminismo, ao não reduzi-lo a seu aspecto científico-instrumental.

Na *Crítica da Razão Pura*, Kant demonstrou que a metafísica, ao contrário da matemática e da física, jamais poderá ser ciência, pois a razão teórica fica limitada ao âmbito dos fenômenos e da experiência, ou seja, o conhecimento humano se limita ao mundo sensível. Todavia, se a metafísica não pode ser ciência, ela nasce da necessidade de o homem pensar o incondicionado, o absoluto. Ao mostrar que os temas da metafísica tradicional não podem ser conhecidos, mas podem e devem ser pensados, Kant nos revelou que a razão humana não se reduz ao conhecimento, mas encontra sua plenitude no pensamento. Dessa forma, ele nos lembrou que os avanços científicos e tecnológicos, no campo especulativo, não estão diretamente ligados com o esclarecimento humano e o progresso em direção a uma sociedade humana melhor⁵¹.

Podemos afirmar que, para Kant, a liberdade e a realização do bem são construções do próprio ser humano, não dependendo do mundo sensível. Assim, o que o ser humano é ou o que ele se pode tornar moralmente, bom ou mau, depende do que ele mesmo fez ou não fez por si mesmo⁵².

Em 1784, Kant publicou um artigo⁵³ intitulado *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (“Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”). Neste pequeno texto, Kant afirma que a *Aufklärung* “é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele é o próprio responsável” (RES, p. 63). Por menoridade, entende-se “a incapacidade de fazer uso do seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (RES, p. 63). Nesse sentido, a menoridade representa um estado de heteronomia que se constitui na incapacidade de fazer uso do entendimento sem a direção de outro. Esse caminho

⁵¹ Isso retomaremos no capítulo 4, quando da análise da função da escola na atualidade.

⁵² Cf. ZATTI, 2008, p. 20. Além disso, segundo Dalbosco (2011, p. 13), a liberdade, entendida enquanto capacidade de iniciar por si mesmo um novo evento no mundo, terá consequência prático-moral, pois assegura que cada ser racional possa dar-se a si mesmo a lei. É o conceito de liberdade que torna possível a autonomia moral. Porém, como veremos no decorrer deste trabalho, esta capacidade precisará ser formada através dos processos educativos.

⁵³ No Mensário Berlinense, um jornal da Alemanha que se tornou importante para o desenvolvimento da *Aufklärung* (“esclarecimento”, “iluminismo”).

novo, do esclarecimento, é expresso no lema da ilustração, *Sapere aude!* (“Tenha coragem de usar seu próprio entendimento!”).

É mister destacarmos que, em Kant,

o esclarecimento significava mais que conhecer simplesmente, acima de tudo – significava a realização de uma filosofia prática, que busca a moralização da ação humana por meio de um processo racional. O lema *sapere aude* (ouse pensar), que empresta de Horácio, referia-se à razão em seu sentido mais amplo, não exclusivamente à razão científica. O processo de esclarecimento dizia respeito principalmente ao mundo prático humano e não apenas ao teórico (ZATTI, 2008, p. 21).

Por isso, Kant aposta no esclarecimento, movimento que todos devem participar para retirar a humanidade da posição de menoridade. O ser humano encontra-se nesta situação de heteronomia por não querer usar o seu entendimento, por comodidade, covardia e preguiça, optando por ser guiado por tutores⁵⁴ que ditam o que deve ser feito, em vez de autonomamente guiar a sua vida.

Assim, cada um deve assumir a responsabilidade de buscar sair da menoridade e alcançar a maioridade: essa é uma tarefa pessoal e indelegável. Porém, grande parte dos homens continuam de bom grado menores durante toda a vida, já que “é tão cômodo ser menor” (RES, p. 64). Ou seja, se há um livro que pensa por mim, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um método que prescreve a minha dieta, então, não tenho necessidade de empenhar-me por conta própria. Se eu posso pagar, por que teria necessidade de pensar? Os outros se encarregarão, em meu lugar, de pensar e decidir por mim.

Mas toda essa preguiça e covardia favorecem o surgimento de tutores, pessoas que assumem o poder de decidir no lugar das outras, os quais se incumbirão de cuidar para que a maioria da humanidade não alcance a maioridade, mostrando que os perigos os ameaçam se buscarem andar sozinhos. Estes tutores

depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostram-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas (RES, p. 64).

Kant alertava que este perigo não é tão grande, pois as pessoas aprenderiam a andar, depois de algumas quedas. Porém, “é difícil para um homem em particular desvencilhar-se da

⁵⁴ Tutores se referem, para Kant, às pessoas que assumem o poder de pensar e decidir no lugar das outras. Por preguiça e covardia as pessoas preferem renunciar a sua própria dignidade e liberdade e acabam sendo guiadas pela vontade e interesse de outros. Kant cita como exemplo de tutores os oficiais, os funcionários, os pastores, que pedem aos subordinados para renunciar ao pensamento próprio e limitar-se apenas a obedecer.

menoridade que para ele se tornou quase uma natureza” (RES, p. 64), criando amor a ela. Poucas são as pessoas que conseguiram, particularmente, emergir da menoridade para a maioridade. Mais fácil será um público, se tiver liberdade, esclarecer-se a si mesmo, pois

encontrar-se-ão sempre alguns indivíduos capazes de pensamento próprio, até entre os tutores estabelecidos da grande massa, que, depois de terem sacudido de si mesmos o jugo da menoridade, espalharão em redor de si o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo (RES, p. 65).

Todavia, Kant vê como problemática a ideia de uma autonomia da razão restrita ao indivíduo em particular. Isso porque, segundo Pagni (2007, p. 169), se a *Aufklärung* ocorresse bruscamente, o seu resultado seria uma revolta contra os tutores e o despotismo pessoal, isto é, uma revolta que não contribuiria em nada com a verdadeira reforma do modo de pensar, gerando apenas mais e novos preconceitos. Esse seria, para o filósofo, o problema maior da ênfase na *Aufklärung* quando entendida apenas como tendo por pressuposto a liberdade do homem empírico e individual. Dessa forma, a *Aufklärung* deveria acontecer como uma reforma profunda no modo de pensar e ser empregada ao espírito de um povo e à sua moralização.

Para que o esclarecimento aconteça, nada mais se exige a não ser a liberdade de fazer uso público da razão em todas as questões. Por uso público da razão, entende-se “aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado” (RES, p. 66). Ou seja, Kant acreditava que, em toda a parte, havia limitação da liberdade, a qual impediria o esclarecimento: o oficial dizia para não pensar, mas exercitar; o financista, para não pensar, mas pagar; o sacerdote, para não raciocinar, mas crer. Dessa forma, só o uso público da razão poderia levar ao esclarecimento. Assim, defende Kant, em vez de seguir heteronomamente uma razão exterior, identificando-nos cegamente com um líder religioso ou político, temos de pensar para adquirir um entendimento próprio e, depois, expor publicamente nossas ideias, fazendo uso autônomo da razão.

Já o uso privado da razão “é aquele em que o sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiado” (RES, p. 66). Este uso privado, como apresenta Pagni (2007, p. 170), é uma exigência de algumas profissões que se exercem no interesse da comunidade; tem finalidade pública e deve ser contido para que não seja destruída. Nesse caso, deve-se obedecer acima de tudo, o que não impede de raciocinar. Porém, na medida em que pessoas, com tais profissões, fazem parte de uma comunidade mais ampla, na qualidade

de sábios que se dirigem ao mundo, podem, também, raciocinar livremente, difundindo suas ideias sobre qualquer questão.

Podemos exemplificar o problema da contradição entre liberdade do homem de fazer uso de sua própria razão e a obediência às regras e princípios instituídos, do seguinte modo: o professor pode dirigir-se livremente aos seus pares em revistas, jornais, congressos, para criticar publicamente a tradição pedagógica, os conteúdos programáticos, as leis da educação, a própria instituição em que trabalha, mas, no exercício do seu ofício, deverá obedecer a esta mesma tradição, às leis do país, educando os alunos de acordo com os conteúdos e as regras que a instituição na qual trabalha exige dele.

Dessa forma, segundo Pagni (2007, p. 170), Kant apresenta uma solução para o problema dos limites da liberdade pressuposta pela *Aufklärung*: por meio do uso privado da razão, o ser humano deve respeitar as leis do Estado e da religião, mas pelo uso público de sua razão, pode questioná-los, propondo mudanças. “Raciocinai tanto quanto quiserdes e sobre qualquer coisa que quiserdes, mas obedecei!” – este é o lema a partir do qual Kant dá um novo sentido à *Aufklärung*, base da disposição para a liberdade, própria à natureza humana e ideal de perfeição humana que conduzirá a humanidade à sua dignidade.

Kant estava consciente de que os mecanismos institucionais e sociais não possuem legitimidade para anular a liberdade de cada um fazer uso público da razão, o que é necessário para o esclarecimento e a autonomia. Além disso,

definiu o iluminismo de uma forma consequente, como um “vir-a-ser” e não como um estágio definitivo a ser atingido. Um “vir-a-ser” que desafiava o homem a pensar por conta própria, sem apego a ideologias, dogmas e ilusões. Tal postura seria imprescindível em sociedades democráticas que pressupõem a possibilidade de cada cidadão deliberar com liberdade e autonomia (ZATTI, 2008, p. 22).

Outrossim, Kant defende que o aspecto principal do esclarecimento é a saída do homem de seu estado autoimposto de menoridade para a autonomia. Isto se dá por meio da educação, pois só ela pode proporcionar o pleno desenvolvimento da espécie humana. Porém, como nos faz ver Jung (2008, p. 54), a conquista da maioridade constitui um processo interminável, na medida em que nem a escola nem a vida podem completá-la em definitivo, ou seja, a educação para a autonomia é um processo formativo que se estende por toda a vida. Além disso, a capacidade de pensar autonomamente, portanto, sem a direção de outros, é condição, também, para a moralidade. Dessa forma, em vez de reproduzir os males do mundo, o ser humano deve tornar-se capaz do bem por poder idealizar “um mundo ao qual cada um

possa dar seu assentimento como um mundo autonomamente desejável por qualquer um” (ROHDEN, 2000, p. 185).

Por fim, Kant acredita na ação educativa como uma maneira privilegiada de elevar a ação humana ao nível de maioria e esclarecimento. Do ponto de vista pedagógico, fica claro que a conquista da maioria e do esclarecimento, que possibilitará o aperfeiçoamento prático-moral do ser humano, precisa ser desenvolvida por meio dos processos formativos. Estes devem começar, como veremos na próxima seção, já com o nascimento do ser humano, mediante o cuidado. Posteriormente, a criança deve aprender, por meio da disciplina, a agir livremente, pois somente assim, no futuro, será capaz de agir autonomamente mediante máximas morais.

2.4 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM KANT

Nesta seção, abordaremos a concepção kantiana de educação, presente na obra *Sobre a Pedagogia*⁵⁵. Kant inicia o texto afirmando: “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (PED, p. 11). Vemos assim que a educação é um fenômeno cultural e, portanto, não natural. Ela está dividida, primeiramente, em duas partes: cuidado e formação, sendo que a formação se divide em disciplina e instrução⁵⁶. Isto Kant nos diz claramente: “por educação, entende-se o cuidado de sua infância (a conservação e o trato), a disciplina e a instrução como formação” (PED, p. 11).

Os cuidados, Kant os entende simplesmente como “as preocupações que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças” (PED, p. 11). O cuidado é uma necessidade estritamente humana, já que “os animais, logo que começam a sentir alguma força, usam-na com regularidade, isto é, de tal maneira que não se prejudiquem a si mesmos” (PED, p. 11). Ou seja, “os animais não precisam ser cuidados; no máximo,

⁵⁵ Partiremos do pressuposto de que a obra ora mencionada esteja dividida em duas partes: concepção (educação) e pedagogia (doutrina) da educação. Do início da obra até o Tratado, na página 34, o autor faz uma análise sobre a educação. Em uma palavra, Kant faz uma filosofia da educação, apresentando os fundamentos daquilo que é o homem e o que é a sua tarefa no mundo. Após Kant apresentar sua concepção de educação, ele busca mostrar, por meio da sua pedagogia, a efetivação dessas ideias. Em síntese, é tarefa da pedagogia (segunda parte) buscar a realização dos ideais apresentados pela filosofia da educação (primeira parte). No capítulo 3, na primeira seção abordaremos a pedagogia da educação presente na obra de Kant.

⁵⁶ Em síntese, por educação Kant entende um processo dividido em cuidado e formação que se estende desde o nascimento até o fim da vida do ser humano. O fim último da educação é a formação moral. Freitag (1994, p. 20) nos lembra que Kant, da mesma forma que Rousseau, acredita na diferenciação das práticas pedagógicas de acordo com a idade dos educandos. Por isso distingue os processos educativos em *Wartung* (cuidado), *Disziplin* (disciplina), *Unterweisung* (instrução) e *Bildung* (formação).

precisam ser alimentados, aquecidos, guiados e protegidos de algum modo. A maior parte dos animais requerem nutrição, mas não carecem de cuidados” (PED, p. 11).

Já “o homem tem necessidade de cuidados e de formação” (PED, p.14). O cuidado é a primeira fase da educação da criança; faz parte do seu desenvolvimento natural e refere-se aos cuidados que devem ser dados aos recém-nascidos, como por exemplo, alimentação, higiene e amor. A segunda fase da educação engloba a formação, que abrange a disciplina e a instrução. É a parte mais intensa do processo formativo kantiano, pois, além da disciplina e instrução, também inclui a moralização, fim de toda a educação.

A disciplina é vista por Kant como muito importante, ao passo que a falta dela constitui um prejuízo certo, pois o “estágio” seguinte, o da instrução, depende diretamente do bom êxito da disciplina, responsável por tirar o ser humano da animalidade e elevá-lo à humanidade. A disciplina “refere-se ao processo de transformação do lado selvagem (do animal) em humano, conduzindo a criança a fazer uso de sua razão, conquistar autocontrole e seguir as normas sociais que considere justificadas e necessárias” (FREITAG, 1994, p. 20).

A disciplina “transforma a animalidade em humanidade” (PED, p. 12). Além disso, ela “impede que o homem se desvie do seu destino, se desvie da humanidade, através das suas inclinações animais” (PED, p. 12). Ela é puramente negativa, pois trata de tirar do homem a sua selvageria e, assim, “submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis” (PED, p. 13). A instrução, ao contrário da disciplina, é a parte positiva da educação.

Interessa-nos perceber que o homem, para Kant, encontra-se dividido em dois âmbitos: o sensível e o inteligível. O primeiro diz da sua condição animal, do seu estado de natureza, no qual se encontra movido pelos desejos e paixões; o segundo diz respeito às suas aspirações mais profundas, que o impulsionam para sair do seu estado nascente bruto, em busca de um ideal de perfeição, ideal que orienta em direção do cumprimento de sua total destinação.

A partir dessa concepção kantiana de homem, entendemos melhor a importância da disciplina e da educação para o filósofo. É a educação que unifica os âmbitos do sensível e do inteligível no homem⁵⁷, e encaminha-o a ver-se como humanidade. O homem em seu estado nascente é bruto, selvagem e precisa ser trabalhado, esculpido pela educação para que a humanidade já presente nele possa sobrepor-se aos seus instintos animais. Kant também nos alerta que disciplina não é limitação das faculdades humanas, ou seja, não é escravização,

⁵⁷ Esforço-me para ver o homem como um todo integrado em Kant, e não dualista.

pois é importante “não tratar as crianças como escravos, mas sim, que faça com que elas sintam sempre a sua liberdade, mas de modo a não ofender a dos demais” (PED, p.50).

A ênfase nos primeiros anos da educação da criança deve ser a disciplina, pois a criança deve habituar-se com a ordem, as leis e o cumprimento delas:

assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para aí aprenderem alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (PED, p. 13).

Kant vê como indispensável a disciplina para as crianças e acredita que este é um estágio muito importante que não deve ser negligenciado na educação, pois esse negligenciar levaria a problemas futuros irremediáveis, já que é muito difícil mudar o ser humano mal encaminhado. Segundo o autor, é preferível falharmos na instrução que mais tarde pode ser recuperada, do que na disciplina que é muito difícil corrigir posteriormente⁵⁸.

A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina (PED, p. 16).

A disciplina possui uma função intermediadora entre cuidado e instrução. Ela deve evitar o desenvolvimento de maus hábitos, das paixões e inclinações naturais que venham, futuramente, a prejudicar a formação do pensar; ela controla a tendência animal e selvagem do ser humano de impedir o desenvolvimento do agir moral.

Jung (2008, p. 20) nos lembra que depois de o homem ser disciplinado, para não seguir todos os seus caprichos e habituado às regras, também se tornará mais fácil a educação para a lei que se encontra dentro de todo ser humano. Dessa mesma forma, a coação dos deveres e a severidade das ordens servem para formar um caráter na criança, indicando a importância do respeito à lei. Em um primeiro momento, essa coação é exterior à criança e se apresenta sob a forma de uma aceitação passiva; em seguida, por meio do trabalho da educação, passa a ser uma coação interior, transformando a natureza em uma consciência pura, orientada para a ação por dever ou o agir moral. Em síntese, o árduo trabalho da educação consiste em transformar a coação externa em liberdade e autonomia⁵⁹.

⁵⁸ Concorda com nossa leitura Freitag (1994, p. 20), quando afirma que “ao contrário de Rousseau, Kant insiste na necessidade da disciplina como um pré-requisito para futuros processos de instrução (*Unterweisung*) e de formação cultural (*Bildung*), que constituem a via de acesso do educando à autonomia e à integralidade moral”.

⁵⁹ Sobre a importância de se conciliar coação e liberdade na pedagogia kantiana, conferir Pinheiro (2007, p. 30) e Dalbosco (2009c, p. 159-190).

A educação possibilita, por meio da coação e da disciplina, a passagem do instinto animal à razão. Nos animais, existe uma razão exterior que assume antecipadamente todos os cuidados necessários por eles. Já o ser humano é dotado de razão, o que lhe permite afastar-se dos instintos. Assim, o homem vê-se obrigado a “formar por si mesmo o projeto de sua conduta” (PED, p. 12) por meio de sua razão. Dessa forma, “a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma, pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade” (PED, p. 12). Kant acredita que, no ser humano, existem disposições naturais, indeterminadas, portanto não como instintos, mas como germes a serem desenvolvidos pelo próprio indivíduo. O desenvolvimento dessas disposições tende para a diversidade e para a heterogeneidade. Tais disposições podem ser entendidas como potencialidades e capacidades de que o homem dispõe, mas, em última análise, precisam ser construídas, desenvolvidas pelo próprio homem. Por isso, “uma geração educa a outra” (PED, p. 12).

Kant demonstra clareza quando assevera que “o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação” (PED, p. 16): é somente ela que pode encaminhar o ser humano até a felicidade e a moralização.

É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar aquela forma, a qual em verdade convém à humanidade. Isso abre perspectiva para uma futura felicidade da espécie (PED, p. 16-17).

Outrossim, as novas gerações devam ser ensinadas segundo um estado melhor, que precise ser realizado no futuro. O filósofo espera que a educação se torne sempre melhor e que cada nova geração dê passos em direção ao aperfeiçoamento da humanidade. Para que, de fato, o ser humano caminhe para sair do seu estado nascente, bruto e animal, ele precisa “formar por si mesmo” a sua conduta e avançar em direção ao estado de perfeição da natureza humana. Para conseguir fazer isso, o homem precisa primeiro desenvolver a sua razão, para dela extrair todas as qualidades da espécie humana e caminhar em direção à perfeição da natureza humana.

Kant afirma, ainda, que esses germens, ou disposições para o bem, precisam ser desenvolvidos adequadamente para que a humanidade possa progredir e atingir a inteira destinação da espécie humana⁶⁰. “Há muitos germens na humanidade e cabe a nós

⁶⁰ Como mencionamos, Kant acredita que no ser humano só existam disposições para o bem, portanto, cabe nos perguntarmos: e de onde vem o mal? O mal não é algo próprio do homem, mas algo que surge do não cumprimento das boas disposições nele depositadas. Por fim, cabe diferenciar, para melhor entendermos as

desenvolver em proporção adequada as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germens e fazer com que o homem atinja a sua destinação” (PED, p. 18).

Giolo (2003, p. 140), ao estudar essa questão em Kant, nos lembra que para este autor “a espécie é um conjunto fechado de possibilidades, um *script* completo, constituindo a programação natural de cada ser”. Nos animais, este *script* está definido *a priori*, inscrito e descrito na bagagem instintiva de cada ser. Dessa forma, conclui o autor, tudo está dado desde o início e não cabe mais nada ao animal a não ser processar a vida conforme os instintos. Em síntese, nos animais não existe liberdade.

No homem, este *script*, de que fala Giolo, também parece estar definido *a priori* por meio de uma dádiva recebida da Providência, “não escrito na bagagem instintiva, mas apenas criptografado na mente de cada indivíduo, permanecendo, assim, como o grande segredo da perfeição da natureza humana” (GIOLO, 2003, p. 140). Kant nos lembra ainda que tais disposições, de certa forma, permanecem escondidas no homem e que é preciso descobri-las e persegui-las para chegarmos, no futuro, à felicidade da espécie humana.

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 distinta da moral. Tornar-se melhor, educar-se e, se é mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem (PED, p. 19-20).

Isto que Giolo chama de *script* e Kant de destinação, projeto ou, ainda, ideia, “não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência” (PED, p. 17). “Descobrir o segredo desta ideia, tirá-la da esfera do ideal (do *a priori*, do transcendente, do eterno) e inseri-la na ordem da experiência, do tempo, do mundo é obra da razão e da educação” (GIOLO, 2003, p. 140).

A providência quis que o homem extraísse de si mesmo o bem e, por assim dizer, assim lhe fala: ‘entra no mundo. Coloquei em ti toda espécie de disposições para o bem. Agora compete a ti desenvolvê-las e a tua felicidade ou a tua infelicidade depende de ti’ (PED, p. 19).

Kant acredita que esta finalidade não pode ser atingida pelo homem individual, singular, mas somente pela espécie humana que deve, progressivamente, de geração em geração, avançar para a destinação da espécie. Em outros termos,

a educação é uma arte, cuja prática precisa ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada

reflexões que se seguirão neste trabalho, que o homem é bom segundo o seu caráter inteligível (*numenico*), e mau segundo o seu caráter sensível (fenomênico). É sobre esta última parte que a educação kantiana deverá atuar.

para exercer uma educação que desenvolva as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino (PED, p. 19).

A esta educação que precisa avançar, progredir gradativamente de geração em geração, Kant chama de arte⁶¹. Além disso, a educação, “é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens” (PED, p. 20), pois “entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los” (PED, p. 20). Esta arte de educar, responsável por desenvolver as disposições naturais do ser humano, para Kant está dividida em mecânica e raciocinada. A educação é mecânica quando “aprendemos por experiência se uma coisa é prejudicial ou útil ao homem” (PED, p. 21); é arte raciocinada quando “desenvolve a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino” (PED, p. 21). Defende, ainda, que este princípio da educação raciocinada deveria estar muito presente em todos aqueles que se dedicam à arte de educar:

um princípio da pedagogia, o qual mormente os homens que propõem planos para a arte de educar deveriam ter ante os olhos, é: não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação (PED, p. 22).

Como abordamos até aqui, a educação abrange os cuidados e a formação. Essa última se divide em: disciplina e instrução. A disciplina se constitui na parte negativa da educação, pois visa impedir que a animalidade, presente no homem, prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. A disciplina deve domar a selvageria que há em cada ser humano. Já a instrução ou cultura (também chamada por Kant educação prática ou moral) tem caráter positivo, pois apresenta a função de conduzir a pessoa na direção do que é ensinado. “Diferentemente da disciplina que impede os defeitos, a instrução potencializa, aprimora, acrescenta algo ao indivíduo e à sociedade que é sempre um passo a mais em direção à sua destinação” (GIOLO, 2003, p. 141).

Podemos concordar com Jung (2008, p. 23) que a disciplina prepara o terreno para a parte positiva da educação que é a instrução ou a cultura. A instrução, para ser bem sucedida, necessita do cuidado e da disciplina enquanto estágios anteriores; outrossim, ela não é aniquilamento ou destruição de “falhas”, mas construção de novas habilidades. Para Freitag

⁶¹ “Kant define a pedagogia como sendo uma arte e reconhece nos filósofos os ‘pedagogos da humanidade’. Assim como o pintor ou o escritor desenvolvem certas artes práticas para desempenhar a sua função de artistas, também o filósofo, enquanto pedagogo, desenvolve sua *prática pedagógica*. [...] Cabe a esta arte cultivar no homem moderno não somente o ideal humanístico herdado dos gregos da Antiguidade – a perfectibilidade de cada um e da humanidade como um todo – como também desenvolver as *práticas pedagógicas* para aproximar cada um e todos deste ideal” (FREITAG, 1994, p. 21, grifo do autor).

(1994, p. 20) “a instrução (*Unterweisung*) constitui o que hoje chamaríamos de processos de socialização primária e secundária, através dos quais a criança adquire as técnicas e práticas que a habilitam a mover-se em um determinado contexto histórico e social, no qual se encontra inserida”. Portanto, a instrução é tudo aquilo que se acrescenta ao ser humano para que se torne sempre melhor, cresça moralmente e amadureça internamente; afinal, convém ensinar às crianças a lei que têm dentro de si.

A instrução, em Kant, assume três funções básicas no homem⁶², a saber:

(i) Torná-lo culto. Por cultura, entende-se “a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos” (PED, p. 26). Kant nos fala de habilidades úteis sempre, como ler e escrever, e de outras que são boas em relação a certos fins, como a música, que torna a pessoa que domina esta técnica benquista.

(ii) Torná-lo prudente⁶³. A educação deve ajudar o homem a “permanecer em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência” (PED, p. 26). O homem prudente é o homem modelo de sociedade, pois na relação com os outros, busca ser cortês, gentil e prudente.

(iii) Torná-lo moral. O homem deve ser capaz de escolher apenas os bons fins: “são bons os fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um” (PED, p. 26).

Kant nos lembra que uma pessoa pode ser treinada, disciplinada, instruída, ou ser de fato ilustrada. Da mesma forma que os cães e os cavalos, os seres humanos também podem ser treinados; entretanto, não basta treinar as crianças, pois é fundamental que elas aprendam a pensar (PED, p. 27). Dessa forma, vemos que de todos os objetivos da educação, o último, tornar o homem moral, é o mais significativo, pois

um dos maiores problemas da educação é o poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade [...] É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade [...] É necessário, que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda

⁶² "O homem precisa da 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 formação moral lhe dá um valor que diz respeito à inteira espécie humana" (PED, p. 35).

⁶³ A prudência, segundo Jung (2008, p. 23), “é a faculdade de dispor das habilidades de um modo socialmente efetivo para alcançar os próprios objetivos. A pessoa hábil também é eficaz no alcance de seus objetivos, porém, faltam-lhe os tipos específicos de habilidades de interação que é próprio da pessoa prudente. A prudência consiste na arte de ativar nossas habilidades em um modo social efetivo, isto é, de como os seres humanos podem ser usados para o propósito de alguém”.

a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente (PED, p. 32-33).

Nesse contexto, Kant está preocupado em mostrar que pouco adianta a educação conseguir transformar o homem em um ser culto e prudente, se ele não estiver disposto a conduzir sua vida e usar sua liberdade para os bons fins. Falha é a educação que não consegue formar o ser moral. Lembra-nos, ainda, que a educação moral, há dois séculos, e, podemos dizer, ainda hoje, é descuidada na educação, pois “vivemos em uma época de disciplina, de cultura e de civilização, mas ela ainda não é a da verdadeira moralidade” (PED, p. 28). Em suma, cabe à escola e à educação formar o homem como ser moral.

A formação moral, enquanto fundada sobre princípios que o próprio homem deve reconhecer, é a última etapa de todo o processo formativo kantiano. Porém, deve ser praticada desde o princípio, junto com a educação física⁶⁴, pois, de modo contrário, surgiriam muitos defeitos, que poderiam tornar vãos todos os esforços da arte educativa (PED, p. 35-36).

Para que esta educação moral possa acontecer, Kant nos apresenta algumas regras (PED, p. 33-34): (a) é necessário dar liberdade à criança desde muito cedo, salvo quando pode fazer mal a si mesma⁶⁵ ou impedir a liberdade dos outros⁶⁶; (b) deve-se mostrar que a criança pode conseguir seus propósitos, desde que permita aos demais conseguir seus propósitos também; (c) é preciso mostrar que o constrangimento, que é imposto ao educando, tem por finalidade ensiná-lo a usar bem a sua liberdade e, um dia, ser livre, dispensando os cuidados dos outros.

A educação moral não é apenas o fim de todo processo de educação; ela se constitui o fim de toda a humanidade. Em uma palavra, todos devem buscar o reino dos fins, que é a moralização. Dessa forma, a humanidade estaria caminhando em direção a um estado cosmopolita universal e construindo a paz perpétua.

Assim, chegamos ao fim do processo educativo kantiano que é a vida em sociedade. Esta será sempre melhor, quanto maior for a maturidade moral de cada indivíduo. Isso não nos é dado pronto, de forma acabada, mas deve ser tirado de dentro do próprio ser humano, pois, tem por fundamento a razão, que precisa ser desenvolvida. Este desenvolvimento deve iniciar na infância com o cuidado, depois, com a disciplina na adolescência e início da

⁶⁴ Posteriormente, na seção 3.1, analisaremos e diferenciaremos educação física de educação prática ou moral.

⁶⁵ “Por exemplo, se pega uma faca afiada” (PED, p. 33).

⁶⁶ “Como no caso de gritar ou manifestar a sua alegria alto demais, incomodando os outros” (PED, p. 33).

juventude, e, por fim, torna-se viável a instrução/esclarecimento na juventude e na vida adulta, quando a moralidade encontra terreno preparado para lançar raízes profundas⁶⁷.

Por fim, na primeira parte da obra *Sobre a Pedagogia*, Kant defende ainda que uma boa educação é a fonte de todo o bem no mundo e que ela deve desenvolver, sempre mais, os germens depositados em cada homem. Como vemos, nosso autor acredita que no ser humano só existam germens para o bem; portanto, na natureza humana não existe nenhum princípio do mal. A causa do mal consiste em não submeter a natureza a normas. Sintetizando, o ser humano não é mau, torna-se mau quando não se submete a normas.

⁶⁷ Cf. JUNG, 2008, p. 29.

3 MORAL E EDUCAÇÃO

Conseguimos perceber, até aqui, que as ideias pedagógicas kantianas estão intimamente ligadas com sua filosofia crítica. Na *Crítica da Razão Pura*, Kant procurou legitimar o conhecimento científico, mas também deixou um espaço aberto para pensarmos as questões da moralidade e da educação, esta entendida como uma ideia da razão, responsável por elevar o ser humano do seu estágio nascente, animal, para um estágio de autonomia e esclarecimento. Por fim, mostramos que a razão, que nos diferencia dos animais, necessita ser educada mediante processos formativos. É por meio da educação da razão que o ser humano poderá atingir a destinação última da humanidade, a formação moral.

Ao longo deste capítulo, pretendemos apresentar a pedagogia da educação kantiana, exposta na obra *Sobre a Pedagogia* [3.1]. Veremos que Kant divide sua pedagogia, ou doutrina da educação, em: educação física (que é negativa) e diz respeito aos cuidados físicos (corporal/material) [3.1.1]; e educação prática ou moral (que é positiva) e se refere à construção do ser humano e de sua cultura, para que ele possa viver como um ser livre [3.1.2]. Por fim, pela importância que o tema da moralidade assume em Kant, vamos apresentar, a partir da primeira e da segunda seção da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, alguns traços do uso prático-moral da razão pura. É mister lembrarmos que tal uso depende, como vimos, daquele espaço livre deixado pelo emprego teórico da razão pura [3.2]. Aqui, nossa pretensão é expor uma ideia geral da filosofia moral kantiana, visualizando algumas implicações pedagógicas dela, esclarecendo alguns conceitos importantes, como o da boa vontade e do dever [3.2.1], bem como o do imperativo, enquanto máxima e lei moral [3.2.2].

3.1 PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO EM KANT

Kant divide a obra *Sobre a Pedagogia* em concepção de educação (primeira parte) e pedagogia da educação (segunda parte). A primeira, já trabalhada, vai do início da obra até o *Tratado*⁶⁸, e o autor faz uma filosofia da educação. Já, na segunda, ele busca efetivar, por meio da pedagogia, os conceitos sobre os quais refletimos na primeira parte.

⁶⁸ Na p. 34 da PED.

Para continuidade desse trabalho, torna-se mister fazermos uma distinção entre os conceitos de educação e de pedagogia. Por educação, entendemos a formação ampla do ser humano, sendo sinônima de humanização. Ao direcionarmos a educação, organizando seus processos e formando um discurso acerca da formação humana, surge a pedagogia. A pedagogia é um modo de sistematização dos saberes que compõem um projeto de formação humana ou de educação⁶⁹.

A pedagogia da educação de Kant é dividida em Educação Física e Educação Prática ou Moral⁷⁰. Enquanto a educação física se refere ao desenvolvimento do corpo e dos sentidos, a educação prática se refere ao desenvolvimento cognitivo e moral.

3.1.1 Educação Física

Por Educação Física, entendem-se os cuidados materiais prestados às crianças pelos pais e/ou responsáveis⁷¹. Ela se relaciona com o primeiro estágio ou fase da educação, a do cuidado, que já abordamos, e se ocupa

das normas de higiene que garantem o crescimento saudável da criança e da educação sensível e intelectual, que compreende a imaginação, a memória, a atenção, a reflexão, além da formação de um caráter como método de vida bem disciplinada, mas fora ainda de toda consideração verdadeiramente moral (JUNG, 2008, p. 29).

Kant fala de uma educação física negativa⁷², referindo-se aos cuidados materiais e de uma parte positiva da educação física⁷³, chamada de “cultura”. Neste contexto, trata inicialmente sobre a cultura do corpo e da cultura física do espírito. Esta, a cultura, Kant divide em cultura geral da índole e cultura particular da índole. Para facilitar este estudo, organizaremos esta parte da educação física em quatro categorias principais, a saber: [i]

⁶⁹ Cf. CASAGRANDE, 2009, p. 155.

⁷⁰ Vejamos como Kant apresenta estes dois grandes momentos: “A pedagogia, ou doutrina da educação, se divide em física e prática. A educação física é aquela que o homem tem em comum com os outros animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação prática ou moral (denomina-se prático tudo o que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. Esta última é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, construir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco” (PED, p. 34-35).

⁷¹ Aqui Kant fala em amas de leite e babás. Optamos por substituir estes termos, no texto, por responsáveis.

⁷² É negativa quando não acrescenta nada de novo à natureza humana, consistindo apenas em afastar a criança da animalidade presente nela.

⁷³ É positiva quando agrega algo de novo à natureza humana.

cuidado do corpo: parte negativa da educação; [ii] cultura do corpo e da alma: os jogos e o trabalho; [iii] cultura geral da índole; [iv] cultura particular da índole.

[I] Cuidado do corpo: parte negativa da educação

O primeiro cuidado a que Kant se refere é com o aleitamento materno. “O alimento destinado pela natureza à criança é o leite de sua própria mãe” (PED, p. 37)⁷⁴, e é mais vantajoso para a criança e para a mãe que ela mesma amamente. Depois que o leite materno acabou, é importante saber escolher o alimento para o bebê⁷⁵. Outro cuidado material é com a temperatura dos bebês⁷⁶.

Kant chama atenção de todos os envolvidos no cuidado das crianças para que elas não contraíam vícios, ou hábitos que, mais tarde, venham a tornar-se necessidade. “Até aquilo que é bom, não deve ser usado de modo a transformá-lo inteiramente em costume artificial” (PED, p. 41). Para corroborar o que expusemos, sobre a necessidade do cuidado e da seriedade desde a primeira educação, afirma o filósofo:

podemos dizer em verdade que os bebês do povo são mais mal-acostumados que os das elites. Uma vez que o povo brinca com eles, como o fazem os macacos. Cantam para eles, acariciam, beijam, dançam com eles. Creem que fazem algo bom e útil aos bebês, ocorrendo imediatamente e brincando com eles, logo começam a chorar e assim por diante. Mas eles não farão senão chorar sempre mais (PED, p. 43).

Para Kant, não se deve atender prontamente a quaisquer desejos das crianças, pois mais as estaríamos educando para usarem os outros para suprir todos os seus desejos e para

⁷⁴ Kant (PED, p. 38) nos lembra que o primeiro a chamar atenção dos médicos sobre esta questão da qualidade do leite materno foi Rousseau. Ele argumentava que a natureza não faz nada em vão e que, por isso, o primeiro leite materno deve ser importante para o bebê. Isso, segundo Kant, mais tarde foi comprovado pelos médicos, que o leite é bom e útil à criança. É importante, dessa forma, uma boa e saudável alimentação da mãe ou ama de leite para que esta possa ter um leite saudável para a criança.

⁷⁵ É mister ter o cuidado de não dar alimentos “picantes, como vinho, condimentos ou sal” (PED, p. 39), já que as crianças se habituem facilmente a coisas excitantes como o vinho, tabaco e bebidas quentes. Tudo isso, porém, não é saudável, enfraquece os bebês, além de possibilitar que eles adquiram vícios. Dessa forma, “não se deve usar nenhum excitante para despertar o apetite da criança; pelo contrário, é necessário que o apetite seja provocado pela atividade e pela ocupação” (PED, p. 40).

⁷⁶ É importante não mantê-los muito aquecidos, pois os ambientes amenos e arejados tornam os homens mais fortes, já que não é bom para a saúde usar roupas muito quentes. Dessa forma, a cama dos infantes deve ser refrescada e dura. Também não se devem ninar os bebês balançando-os de um lado para o outro, pois, além de para nada servir, ainda prejudica a criança. Com esta técnica, pretende-se atordoar os bebês para não chorarem. É justamente sobre esta questão do choro que Kant mais nos chama a atenção nesta parte da educação física. Lembra-nos que ele é salutar ao bebê, pois, logo que vem ao mundo, o fluxo de sangue causa dor, mas com o choro, desenvolvem-se melhor as partes internas e os vasos do corpo. Além disso, é prejudicial aos bebês procurar quietá-los, logo que começam a chorar, como fazem a maioria das pessoas. Esse é o primeiro mau costume dos bebês, pois vendo que tudo e todos cedem com os seus choros, eles vão repetir frequentemente esta estratégia (Cf. PED, p. 42-43).

utilizarem os gritos na conquista tudo o que cobiçam⁷⁷. Agindo dessa forma, aceitando passiva e irracionalmente o choro das crianças, estaríamos dificultando a formação natural delas, pois estaríamos impedindo o fortalecimento e a independência das forças delas: “a primeira perdição das crianças está em curvar-nos ante sua vontade despótica, de modo que possam conseguir tudo com o seu choro. E, além disso, mais tarde é sumamente difícil remediar este mal, e só com muita dificuldade isto será obtido” (PED, p. 45).

Pinheiro (2007, p. 83), ao analisar esta questão em Kant, lembra-nos que esses perigos a que nos estamos referindo, são provas dos problemas enfrentados pela Educação Física. Em uma palavra, a aceitação irracional em socorrer a criança a partir do seu primeiro choro e/ou grito constitui um grande empecilho para o desenvolvimento natural da criança, bem como impede o fortalecimento e a independência de suas forças. Nesta lógica, toda criança que não for educada segundo as leis da natureza corre o risco de continuar vivendo entre as paixões e os vícios e, portanto, extremamente dependente de fatores externos. Isto é muito sério para Kant, pois afasta a criança da possibilidade de desenvolver sua capacidade de autonomia, de pensar e agir por si própria, fazendo um bom uso da sua razão, além de afastá-la da possibilidade do próprio esclarecimento.

Para desviar o educando desse estado de dependência e heteronomia, é necessário, desde cedo, uma educação dura na qual também são aplicados castigos e punições, pois, se permitirmos a criação de maus hábitos já na infância, será praticamente impossível corrigi-los mais tarde. Dessa forma, faz-se necessário impedir que as crianças contraiam maus hábitos para que, no futuro, não se tornem sujeitos submissos e guiados pelas inclinações selvagens.

É função da Educação Física impedir que a criança contraia maus hábitos: “o hábito é um prazer ou uma ação convertida em necessidade pela repetição contínua desse prazer ou dessa ação” (PED, p. 48). Kant acredita ainda que

quanto mais costume tem um homem, tanto menos é livre e independente. Acontece aos homens o mesmo que aos outros animais: ele conserva sempre uma certa inclinação para os primeiros hábitos: daí ser imperioso impedir que a criança se acostume a algo; não se pode permitir que nela surja hábito algum (PED, p. 48-49).

⁷⁷ Pinheiro (2007, p. 83) lembra-nos que neste ponto encontramos semelhanças entre o pensamento de Kant, Locke e Rousseau. Locke vê o choro como um momento em que a criança pode impor seus desejos, fazendo com que as pessoas que a cercam sirvam para a completude de seus desejos e vontades. Rousseau segue na mesma direção ao afirmar que na primeira infância a criança passa a chorar e, se cedermos a todos os seus caprichos, será difícil, no futuro, saber quem manda, uma vez que todos aqueles que cercam a criança passarão a serem vistos por ela numa atitude servil e inferior.

Seguindo a argumentação anterior, entendemos que Kant está preocupado em impedir que na criança surjam maus hábitos, já que esses levam-na a fazer as coisas sempre do mesmo jeito, repetindo sempre, sem refletir os mesmos atos. Em síntese, para o autor,

a criança que não tivesse obtido nada senão através da força de seus gritos, e que tenha crescido como déspota, dificilmente atingirá o esclarecimento. Ou seja, o abandono do estado de menoridade se torna algo muito difícil para aqueles que agem por hábitos. A autonomia da razão depende do afastamento das ações levadas a cabo pelo hábito (PINHEIRO, 2007, p 85).

Cabe ressaltar que nem todos os hábitos são negativos, pois “o homem deveria habituar-se a dormir em certas horas marcadas, para não perturbar suas funções corporais” (PED, p. 49). Outro hábito salutar é o de alimentar-se em horas marcadas⁷⁸.

Kant nos lembra ainda que, para esta primeira educação, que em geral é negativa, já que nada cabe a acrescentar às preocupações da natureza, não vise à comodidade da criança, deve-se evitar o uso de meios artificiais como instrumentos para ajudar a criança, já que ela possui meios naturais⁷⁹. Quanto mais meios artificiais usa o ser humano, tanto mais o homem fica dependente deles. Por conseguinte, seria melhor usar poucos instrumentos e deixar que as crianças aprendam muitas coisas por si mesmas, pois aprenderiam eficazmente.

Todos os aparelhos artificiais dessa espécie são tanto mais funestos, na medida em que contradizem diretamente ao fim que se propõe a natureza nos seres organizados e racionais, em consequência do qual deve permanecer livre para aprender a servir-se das próprias forças (PED, p. 48).

Podemos perceber que é também função da educação impedir que a criança cresça frágil e protegida demais, já que a fortaleza é o oposto da moleza. Além disso, é importante cuidar para que a disciplina não trate as crianças como escravas, mas permita que elas sintam sempre a sua liberdade, mas sem ofender as outras pessoas⁸⁰.

⁷⁸ Além disso, “quando se quer formar o caráter das crianças, urge mostrar-lhes em todas as coisas um certo plano, certas leis, às quais devem seguir fielmente. Assim, por exemplo, se lhes são estabelecidas as horas para dormir, para trabalhar, para brincar, esses horários não devem ser dilatados ou abreviados. Nas coisas indiferentes podem deixar-se as escolhas às crianças, contanto que depois observem sempre a lei que criaram para si mesma” (PED, p.77).

⁷⁹ Quanto ao uso de meios artificiais, Kant alerta que o melhor para a criança aprender a andar é deixá-la aprender por si mesma. “O melhor é deixá-la engatinhar até que pouco a pouco comece a andar” (PED, p. 46). Dessa mesma forma, Kant chega a afirmar que seria muito possível que a criança aprendesse a escrever por conta própria, já que alguém deve ter inventado a escrita por primeiro, e esta invenção não deve ser tão difícil assim.

⁸⁰ Seguindo este mesmo argumento, também não se deve negar tudo aos filhos e alunos para exercitá-los na paciência, pois isso se chama “crueldade”. “Dê-se à criança tudo o que ela precisa e depois seja dito: ‘Você já tem o suficiente’” (PED, p. 50) e não se volte mais atrás para mudar de posicionamento, nem se dê atenção aos

Da mesma forma, deve-se evitar gritar com as crianças ou tentar envergonhá-las, pois isso tornará as crianças tímidas, podendo embaraçá-las diante dos outros. Isso poderá dar origem a uma reserva e dissimulação nefasta. Assim, a criança poderá não perguntar mais nada, esconder os sentimentos, em vez de questionar e poder dizer tudo francamente. Tudo isso, para Kant, torna a criança teimosa na sua vontade, bem como fingida e sem respeito pelos pais e/ou pessoas responsáveis pela sua formação, “mas se é educada de modo que nada possa conseguir gritando, ela se torna livre, sem ficar sem-vergonha, e, modesta, sem se tornar tímida” (PED, p. 51).

[ii] Cultura do corpo e da alma: os jogos e o trabalho

Da mesma forma como abordamos na seção 2.3, em que Kant divide a disciplina como educação negativa e a instrução como parte positiva da educação, aqui o autor também fala de uma educação física negativa, o que já expomos, e de uma parte positiva da educação física, a que o autor chama de “cultura”.

É justamente a cultura, para esse autor, que distingue os seres humanos dos animais. Kant entende a cultura como o exercício das forças da índole⁸¹. Por isso, é central que os pais, já na primeira infância, criem condições favoráveis para esse exercício, sendo que a primeira regra para essa empreitada é dispensar, quanto possível, todo uso de instrumentos artificiais, pois estes resultam serem danosos à habilidade natural⁸².

Kant insiste que o fundamental, aqui, é desenvolver a habilidade natural, e que a educação física deve possibilitar, em relação ao corpo, o movimento voluntário do corpo e dos sentidos.

É importante que a criança se exercite por si mesma. É preciso força, habilidade, rapidez e segurança. Assim, por exemplo, deve poder passar por caminhos estreitos, subir montes escarpados de onde se possa ver o abismo, caminhar sobre bases balançantes. Se um homem não pode fazer tudo isso, não é o que poderia ser (PED, p. 54).

gritos e choro das crianças quando querem obter algo com tal procedimento. Outrossim, quando pedem cordial e educadamente, deve-se dar-lhes o que lhes é útil, pois desse modo aprendem a ser sinceras.

⁸¹ Segundo Jung (2008, p. 35) a palavra “índole” pode não ser a melhor tradução do termo alemão *Gemut*; que poderia ser traduzido por “ânimo, coração”, o que emprestaria mais clareza ao texto.

⁸² Aqui Kant defende que, o máximo possível, se deva deixar a criança aprender por si mesma e sem ajuda de instrumentos, pois estes prejudicam as habilidades naturais. Vejamos alguns exemplos que o filósofo nos apresenta sobre isso: “assim servimo-nos de uma corda para medir uma certa distância, mas podemos fazê-lo simplesmente com o olhar; valemo-nos de um relógio para determinar a hora, mas bastaria olhar a posição do Sol; servimo-nos de uma bússola para nos orientar numa floresta, mas podemos sabê-lo também observando o Sol, se é dia, ou as estrelas, se é noite. Acrescentemos que, em vez de nos servir de um barco para atravessar a água, podemos nadar” (PED, p. 53).

Nesse processo em que a criança se exercita, Kant recomenda o uso de jogos e brincadeiras e, entre eles, destaca atividades como: correr, pular, levantar peso, manejar a funda, atirar pedras em um alvo, lutar, entre outras desse gênero. O filósofo acredita que as mais indicadas são aquelas que, além de desenvolver as habilidades, provocam o exercício dos sentidos. Entre as brincadeiras, cita a cabra-cega, o pião, o tiro ao alvo, o jogo de futebol. Além disso, adverte que devem ser evitadas as brincadeiras que utilizem instrumentos muito barulhentos, como, por exemplo, trombetas e tambores, pois, além de em nada ajudarem, também incomodam e perturbam os outros⁸³. Kant nos lembra ainda que aqui não se trata apenas de brincadeiras, mas sim de brincadeiras com objetivo e finalidades⁸⁴.

Esta formação cultural do corpo, além de se preocupar com o desenvolvimento de um corpo forte e saudável e evitar a lassidão, deve educar para a vida em sociedade. Para isso, é fundamental que “a criança não se mostre importuna em sociedade, mas também não se mostre insinuante” (PED, p. 58). Contudo, para que tal feito seja possível, é preciso não prejudicar em nada a criança, não lhe inspirando noções de comportamentos que a tornarão acanhada e tímida, ou, ao contrário, o desejo de querer fazer-se prevalecer. Nesse último caso, é dever da educação fazer a criança perceber seus defeitos, mas sem fomentar o sentimento de inferioridade em relação aos outros. Tomando esses cuidados, a educação possibilita à criança formar-se por si mesma, como uma pessoa que deve viver em sociedade.

Além da doutrina da educação física, que se refere à educação corporal, Kant também descreve sobre uma cultura da alma⁸⁵, dentro da própria educação física. Em uma palavra, Kant diferencia dentro da educação física, uma cultura do corpo e uma cultura da alma e nos chama a atenção para evitarmos que uma corrompa a outra.

A formação física da alma se diferencia da formação moral. Enquanto a primeira se refere apenas ao cultivo da natureza, a segunda diz respeito à liberdade. Dessa forma, acredita

⁸³ Nota-se que Kant insiste em várias passagens que a criança deve aprender a nunca molestar ou atrapalhar os outros, pois justamente aí termina a sua liberdade, ou seja, “termina a minha liberdade onde começa a do outro”, e disto Kant parece não abrir mão. Em outra passagem, ele adverte: “não devemos tornar-nos importunos uns aos outros; o mundo é bastante grande para todos” (PED, p. 59).

⁸⁴ Ao nos lembrar que as atividades devem ter finalidade e objetivos, Kant está, aqui, defendendo que estas atividades não sejam vistas apenas como uma ocupação para as crianças, já que “com o interesse nesses brinquedos a criança renuncia a outras necessidades e, assim, pouco a pouco se acostuma a privar-se de outras coisas. Além disso, ela se acostuma a ocupações duradouras” (PED, p. 57) e, assim, “quanto mais o seu corpo se fortifica e se enrijece através delas, tanto mais se torna protegido contra as consequências corruptoras da lassidão” (PED, p. 57).

⁸⁵ Aqui Kant utiliza vários termos, ao longo de sua obra, para falar da mesma coisa, entre eles podemos citar: cultura da alma, formação física da alma e cultura física do espírito.

o autor que uma determinada pessoa pode ter uma sólida formação física e ter um espírito bem formado, mas ser mau moralmente, sendo, portanto, uma má pessoa⁸⁶.

Segundo Pinheiro (2007, p. 85-86), a questão mais importante da análise da educação em Kant, no que tange a formação física da alma, diz respeito à educação intelectual, que se refere especificamente ao desenvolvimento da inteligência. A educação intelectual, mais especificamente, se encontra fundada sobre a cultura física do espírito, que tem como objetivo a destruição das raízes da corrupção e dos impulsos anárquicos. Outrossim, ela se constitui não apenas em acumulação de conhecimentos, mas em formação que leva o homem a progredir em direção ao desenvolvimento da sua capacidade de pensar por si mesmo, portanto, autonomamente. No entanto, a educação intelectual é diferente da cultura moral. Enquanto esta última, como já mencionamos, diz respeito à liberdade, a primeira tem como principal objetivo adquirir os meios necessários para a possibilidade da vida em sociedade. Por meio do desenvolvimento intelectual, a educação avança mais um degrau em direção ao seu fim último.

Kant divide, ainda, essa cultura física da alma em cultura livre e cultura escolástica. Enquanto a primeira é considerada um divertimento, a última é vista como coisa séria. Diz Kant:

dividimos a cultura física do espírito em cultura livre e cultura escolástica. A cultura livre é semelhante a um divertimento, ao passo que a escolástica é coisa séria. A primeira é que deve se encontrar naturalmente no aluno; na segunda, ele pode ser considerado como que submetido a uma obrigação. Pode-se estar ocupado até mesmo no jogo, como se diz: ocupado no ócio; mas pode-se estar ocupado na obrigação, e isto se chama trabalho. A cultura escolástica deve ser, pois, um trabalho para a criança, e a cultura livre, um divertimento (PED, p. 59-60).

Podemos afirmar, conforme nos faz ver Pinheiro (2007, p. 87), que a cultura livre é um jogo, no qual a criança é levada, de acordo com seus desejos e sensibilidade, a escolher uma atividade para ocupar-se. Dessa forma, além de distrair-se, ela se vê obrigada a sair de si, superar seu egoísmo e aprender a conviver e se relacionar com o outro. O jogo distrai e possibilita o exercício da inteligência, imprescindível para o desenvolvimento da capacidade intelectual. Dessa forma, é fundamental escolher jogos que propiciem o exercício das faculdades físicas e intelectuais. Além disso,

⁸⁶ “É preciso distinguir a formação física da formação prática, sendo esta pragmática ou moral. Nesta última, temos a moralização e não a cultura” (PED, p. 59).

a função primordial do jogo cifra-se em oferecer às crianças a chance de irem ao encontro da satisfação e da diversão, a fim de progressivamente serem fortificadas do ponto de vista físico e intelectual. Por tudo isso, o jogo é fundamental para o desenvolvimento da imaginação, das faculdades naturais, do entendimento e principalmente para a cultura da razão (PINHEIRO, 2007, p. 87).

Kant nos recorda que o jogo não significa apenas divertimento e passatempo; ele se constitui, também, em ocupação e trabalho. Dessa maneira, o autor critica os métodos educativos que acreditam que se deva deixar as crianças aprenderem tudo por diversão, visto ser tal prática prejudicial, já que elas, desde cedo, devem ser habituadas a ocupações sérias, uma vez que no futuro ingressarão na vida em sociedade. Kant não nega que a criança deva divertir-se brincando; no que ele insiste é que, além disso, a criança aprenda a trabalhar:

a criança deve brincar, ter suas horas de recreio, mas deve também aprender a trabalhar. Certamente é bom exercitar a sua habilidade e cultivar o seu espírito; mas deve dedicar horários diferentes a estas duas espécies de cultura. Constitui grande infelicidade para o homem ter de ficar à toa tão frequentemente. Quanto mais ele se abandona à preguiça, mais dificilmente se decide a trabalhar (PED, p. 60).

Em síntese, o jogo possui uma função importante: ele primeiramente é visto como uma ocupação, para, mais tarde, ser edificado como trabalho, fazendo obstáculo ao aparecimento do tédio, pois é falso imaginar que o ócio não atormenta as pessoas ou que as crianças gostem de ficar sem nada fazer. Dessa forma, vemos em Kant um processo que inicia com o jogo e que se estende até o trabalho, ou seja, o ponto culminante do processo iniciado pelo jogo é o trabalho. Por trabalho, Kant entende uma inclinação que deve ser desenvolvida no educando pela escola.

Pinheiro (2007, p. 88) ressalta o papel do trabalho no processo pedagógico kantiano, mostrando que por meio dele o caminho para o inteiro cumprimento do desenvolvimento da razão está assegurado, uma vez que traduz o conceito sintético que une obediência e liberdade, coação e vontade, tão importantes para a fundamentação da educação. Em poucas palavras, o trabalho é de grande necessidade para a educação, pois supõe duas condições que lhe são fundamentais: a coação e a ocupação, que permitem à pessoa, estando ocupada, se realizar, esquecendo-se de si mesma. Além disso, o trabalho, no processo inteiro da educação, representa a saída do homem de seu estado selvagem, já que em seu estado puramente animal, o homem se encontra afastado do trabalho. Outrossim,

o trabalho impulsiona o desenvolvimento e o progresso da razão. A animalidade encontra-se, agora, mais distante. Com o trabalho pode-se afirmar o homem. Fundar o homem não é, portanto, um fato fortuito, dado por acaso. Tampouco, é algo que possamos receber de uma natureza superior qualquer. Antes é uma conquista da

natureza humana, da evolução dos costumes, do progresso do espírito humano. Enfim, fundar o homem constitui uma conquista da cultura prática, tanto escolástica quanto livre. E essa cultura prática se acha baseada na ideia do dever, do respeito e do bem (PINHEIRO, 2007, p. 89).

O homem pode, por meio do trabalho, galgar o caminho do progresso e do desenvolvimento de todas as suas disposições. Para progressivamente chegar ao uso total das suas faculdades, o ser humano precisa, por meio da educação, desenvolvê-las. Dessa forma Kant acredita que as faculdades do espírito, divididas em superiores e inferiores, devem ser desenvolvidas em relação umas às outras; principalmente as faculdades inferiores devem ser desenvolvidas em vista das faculdades superiores; como por exemplo, a espirituosidade em vistas do entendimento, a imaginação a serviço da inteligência⁸⁷.

Dessa forma, Kant acredita que as potências inferiores não possuem valor isoladamente, pois de nada adianta um homem ter excelente memória, mas pouco discernimento, bem como de nada adianta ter espirituosidade, sem juízo, pois a espirituosidade só faz disparates, quando não está acompanhada do juízo⁸⁸.

Pinheiro (2007, p. 90) nos faz ver que a formação do julgamento se constitui na finalidade da educação em geral, pois ela se ocupa do homem como um todo. Em outras palavras, ela se ocupa do homem que é mestre de suas faculdades e que domina suas tendências. Assim, esse autor nos faz ver que cultivar as faculdades relacionadas umas com as outras faz ressaltar o privilégio da disciplina da razão humana.

Kant (PED, p. 66) nos lembra, ainda, que a criança deve aprender desde cedo a distinguir a ciência da opinião ou da crença, pois só assim conseguirá formar uma mente correta e um gosto justo.

O filósofo também acredita que as coisas estão feitas de tal modo que o entendimento só acontece por meio das impressões sensíveis e é responsabilidade da memória guardar estas impressões. Contudo, não se deve ocupar a memória com qualquer coisa; mas apenas com conhecimentos necessários, que tenham pertinência com a vida real das pessoas⁸⁹. Assim, o

⁸⁷ Cf. PED, p. 63.

⁸⁸ Para Kant, “entendimento é conhecimento do geral. O juízo é a aplicação do geral ao particular. A razão é a faculdade de discernir a ligação entre o geral e o particular” (PED, p. 63).

⁸⁹ A memória é muito importante para o aprendizado de línguas. Este pode ocorrer de maneira formal, por meio de aulas ou da prática, ao conviver com alguém que domina e fala determinada língua. Além do aprendizado de uma língua, Kant destaca a memória como muito importante no estudo da geografia.

autor insiste que devemos desenvolver a memória desde a primeira infância, procurando cultivar na mesma medida a inteligência⁹⁰.

Após tratar sobre a cultura do corpo e a cultura física do espírito, o que ora mencionamos, Kant passa a dar uma ideia sistemática da finalidade global da educação e de como nós podemos consegui-la, e volta a falar da parte positiva da Educação Física, que é a cultura. Vimos que inicialmente a Educação Física é negativa, pois serve para domar os instintos selvagens, ou seja, os impulsos naturais, mas ela possui o seu lado positivo, que é a cultura, a qual Kant divide em cultura geral da índole e cultura particular da índole, como se verá a seguir.

[iii] Cultura geral da índole

A cultura geral da índole é subdividida, por Kant, em física ou moral (PED, p. 68), sendo que, na primeira, tudo depende da prática e da disciplina, sem que a criança precise conhecer nenhuma máxima, agindo passivamente⁹¹, apenas seguindo as orientações de outros. Já a segunda, a moral, se fundamenta em máximas e não sobre a disciplina. Nela a pessoa age de forma ativa, ou seja, conforme as suas máximas. Além disso, Kant acredita que o aluno deva ver sempre o fundamento e a consequência da ação a partir do dever, ou seja, “é preciso cuidar para que o discípulo aja segundo suas próprias máximas, e não por simples hábitos, e que não faça simplesmente o bem, mas o faça porque é o bem em si. Com efeito, todo o valor moral das ações reside nas máximas do bem” (PED, p. 68).

Em síntese, podemos afirmar que a cultura moral para Kant (PED, p. 75) deve fundar-se sobre máximas, e não sobre a disciplina, que só impede os defeitos, enquanto as máximas formam a maneira de pensar. Torna-se, assim, necessário que a criança aja segundo máximas e não por determinados motivos, já que a disciplina só gera hábitos que desaparecem com o tempo. Agir somente segundo máximas, portanto, moralmente, se constitui o fim de todo o processo educativo kantiano.

Por cultura moral, diferente de educação moral que analisaremos a seguir, entende-se a formação do caráter, imprescindível para a realização dos fins da humanidade. De acordo com

⁹⁰ Torna-se importante evitar as distrações, principalmente na escola, pois isto acaba tornando-se uma tendência, um hábito. E como já sabemos, até “mesmo os mais belos talentos se perdem numa pessoa sujeita às distrações” (PED, p. 65). Kant sabe que as crianças se dispersam com distrações, mas sabe também que não demoram a voltar a concentrar-se, porém, acredita que o que mais distrai é quando estão pensando em coisas más, ou tentando manipular os outros, uma vez que ficam pensando esconder ou reparar algo que fizeram. E isto é muito ruim, porque as crianças escutam coisas pela metade, respondem atrasadas, não sabem o que leem.

⁹¹ Visto que os outros pensam por ela.

Kant, “a meta final da educação é a moralização do sujeito. E o caminho para essa moralização passa também pela cultura moral” (PINHEIRO, 2007, p. 100).

Vemos assim que “o primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter. O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas” (PED, p. 76), que podem ser as da escola, e mais tarde, as da humanidade. As máximas servem para mostrar à criança a necessidade de certos deveres, de certas tarefas da humanidade. Com elas, é esperado que a criança possa aderir totalmente às normas sociais e aos imperativos da escola. Por isso,

quando se quer formar o caráter das crianças, urge mostrar-lhes em todas as coisas um certo plano, certas leis, as quais devem seguir fielmente. Assim, por exemplo, se lhes é estabelecida a hora para dormir, para trabalhar, para brincar, esse horário não deve ser dilatado ou abreviado (PED, p. 76).

Kant insiste que a cultura moral requer muitos cuidados por parte dos pais e professores. Depois de assimiladas, as regras devem ser rigorosamente seguidas, para que a criança possa adquirir um caráter que se funde na obediência da lei: “a obediência é um elemento essencial do caráter de uma criança, sobretudo de um escolar” (PED, p. 77). Junto com a obediência, o filósofo chama atenção para a veracidade e para a sociabilidade. Em síntese, a formação do caráter para Kant necessita do desenvolvimento destes três elementos: obediência, veracidade e sociabilidade.

A obediência pode ser de dois tipos: obediência absoluta à vontade de um governante, ou, a obediência a uma vontade de um governante reconhecida como boa. Se ela proceder da autoridade, é absoluta, mas se proceder da confiança, é voluntária. Ambas são importantes, enquanto a primeira prepara a criança para o respeito às leis que deverá cumprir como cidadão, mesmo que não lhe agradem, como por exemplo, pagar impostos; a última leva a criança a sentir necessidade, por exemplo, dos ensinamentos do professor.

Kant (PED, p. 78) nos lembra que é importante submeter as crianças a uma lei necessária, mas essa lei deve ser geral, ou seja, válida para todos, e sempre presente na escola. Assim, o mestre jamais deve mostrar predileção por um aluno, pois, senão, a lei deixaria de ser geral, e os alunos poderiam se tornar rebeldes ao perceber que alguns não se encontram submetidos à mesma lei. Além disso, algumas coisas devem ser apresentadas à criança para serem cumpridas por inclinação, mas outras devem ser apresentadas como dever, já que por toda a vida as pessoas terão de agir, muitas vezes, dessa forma, como por exemplo, no

exercício da profissão ou no pagamento de impostos, em que só podemos guiar-nos pelo dever, e não pela inclinação.

Outrossim, nenhuma transgressão de uma ordem ou falta de obediência devem ficar impunes. De acordo com Kant, há dois tipos de punições: físicas ou morais. A punição moral é “quando vai contra nossa inclinação de sermos honrados e amados, sentimentos estes que são dois auxiliares da moralidade, quando, por exemplo, a criança é humilhada ou recebida com frieza” (PED, p. 79). Esse é o melhor tipo de pena, pois auxilia a moralidade e deve ser empregado principalmente quando a criança mente. Já as punições físicas auxiliam as punições morais; consistem em recusar o que a criança deseja ou em aplicar castigos físicos. Os castigos físicos devem ser usados com muito cuidado e precaução, como complemento das punições morais, para não criar disposições servis nas crianças⁹². Além disso, não se devem recompensar as crianças quando agem bem, pois isso as torna interesseiras e gera disposições de mercenário⁹³.

O segundo traço que deve ser desenvolvido na formação do caráter é a veracidade, que se constitui, para Kant, no seu elemento principal e essencial, já que uma pessoa que mente não tem caráter. É dever dos pais cuidar para que os filhos não contraiam esse hábito, que tende a se fazer presente nas crianças, uma vez que elas apresentam uma certa vivacidade de imaginação. A punição mais adequada para a mentira é retirar a autoestima da criança, recorrendo ao sentimento de vergonha, afirmando para a criança que ninguém mais vai acreditar ou confiar nela. A punição neste caso deve ser moral, e não física.

Um terceiro traço do caráter da criança é a sociabilidade, ou seja, a criança não deve viver isolada, mas manter laços de amizade com os outros. A sociabilidade deve ser buscada desde a primeira infância, a fim de que a criança possa ser provocada para sair de si e ir ao encontro do outro, mantendo, assim, relacionamentos e amizade com outras pessoas. Dessa maneira, a criança se prepara para a vida em sociedade como sujeito autônomo e cidadão do mundo.

Para que de fato as escolas eduquem para a sociabilidade, o autor recomenda alguns cuidados, entre eles: os mestres não devem preferir alguns alunos por seus dotes intelectuais,

⁹² Os castigos físicos devem ser empregados apenas como complemento à insuficiência das punições morais. Porém, quando as punições morais deixarem de ter eficácia, e se fizer necessário recorrer aos castigos físicos, já não se consegue mais formar um bom caráter. Nas crianças pequenas, a coação física supre a falta de reflexão. Por fim, acredita o autor que é preciso agir de tal forma que as crianças percebam que o fim das punições aplicadas é fazer com que elas cresçam, ou seja, é para o bem delas próprias.

⁹³ Cf. PED, p. 79.

pois nasceriam ciúmes contra a amizade; e as escolas devem ser lugar de alegria. “Não se deve coibir a alegria na disciplina escolar” (PED, p. 82), pois em pouco tempo as crianças ficariam abatidas.

[iv] Cultura particular da índole

No que se refere à cultura particular da índole, Kant fala da inteligência, sentidos, imaginação, memória, atenção e espirtualidade, o que, no fundo se refere às potências inferiores do entendimento. Aqui, Kant apenas retoma algumas ideias já mencionadas anteriormente. Entre elas, a questão da atenção que deve ser constantemente reforçada no educando, já que a distração é inimiga de qualquer educação, e a memória supõe e necessita da atenção.

Entre as potências superiores do entendimento, Kant destaca a faculdade de julgar e a razão, sendo a faculdade do julgar importante para se compreender bem o que se aprende ou o que se diz, e para não transmitir aos outros o que não se entendeu. Como já mencionamos, “o entendimento é conhecimento do geral. O juízo é a aplicação do geral ao particular. A razão é a faculdade de discernir a ligação entre o geral e o particular” (PED, p. 63).

Para Pinheiro (2007, p. 98), um acento particular deve ser posto sobre a cultura do entendimento e, de modo especial, sobre a educação do julgamento, que desenvolve as qualidades naturais da criança, possibilitando o desenvolvimento da habilidade do exame, e oferece à criança a capacidade de contornar, dominar e vencer as situações: “e assim se manifesta que o entendimento é, sem dúvida, susceptível de ser instruído e apetrechado por regras, mas que a *faculdade de julgar* é um talento especial, que não pode de maneira nenhuma ser ensinado, apenas exercido” (KRV, p. 177).

Em síntese, podemos afirmar que Kant ressalta a importância de exercitar a capacidade de julgar, que se constitui, em nós, em talento natural:

aquilo que é necessário preparar na criança é a faculdade de julgar e o gosto pelas ideias. Não devemos esperar que a educação se detenha somente na reflexão, no entendimento e em suas regras. A faculdade de julgar possui um certo privilégio sobre o entendimento, visto que ela detém a capacidade de unificar o sensível e o inteligível. A educação do gosto oferece ao homem a possibilidade de apreender a ideia de humanidade em nós, e com isso a possibilidade de apreender a ideia de nossa inteira destinação moral, de nossa aptidão para uma comunicação universal e à sociabilidade humana. A estética de Kant coloca em evidência o homem cultivado, que renuncia aos interesses selvagens e anárquicos do ser sensível, para se aproximar da alma, do ideal de perfeição e de progresso moral (PINHEIRO, 2007, p. 99).

Com o intuito de desenvolver essa educação do julgamento, Kant recomenda que seja seguido o método de Sócrates, o “parteiro” dos conhecimentos, que guiava seus ouvintes para retirar o conhecimento da própria razão⁹⁴. Esse método socrático nos diz que “devemos proceder de tal modo que busquem por si proceder de forma a perseguir por si mesmas esses conhecimentos, ao invés de inculcar-lhes” (PED, p. 71).

Kant acredita que o método catequético⁹⁵, muito utilizado na educação, deveria dar lugar ao método socrático, no qual a criança estaria liberada para aprender por si mesma, fazendo uso da própria razão. Desse modo, é preciso deixar a criança fazer por si mesma e aprender pela própria razão⁹⁶. Só assim ela se estaria aproximando do ideal de formação do esclarecimento, a saber, *sapere aude*; e a educação estaria dando mais um passo na direção da destinação última do homem, ou seja, a educação moral.

3.2.1 Educação Moral

Até aqui abordamos a exposição de Kant sobre a Educação Física, a qual abre caminho para a análise da finalidade última da educação, a Educação Moral, que se constitui no principal e mais árduo problema que deve ser enfrentado pela educação. Porém, quando nos referimos, aqui, à educação moral, não estamos nos referindo ao estudo e à assimilação de regras e normas morais, muito menos ao ensino específico de virtudes⁹⁷. Antes, como nos faz

⁹⁴ *Maiêutica* é o método de Sócrates, em que o filósofo assume o papel de “parteiro das ideias” que, por meio da palavra, do questionamento, ajudaria as pessoas a darem à luz as ideias. Sobre isso ver o diálogo *Teeteto*, de Platão (1990). Mais informações, ver também Kohan (2011).

⁹⁵ É mister deixarmos claro que Kant não nega por completo o método catequético, ao afirmar que no estudo da religião revelada o método mecânico catequético é o mais útil; já no estudo da religião em geral, o método socrático é o mais indicado. Além da religião revelada, também nos estudos de caráter histórico, o método catequético faz-se necessário.

⁹⁶ Pinheiro (2007, p. 100) também destaca a importância do método socrático, em Kant: “o método socrático é necessário, pois, por meio dele, atingimos o verdadeiro uso pleno de nossa razão. Esse método faz com que o aluno participe do universal, tornando-o mestre de sua ação e de suas obras. Seu destino está em suas próprias mãos. A tarefa da autonomia desponta como princípio supremo que irá guiar toda a ação que se quer moral”.

⁹⁷ Por meio da educação moral, não se pretende transmitir uma verdade moral, muitos menos valores pré-estabelecidos. Ao se fazer isso, obriga-se o estudante a pensar heteronomamente, com regras já anteriormente fixadas, o que Kant não admite em educação. Ao contrário disso: para se atingir a educação moral, formando o caráter moral da pessoa, é preciso que a criança aja autonomamente, sendo capaz de decidir, por si só, os bons dos maus fins. Para que possamos entender com profundidade este momento da educação moral em Kant, faz-se necessário adentrarmos seus escritos morais. Esta análise será feita na próxima seção, quando se tratará do estudo da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Agora contentar-nos-emos à análise exclusiva da obra *Sobre a Pedagogia*.

ver Pinheiro (2007, p. 106), trata-se da tarefa de "pensar por si mesmo", ou seja, "a autonomia, caráter fundamental para o desenvolvimento da razão e da moralidade, é requerido como princípio para a possibilidade da educação moral".

Em *Sobre a Pedagogia*, a educação prática consiste na habilidade, na prudência e na moralidade. Tanto a habilidade como a prudência devem ser desenvolvidas, na criança, desde muito cedo, pois são fundamentais para a determinação da vontade. Quanto à habilidade, "requer-se que seja sólida e não passageira [...]. A habilidade deve ser bem fundada e torna-se pouco a pouco um hábito do pensar. É o elemento essencial do caráter de um homem. A habilidade é necessária ao talento" (PED, p. 85). Já a prudência "consiste na arte de aplicar aos homens a nossa habilidade, ou seja, de nos servir dos demais para os nossos objetivos" (PED, p. 85). Por fim, a moralidade diz respeito ao caráter. Contudo, para se formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões, privar-se do que é negado e acostumar-se às recusas e às resistências.

Segundo Jung (2008, p. 43), na Educação Prática,

a moralidade é, mais uma vez, o centro das atenções de Kant. Apesar de sempre visar à moralização, desde o cuidado, passando pela disciplina, até chegar à instrução propriamente dita, Kant concebe a educação prática como sinônimo de educação moral. O elemento central em torno do qual Kant articula a reflexão é a formação do caráter. Se na educação física o processo consiste mais em cuidados com o corpo, com a saúde, com nossa vida material ou em formar hábitos saudáveis, na educação prática, formar o caráter envolve fundamentalmente a capacidade que o indivíduo precisa desenvolver em si, de agir por dever, que ele estabelece para si mesmo através da razão.

A etapa suprema da moralidade é a formação do caráter, que "consiste na resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo em prática" (PED, p. 87). Dessa forma, de acordo com Pinheiro (2007, p. 114), por meio da formação do caráter, está aberto o caminho para o processo final da educação. Com ele é possível, desde agora, vislumbrarmos o fim último de toda a educação, que se aproxima do fim último do próprio homem. O caráter assegura o espírito voluntário, íntegro, autônomo, apto a cumprir os deveres independentes das dificuldades que se apresentam. A consolidação do caráter implica uma confiança em si, determinante dos comportamentos em sociedade, "porque um homem que toma uma decisão, e não a cumpre, não pode ter confiança em si mesmo" (PED, p. 87). Além disso, pouco se pode esperar das pessoas que adiam o cumprimento de seus propósitos, pois acabam por perder até a confiança em si mesmas.

Para se solidificar o caráter moral das crianças, é preciso ensinar-lhes, com exemplos e regras, os deveres a cumprir. Estes deveres são aqueles que as crianças têm em relação a si mesmas (a) e em relação aos demais (b).

(a) Deveres para consigo mesmas: consistem em manter a dignidade interior. Para isso, não se devem buscar roupas magníficas, grandes banquetes ou satisfação de todos os desejos e inclinações, mas, ao contrário, se deve sempre ser sóbrio, comedido, conveniente. Renegamos esta dignidade interior quando nos entregamos aos vícios, caímos na embriaguez ou aparentamos, com nossas atitudes, sermos superiores aos outros para tentar humilhá-los. Porém, a mentira parece chamar mais a atenção, já que torna o ser humano digno de desprezo por todas as pessoas e tira a credibilidade que cada um deve a si mesmo.

O dever para consigo mesmo, porém, consiste, diríamos, em que o homem preserve a dignidade humana em sua própria pessoa. O homem, quando tem diante dos olhos a ideia de humanidade, critica a si mesmo. Nessa ideia, ele encontra um modelo, com o qual se compara a si mesmo (PED, p. 91).

(b) Deveres para com os demais: trata-se do respeito e atenção aos direitos humanos, os quais devem ser ensinados desde cedo para as crianças e colocados em prática com exigência. Toda vez que a criança agir de forma contrária aos direitos humanos, ao agredir alguém ou afastar rudemente uma criança pobre, por exemplo, faz-se necessário que ela seja tratada da mesma forma e com a mesma arrogância, fazendo-a sentir vivamente que sua conduta é contrária aos direitos humanos⁹⁸.

Outrossim, a criança deve aprender a estimar-se por si mesma e não a estimar-se pelo valor dos outros, pois isto a torna invejosa, bem como a leva a procurar, ou elevar-se acima dos outros ou diminuir o valor deles. Por isso, deve ensinar-se a humildade e evitar que a criança humilhe as outras.

Além disso, Kant defende que a criança esteja completamente impregnada não pelo sentimento, mas pela ideia do dever, uma vez que quem não possui a ideia do dever ignora o respeito à lei e a ideia da humanidade em sua pessoa. Desta maneira, formar a criança com deveres, tornando-a um ser racional, é necessário, já que o ser humano

⁹⁸ Kant defende, ainda, que em todas as escolas deveriam existir um catecismo do direito, que “contivesse em versão popular casos referentes à conduta que se há de manter na vida cotidiana, e que implicassem naturalmente sempre a pergunta: isso é justo ou injusto?” (PED, p. 91). Com um livro desse gênero, uma hora por dia, poder-se-ia ensinar às crianças a conhecerem e acatarem os direitos humanos.

[...] não é bom nem mau por natureza, porque não é um ser moral por natureza. Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até aos 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. Ele, portanto, poderá tornar-se moralmente bom apenas graças à virtude, ou seja, graças a uma força exercida sobre si mesmo, ainda que possa ser inocente na ausência dos estímulos (PED, p.95).

Tendo em mente este ser humano descrito acima, Kant defende que na educação tudo depende de que sejam estabelecidos bons princípios e que estes sejam compreendidos e aceitos pelos educandos. Estes precisam

aprender a substituir ao ódio o horror do que é nojento e inconveniente; a aversão interior em lugar da aversão exterior diante dos homens e das punições divinas; a estima de si mesmas e a dignidade exterior em lugar da opinião dos homens; o valor intrínseco do comportamento e das ações em lugar das palavras e dos movimentos da índole; o entendimento em lugar do sentimento; a alegria e serenidade no bom humor em lugar da devoção triste, temerosa e tenebrosa (PED, p. 96).

Também são importantes e devem ser ensinados aos educandos os conceitos religiosos, porém, não se deve recorrer ao ensino da teologia, já que as crianças não possuem a capacidade de entender a complexidade dos princípios teológicos. Torna-se necessário conduzir a criança em direção à ideia do dever. Por meio da demonstração dos deveres como comandos divinos, a tarefa se torna mais facilmente atingível⁹⁹.

Kant também nos lembra que geralmente as crianças formam um conceito, uma imagem de Deus. E um bom modo de dar um conceito claro de Deus “seria compará-lo desde cedo, por analogia, ao conceito de pai, sob cujos cuidados estamos; chega-se, assim, com felicidade a uma unidade do gênero humano como uma só família” (PED, p. 98).

Para Pinheiro (2007, p. 128), é necessário que as ideias religiosas sejam fundadas na moral e não ao contrário, fazendo com que se retire a moral das ideias religiosas, sendo posto sobre a ideia do dever o acento da educação religiosa. Dessa maneira, torna-se mais fácil para a criança chegar à ideia de Deus e à religião. Kant acredita que a religião “é a lei que reside em nós mesmos, na medida em que recebe de um legislador e de um juiz a autoridade que tem sobre nós; é uma moral aplicada ao conhecimento de Deus” (PED, p. 98). Além disso, devemos reconhecer na religião a própria moralidade e não simplesmente algo isolado e um modo de pedir favores e recompensas a Deus, já que “não podemos agradar ao Ser Supremo, a não ser tornando-nos melhores” (PED, p. 99).

Em síntese, nosso autor pensa que a religião é a própria lei moral que se encontra em todos nós e recebe legitimidade de um legislador externo, postulado pela nossa razão prática.

⁹⁹ Cf. PINHEIRO, 2007, p. 128.

Logo, torna-se importante valorizar a moral, já que, se a religião não se une à moral, torna-se simplesmente um modo de solicitar favores, pois “os cânticos, as preces, o frequentar a igreja, tudo isso deve servir unicamente para dar aos homens novas forças e nova coragem para se tornarem melhores; ou serem a expressão de um coração animado pela representação do dever” (PED, p. 98-99).

Por fim, torna-se importante ensinar às crianças a lei que elas têm dentro de si. Esta lei presente em cada ser humano nada mais é do que a própria consciência, referência de nossas ações a esta lei e juiz interior que aponta nossos erros por meio do remorso da consciência. Além disso, é mister fazer com que as crianças entendam que o melhor modo de louvar a Deus é agir segundo a Sua vontade. Pinheiro (2007, p. 129), nos faz ver que “a ideia de uma providência divina é clarificada com o desenvolvimento dos conceitos de Deus e do dever em conjunto. E se a criança adquire a consciência dessa providência, então se afasta do estado de animalidade e de crueldade”. Entretanto, a educação religiosa deve cuidar para não transformar as crianças em homens preconceituosos, “estimando os homens conforme a prática da respectiva religião, pois, apesar da diversidade de cultos religiosos, a religião é por toda a parte uma só” (PED, p. 101-102).

Com isso, Kant chega ao fim da educação moral, na qual a criança assume a condição de responsável pelo seu destino. Este fim não “cai do céu”, nem ocorre de uma hora para outra ou é dado externamente, mas sim é constituído pelo próprio homem a si mesmo. Desse modo, a educação, por meio do desenvolvimento de todas as disposições do homem, especialmente a razão, retira o ser humano do seu estado de minoridade e heteronomia e o encaminha ao esclarecimento e a um nível superior da espécie humana.

3.2 FILOSOFIA PRÁTICA: A QUESTÃO DA MORALIDADE

Vimos que formar o ser moral é a finalidade última de todo o processo formativo kantiano, que passa pelo cuidado, pela disciplina e pela instrução. Devido à ampla importância desse tema no pensamento de Kant e de seu valor atual para a educação, queremos, nesta seção, desenvolver mais esse conceito¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Como nos aponta Pascal (2001, p. 108-109), o problema moral nunca ficou esquecido no desenvolvimento do pensamento de Kant, porém foi só aos sessenta anos que lhe surgiu uma solução válida para este problema. O ponto de partida do pensamento desse autor encontra-se na moral de Leibniz. Sua formulação geral era: todo o homem deve ter toda a perfeição de que é capaz. No início, Kant aderiu a estas ideias, porém, a partir de 1760,

Entre as diversas obras de filosofia prática que Kant escreveu, destacam-se *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785), *A Metafísica dos Costumes* (1797) e *Crítica da Razão Prática* (1788). Na impossibilidade de abordarmos amplamente as três obras mencionadas, desenvolveremos os conceitos morais kantianos por meio da obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Optamos por esta obra, dentre outros motivos, porque ela contém praticamente todos os elementos essenciais da moral kantiana¹⁰¹. Além disso, podemos afirmar com Tugendhat (1997, p. 106), que faz sentido empreender

[...] uma interpretação sistemática da principal obra de ética de Kant, a *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Este livrinho é talvez a coisa mais grandiosa que já foi escrita na história da ética, e ele é, pelo menos em suas duas primeiras seções, uma das poucas obras filosóficas significativas de que dispomos.

Dentro da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, abordaremos a primeira seção¹⁰² (transição do conhecimento moral da razão vulgar para o conhecimento filosófico) e a segunda seção¹⁰³ (transição da filosofia moral popular para a metafísica dos costumes). Não nos ateremos à terceira seção¹⁰⁴.

Antes de adentrarmos na obra, importa recordar as condições em que se coloca, em Kant, o problema moral. Na *Crítica da Razão Pura*, vimos que ao mundo fenomênico, unicamente conhecível, era preciso sobrepôr o mundo inteligível, das coisas em si, necessário, mesmo que inacessível. A própria razão nos impele a ele porque temos nela certas ideias que, mesmo não tendo o papel constitutivo das categorias, possuem um valor prático. Estas ideias referentes à alma, ao mundo e a Deus, não tem realidade objetiva, pois não apresentam nenhuma intuição que as correspondam, não obstante são importantes por serem ideia, fato de nossa razão. Se é impossível demonstrarmos especulativamente a imortalidade da alma, a presença da liberdade no mundo e a existência de Deus, é igualmente impossível demonstrar

sob influência de Shaftesbury, Hutcheson, Hume e Rousseau, começou a mostrar a insuficiência dos conceitos de obrigação e de perfeição, que constituem a base da moral leibniziana. Kant, então, depois de concluir a *Crítica da Razão Pura*, vai dar atenção especial ao problema moral. Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* parte dos juízos da consciência comum, indo à procura do princípio racional que os fundamenta. Com a *Crítica da Razão Prática*, busca expor as condições de possibilidade da moral.

¹⁰¹ Dalbosco (2011, p. 67) concorda com a importância da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* ao nos recordar que ela é a principal obra de filosofia moral escrita por Kant e que os resultados alcançados nas outras obras posteriores, incluindo a *Crítica da Razão Prática*, não ultrapassam aqueles conquistados pela FMC.

¹⁰² FMC, p. 21-38.

¹⁰³ FMC, p. 39-71.

¹⁰⁴ Nesse estudo, não há a pretensão de esgotarmos a obra mencionada, visto que desejamos simplesmente apresentar uma visão geral do problema moral kantiano, para, no último capítulo, termos elementos suficientes para pensarmos a atualização, para o campo educacional, de alguns conceitos refletidos. Um bom estudo para aprofundamento da terceira seção da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* pode ser encontrado em Dalbosco (2009b, p. 89-127).

especulativamente que a alma é mortal, que Deus não existe e que não há causa livre. Dessa forma, este resultado negativo é importante para deixar campo livre à razão prática¹⁰⁵.

Dalbosco (2011, p. 60) assevera que com a distinção entre fenômeno e *noúmeno*, Kant assegura, como já expusemos, um uso ampliado da razão. Tal distinção garante que o emprego da razão pura não se limite ao conhecimento *a priori* dos objetos, mas encontra espaço para outros empregos, como o moral, o estético e o pedagógico.

Para Hermann (2001, p. 59-60), apenas o uso prático da razão pura torna possível o exercício da liberdade, pelo qual o homem, enquanto ser racional, participa do mundo inteligível. "Assim, o homem é arrancado do mundo fenomênico e levado acima disso pela liberdade, que tem absoluta soberania e não é conhecida pela razão teórica. Ela é um fato da razão, da qual decorre a lei moral" (HERMANN, 2001, p. 59). Assim, a vida moral só é possível se a razão estabelecer, por si só, o tipo de conduta a que deve obedecer. A liberdade é, desse modo, uma ideia transcendental, a condição de possibilidade da experiência¹⁰⁶.

A ideia de liberdade¹⁰⁷ está ligada ao conceito de autonomia e, a este, o princípio universal da moralidade. Assim, o homem autônomo é aquele que é capaz de fazer uso da sua liberdade e se autodeterminar. A vontade se autodetermina livremente pelo uso da razão prática, independentemente da sensibilidade. A partir deste conceito de liberdade como autodeterminação, podemos dizer que o ser humano é livre porque pode se autodeterminar e tirar de si mesmo tudo o que pode ser, inclusive as leis morais.

3.2.1 A boa vontade e o dever

No prefácio da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant nos expõe que irá investigar a vontade pura, ou seja, propõe-se a pensar como é possível uma vontade boa em si mesma: "com efeito, a *Metafísica dos Costumes* deve investigar a ideia e os princípios duma

¹⁰⁵ Cf. PASCAL, 2001, p. 110.

¹⁰⁶ Conforme Hermann (2001, p. 59), "com um conceito de liberdade absolutamente incondicionado, Kant rompe com uma ética material de valores, pela eliminação de tudo aquilo que é empírico, ou seja, nossos desejos, inclinações e particularidades, que condicionam de modo de externo e interno o agir moral. A moralidade para Kant é autodeterminação da vontade, enquanto independente do mundo sensível, ou seja, autonomia pura da vontade. Desse modo, a perfeição moral, que na ética medieval dependia de Deus, agora tem sua validade absoluta na lei. O aperfeiçoamento moral só pode resultar de uma vontade livre".

¹⁰⁷ Kant assegura validade e legitimidade ao conceito de liberdade a partir da resolução da terceira antinomia, na *Crítica da Razão Pura*. Por não ser propósito deste trabalho, não aprofundaremos esta questão. Mais informações em Dalbosco (2009a, p. 27-50).

possível vontade pura, e não as ações e condições do querer humano em geral, as quais são tiradas na maior parte da Psicologia” (FMC, p. 17).

Conforme Tugendhat (1997, p. 107), no prefácio, Kant tem dois objetivos: esclarecer o título da obra e expor o método a ser utilizado. No que se refere ao título, trata-se de uma “fundamentação”, ou seja, “a busca e fixação do princípio supremo da moralidade, o que só por si, no seu propósito, constitui uma tarefa completa e bem distinta de qualquer outra investigação moral” (FMC, p. 19). A palavra “costumes” não é esclarecida por ele, pois é empregada simplesmente como sinônimo de “moral”. Por “metafísica”, entende a exposição de uma esfera dos princípios *a priori*, que são tomados da ideia do dever e das leis morais. No que se refere ao método, o filósofo expõe que, na primeira seção, seguirá o método analítico, e na segunda, o sintético¹⁰⁸:

o método que adotei neste escrito é o que creio mais conveniente, uma vez que se queira percorrer o caminho analiticamente do conhecimento vulgar para a determinação do princípio supremo desse conhecimento, e em seguida e, em sentido inverso, sinteticamente, do exame deste princípio das suas fontes para o conhecimento vulgar onde se encontra a sua aplicação (FMC, p. 19-20).

Kant inicia a primeira seção afirmando que “[...] neste mundo, e até também fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação, a não ser uma coisa só: uma **boa vontade**” (FMC, p. 21, grifo do autor). Com isso, Kant acredita que o discernimento, a argúcia de espírito, a capacidade de julgar, a coragem e os demais talentos do espírito são coisas boas e desejáveis, porém, não são boas absolutamente, em si, pois dependem do uso que se faz delas, ou seja, podem tornar-se coisas más e prejudiciais, caso a vontade de quem fizer uso delas não seja boa. O que Kant quer mostrar-nos é que não existe nada bom em si, somente a boa vontade, pois o que parece ser uma boa coisa pode mostrar-se ao contrário, se não for guiada por uma boa vontade. Vejamos um exemplo que ele nos dá:

moderação nas emoções e paixões, autodomínio e calma reflexão são não somente boas a muitos respeito, mas parecem constituir até parte do valor íntimo da pessoa. [...] Com efeito, sem os princípios de uma boa vontade, podem tornar-se muitíssimo más, e o sangue-frio dum facínora não só o torna muito mais perigoso como o faz também imediatamente mais abominável ainda a nossos olhos do que julgaríamos sem isso (FMC, p. 22).

¹⁰⁸ “Kant recorre aqui a uma distinção, corrente na época e proveniente da matemática, entre método analítico e sintético. Esta distinção não tem nada a ver com a diferença entre juízos analíticos e sintéticos. Método analítico quer dizer que se tem diante de si uma formação complexa, da qual se querem saber os fundamentos ou princípios; retomam-se a estes, e neste sentido ‘analisam-se’. Sintético, ao contrário, é o procedimento, quando, partindo de determinados princípios, se esclarece um dado complexo construtivamente (sinteticamente) a partir dos elementos” (TUGENDHAT, 1997, p. 110).

Podemos afirmar com Jung (2008, p. 67) que somente a vontade do ser humano pode ser classificada como boa ou má em si mesma. O conteúdo, a matéria das ações, não pode ser avaliada como boa ou má em si mesma, visto que somente os princípios podem ser considerados dessa maneira. O que Kant nos está dizendo é que o valor da ação depende sempre da vontade do sujeito, ou seja, a intenção do sujeito moral é determinante para o valor da ação moral. Mas, a final de contas, o que torna uma vontade boa ou má¹⁰⁹?

A vontade é boa não pelo que ela promove ou por seus êxitos, mas pela própria natureza do querer. Ela é boa em si mesma, independentemente das inclinações externas e de qualquer finalidade da ação.

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 grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, caso se quiser, da soma de todas as inclinações (FMC, p.23).

Kant (FMC, p. 25-26) nos lembra ainda que a natureza nos presenteou com a razão, que se constitui em uma faculdade prática, ou seja, como uma faculdade que deve exercer influência sobre a vontade. Então, o seu verdadeiro destino deverá ser produzir uma vontade, não só boa como meio para outra intenção, mas uma vontade boa em si mesma. O que Kant está defendendo é que a nossa razão é uma faculdade prática que deve dirigir a vontade. A vontade prática (determinada pela razão), por sua vez, é o bem supremo e a condição de tudo o mais, mesmo de toda a aspiração de felicidade.

No entanto, convém que nos perguntemos ainda, qual seria o conteúdo desta boa vontade que seria boa em si. Para determinar esse conteúdo, Kant exporá o conceito do dever, o qual contém em si o da boa vontade. Em outras palavras, podemos afirmar que a boa vontade é a vontade de agir por dever.

Como vimos, uma ação pode ser boa ou não, e o que antecede o agir, determinando-o, é a vontade. Para a ação ser boa, ela requer uma vontade boa que, por sua vez, precisa ser

¹⁰⁹ É mister destacar que para Kant é a intenção que determina o valor moral da ação e, portanto, não o resultado ou o fim da ação. O autor vai contra as éticas pragmáticas, utilitárias e consequencialistas, que nos dizem que uma ação tem valor moral em função da consequência, do resultado da ação, ou seja, “se minha ação produz um efeito bom, será considerada boa. Se produzir um efeito ruim, será considerada ruim”. Um exemplo disso é a ética de Maquiavel (1991), com seus fins que justificam os meios. Kant vê como impensável a determinação da conduta simplesmente pelo efeito dela, visto que o valor da conduta não pode depender da ação. O que vale para o autor é a boa intenção, ou seja, “se eu quis agir bem”.

determinada pelo dever. Dessa maneira, toda ação feita por dever sempre será boa e válida moralmente¹¹⁰.

Kant diferencia e exemplifica as ações que são contra o dever, as ações que são conforme o dever e as que são por dever. As conforme o dever são todas as ações que cumprem o dever, mas não se preocupam pelas intenções. Nestas ações, não há valor moral. Somente as ações por dever são morais. Porém, muito difícil é a distinção quando a ação é conforme o dever, e o sujeito é, além disso, levado a ela por inclinação imediata. Vejamos o exemplo que o autor nos dá:

é na verdade conforme ao dever que o merceiro não suba os preços ao comprador inexperiente, e, quando o movimento do negócio é grande, o comerciante esperto também não faz semelhante coisa, mas mantém um preço fixo geral para toda a gente, de forma que uma criança pode comprar em sua casa tão bem como qualquer outra pessoa. É-se, pois, servido honradamente; mas isso ainda não é bastante para acreditar que o comerciante tenha assim procedido por dever e princípios de honradez; o seu interesse assim o exigia; mas não é de aceitar que ele, além disso, tenha tido uma inclinação imediata para os seus fregueses, de maneira a não fazer, por amor deles, preço mais vantajoso a um do que a outro. A ação não foi, portanto, praticada nem por dever nem por inclinação imediata, mas somente com intenção egoísta (FMC, p. 27).

Em seguida, Kant nos dá outro exemplo, em que uma ação é por dever:

conservar cada qual a 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 o 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 tal máxima tem um conteúdo moral (FMC, p. 27-28).

Nos exemplos citados, podemos perceber que a boa vontade é a vontade de agir por dever. Só age moralmente “quem pratica ação sem qualquer inclinação, simplesmente por dever. Só então é que ela teria o autêntico valor moral” (FMC, p.28). Pascal (2001, p. 113), ao analisar essa questão em Kant, nos lembra que, para uma ação ter valor moral, não basta que seja conforme o dever. Ela deve ser, além disso, por dever, pois agir sob a influência da

¹¹⁰ Cf. JUNG, 2008, p. 69.

sensibilidade e de fatores externos, ainda que a ação concorde com o dever, é algo patológico. Moral ou prático é o que depende somente da razão¹¹¹. Vejamos outro exemplo que Kant dá:

é sem dúvida também assim que se devem entender os passos da Escritura em que se ordena que amemos o próximo, mesmo o nosso inimigo. Pois que o amor, enquanto inclinação, não pode ser ordenado, mas o bem-fazer por dever, mesmo que a isso não sejamos levados por nenhuma inclinação e até se oponha a ele uma aversão natural e invencível, é amor prático e não patológico, que reside na vontade e não na tendência da sensibilidade, em princípios de ação e não em compaixão lânguida. E só esse amor é que pode ser ordenado (FMC, p. 30).

Pascal (2001, p. 114) nos recorda que aqui evidenciamos uma oposição entre legalidade, conformidade ao dever e moralidade verdadeira, que reside na pureza da intenção. Por intenção entende-se não um simples desejo, mas se supõe que se empreguem todos os esforços e meios necessários para realizar o que se deve¹¹².

Eis, pois, como nos expõe Kant, um primeiro princípio: o valor moral de um ato se encontra na intenção. Um segundo princípio que ele nos apresenta é este¹¹³:

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

Vemos assim que o fim desejado pode ser bom, sem que haja necessidade de se dar prova de uma boa vontade para alcançá-lo. O exemplo citado é o fim daquele que quer conservar a sua vida, logo, é um fim bom, mas pode não lhe ser necessário qualquer espécie de boa vontade para isso, já que essa pessoa pode possuir amor à própria vida. Neste caso, a ação não é moral, já que a pessoa não necessitou de nenhuma espécie de boa vontade para agir. Desse modo, podemos afirmar que o que importa para uma ação ser moral é somente a regra pela qual o homem pauta sua ação, ou seja, a máxima da ação, o princípio do querer, e não o fim. Assim, vemos que não é o objeto que se deseja atingir que define o valor moral do ato, mas a razão pela qual se quer atingi-lo. O valor moral do ato está na intenção, entretanto,

¹¹¹ Tem valor moral apenas as ações feitas por dever e não aquelas movidas pelo interesse ou pelas inclinações sensíveis. Dessa forma, podemos afirmar que o homem não é regido pelas pulsões e desejos, ele tem a possibilidade de transcendê-los. Os animais são puro desejo, visto que a natureza é soberana neles, já os seres humanos, podem decidir agir sobre os desejos, pois no homem a razão é soberana sobre a natureza. Livre é aquele que na sua ação consegue ir contra as determinações da natureza. Quem faz só o que deseja age por instinto e não pela liberdade.

¹¹² A superioridade da vontade sobre o desejo é o princípio básico do direito. Ao imputar culpa a alguém por suas ações, o direito propõe que a pessoa poderia ter agido de maneira diferente, não ter seguido os desejos e as inclinações sensíveis e agido a partir da vontade e da razão. Dessa forma, entende-se o conceito de liberdade kantiano: liberdade é a possibilidade do triunfo da vontade e da razão sobre o instinto e a natureza.

¹¹³ Cf. PASCAL, 2001, p. 114.

é necessário considerar a intenção prescindindo do fim almejado, isto é, unicamente como intenção em fazer o que se deve fazer¹¹⁴.

Desses princípios que acabamos de apresentar, Kant deduz um terceiro, assim formulada: “Dever é a necessidade de uma ação por respeito à lei” (FMC, p. 31) e argumenta assim esta definição:

pelo objeto, como efeito da ação em vista, posso eu sentir em verdade inclinação, mas nunca respeito, exatamente porque é simplesmente um efeito e não a atividade de uma vontade. De igual modo, posso ter respeito por qualquer inclinação em geral, seja ela minha ou de outro; posso quando muito, no primeiro caso, aprová-la, e, no segundo, por vezes amá-la mesmo, isto é considerá-la como favorável ao meu próprio interesse. Só pode ser objeto de respeito e, portanto mandamento, aquilo que está ligado à minha vontade somente como princípio e nunca como efeito, não aquilo que serve à minha inclinação mas o que a domina ou que, pelo menos, a exclui do cálculo na escolha, quer dizer a simples lei por si mesma. Ora, se uma ação realizada por dever deve eliminar totalmente a influência da inclinação e com ela todo o objeto da vontade, nada mais resta à vontade que a possa determinar do que a lei objetivamente, e, subjetivamente, o puro respeito por esta lei prática, e, por conseguinte, a máxima que manda obedecer a essa lei, mesmo com prejuízo de todas as minhas inclinações (FMC, p. 31).

Vemos, assim, que o valor moral da ação não é encontrado no efeito que dela se espera, muito menos em qualquer princípio da ação que precise de um móbil¹¹⁵, já que o ser humano não precisa de causas naturais para agir. O único móvel para quem deseja agir por dever é o respeito à lei que o dever ordena cumprir. É a representação da lei, num ser racional, que pode determinar a boa vontade¹¹⁶.

Cabe-nos, agora, saber: em que, afinal, consiste esta lei “cuja representação, tem de determinar a vontade para que esta se possa chamar boa absolutamente e sem restrições”? Kant nos diz que ela consiste em “uma lei universal das ações em geral, que possa servir de único princípio à vontade, isto é, devo proceder sempre de maneira que *eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal*” (FMC, p. 33).

Assim, o que determina a vontade, para que a ação moral seja cumprida por dever e não por inclinação natural, é o princípio formal vontade. A lei moral, não tendo origem na experiência, deve ser determinada por um princípio formal, *a priori*, universal e necessário. O dever é o que faz a vontade agir moralmente. Por conseguinte, o fundamento da moral é a lei

¹¹⁴ Cf. PASCAL, 2001, 114.

¹¹⁵ A *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* apresenta uma importante distinção entre “móbil” e “motivo”. Kant explica essa distinção em termos de fundamento subjetivo e objetivo para ações. Móbil é o princípio subjetivo do desejar, no qual assentam fins subjetivos (materiais). Motivo é o fundamento objetivo do desejar, no qual assentam fins objetivos (formais). Kant nos mostra que numa ação moral, os móbeis sensíveis (como, por exemplo, compaixão e/ou simpatia) podem destruir o valor moral de uma ação, portanto, não podem ser o fundamento da ação moral.

¹¹⁶ Cf. FMC, p. 31.

ou a máxima que se reconhece na lei universal¹¹⁷. O dever, por sua vez, originado da razão prática, surge como mandamento a ser cumprido. Por fim, assevera Kant, este princípio que determina a vontade tem que ser universal, livre de condicionamentos, e ser obra da razão, de forma que a máxima se subordine à lei universal¹¹⁸.

Em síntese, têm conteúdo moral as ações feitas por dever. É a conformidade com a lei em geral que constitui o princípio da boa vontade. A razão é suficiente em si só para mover a vontade, sem o auxílio de impulsos sensíveis. O filósofo conclui que a razão pode determinar a vontade de modo puro segundo a lei moral, isto é, de acordo com a proposição sintética *a priori*, do imperativo categórico que é “fundado” sobre a liberdade. Para Kant, dentre todos os princípios práticos (subjetivos e objetivos) que podem determinar a vontade, apenas os imperativos categóricos constituem o princípio da moralidade, ou seja, constituem as leis práticas que valem, pois determinam a vontade objetivamente.

Além disso, este princípio, universal e necessário, que deve reger todo o ato moral, a razão comum sempre o tem “diante dos olhos”. Kant apresenta um exemplo sobre isso: encontro-me em apuros e me questiono se posso fazer uma promessa que sei que não poderei cumprir. A prudência me aconselha, por medo das consequências, a não fazer tal promessa; mas sei que, se ignorar as regras da prudência, pode resultar um bem para mim. Mas, se me coloco a questão do dever, e não a da prudência, descobrirei uma regra infalível. Basta para isso que me pergunte:

ficaria eu satisfeito de ver a minha máxima (de me tirar de apuros por meio de uma promessa não verdadeira) tomar o valor de lei universal (tanto para mim quanto para os outros)? [...] Toda a gente pode fazer uma promessa mentirosa, mas que não pode sair de outra maneira? Em breve reconheço que posso em verdade querer a mentira, mas que não posso querer uma lei universal da mentira (FMC, p. 34).

A resposta a essa questão é muito simples: se elevasse esta máxima, que é lícito mentir para sair de dificuldades, ao princípio de universalidade, ninguém mais poderia confiar em promessas, ou melhor, nem mais existiriam promessas, e “a minha máxima, uma vez arvorada em lei universal, destruir-se-ia a si mesma necessariamente” (FMC, p. 35). Dessa forma, se for questionado se a máxima pode converter-se em lei universal, saberei se a ação é moral ou não. Se não for possível universalizá-la, essa minha máxima não poderá ser uma legislação universal. Portanto, não é moral e conseqüentemente não devo fazer tal ação.

¹¹⁷ Na seção 3.2.2, abordaremos a diferença entre lei (princípio objetivo do querer) e máximas (princípio subjetivo do querer).

¹¹⁸ Cf. JUNG, 2008, p. 71.

Com isso, vê-se que não é difícil saber agir moralmente, pois cada qual possui as condições de saber onde está o dever ao se perguntar se pode querer que sua máxima (de tal ação) se transforme em lei universal. Além disso, Kant nos lembra que é admirável perceber que todos, até mesmo as pessoas mais incultas, já sabem o que é o certo a ser feito:

podia-se mesmo já presumir antecipadamente que o conhecimento daquilo que cada homem deve fazer, e, por conseguinte saber, é também pertença de cada homem, mesmo do mais vulgar. E aqui não nos podemos furtar a uma certa admiração ao ver como a capacidade prática de julgar se avanteja tanto à capacidade teórica no entendimento humano vulgar (FMC, p. 36).

Por fim, Kant (FMC, p. 35) nos diz que, por meio do conhecimento moral da razão humana vulgar, chegamos ao princípio que deve reger todo o ato moral, o qual deve funcionar como uma bússola, para distinguir, em todos os casos, o que é mau, o que é conforme ao dever, e o que é contrário a ele, do que é bom, por dever.

3.2.2 O imperativo categórico

Na segunda seção da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant (FMC, p. 39) vai repor o conceito de dever a partir do seu fundamento *a priori*. Ele nos lembra que, na primeira seção, havia tirado o conceito de dever do uso vulgar da razão prática, porém, isso não significa que se trata de um conceito empírico, já que não se pode apresentar nenhum exemplo seguro da intenção de agir por puro dever. Percebemos, sim, várias ações em conformidade com o dever, mas não verdadeiramente por dever e, portanto, sem valor moral.

Na realidade, é absolutamente impossível encontrar na experiência com perfeita certeza um único caso em que a máxima de uma ação, de resto conforme ao dever, se tenha baseado puramente em motivos morais e na representação do dever (FMC, p. 40).

Tugendhat (1997, p. 140) nos lembra que Kant tinha consciência de que só poderia fundamentar o programa moral do imperativo categórico a partir do seu conceito de razão prática pura. Por isso nesta segunda seção, apresenta seu plano de expor a faculdade da razão prática desde suas regras gerais de determinação até onde dela nasce o conceito do dever¹¹⁹.

¹¹⁹ A filosofia moral kantiana não se restringe a uma ética material da felicidade, mas se constitui numa ética formal da liberdade. As éticas pré-kantianas primeiro determinam o que é o bem moral e o mal moral, para a partir disso deduzir, como consequência, a lei moral. Kant inverte literalmente essa lógica e nos diz que o

Kant nos lembra que talvez nunca tenhamos feito nenhuma ação por puro dever, mas simplesmente por amor próprio:

quero por amor humano conceder que ainda a maior parte das nossas ações são conformes ao dever; mas, se examinarmos mais de perto as suas aspirações e esforços, toparemos por toda a parte o querido Eu que sempre sobressai, e é nele, e não no severo mandamento do dever que, muitas vezes, exigiria a autorrenúncia, em que a sua intenção se apoia (FMC, p.41).

Quando falamos do valor moral, não é das ações visíveis que se trata, mas dos seus princípios íntimos que não se veem. Ou seja: não podemos extrair a moralidade da experiência, muito menos podemos julgar externamente se um ato é moral ou não.

Segundo Pascal (2001, p. 118), o dever não é um conceito empírico, já que a experiência não pode garantir a necessidade e a universalidade. A moral não pode ser extraída da experiência, pois seu objeto é o ideal, e não o real, o que deve ser, e não o que é. Portanto, se nenhuma experiência pode provar a existência de um ato puramente moral, ou até podemos duvidar que venha futuramente a existir concretamente, só nos resta concluir que o dever é uma exigência da razão pura. Vejamos o que Kant nos diz:

e então nada nos pode salvar da completa queda das nossas ideias de dever, para conservarmos na alma o respeito fundado pela lei, a não ser a clara convicção de que, mesmo que nunca tenha havido ações que tivessem jorrado de tais fontes puras, a questão não é agora de saber se isto ou aquilo acontece, mas sim que a razão por si mesma e independentemente de todos os fenômenos ordena o que deve acontecer; de forma que ações, de que o mundo até agora talvez não deu nenhum exemplo, de cuja possibilidade poderá duvidar até aquele que tudo funda na experiência, podem ser irremittentemente ordenadas pela razão: por exemplo, a pura lealdade na amizade não pode exigir-se menos de todo o homem pelo fato de até agora talvez não ter existido nenhum amigo leal, porque este dever, como dever em geral, anteriormente a toda a experiência, reside na ideia de uma razão que determina a vontade por motivos *a priori* (FMC, p. 41).

Dessa forma, vemos que o dever é uma exigência da razão e, não sendo um conceito empírico, só pode ser uma ordem *a priori* da razão, ou seja, é um ideal proposto *a priori* por nossa razão. Por isso, “não se poderia prestar pior serviço à moralidade do que querer extraí-la

conceito de bom ou de mau não deve ser determinado antes da lei moral, mas somente depois dela: a lei moral põe o bem moral, pois, é a vontade pura que faz ser bom aquilo que ela quer. Na *Crítica da Razão Prática*, Kant nos mostra que a razão por si só é suficiente para mover a vontade. A razão pura é prática por si mesma, ou seja, ela nos dá a lei em que se alicerça toda a moralidade.

de exemplos” (FMC, p. 42). Os exemplos têm de ser primeiro julgados segundo os princípios da moralidade para se saber se são dignos de servir como exemplo, como modelo¹²⁰.

Kant tem claro que todos os conceitos morais têm a sua sede e origem *a priori* na razão, tanto na razão mais vulgar como na especulativa. Portanto, esses conceitos morais não podem ser extraídos de nenhum conhecimento empírico ou contingente, pois cada vez que lhe acrescentamos algum elemento empírico, diminuimos seu valor. Assim, a moral precisa da antropologia para a sua aplicação, mas, antes, será exposta independentemente desta ciência, como pura filosofia, como metafísica. Em síntese, o objetivo de Kant, aqui, é conseguir expor claramente a faculdade da razão, partindo de suas regras universais de determinação, até o ponto em que dela brote o conceito de dever¹²¹. Além disso, Kant nos recorda

[...] que na natureza tudo age segundo leis. Só um ser racional tem a capacidade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo princípios, ou: só ele tem uma vontade. Como para derivar as ações das leis é necessária a razão, a vontade não é outra coisa senão razão prática. Se a razão determina infalivelmente a vontade, as ações de um tal ser, que são conhecidas como objetivamente necessárias, são também subjetivamente necessárias, isto é, a vontade é a faculdade de escolher só aquilo que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessária, quer dizer como bom (FMC, p. 47).

Percebemos, aqui, que a razão manda, ordena o certo, o correto agir. Entretanto, no ser humano a vontade não é plenamente conforme a razão. Assim, as ações que são objetivamente reconhecidas como necessárias, são subjetivamente contingentes. Ou seja, a vontade não se identifica plenamente com a razão e é por isso que a determinação de uma vontade é obrigação, portanto, lei¹²²: “a representação de um princípio objetivo, enquanto obrigante para uma vontade, chama-se um mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se imperativo” (FMC, p. 48). Assim, bom não é aquilo que é subjetivo, “bom para mim”, mas, aquilo que é necessário e universal, por conseguinte, “bom para todos os seres racionais”.

Para compreendermos adequadamente o pensamento moral de Kant, convém recordarmos algumas definições. Chamam-se princípios práticos as determinações gerais da vontade, que se dividem em dois grupos: as máximas (princípio prático subjetivo) e os imperativos ou leis (princípio prático objetivo).

¹²⁰ “Mesmo o Evangelho tem primeiro que ser comparado com o nosso ideal de perfeição moral antes de o reconhecermos com tal” (FMC, p. 42).

¹²¹ Cf. FMC, p. 46-47.

¹²² É importante termos presente que Kant parte de uma visão de homem que se não educado para seguir sua razão, facilmente é dominado por seus instintos naturais. Mesmo sabendo o que é o correto fazer, muitas vezes agimos por influência de nossos desejos, por inclinação natural. A única forma de agir sempre bem é seguindo a razão, esta não nos engana.

Princípios práticos são proposições que contêm uma determinação geral da vontade, a qual inclui em si várias regras práticas. São subjetivos, ou máximas, quando a condição é considerada pelo sujeito como válida unicamente para a sua vontade; mas são objetivos, ou leis práticas, quando essa condição é reconhecida como objetiva, isto é, válida para a vontade de todo o ser racional (CRPR, p. 29).

Por máximas, entendem-se os princípios práticos subjetivos, ou seja, os que se referem apenas aos sujeitos que os propõem e, por isso, não apresentam valor universal. Um exemplo de máxima é o princípio prático: “leva vantagem em tudo que puderes”. Este exemplo constitui uma máxima particular de validade apenas para a pessoa que o propõe, e não tem validade para todos os homens e seres racionais.

Já os imperativos são princípios práticos objetivos, ou seja, se referem a todos os seres racionais. Os imperativos objetivos se constituem em deveres e regras que expressam necessidade de ação. Eles podem ser de dois tipos: imperativos hipotéticos e imperativos categóricos.

Todos os imperativos se exprimem pelo verbo dever e, mostram assim a relação de uma lei objetiva da razão para uma vontade que, segundo a sua constituição subjetiva, não é por ela necessariamente determinada (uma obrigação). Elas dizem que seria bom praticar ou deixar de praticar qualquer coisa, mas dizem-no a uma vontade que nem sempre faz qualquer coisa só porque lhe é representado que seria bom fazê-la (FMC, p. 48).

Os imperativos hipotéticos se constituem em prescrições práticas; determinam a vontade somente sob a condição de que ela queira adquirir certos objetivos. Um exemplo disso é: “se quiseres ser um bom aluno e ser aprovado na dissertação de mestrado, deves estudar”. Nesse caso, a obrigação só existe, tem sentido, na medida em que se queira alcançar tal fim. Todavia, cabe ressaltar que vale para todos aqueles que desejam esse mesmo fim.

Os imperativos categóricos se constituem em leis práticas (morais), isto é, determinam a vontade sem o desejo de obter certos fins. O imperativo categórico, ao contrário do imperativo hipotético que nos diz “se quiseres... deves”, nos diz: “deves porque deves”.

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

Os imperativos categóricos são, portanto, leis práticas universais e necessárias. Eles valem para todos e em todos os lugares. Apenas os imperativos categóricos são leis morais.

Com efeito, porque a vontade humana está sujeita não só à razão, mas também às inclinações sensíveis; as leis morais podem até não se concretizar.

Além disso, o imperativo categórico não depende do conteúdo: ele me ordena a respeitá-lo pelo fato de ser lei. Não depende do conteúdo, porque, se subordinarmos a lei moral ao conteúdo, caímos no empirismo e no utilitarismo. Assim, a utilidade de um comportamento nada tem a ver com o valor moral da ação. Já o imperativo categórico vale em virtude da forma da lei, isto é, pela sua racionalidade, portanto pela adequação da vontade à norma da lei¹²³. Nele o que vale é a intenção da ação.

Wood (2008, p. 164-165) nos recorda que a busca e a fixação do princípio supremo da moralidade é o objetivo de Kant na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e, como abordamos na primeira seção, o autor tenta derivar a fundamentação do referido princípio do conhecimento moral da razão vulgar. Porém, Kant obtém mais êxito quando faz uma segunda tentativa, filosoficamente motivada, de expor o princípio moral na segunda seção. Assim, ele acredita que os juízos morais devem ser derivados de um princípio fundamental único. Contudo, considera este princípio único sob três pontos de vista diferentes e o formula distintamente de três maneiras. Em dois casos o filósofo apresenta uma formulação variante, que supõe ser mais próxima do conhecimento vulgar, portanto, mais fácil de ser aplicada. O sistema de fórmulas, do imperativo categórico, é assim apresentado:

1ª fórmula - A fórmula da lei universal (FLU): “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (FMC, p. 59)¹²⁴.

2ª fórmula - A fórmula da humanidade como fim em si mesma (FH): “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (FMC, p. 69).

3ª fórmula - A fórmula da autonomia (FA): “[...] agir somente segundo uma máxima tal [...] que a vontade pela sua máxima se possa considerar a si mesma ao mesmo tempo como vontade universal” (FMC, p. 76)¹²⁵.

¹²³ Em Kant, a simples conformidade com a lei em geral é que constitui o princípio de uma boa vontade: o formalismo kantiano. Tugendhat (1997, p. 135) nos recorda que na ética anglo-saxônica das últimas décadas foi de praxe dividir os sistemas morais que partem de um único princípio em deontológicos (do grego *déon*, dever) e teleológicos (do grego *télos*, fim). Por um sistema moral teleológico, entende-se um sistema que considera a ação boa (correta) quando promove um certo fim, ou seja, considera que o fim seja visto como o único bem sem restrições. Por um sistema moral deontológico, entende-se uma ética que não faz depender a boa ação da valorização de um fim. Um protótipo de tal sistema é o kantiano, que defende, como vimos, que o princípio da boa vontade não reside em seu objetivo, mas sim, só pode ser determinado pelo princípio formal da vontade em geral.

¹²⁴ Com sua variante - A fórmula da lei da natureza (FLN): “Age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza” (FMC, p. 59).

A FLU é o princípio de onde devem derivar todos os imperativos do dever. Além disso, conforme Wood (2008, p. 165), a FLU e a FLN consideram o princípio da moralidade apenas sob o ponto de vista de sua forma. A FH considera o princípio da moralidade sob o ponto de vista do valor que racionalmente motiva nossa obediência a ele, e a FA e a FRF consideram o princípio moral sob o ponto de vista da autoridade.

Na FLU, uma máxima viola uma lei universal toda vez que ela não puder ser desejada como uma lei universal¹²⁶. Na FH, o imperativo categórico tem como fundamento aquilo que tem valor absoluto e constitui fim em si mesmo¹²⁷. O homem, e todo o ser racional, existe como fim em si, não apenas como meio, do qual esta ou aquela vontade possa dispor a seu arbítrio. Assim, as coisas não possuem valor em si, apenas possuem valor para os seres racionais. Os seres racionais ou pessoas, ao contrário, possuem valor absoluto. Se não admitíssemos que as pessoas são fim em si, não restaria nada de absoluto, o que impossibilitaria a existência de um imperativo categórico¹²⁸ (FMC, p. 68-69).

Kant (FMC, p. 71) nos lembra que esse princípio da humanidade como fim em si (FH), jamais poderá ser derivado da experiência, pois é um princípio universal. Da FH e da FLU, ele deriva um terceiro, a FA, que pressupõe a concordância da vontade com a razão prática universal, ou, em outras palavras, todo ser racional deve considerar a sua vontade como legisladora universal. Dessa forma, qualquer máxima que não puder adequar-se à lei

¹²⁵ Com sua variante - A fórmula do reino dos fins (FRF): “Age segundo máximas de um membro universalmente legislador em ordem a um reino dos fins somente possível” (FMC, p. 83).

¹²⁶ Assim, nos exemplos apresentados por Kant, a saber, se é lícito: (i) suicidar-se por tédio da vida, (ii) fazer uma promessa falsa para livrar-se de uma dificuldade, (iii) deixar os próprios talentos enferrujarem, (iv) recusar-se a ajudar àqueles que necessitam de ajuda. Kant nos responde, de acordo com a FLU, que: (i) praticar o suicídio viola um dever perfeito para consigo mesmo, (ii) fazer falsas promessas viola o dever perfeito para com os outros, (iii) esconder os próprios talentos viola um dever perfeito para conosco, (iv) recusar-se a ajudar a outros viola um dever imperfeito para com os outros (Cf. WOOD, 2008, p. 167-168).

¹²⁷ Retornando aos exemplos anteriores vemos que: (i) o homem que se suicida trata a sua própria pessoa como meio e não como um fim em si, (ii) quem faz uma promessa enganadora serve-se dos outros como um meio, (iii) aquele que não cultiva seus talentos não permite o pleno desenvolvimento da humanidade em si mesmo como fim, e (iv) quem não contribui com a felicidade dos outros é contrário ao desenvolvimento da humanidade como fim em si. Em todos estes casos, as ações não são morais (Cf. PASCAL, 2001, p. 124).

¹²⁸ É mister observarmos que aqui parece surgir uma contradição nas afirmações de Kant. Vimos, ao longo desse capítulo, que uma ação moral deve ser praticada por puro dever, sem inclinações e livre de qualquer finalidade. Porém, na FH, Kant nos fala que o homem é fim em si mesmo. Como podemos entender esta questão, este aparente problema em Kant? Tugendhat (1997, p. 151-154) nos diz que devemos distinguir entre fins que um ser racional se propõe a bel prazer, como efeitos de sua ação, portanto fins materiais e fins objetivos, que valem para qualquer ser racional. Kant nos diz que sem qualquer referência a fins não pode ocorrer nenhuma determinação da vontade no homem. Além disso, não podemos compreender o imperativo categórico em sua FLU de modo contratualista, mas como princípio moral, nele já está implicado que os outros são determinantes para nossa ação, nós agimos por sua causa (FH). Em síntese, o que o filósofo está nos mostrando, quando diz que a FLU implica a FH, é que quando nos relacionamos com os outros não devemos instrumentalizá-los a nosso bel prazer.

universal deve ser rejeitada pela razão, não pela subordinação da máxima somente, mas porque a vontade é legisladora para si mesma, daí a submissão à lei de que é autora¹²⁹.

Pascal (2001, p. 124) concorda com esta interpretação ao afirmar que a aproximação recíproca dessas duas fórmulas, FLU e a FH, dá origem a uma terceira, a FA. Além disso, Kant nos lembra que o homem, não devendo ser tratado como instrumento, não poderia ser um simples objeto da legislação universal imposta pela lei moral. Desse modo, é preciso que o homem seja o seu próprio autor, ou seja, não podendo receber sua lei de fora, é necessário que o próprio homem, enquanto racional, a imponha a si mesmo.

Nós obedecemos à lei porque somos nós mesmos que nos damos a lei, portanto, esta lei, ao não vir de fora do ser humano, não é heterônoma, mas ao contrário, é autônoma, pois a vontade dá-se a si mesma a sua lei. Ao retomar no plano moral esta ideia de autonomia, Kant é levado ao conceito de “reino dos fins”. Por meio do imperativo categórico, e sob leis comuns, há uma ligação sistemática entre muitos seres racionais¹³⁰. Vejamos o que ele nos diz:

seres racionais estão, pois, todos submetidos a esta lei que manda que cada um deles jamais se trate a si mesmo ou a outros simplesmente como meios, mas sempre simultaneamente como fins em si. Daqui resulta porém uma ligação sistemática de seres racionais por meio de leis objetivas comuns, ou seja, é um reino que, exatamente porque estas leis têm em vista a relação destes seres uns com os outros como fins e meios, se pode chamar um reino dos fins (que na verdade é apenas um ideal) (FMC, p. 76).

Kant recorda ainda que os seres racionais pertencem ao reino dos fins como membros quando nele são legisladores universais, estando também submetidos a essas leis; e pertence como chefe, quando como legislador, não está submetido à vontade de outros. Kant nos lembra também que o homem racional, ao ser autor da própria lei, não tem apenas um preço, mas possui, além disso, uma dignidade:

no reino dos fins tudo tem um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e, portanto, não permite equivalente, então ela tem dignidade [...] O que se relaciona com as inclinações e necessidades gerais do homem tem um preço venal; aquilo que, mesmo sem pressupor uma necessidade, é conforme a um certo gosto, isto é, a uma satisfação no jogo livre e sem finalidade das nossas faculdades anímicas, tem um preço de afeição ou de sentimento; aquilo, porém, que constitui a condição só de graças à qual qualquer coisa pode ser um fim em si mesmo, não tem somente um valor relativo, isto é um preço, mas um valor íntimo, isto é dignidade. (FMC, p. 77).

¹²⁹ Cf. JUNG, 2008, 77.

¹³⁰ Cf. PASCAL, p. 124-125.

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. Por fim, Kant conclui que é absolutamente boa a vontade que não pode ser má, ou seja, quando a máxima se transforma em lei universal não pode nunca contradizer-se¹³¹.

Mostramos, até aqui, que, no imperativo categórico, a vontade é determinada *a priori* objetivamente e a razão pura é em si prática, pois determina a vontade sem depender de outros fatores. A lei moral se impõe à nossa consciência como um fato da razão, e este só pode ser explicado a partir da liberdade. Contudo, só adquirimos consciência da liberdade porque, antes de tudo, temos consciência do dever. Em síntese, o fato de existir dever me diz, por si mesmo, que eu sou livre¹³².

Assim, devemos agir pelo puro dever e não para alcançar a felicidade e outros bens materiais. Agindo pelo puro dever o ser humano se torna digno da felicidade. Sei se uma ação é por dever, ou seja, se uma ação particular se eleva à lei prática pura, elevando a máxima (subjetivo) ao nível da universalidade (objetivo). Se minha máxima puder ser universalizada e se torna lei universal, é moral¹³³.

Jung (2008, p. 25) nos recorda que a pessoa, para agir moralmente, precisa adquirir certa disposição, diferente de um hábito, pois precisa envolver uma deliberação consciente, racional, acerca das máximas da ação e não um reflexo meramente instintivo. Dessa forma, a pessoa moralizada adquire uma firme disposição para escolher somente os bons fins, aprovados por todos. Para edificação de tal empresa, faz-se necessário um processo educativo, para que as pessoas possam aprender a escolher somente os fins, que podem ser os fins simultâneos de todos. Este escolher deve tornar-se um modo de pensar arraigado, inerente, como que uma segunda natureza, mais do que um processo de decisão complicado.

¹³¹ Cf. FMC, p. 77 - 80.

¹³² Podemos perceber que a liberdade em Kant apresenta um sentido positivo e outro negativo. Se a entendermos como independência em relação à lei natural dos fenômenos e como independência dos conteúdos da lei moral, temos a liberdade em sentido negativo. Porém, se entendermos a liberdade como capacidade da vontade de determinar-se por si, de autodeterminar-se, temos a liberdade em sentido positivo, também chamada de autonomia, cujo contrário é a heteronomia.

¹³³ Na *Crítica da Razão Prática*, Kant nos dá um exemplo interessante, em que qualquer um pode perceber, até o mais humilde, se determinada máxima se presta à legislação universal ou não. Vejamos como o autor nos diz: “tomai, por exemplo, como máxima aumentar a minha fortuna por todos os meios seguros. Ora, tenho em minhas mãos um depósito cujo proprietário morreu e não deixou a respeito dele nada escrito. Eis naturalmente o caso que corresponde à minha máxima. Desejo agora saber apenas se aquela máxima pode valer como lei prática universal. Aplico-a, pois, ao caso presente e interrogo-me se ela poderia assumir a forma de uma lei, por conseguinte, se eu poderia realmente, em virtude da minha máxima, pôr uma tal lei, a saber, que cada qual pode negar um depósito cujo desaparecido ninguém lhe pode provar. Caio logo na conta de que um tal princípio, enquanto lei, se destruiria a si mesmo, porque faria com que não houvesse mais depósitos” (CRPR, p. 38-39).

Isso porque, em Kant, a educação moral se fundamenta em máximas e não sobre a disciplina. Quando se quer fundamentá-la sobre ameaças, sobre punições, tudo se perde, pois esses meios a tornariam um mero adestramento. A disciplina é uma referência muito mais externa ao indivíduo, logo, passível de enganos e desvios, enquanto a máxima é uma referência interna, em permanente alerta dentro de cada pessoa e não fora dela.

Por fim, da proposta educativa kantiana podemos concluir que os processos formativos devem ajudar a transformar todos os sujeitos em pessoas disciplinadas, vivendo independentemente de suas pulsões instintivas, em pessoas cultas que exploram ao máximo a capacidade de conhecerem, em pessoas prudentes que convivem em espírito de paz e harmonia social e, finalmente, em pessoas morais, pautando a existência nas exigências transcendentais da eticidade¹³⁴.

No próximo capítulo, olharemos para a realidade da educação hodierna, retomando a importância de se educar para o agir moral. Isso nos levará a perceber a importância e a centralidade dos processos educativos, que devem ajudar os alunos a desenvolver a autonomia, a reponsabilidade, pensando por si mesmos e pautando suas ações a partir de princípios prático-morais. Nesse ínterim, olharemos mais diretamente para alguns desafios e implicações colocados aos sistemas de ensino no que tange a tarefa de se educar moralmente na atualidade.

¹³⁴ Cf. SEVERINO, 2009.

4 A FORMAÇÃO DA MORALIDADE: ALGUMAS IMPLICAÇÕES E DESAFIOS À ESCOLA HOJE

Percebemos, até aqui, que a educação é importante e necessária para o desenvolvimento do ser humano e da humanidade, visto que a razão humana necessita ser educada, ou seja, formada. Em função disso, Kant delineia um processo formativo, uma pedagogia que leva em conta a necessidade da formação moral do ser humano. O homem ideal que deve ser seguido ao longo de todo o processo de educação é o homem moral. Visando formar este homem ideal, o homem moral, Kant estabelece toda a sua concepção e pedagogia da educação, passando pelo cuidado, disciplina e instrução. Estas etapas da educação devem criar as condições necessárias para formar o homem de tal forma que ele possa se tornar justo, prudente e moral.

Entendemos que, para pensar os processos de formação do sujeito moral na atualidade, à luz dos conceitos pedagógicos kantianos, tais como expostos anteriormente, necessitamos refletir criticamente as concepções de educação que se fazem diretrizes na atualidade, comparando-as com o ideal kantiano, para, à luz desses ideais e de nosso contexto histórico, repensarmos e ressignificarmos a educação atual. Ao mesmo tempo, temos consciência de que não podemos pensar uma educação contemporânea como cópia do modelo iluminista. Este deve ser inspirador para pensarmos a partir dele novas práticas formativas que respondam aos problemas educacionais atuais.

Assim sendo, três ideias da pedagogia kantiana, abordadas nos capítulos anteriores, far-se-ão diretrizes ao longo deste último capítulo: a preocupação kantiana com uma formação aberta e ampla do ser humano, entendida hoje como formação integral e integradora; a busca contínua em todas as etapas da vida pela formação moral do ser humano, fim último de todo o processo educativo kantiano; e a sua crítica ao iluminismo e a crença ilimitada na razão, quando assevera que os avanços científicos e tecnológicos no campo especulativo não representam automaticamente avanços no campo humano e do agir moral.

Desse modo, nosso intuito, neste último capítulo, ao olharmos para a realidade da educação hodierna, é pensar as implicações de algumas ideias pedagógicas kantianas para o campo da educação formal atual. Nesse sentido, pretendemos retomar brevemente os conceitos clássicos de formação entendidos enquanto *Paideia* e *Bildung* [4.1]. Na sequência, veremos que se depreende dos conceitos de formação acima mencionados e do ideal pedagógico kantiano a concepção de educação entendida enquanto formação integral e

integradora [4.2]. Por fim, observaremos as implicações dos conceitos até aqui discutidos à escola atual, mais especificamente no que se refere aos desafios colocados à formação moral nas instituições de educação básica [4.3]. Para isso, olharemos especialmente para os dois principais interlocutores da formação moral na escola: o estudante [4.3.1] e o educador [4.3.2]¹³⁵.

4.1 A DINÂMICA DO CONCEITO DE FORMAÇÃO

Para Kant, a educação é um processo que se estende ao longo da vida, tendo como finalidade última a formação do homem como sujeito e ser moral. Para o autor, a educação é uma necessidade estritamente humana, competindo ao próprio homem a tarefa de educar as novas gerações. Da mesma forma a educação, ao longo da história, com a complexão das sociedades, foi ganhando importância visto que, em cada época e cultura, os seres humanos buscaram e ainda buscam maneiras de formar as novas gerações de acordo com a cultura, os valores e as crenças de cada época e sociedade.

Ferrari (2008, p. 6) nos recorda que, desde a antiguidade, homens e mulheres investiram no esforço de pensar a educação, porque educar sempre foi um dos meios pelos quais os diversos grupos humanos asseguraram e ainda asseguram sua sobrevivência. A educação, nas sociedades primitivas, era uma tarefa coletiva, porquanto era atribuição dos adultos apresentar às novas gerações os valores e códigos de conduta do grupo. Porém, com o passar do tempo e a complexidade das sociedades, a educação passou a ser uma atividade setorializada e conferida a especialistas: os professores, e a acontecer em um lugar específico: a escola. É, portanto, com o amadurecimento das sociedades que surge o pensamento pedagógico, sempre muito entrelaçado e ligado com a filosofia¹³⁶.

Quando falamos do conceito de formação, podemos nos remeter a dois conceitos considerados clássicos: às noções de *Paideia*, dos gregos, e de *Bildung*, dos modernos¹³⁷.

¹³⁵ Nesse último capítulo, desprenderemo-nos das obras de Kant, visto que o ponto de partida de nossa reflexão será minha experiência pessoal como educador e, atualmente, como gestor de instituições privadas de educação básica, bem como os desafios e questionamentos advindos da escola contemporânea. Contaremos, ainda, com o apoio de comentadores e pesquisadores que também estudam e problematizam estas questões atualmente.

¹³⁶ Prova de que o pensamento pedagógico nasce entrelaçado com a filosofia é que os primeiros pensadores de educação a deixar uma obra de grande influência até os nossos dias são também os três principais precursores da filosofia ocidental: Sócrates, Platão e Aristóteles.

¹³⁷ Outro conceito central para a educação é o conceito de *Humanitas*, dos Latinos. A *Humanitas* latina assume o ideal grego de formação acrescido com a preocupação de uma formação prática, visando à formação do homem como cidadão virtuoso. Este conceito não será tematizado aqui. Mais informações em Goergen (2009, p. 34-39).

Ambos procuram justificar, a seu modo, o ideal de formar o humano por meio da ação intencional e interativa do homem consigo mesmo e com os outros. A definição mais precisa desses conceitos é empresa de difícil acesso. Aqui não pretendemos aprofundá-los¹³⁸, uma vez que mostraremos apenas uma visão geral de ambos, e tentaremos compará-los com o ideal de formação que se faz diretriz na atualidade. Ao longo dos próximos pontos, proporemos a reatualização de alguns elementos desses conceitos para o campo da educação hodierna.

Certo é que somos herdeiros de uma tradição pedagógica que tem seu início com os gregos, na antiguidade¹³⁹. Um olhar retrospectivo no que concerne aos problemas formativos educacionais referentes à *Paideia* grega traz consigo uma forte concepção ética e política¹⁴⁰. Vemos assim, que para os gregos o ideal da *Paideia* assume como pressuposto de humanização a formação moral e a ação política. Assim, "não apenas a exploração do conhecimento, mas também a renovação moral do ser humano torna-se a chave da transformação política" (GOERGEN, 2009, p. 28).

Jaeger (1995), em sua obra *Paideia: A Formação do Homem Grego*, fixa o conceito de *Paideia*, a partir de diversos autores e textos, como um conceito que envolve diferentes dimensões desde o de educação, até o de formação e de cultura. Para ele, os gregos deram o nome de *Paideia* a todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição. Daí que, para traduzir o termo *Paideia*

não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam por *paideia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir

¹³⁸ Um aprofundamento mais preciso desses conceitos podem ser buscados em Goergen (2009, p. 25-33), Flickinger (2011, p. 177-193), Rohden (2009, p. 103-118), Paviani (2008; 2009b, p. 133-148), Möllmann (2011), Jaeger (1995) e Gadamer (2005).

¹³⁹ Foram os gregos, na cultura ocidental, que começaram a ocupar-se conscientemente da *Paideia*, tornando-a tema central de seu tempo. Suas intuições foram constituintes da cultura ocidental e continuam ainda presentes em nosso tempo mesmo que não nos demos conta ou não tenhamos ciência disso. Além disso, foram muitos os pensadores que se dedicaram a pensar o tema da *Paideia* (Cf. GOERGEN, 2009, p. 26 e 27).

¹⁴⁰ Na opinião de Goergen (2009, p. 28-32), a grande novidade trazida por Sócrates era buscar, no caráter moral, a medula da existência humana. Da mesma forma Platão, seu discípulo, recoloca o ético no centro de todo o processo educativo, de onde havia sido retirado pelos sofistas que privilegiavam a ideia de êxito. Assim, a verdadeira virtude política é aquela que estabelece profunda relação entre o homem moral e sua disposição de construir uma sociedade justa. Vemos assim que, para Sócrates e Platão, "a educação rompe os limites da mera aquisição de conhecimentos e habilidade, transformando-se no esforço abrangente e integral ao autêntico sentido da vida. A *Paideia* converte-se em ordenação filosófica e consciente da vida na perspectiva do destino moral do homem na polis" (GOERGEN, 2009, p. 30). Assim sendo, o papel dos processos educativos seria o de alcançar o conhecimento do bem, da justiça e da verdade buscando melhorar a vida política. Já para Aristóteles, o ser humano "é portador de disposições inatas que devem ser desenvolvidas ao longo da vida. A atualização destas disposições se dá pela edificação e pela criação de hábitos capazes de subordinar as paixões à razão [...] a educação moral tem como objetivo o domínio racional dos desejos e das paixões que podem desviar o homem da realização em ato de seu sentido potencial" (GOERGEN, 2009, p. 32). Por fim, podemos afirmar que o que aproxima esses autores é a preocupação com a educação e sua capacidade de formação do homem enquanto ser moral e agente político. Ou seja, na visão deles não pode existir um bom Estado sem bons cidadãos.

um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez (JAEGER, 1995, p. 1).

Para Paviani, o conceito da *Paideia* grega, apesar de ser complexo, "representa um esforço teórico de pensar a totalidade do fenômeno educacional, um fenômeno que inclui o cultural, o econômico, o político e o social, ao passo que a educação atual vive fragmentada pelas diferenças e pelas tentativas de justificação de novas racionalidades" (2009b, p. 137). Assim, "a *Paideia* grega pode nos ensinar a necessidade de uma educação integral, isto é uma educação que seja, ao mesmo tempo, arte e saber, ética e técnica" (2009b, p. 144).

Porém, não podemos negar que o conceito de formação é, também, extremamente devedor da *Bildung* moderna. A *Bildung* nos remete ao período do iluminismo que assume o objetivo da formação máxima do ser humano e de suas forças com o objetivo de as integrar em um todo. Aqui o destaque principal do conceito de formação assenta-se na razão como provedora da formação.

Conforme Flickinger (2011, p. 177-178), uma tal formação máxima e mais proporcional possível de suas forças é a da autonomia e da autoderterminação, restando às instituições a tarefa de providenciar as condições favoráveis para a sua realização. Ou seja, são o autodesenvolvimento e a conquista da liberdade do indivíduo que devem ser buscados e estimulados pela *Bildung*, visto que tudo o que é bom deveria nascer do próprio homem e não, pelo contrário, ser-lhe imposto de fora. Assim, assume capital importância na condução do conceito de *Bildung* o aviso de Kant (RES, p. 63-64)¹⁴¹ de que devemos fazer uso de nosso entendimento sem a direção de outrem.

Percebemos assim que, com a modernidade, temos uma reformulação no sentido da formação, sendo o homem, pelo amplo domínio sobre a natureza, o agente do progresso. *Bildung* é, na verdade, "o processo de autoconstrução do ser humano e da constituição de sua vontade no permanente conflito entre a sensibilidade e a razão, ou seja, entre o indivíduo e a sociedade" (GOERGEN, 2009, p. 45).

Quando falamos em formação moral temos que ter claro que sua fonte originária é a *Paideia* grega. Na sociedade grega e ao longo de grande período histórico que se estende até a modernidade, existia uma relação muito próxima entre filosofia e pedagogia, em que aquela fornecia os fundamentos para pensar os processos desta. Assim, a filosofia mantinha uma forte proximidade com os conceitos de formação, conhecimento, ética e política. Porém, conforme assevera Cenci, Dalbosco e Mühl (2009, p. 15-16), com o advento das ciências

¹⁴¹ Conforme abordamos no capítulo 2, na seção 2.3.

modernas, a pedagogia passa a receber influência de outras áreas do conhecimento e procura sustentação em outras disciplinas que lhe parecem mais eficazes, como a biologia, a sociologia e a psicologia. Dessa maneira, temos um afastamento progressivo entre filosofia e educação, fato que acaba trazendo como consequência um afastamento, no campo educativo, das questões éticas e políticas tão caras ao pensamento filosófico. Assim, conforme explicitam esses autores a decorrência mais drástica dessa situação para o campo educativo implica na alteração de sentido do conceito de formação, que passa a apresentar um caráter predominantemente técnico e instrumentalizador, destituído da formação ética, estética e política, dominante na educação clássica¹⁴².

Dessa forma, "nem a concepção primordialmente ética da *Paideia*, nem a expectativa de poder conquistar sua autodeterminação por meio da *Bildung* marcam o nosso conceito de formação hoje. Pelo contrário, este conceito parece cada vez mais distante de qualquer comprometimento com essas suas raízes" (FLICKINGER, 2011, p. 178).

Na atualidade, conforme Cenci, Dalbosco e Mühl (2009, p. 16-17), esta realidade se complexifica com o mercantilismo do ensino e a redução da função educativa à tarefa de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Segundo os autores, esta realidade tem levado as instituições a oferecer cursos mais rápidos e uma formação "mais aligeirada", buscando formar as novas gerações no período de espaço mais breve possível e com o menor custo, implicando a diminuição das disciplinas destinadas a desenvolver a formação geral e capacidade crítica dos estudantes. Soma-se a isso uma progressiva desvinculação da educação de qualquer finalidade moral e de qualquer direcionamento da educação que concilie razão e felicidade.

Outro elemento importante para entendermos a complexidade da realidade atual é o que Flickinger (2011, p. 179-180) nos mostra quando nos recorda que as sociedades capitalistas, em que vivemos hoje, estão girando ao redor do trabalho. É a integração do ser humano no mercado de trabalho que lhe garante o reconhecimento como membro da sociedade. A falta de acesso ao mercado de trabalho gera exclusão. Porém, conforme esse autor, a visão de trabalho se baseia em um modelo social não voltado para as necessidades do ser humano, mas sim para as exigências do mercado financeiro. Dessa maneira, assistimos uma redução do valor e da função humana à sua força de trabalho, e um domínio do

¹⁴² Cenci, Dalbosco e Mühl (2009, p. 16) nos recordam que "a filosofia com a perda da perspectiva de unidade que a orientava e com a especialização cada vez mais crescente que a acompanha, esfacela-se em múltiplas filosofias, que se opõem entre si e, por vezes, se excluem mutuamente. Os reflexos dessas tendências expressa-se nas confusões das teorias educacionais que hoje se fazem presente em nossas escolas".

econômico sobre o humano. Tal dinâmica vem se tornando um desafio também para os sistemas educativos, visto que as concepções de formação que direcionam as ações educativas se veem afetadas por ela e acabam privando o indivíduo de variados espaços e momentos formativos que lhe permitem fortificar seu projeto de vida pessoal e profissional, bem como desenvolver-se de forma integral e integradora¹⁴³.

Somam-se a essa realidade os empregos vinculados a projetos de curta duração e a necessidade da formação contínua em face dos crescentes e novos desafios impostos ao mundo do trabalho pela complexidade do mercado financeiro atual. A lógica econômica acaba se sobrepondo ao mundo da vida e obrigando o agir, o qual não se baseia em ações ético-morais, portanto centrados no respeito aos sujeitos, mas sim, em forças alheias a eles. Observamos assim que

não é o homem cujas vontades e aspirações condicionam o processo de sua formação; muito pelo contrário, ele vê-se tratado como que um apêndice de um mundo regido pela lógica meramente material. Pois ele não consegue influenciar substancialmente as regras gerais do jogo, do qual tem que fazer parte, nem os pilares de seu destino e a projeção de sua biografia futura (FLICKINGER, 2011, p. 187).

O autor nos mostra que, ao contrário dos ideais pedagógicos da *Paidéia*, da *Bildung* e do próprio ideal pedagógico kantiano, que buscavam, respectivamente, o desenvolvimento da ética e o autodesenvolvimento e aprimoramento máximo das forças e potencialidades do ser humano, a lógica atual da dinâmica de formação, se reduz à adequação das novas gerações ao modelo de racionalidade instrumental atual, como única condição de socialização. Não havendo mais espaço para um conceito de formação mais abrangente como os da *Bildung* e da *Paidéia*.

Com a complexidade e pluralidade do mundo contemporâneo, muitas dúvidas e questionamentos são levantados no que tange a legitimidade e viabilidade dos processos formativos desenvolvidos nas instituições de ensino. O ideal de educação, concebido como sinônimo de humanização, de formação para a ética, para a cidadania e para a convivência, enfrenta inúmeros questionamentos e contestações. Não são poucos os autores que questionam e anunciam o fim dos processos formativos¹⁴⁴. Além disso, novos ideais

¹⁴³ Aprofundaremos o conceito de educação integral e integradora na próxima seção.

¹⁴⁴ Da mesma forma, Paviani (2009a, p. 44-48), em seu artigo *Ainda é possível a formação universitária*, nos questiona se ainda podemos falar em formação como meta e objetivo de ensino hoje. Este questionamento nasce da crítica a ele feita por alguns teóricos, entre eles Lyotard, que afirma categoricamente que o conceito de formação (*Bildung*) se encontra em desuso na atualidade, bem como constata a tendência de considerá-lo superado e ultrapassado, visto que o que impera na contemporaneidade é a sociedade do conhecimento e a economia do conhecimento, voltada a atender às necessidades da sociedade e não aos interesses morais das

formativos passam a vigorar na contemporaneidade, entre eles, a formação para o mercado do trabalho, para o consumo de novas tecnologias, para o ingresso à universidade e, atualmente, na realidade educacional brasileira, a busca por resultados no ENEM, utilizados também para definir e ranquear as escolas que são de qualidade das que não são.

Podemos afirmar que, na contemporaneidade, estamos nós, aqui, desconfiados de nossa razão e buscando novos caminhos¹⁴⁵. Goergen (2009, p. 60-61) parece concordar com o que estamos afirmando ao nos recordar que atualmente se instalou um cenário de incertezas, buscas e crise, ou seja, de dúvidas em relação à capacidade de alcançar fundamentos seguros mediante a razão subjetiva. As normas e valores universais caem em descrédito, desestabilizando todos os fundamentos do ético e do político, das normas e das leis. Essa insegurança atinge fortemente a educação que se encontra buscando os fundamentos da formação contemporânea. O autor nos alerta ainda para a invasão do espaço educativo pelo interesse privado:

as grandes forças educativas parecem não ser mais a família, a comunidade, ou a escola, mas os jornais, a televisão, a internet, em uma palavra, a mídia orientada, se não exclusiva, pelo menos predominantemente, por interesses econômicos e privados. A primeira constatação a ser feita é que, efetivamente, a influência destes meios se está tornando determinante na formação da pessoa. A segunda diz respeito ao fato de que estes meios vêm sendo conduzidos por interesses indiferentes e contrários à formação do ser humano como sujeito/cidadão. Assim se estabelece uma perniciosa cumplicidade entre a educação e os interesses privados, que resulta na instrumentalização total do ser humano e numa imagem de formação profundamente dicotômica e dilacerada. Mais grave ainda é a constatação de que a educação familiar e escolar vem se tornando cada vez mais refém dessa mesma lógica individualista, privatista e utilitarista (GOERGEN, 2009, p. 61).

peças. No entendimento de Paviani, Lyotard só tem razão quando adverte que a aquisição do conhecimento passa a ser vista como mercadoria, um negócio entre consumidores e fornecedores de serviços. Assim, quando o conhecimento passa a ser visto como mercadoria para ser vendido e consumido como instrumento de poder e força de produção, ou seja, quando deixa de ter valor em si mesmo, é certo que a ideia de formação automaticamente desaparece.

¹⁴⁵ É sabido que a crença ilimitada na razão iluminista não resolveu os problemas da humanidade. Uma grande parcela das pessoas, mesmo com recursos mundialmente disponíveis, continua sem acesso digno a alimentação, moradia, saúde e educação. A depressão e a banalização da vida surgem como um grande mal da sociedade contemporânea. A falta de trabalho exclui milhões e fere sua dignidade. As intervenções ao meio ambiente ameaçam a continuidade da vida humana e pelo uso desenfreado de insumos químicos, na busca de mais lucros, traz consequências sem precedentes a curto e médio prazo à vida. Além disso, quem tem condições se protege dos problemas sociais, da violência, etc. Assim, o acesso aos bens materiais e ao conhecimento favorecem mais uns do que outros. "A vergonhosa onda de corrupção que se abate, cínica, perversa e espetacularmente, sobre o espaço público, gera uma reação de repúdio talvez sem precedentes no país. Para além dos casos específicos de imoralidade pública, aparece no horizonte a ameaça da falência das instituições sociais ante o fenômeno de miscigenação entre o público e o privado, que ameaça os próprios fundamentos do estado de direito" (GOERGEN, 2007, p. 743).

Por fim, podemos afirmar que tanto o conceito de *Paideia* como o da *Bildung* são inspiradores, demonstrando as formas como a sociedade foi organizando os processos formativos das novas gerações. Porém, esses conceitos clássicos não podem servir literalmente de parâmetros para os processos formativos da contemporaneidade, visto que ambos surgem em um contexto social específico, diferente de nossa realidade atual. Esses conceitos poderão servir de inspiração de como foi possível pensar e organizar os processos formativos, bem como um convite para reatualizarmos, alguns princípios inspiradores enfocados pela tradição, para o campo da educação hodierna. Vemos assim, que o conceito clássico de formação não dá conta de responder à complexidade da realidade educacional atual, porém, não pode ser abandonado na sua totalidade; sob o risco de cairmos no funcionalismo e no tecnicismo, precisamos atualizá-lo.

O estudo desses conceitos sugere que o processo formativo, como foi colocado em prática nos seus contextos históricos, possuía como propósito fundamental desenvolver ao máximo o ser humano em todas as suas potencialidades, de tal forma que pudesse ser uma melhor pessoa e um melhor cidadão. Entendemos que a *Paideia* e a *Bildung* constituíam-se em processos de formação e humanização que, além do ensino de matérias específicas, incluíam as dimensões estética, ética e autobiográfica. Ou seja, um ideal de educação integral e integradora, com forte destaque às questões éticas e sociais, preservadas as diferenças históricas entre os dois conceitos. É justamente o que nos interessa olhar nos próximos pontos: a emergência da (re)atualização de um conceito de formação que implique a visão de uma educação entendida como integral e integradora, bem como a necessidade e emergência de uma nova escola que assuma efetivamente a responsabilidade de ser um espaço democrático de formação ético-moral dos seus sujeitos.

4.2 FORMAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADORA

O conceito clássico de formação nos remete ao conceito grego de *Paideia*, mas também ao conceito alemão de *Bildung*. Segundo Cenci, Fávero e Trombetta (2009, p. 13), essa tradição, que exerceu forte influência sobre os processos educativos na modernidade, "entende por formação algo processual que envolve o conjunto das possibilidades de desenvolvimento do ser humano". Para os autores, depreendem-se desse conceito clássico de formação dois sentidos pedagógicos principais: o primeiro é a ideia de progresso, ou seja,

demanda uma concepção de ser humano incompleto, portanto, em constante formação; o outro sentido refere-se à ideia de uma formação integral do ser humano. Assim, o conceito de formação, como nos ensina a *Paideia* e a *Bildung*, envolve o ser humano na sua integralidade e "não apenas como um elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido" (FLICKINGER, 2011, p. 193). Ou seja, não poderá haver verdadeira formação se essa for conduzida de maneira instrumentalizada e fragmentada.

Assim, podemos afirmar que do conceito clássico de formação se desprende a concepção de educação enquanto formação integral e integradora. Da mesma forma, também podemos ver, em Kant, uma concepção de formação como educação integral: "a educação do homem é pensada por Kant numa perspectiva aberta, pela qual o homem pode formar-se e cultivar-se, e integral, abrangendo as dimensões corporal, intelectual e moral" (CENCI, 2007, p. 39).

Como a expressão educação integral não estava em uso no século XVIII, não é de admirar que Kant não a tenha empregado. O importante é que ele a defendeu sob outras e variadas formas de expressão¹⁴⁶, como quando afirma que a educação abrange as dimensões física, intelectual e moral, devendo formar o homem como ser culto, prudente e moral, sendo que, de nada adianta formar o ser humano culto e prudente, se esse não for moral. Pela importância e atualidade que assume a concepção de formação integral na atualidade, aprofundaremos esse conceito com o propósito de pensarmos, a partir dele, alguns desdobramentos para os processos formativos da educação contemporânea.

Por formação integral, entende-se a educação que visa a formar o ser humano na totalidade do seu ser, na totalidade de suas dimensões e potencialidades. Assim, a formação integral busca a formação e o desenvolvimento global e harmônico do ser humano em suas variadas dimensões: física, intelectual, emocional, social, ético-moral, estética, profissional e espiritual¹⁴⁷.

Fossatti e Casagrande (2011, p. 67) nos recordam que "a adjetivação integral denota a insistência de que os elementos vivenciais e teóricos se integrem harmoniosamente no currículo escolar". "A educação integral significa articulação entre formação científica e tecnológica e formação humanística" (PAVIANI 2009a, p. 52). "Isso implica profunda complementaridade e intrínseca coexistência dos dados epistemológicos, antropológicos,

¹⁴⁶ Conforme abordamos nas seções 2.3 e 3.1.

¹⁴⁷ Cf. HENGEMÜLE, 2007, p. 79-80.

éticos, e estéticos, enquanto fundamentos de ensino e de aprendizagem escolares" (FOSSATTI e CASAGRANDE, 2011, p. 67). Além disso,

na chamada educação integral, permanece válido que a pessoa humana, sujeito e objeto da educação, é constituída como um ser uno; que as dimensões contempladas por todas as concepções repercutem umas nas outras; e que a saúde e bem-estar globais do homem e da mulher exigem que estes se desenvolvam harmoniosamente em sua totalidade, sob pena de serem como alguém coxo, por ter uma perna mais desenvolvida que outra (HENGEMÜLE, 2007, p. 79).

A educação integral e integradora traz presente o fato de que não exclusivamente pelo viés racional a educação se realiza, pois existem aspectos da existência humana, que fogem à racionalidade. Porém, como abordamos na seção anterior,

a educação, na sociedade ocidental, sofre profunda influência de valores calcados na lógica formal e racional. Trata-se de um modelo fragmentado de compreender a vida em suas diferentes manifestações, deixando como herança um sistema educacional, na maioria das vezes, obsoleto, distante das questões existenciais e emergentes da atualidade (FOSSATTI e CASAGRANDE, 2011, p. 68).

Rohden (2009, p. 112) vai nessa mesma direção ao nos recordar que precisamos (re)aprender, da *Paideia* grega, que "a educação necessita ser concebida como formação integral, na qual andem de mãos dadas: arte e saber, verdade e bondade, persuasão e virtude, ética e técnica, e não em margens contrapostas". Seguindo essa linha de raciocínio, o autor questiona a concepção de educação básica que se volta apenas para a preparação para o mercado de trabalho ou para o vestibular, bem como as graduações que se focam na especialização exclusiva e excludente em um campo do conhecimento.

Guará (2006, p. 16) observa nas discussões de vários autores, principalmente nos clássicos da pedagogia, que, quando se fala em educação integral, há referência a um conceito de pessoa que transcende as concepções redutoras que predominam na educação atual, trazendo o sujeito para o centro das preocupações e indagações da educação, realçando a necessidade do desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, corporais, afetivas e espirituais, bem como resgatando como tarefa principal da educação a formação do homem compreendido em sua totalidade.

A formação integral, entendida como objetivo principal da educação, embora antiga como aspiração, enquanto formulação é algo recente. Atualmente, podemos perceber, nas diretrizes educacionais promovidas pela UNESCO¹⁴⁸, nas indicações do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, a preocupação com a

¹⁴⁸ Organização das Nações Unidas para a educação (UNESCO).

formação integral dos estudantes¹⁴⁹. Da mesma forma, a ideia de formação integral "está presente, principalmente, em projetos de educação para a paz, dos direitos humanos e da educação para valores, todos eles fundamentados em princípios éticos e humanistas" (GUARÁ, 2006, p. 16).

Diante disso, urge que nos perguntemos como colocar em prática, nas instituições de ensino, tal anseio pedagógico-filosófico de uma educação integral, que coloque o ser humano como centro e horizonte de todo o processo educativo?

Conforme apontamos na seção anterior, o risco de reduzir a formação ao tecnicismo e à instrumentalização é crescente e está presente na esfera educativa. Por isso, segundo Cenci, Fávero e Trombetta (2009, p. 15), faz-se necessário buscar conciliar as exigências atuais de uma formação profissional especializada, desenvolvendo as competências necessárias para a resolução de problemas, bem como de formação integral, sedimentada sobre valores e o compromisso ético. Ou seja, até os conteúdos mais específicos e complexos devem ser perpassados pelo compromisso ético e moral, visto que a formação especializada deve estar comprometida com os problemas sociais e morais que se referem ao destino da humanidade e do nosso planeta. Assim, além dos conteúdos

a formação via educação formal teria de estar efetivamente comprometida com a preparação para a vida em sociedade, perseguindo dimensões fundamentais desta, tais como a dignidade pessoal, o reconhecimento do próprio valor como pessoa e do valor dos outros, o desenvolvimento da autonomia pessoal e um projeto de vida coerente e exitoso para si, o respeito aos semelhantes e ao meio ambiente, a construção de uma visão de mundo coerente e crítica, a capacidade de estabelecer vínculos sociais e atribuir significado às ações e às coisas, uma compreensão temporalmente situada de si e da sociedade em que vive, a orientação mediante valores universais, etc (CENCI, FÁVERO e TROMBETTA, 2009, p. 14).

Da mesma forma, Paviani (2009a, p. 46) defende que na formação deverá sempre existir um equilíbrio no desenvolvimento de habilidades e competências e o domínio do conhecimento científico, mas também de formação moral e para o bem comum. Nesse sentido, o autor defende, ainda, que a afirmação do conhecimento como fim em si mesmo deve ser questionada, visto que

não existe necessariamente conflito entre o valor de uso do conhecimento e o valor em si mesmo do conhecimento. O conhecimento tem valor pedagógico quando posto a serviço do ser humano. A ideia da mercantilização do conhecimento não combina com a ideia de que o conhecimento não possua uma dimensão ética, portanto, formadora. A formação ética do estudante passa, necessariamente, pelo desenvolvimento de práticas, de estágios, de aplicações que o ponham em contato

¹⁴⁹ Cf. DELORS, 2006.

com os problemas de corrupção, da destruição do meio ambiente, enfim, com a questão da qualidade da vida atual e futura (PAVIANI, 2009a, p. 48).

Flickinger (2011, p. 184) vai nesta mesma direção ao nos recordar que um desafio a que o sistema de formação, na atualidade, precisa responder, se refere à crescente perda das competências educativas que as instituições tradicionais estão sofrendo, visto que a família e a escola correm o risco de não mais conseguirem responder às exigências de uma concepção de formação integral na atualidade.

No que se refere à família, não é apenas o avanço do modelo *patchwork*, isto é, a família incompleta, recomposta por pessoas diferentes ou com base informal de convívio e de responsabilidade, que aumenta a tendência de ela não mais satisfazer as expectativas de uma educação séria das crianças. São também as dificuldades dos pais de acompanhar o mundo da vida dos jovens; um mundo repleto de inovações nunca vividas pela velha geração e para ela de difícil acesso [...] Algo semelhante se observa no sistema escolar, cujo espaço altamente regrado e burocratizado cada vez menos consegue acompanhar a dinâmica de desenvolvimento dos conhecimentos e das mudanças da vida dos jovens (FLICKINGER, 2011, p. 184).

Além disso, o registro público de casos de abandono e maus tratos de crianças, no campo familiar, vêm aumentando significativamente na atualidade. Isso nos mostra o enfraquecimento da capacidade das famílias de cuidar e educar os filhos. Já no campo escolar, vemos, principalmente no Brasil, mas também em nível internacional, dificuldades e falhas graves na educação e formação das novas gerações. Pesquisas atuais, entre elas a do PISA, nos mostram a insuficiência dos sistemas de ensino na formação das novas gerações¹⁵⁰. Em face dessa realidade de insuficiência da família e da escola, fica mais fácil de entender a interferência do estado, nas questões educacionais brasileiras¹⁵¹: basta recordar a recente

¹⁵⁰ Os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do ano de 2009, mostram que os índices brasileiros estão significativamente abaixo da média, e em todos os quesitos. Dos 65 países avaliados, no último PISA, o Brasil amargou a 57ª posição na aprendizagem de matemática. Na colocação geral, ficou 53º colocado, atingindo 412 pontos em leitura, 386 em matemática e 405 em ciências (Cf. Revista Veja, Dez 2010). Segundo esses dados apontados podemos apurar que nem mesmo a dimensão da instrução, do ensino dos conteúdos obrigatórios, a escola brasileira consegue dar conta na atualidade. Assim, defendemos que uma formação integral e integradora deve possibilitar formar globalmente o ser humano, incluindo uma sólida formação intelectual de seus alunos, ensinando bem os conteúdos básicos, visto que falar de formação integral não exclui a responsabilidade das escolas de garantirem a efetividade da aprendizagem dos conteúdos ministrados na base curricular comum.

¹⁵¹ O governo federal publicou no dia 05 de abril, de 2013, no Diário Oficial da União, a lei número 12.796 que altera a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O texto muda o artigo 6º, tornando "dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade" (BRASIL, 1996). A matrícula dessas crianças deve ser feita na pré-escola. Estados e municípios têm até 2016 para garantir a oferta a todas as crianças a partir dessa idade. Também tramitam projetos de lei para regulamentar a obrigatoriedade da educação em tempo integral. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010), em análise no Congresso Nacional, que estabelece a política educacional para o decênio 2011-2020, prevê que 50% das escolas públicas de Educação Básica desenvolvam suas atividades em jornada ampliada, de tempo integral, até 2020.

aprovação da obrigatoriedade da frequência escolar das crianças da educação infantil e as propostas, que estão sendo debatidas, de ampliação da carga horária escolar.

No entanto, Flickinger (2011, p.178) se mostra otimista ao afirmar que "o entendimento reducionista do conceito de formação no sistema atual da educação não consegue extinguir a consciência da relevância dos aspectos ético-sociais e biográfico-construtivos na formação dos indivíduos". Para o autor, estes aspectos sobrevivem ao buscarem outros lugares possíveis de efetuação, portanto fora das instituições tradicionais, como a igreja, a escola e a família. Entre esses espaços formativos não formais, podemos citar os grupos de jovens, a pastoral da juventude, as redes sociais e seus grupos de compartilhamento e socialização, até torcidas organizadas, gangues de rua, etc¹⁵².

Na opinião do autor¹⁵³, a redução forçada da formação aos princípios de uma racionalidade instrumental está, nas últimas décadas, abrindo espaço para processos de formação não institucionalizados, portanto, abertos e com elementos de autodefinição. Notamos, assim, que esses movimentos abrem campos de experiências não administrados pelas instituições, pois, ao não pertencerem ao sistema educacional oficial, esses espaços conseguem fazer jus ao núcleo de formação no qual a *Paideia* e a *Bildung* se apoiavam: "no entendimento do processo de formação como um projeto centrado no ser humano e não em solicitações alheias" (FLICKINGER, 2011, p. 189).

Uma decorrência direta do que estamos afirmando para o campo educativo é que a escola precisa pensar também em espaços não formais de formação como parte essencial do processo educativo, onde os alunos possam partilhar a vida, criar espaços de autodeterminação e estruturar sua biografia ético-moral. Entre os espaços não formais de aprendizagem dentro da escola, há: grupos de jovens, grêmios estudantis, pastoral da juventude, grupos de teatro, grupos de dança, grupos de música, escotismo, bandeirantes, equipes de esporte, abertura da escola no turno inverso para encontro entre os jovens, grupos ambientais, oficinas e grupos de estudo, etc¹⁵⁴.

Porém, a escola só poderá oferecer tais espaços formativos, não estruturados e abertos, com o apoio de profissionais qualificados, sejam eles gestores ou educadores, que saibam

¹⁵² Flickinger (2011, p. 189-190) nos lembra o risco que existe, em muitos casos, de se fazer parte de grupos criminosos, onde os jovens, na busca de espaços de autodeterminação, acabam sendo explorados por outros interesses. Entre tais grupos o autor cita dois: os "punks" e os grupos de motoqueiros. Na realidade brasileira, poderíamos citar, também, algumas torcidas organizadas das equipes de futebol.

¹⁵³ Cf. FLICKINGER, 2011, p. 188-189.

¹⁵⁴ Segundo Guará (2006, p. 23), como essas iniciativas não têm um compromisso curricular específico e nem avaliação de performance, elas podem experimentar inovações metodológicas que atendam aos interesses de grupos mais específicos de modo mais aberto e flexível.

responder positivamente aos novos desafios da educação hodierna. O que se constata é que as escolas, de modo geral, pouco se preocuparam com a criação de espaços não formais de autodeterminação e subjetivação, portanto, de formação integral e integradora, visto que sempre estiveram preocupadas com a formação profissional e o aumento da efetividade dos conteúdos ensinados¹⁵⁵.

Soma-se a isso a realidade atual das escolas brasileiras que vêm acolhendo cada vez mais crianças e jovens em um período estendido de tempo, seja em escolas de turno integral, tempo integral¹⁵⁶ ou atividades complementares no turno inverso. Com isso, podemos notar que muitas crianças e jovens passam a frequentar a escola até 12 horas diárias. Este tempo de permanência escolar é grande e deve ser usado com projetos que valorizam a construção do ser humano em sua totalidade. O que estamos defendendo aqui é que as escolas, querendo ou não, terão que assumir a responsabilidade por pensar processos mais amplos de formação que incluam, além de conteúdos, conhecimentos e formação profissional, a formação ética, emocional e estética; precisarão formar urgentemente seres humanos responsáveis, autônomos, livres, e que consigam tornarem-se pessoas e se realizar perante a própria vida¹⁵⁷.

Além disso, segundo Hengemüle (2007, p. 100-103), não basta que a educação seja integral: que atenda a todas as dimensões e potencialidades da pessoa do educando; que faça

¹⁵⁵ Paviani (2009a, p. 49-50) defende que também o ensino superior deve ser espaço de pensar uma formação mais ampla do ser humano. Esta deve orientar as aprendizagens do educando visando ao desenvolvimento de habilidades e competências não apenas profissionais, mas, principalmente, pessoais. Ou seja, deve orientar a formação visando ao desenvolvimento de processos de socialização de sujeitos, autônomos, críticos e eticamente responsáveis.

¹⁵⁶ Por escola de tempo integral, nominadas nos documentos do ministério da educação como escolas de educação integral, entende-se a ampliação do tempo escolar diário das crianças e jovens, sob alegação que o tempo destinado à escola regular é insuficiente para dar conta das demandas escolares e formativas frente aos desafios do século XXI. Mesmo que muitos teóricos da educação, entre eles Guará (2006, p.18), defendam que este tempo não deve ser usado na forma disciplinar, mas como oficinas, projetos e atividades complementares, nesses documentos pouco se fala na concepção de formação integral enquanto desenvolvimento global da criança e do jovem. Além disso, é sabido que a ampliação do tempo não significa necessariamente a Educação Integral. Para confirmar o que estamos defendendo, basta ver o texto de referência para o debate nacional sobre a educação integral, do ministério da educação (Cf. BRASIL, 2009).

¹⁵⁷ Em decorrência disso, a formação escolar atual, se quiser desenvolver sólidos processos formativos, precisa, entre outros aspectos, conforme nos apresentam Fossatti e Casagrande (2011, p. 80-82), seguir alguns elementos práticos organizacionais de uma educação integral e integradora: (i) organização dos espaços físicos da escola, cuidado com a infraestrutura através da qualidade, limpeza e organização dos espaços de convivência e ambientes de aprendizagens; (ii) cuidado com a saúde e o bem-estar dos educandos, incentivando práticas regulares de esporte, cuidado com o corpo e com a higiene, exercícios físicos, alimentação saudável, bem como a promoção de atividades recreativas e jogos pedagógicos em que a criança é levada a desenvolver habilidades e competências por meio do lúdico; (iii) organização dos tempos de aprendizagens e de um ambiente propício à aprendizagem na escola e na sala de aula; (iv) relação saudável entre todos os agentes educativos pautada no exemplo, no cuidado, na amizade e no carinho; (v) educação voltada para a cidadania e responsabilidade social, desenvolvendo a consciência dos direitos e deveres da pessoa para a vida em sociedade; (vi) organização da dinâmica de grupo dos estudantes prevendo o diálogo, o respeito mútuo, a tolerância e convivência pacífica e saudável; (vii) preparação também para o mundo do trabalho, visto que uma educação integral não exclui a necessidade do desenvolvimento de habilidades e competências técnicas.

compreender, assimilar e atuar; que conjugue teoria e prática; que prepare o profissional e o cidadão; que ensine a bem viver. Mas também importa que ela seja integradora, que dê sentido e unidade a tudo o que o aluno vive e aprende na educação. Em outros termos, é como se nos perguntássemos:

para que ajudar através do trabalho educativo, ao crescimento físico, ao desenvolvimento intelectual, ao comportamento ético, ao relacionamento social, ao treinamento profissional, se não se ajuda a descobrir o para quê tudo isso? Se não se aponta para o destino a dar às aptidões mentais exercidas, aos comportamentos aprendidos, às relações humanas implementadas, à profissão treinada? Para quê? Para fabricar, com o perdão do anacronismo - robôs tecnicamente perfeitos, mas perfeitamente desnorteados? (HENGEMÜLE, 2007, p. 103).

Uma educação entendida como integral e integradora deve ajudar os educandos a desenvolverem todas as suas dimensões e potencialidades, mas também

implica em auxiliar no processo de integração da pessoa humana consigo mesma, com os outros e com o mundo, de modo que sua existência adquira um sentido progressivo. Trata-se, pois, de integrar, de modo harmônico, todas as dimensões, estruturas e processos de vida da pessoa, culminando na consolidação de uma identidade pessoal madura e condizente, e em um estilo de vida pautado em valores humanizadores, em princípios éticos, e estéticos em existências agregadoras e produtoras de mais vida (FOSSATTI e CASAGRANDE, 2011, p. 75-76).

A formação precisa dar um passo além do integral para se tornar integradora, dando sentido harmônico à vida toda. Assim, a educação integradora não apenas prepara para o domínio de habilidades e competências para a vida do educando, mas procura, acima de tudo, dar uma unidade, um direcionamento e um sentido a essa vida que é constituída de várias dimensões.

Um dos sinais de falência das instituições formativas de nossa sociedade na atualidade, entre elas a escola, é percebido na dificuldade que as novas gerações estão encontrando para dar sentido à própria vida. Prova disso é o aumento considerado, em todas as idades e classes sociais, de problemas como depressão, falta de motivação e sentido de vida, uso de drogas, suicídio, acompanhamento psicológico, uso de medicações antidepressivas, etc¹⁵⁸.

Viktor Frankl (2003), ao parafrasear Nietzsche, em seu livro *Em busca de sentido*, nos diz que “quem tem um porquê viver enfrenta qualquer como”. Ou seja, quem tem um motivo para viver enfrenta todas as dificuldades e incongruências da existência, encontrando um sentido para a própria vida. Quando falamos em uma educação integral e integradora, estamos nos referindo também a isso. Mais urgente do que transmitir conhecimentos, desenvolver

¹⁵⁸ Um bom estudo sobre a depressão, o vazio e o mal estar nos jovens, em: Revista Educação, 2012, n° 182.

habilidades e competências, não que isso não seja importante, é formar seres humanos que consigam criar sentido para as próprias vidas e as dos demais entes que os rodeiam. Dessa forma, todo processo educativo (formal ou não), que não assumir tal compromisso com a formação integral e integradora, pode ser chamado de qualquer coisa, menos educação ou formação: pode se chamar instrução, domesticação, instrumentalização, treinamento, etc. Por isso, ou a educação é integral, ou não é educação.

Por fim, vimos que um conceito importante que podemos depreender dos conceitos de formação da *Paideia*, da *Bildung* e do ideal de formação kantiano, para o campo da educação hodierna, é o de educação integral e integradora. Por ela entende-se uma educação centrada num conceito de educar que envolve toda a pessoa e todo o transcurso da sua vida. Essa concepção inclui e transcende a lógica formal da educação, procurando garantir, juntamente com as habilidades e as competências, específicas de cada fase da vida, ideais e valores responsáveis por uma formação que dê unidade e sentido à vida¹⁵⁹. Dentre as várias dimensões da formação integral, queremos destacar, na próxima seção, a importância da formação ético-moral na escola, bem como os desafios que se apresentam ao êxito de tal empreendimento nas instituições de ensino.

4.3 A FORMAÇÃO MORAL NA ESCOLA

A concepção de educação integral e integradora, oriunda do conceito clássico de formação, acentua a importância e centralidade da formação moral¹⁶⁰ como uma das dimensões constitutivas de todo o ser humano. Da mesma forma, conforme abordado nos capítulos 2 e 3, Kant entende a educação moral como finalidade última de todo o processo educativo, sendo falha a educação que não consegue formar o homem como sujeito e ser moral.

Rosa (2001, p.13) nos recorda que, ao longo da história humana, a família tem sido o lugar primeiro de socialização da criança. Nela, desde o nascimento, a criança apreende padrões de comportamento, hábitos, costumes, valores e atitudes, ou seja, é na família que

¹⁵⁹ Cf. FOSSATTI e CASAGRANDE, 2011, p. 67.

¹⁶⁰ Aqui não faremos distinção entre os termos “moral” e “ética”, tomados como intercambiáveis. Vários autores, porém, fazem uma diferenciação de sentido entre os termos “ética” e “moral”. Paviani (2010, p. 117) recorda que, embora se possa tomar os dois conceitos como sinônimos, também é possível distingui-los: “ética” pode ser entendida como o âmbito da investigação dos princípios orientadores das escolhas e dos critérios de moralidade; “moral”, como a circunscrição do comportamento dos indivíduos, dos costumes, normas e tradições. Sobre isso, ver também La Taille (2007; 2008).

construímos as bases da nossa subjetividade, personalidade e identidade. No entanto, desde a Modernidade, a escola assumiu papel relevante nesse processo de educação das crianças e jovens, passando a ser lugar privilegiado para a socialização e preparação para o trabalho¹⁶¹.

Assim sendo, a partir do Iluminismo, a educação passa a ser entendida como uma atribuição não só da família, mas também da sociedade, com especial destaque para a função social da escola; a educação deixa de ser um assunto de caráter privado, que diz respeito apenas à família, para se tornar um assunto público, visando a atender às necessidades da sociedade¹⁶². Ao longo desse período, tanto filósofos como educadores deram grande importância ao tema da formação moral dos seres humanos, colocando-a, em muitos casos, como a finalidade maior de todo processo educativo. Assim, o desenvolvimento moral foi entendido como etapa importante de preparação do jovem para a vida em sociedade, e um dos principais fundamentos da educação humana.

Em um olhar mais atento para o campo da educação hodierna, podemos perceber, com certa facilidade, a complexidade que assume a tarefa de educar moralmente. Se, desde a tradição clássica, da *Paideia* grega, até os modernos, com o ideal de formação da *Bildung*, a educação e a formação moral eram vistas e assumidas como algo inseparável, hoje tal tarefa se impõe como uma necessidade imprescindível, desafiadora e distante de muitas escolas. Dessa forma, vemos um enfraquecimento das questões que envolvem a formação moral do sujeito, no âmbito formal da educação¹⁶³.

Isso se deve a vários motivos. Dentre eles, porque ao longo do século XX, o conceito de educação mudou muito; os sistemas educativos tiveram de adaptar-se a novas demandas sociais que nem sequer eram previstas no século XIX. O desenvolvimento da indústria, do

¹⁶¹ "Os filósofos do Iluminismo, em particular Kant, acentuaram a importância da educação para a formação do cidadão, pois consideravam que é através da educação que o homem supera o seu ser natural, passando a fazer uso da razão, adquirindo autocontrole e aprendendo a seguir as normas sociais que possibilitam a coesão social e a sobrevivência da sociedade. Na escola, defendia Kant, a criança desenvolve, além da educação intelectual, sua educação moral, fundamental para a construção do caráter do homem, pois o homem não tem, de forma inata, o sentimento do dever e da consciência moral, e a construção do caráter se faz pelo ensinamento à criança dos deveres que deve ter em relação a si mesma e do respeito pelo direito do outro, o que implica tolerância, aceitação da diferença" (ROSA, 2001, p. 13 e 14).

¹⁶² Cf. ROSA, 2001, p. 14.

¹⁶³ "Nossa época é marcada por um paradoxo. Por um lado, herdamos princípios e valores universais conquistados com duras penas pela modernidade e por ela consagrados, sobretudo por meio da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Valores como liberdade, justiça, pluralidade, tolerância, autonomia e dignidade, entre outros, apresentam-se como a marca de toda e qualquer orientação moral universalista e, inclusive, materializados através do direito e da política mediante a figura do Estado de direito republicano. Por outro lado, convive-se com uma mentalidade relativista e com fenômenos como o do encolhimento da moral à esfera privada e suas consequências, como o individualismo exacerbado, a anomia que permeia determinados contextos sociais, a dupla moral (oficial e oficiosa) e um *ethos* de violência e corrupção, etc" (CENCI, 2007, p. 65).

trabalho assalariado e a aceleração nas mudanças técnicas produziram como principal efeito para os sistemas educativos o rompimento da continuidade na herança das posições sociais¹⁶⁴.

Na faixa majoritária da população, o filho já não ocupa o posto do pai; o mercado de trabalho está estratificado e necessita-se de algum critério para vincular os indivíduos a postos de trabalho concretos [...] E o critério que se impôs maciçamente foi o das titulações acadêmicas, de modo que a passagem pelo sistema educativo e o nível de titulação alcançado, é hoje a medida mais universalmente utilizada para valorizar as pessoas no momento de sua incorporação no mercado de trabalho e para determinar o tipo de emprego em que podem inserir-se (SUBIRATS, 2008, p. 197).

Da mesma forma Felipe (2013), ao observar o panorama da educação após a 2ª Guerra Mundial, nos recorda que, no ocidente,

pode-se constatar que passou a vigorar um paradigma funcionalista, que coloca a Educação a serviço da integração do homem à sociedade, na tarefa de reconstrução da vida social e da economia. Esse modelo evoluiu para um paradigma tecnicista, em que a preparação da mão de obra para o exercício de funções técnicas, no mercado de trabalho, tornou-se fundamental [...] Já no final do século XX, entretanto, com o processo de globalização, tornou-se inegável a ênfase cada vez maior em um paradigma mercadológico e tecnologizante, segundo o qual a Educação deve preparar o jovem para a entrada no mercado de trabalho, valorizando-se os conhecimentos relacionados às novas tecnologias de automação, transmissão de dados e comunicação (FELIPPE, 2013, p. 54).

Assim, o sistema educativo passou a assumir como função principal expedir títulos, criar hierarquias e selecionar a força de trabalho, função que continua exercendo, com pequenas mudanças conjunturais, atualmente. A partir do momento que prevalece no sistema educativo o papel de seleção para o mercado de trabalho, são produzidas distorções em série nas funções da escola, visto que o debate sobre o que ensinar, para que e como ensinar ficam tergiversados por outros interesses¹⁶⁵.

Atualmente, segundo Subirats (2008, p. 198-200), nas sociedades pós-industriais, com o rápido e contínuo processo de mudanças sociais, são produzidas outras rupturas exigindo novas respostas das instituições e, no caso das instituições de ensino, o principal efeito sentido foi a progressiva destruição dos valores e hábitos sociais. Se, por muito tempo, os valores e hábitos eram transmitidos pela tradição, atualmente essas normas caem em desuso, pois já não são aceitáveis e não resistem às perguntas do porquê. O vazio criado pela ausência de normas

¹⁶⁴ Cf. SUBIRATS, 2008, p. 196-198. Além disso, se olharmos para o passado, veremos que a educação escolar generalizada para toda a sociedade é um fenômeno recente. Por muito tempo, a sociedade esteve organizada por papéis econômicos e sociais estáveis, com mudanças muito lentas. A tarefa de socialização consistia em preparar as novas gerações para substituir as antigas. A partir da segunda metade do século XX, esta realidade se modifica radicalmente, competindo ao sistema educativo selecionar e classificar as pessoas aos postos de trabalho.

¹⁶⁵ Cf. SUBIRATS, 2008, p. 197-198.

invade as relações sociais. Vários fenômenos nos mostram a ruptura dos moldes tradicionais em relação às identidades, portanto, das formas adequadas e das inadequadas de ser e agir: as identidades sexuais começam a ficar apagadas; as identidades de classe se dissolvem; as identidades religiosas, por muito tempo tidas como fundamento da moral, também são diluídas. Soma-se a isso o esfacelamento do núcleo familiar e a multiplicação e fragmentação dos saberes.

Para Goergen (2007, p. 755), a escola hodierna está acometida por uma grande crise: ao mesmo tempo em que é responsabilizada pela formação moral dos estudantes para compensar o vazio formativo aberto pelo esfacelamento da família, pela influência desencontrada da mídia e pela desorientação ética geral da sociedade, a escola é instada a se dedicar à adaptação dos estudantes à sociedade, transmitindo-lhes conhecimentos e habilidades, de modo que possam chegar a uma vida de êxitos. Para o autor,

esta crise é essencialmente a crise da *Bildung*, da formação do homem integral, individual e social, que se esfacela sob a desmesurada submissão da educação às exigências de um modelo de vida que se divide entre os prazeres imediatos, as vantagens materiais e as exigências do mercado. Sob a alegação da necessidade de atender às incontornáveis exigências desse modelo de existência, ou seja, de realizar uma educação utilitarista que adapta os indivíduos à realidade, a escola é fortemente constrangida a abrir mão de uma de suas mais importantes responsabilidades, que é a formação integral do ser humano em sua dimensão epistemológica, estética e moral. Essa, então, é a primeira grande dificuldade: exige-se, de um lado, uma educação voltada para o mercado, para a competitividade, para o útil e, de outro, uma educação do sujeito moral responsável, respeitoso, justo. São duas propostas não apenas distintas, mas em boa medida contraditórias, uma vez que [...] o atendimento aos mandados do mercado fere, em muitos aspectos, os princípios da moralidade. Essa situação gera um clima de indiferença e impotência entre os docentes que, descrentes das reais possibilidades de uma educação moral, parecem cada vez mais reféns de um sistema que deles exige “virtudes” opostas aos parâmetros de uma moralidade fundada no respeito, na dignidade, na tolerância, na justiça e na democracia.

Essa crise da escola atual, somada com a destruição das identidades tradicionais e de suas formas geracionais de transmissão "coloca inevitavelmente a necessidade de encontrar novos critérios morais e novos instrumentos de socialização que não sejam regidos unicamente pelo mercado das mensagens midiáticas" (SUBIRATS, 2008, p. 200).

Atualmente, o sistema educativo, começa progressivamente a ter consciência dos problemas destacados, iniciando um tímido debate sobre o ensino de valores e a formação moral, porque, segundo Subirats (2008, p. 200-201), é a escola que mais sofre as consequências negativas da falta de socialização normativa, já que é a instituição que primeiramente se defronta com comportamentos agressivos, desvios de conduta, falta de

motivação e ausência de projetos pessoais das novas gerações¹⁶⁶. Além disso, na maioria das vezes, é a escola que acaba sendo criticada e recebendo a culpa quando se tornam públicos atos de violência e indisciplina de crianças e jovens¹⁶⁷. Contudo, não podemos negar que o discurso sobre a formação moral e de valores ocupa ainda espaço marginal na escola, tanto no que se refere à preparação dos professores, quanto ao currículo escolar, focalizado mais em conteúdos do que em valores.

No que se refere à situação brasileira, a preocupação com a educação moral dos estudantes é retomada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs), sob a dimensão da ética¹⁶⁸. As orientações curriculares contidas nos PCNs pretendem através da inclusão de temas transversais, possibilitar o ensino e a aprendizagem de valores e atitudes na escola¹⁶⁹. A proposta é que a ética

seja uma reflexão sobre as diversas atuações humanas e que a escola considere o convívio escolar como base para sua aprendizagem, não havendo descompasso entre “o que diz” e “o que faz”. Partindo dessa perspectiva, o tema transversal Ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, o qual depende mais de experiências de vida favoráveis do que de discursos e repressão. No convívio escolar, o aluno pode aprender a resolver conflitos em situações de diálogo, pode aprender a ser solidário ao ajudar e ao ser ajudado, pode aprender a ser democrático quando tem oportunidade de dizer o que

¹⁶⁶ Fenômenos que ilustram a fragmentação dos valores da sociedade hipermoderna repercutem diretamente no campo educativo. Neste sentido, Cenci (2007, p. 77-79) nos recorda que o espaço da ação moral, atualmente, é restrito significativamente ao âmbito da intimidade e da vida pessoal. "Valores como sucesso pessoal, riqueza, poder, *status* e fama passam a abarcar a imagem que o sujeito faz de si mesmo. Este perfil hedonista se afasta de valores que possam pôr em risco sua busca de prazer pessoal, uma vez que o prazer, assim como o narcisismo, é o que melhor exprime a suposta 'autenticidade' de tal sujeito. Como a moral - compreendida em sentido relativista e intimista enquanto assunto de foro íntimo - é circunscrita aos estreitos limites do Eu - o qual se constitui como o único âmbito considerado legítimo para avaliá-la - o espaço de diálogo com o olhar do outro é dispensado. O sujeito pode voltar-se, então exclusivamente a si próprio, ou seja, ao momento presente e sua esfera privada" (2007, p. 77). Esse modelo social que restringe a vivência moral ao foro íntimo, pessoal, portanto relativista e espontaneísta, resulta na dificuldade atual de grande parte dos jovens de constituir um projeto de vida coerente. Tal tipo de postura hedonista, narcisista e imediatista dissolve a ideia de um projeto de vida. Construir um projeto de vida coerente implica mediar, na interação social, o projeto pessoal com o dos outros. No campo educativo, a falta de um projeto de vida, que representa a ausência da pergunta pelo fim ou sentido da própria vida, perdendo o horizonte normativo para ela, caracteriza um processo de sociabilidade retraída à esfera privada.

¹⁶⁷ Para corroborar tal problemática, observou-se no mês de agosto que quatro jovens, de idade entre 14 e 17 anos, atearam fogo em uma escola do Rio Grande do Sul, sendo que dois dos jovens eram alunos da escola (Cf. ZH, 2013).

¹⁶⁸ "Nessa perspectiva, as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas" (BRASIL, 1998, p. 64).

¹⁶⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394/96, em seu artigo 27, inciso I, também destaca que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996). Pauly (2002) nos recorda que apenas um artigo da LDB fala em ética. Trata-se do artigo 35, que define as finalidades do ensino médio.

pensa, submeter suas ideias ao juízo dos demais e saber ouvir as ideias dos outros (BRASIL, 1998, p. 66).

Percebemos assim que os PCNs, bem como a recente aprovação da obrigatoriedade do ensino da Filosofia e Sociologia¹⁷⁰, representam uma esperança para retomar projetos sistemáticos de educação moral na escola, fugindo do espontaneísmo atual. Essas propostas, como vimos, estão de acordo com o legado clássico do conceito de formação que recebemos tanto dos gregos, como dos modernos (especialmente Kant), no que se refere à necessidade de educar moral e integralmente os sujeitos. Já para Rosa (2001, p.14), a proposta dos PCNs retoma a compreensão iluminista do papel da escola na sociedade moderna, que é formar o cidadão¹⁷¹.

Mesmo sabendo que a escola não é a única instituição que forma moralmente os sujeitos na contemporaneidade, não tendo como garantir sozinha a formação moral e de valores dos seus alunos, visto que as pessoas encontram muitos espaços e instituições que formam sua personalidade, a escola ocupa um importante papel neste empreendimento. Se milhares de pessoas vão às ruas das principais cidades do Brasil para solicitar mais educação, mais ética e, conseqüentemente, menos corrupção dos políticos e das principais instituições que representam os cidadãos, a escola não se pode furtar de dar sua contribuição para tal realidade que é premente.

Sobre isso, Subirats reflete que

diante do vácuo de normativa moral criado pelas mudanças sociais recentes, necessita-se de uma nova forma de estabelecer critérios e que estes sejam transmitidos às novas gerações. Embora se possa pensar em outras formas institucionais, hoje em dia a única instituição social expressamente planejada para a formação das pessoas jovens, e que oferece certa garantia de cobertura universal (ainda que não igualitária), é o sistema educativo. De modo que é preciso empreender seriamente um novo debate sobre as suas funções, sobre as tarefas que socialmente lhe são encomendadas, para ver como, paulatinamente, pode-se transformar em uma instituição não só transmissora de conhecimentos, mas também transmissora, de modo patente, de critérios e normas de comportamento (SUBIRATS, 2008, p. 201-202).

¹⁷⁰ No dia 8 de maio de 2008, foi aprovada a lei que obriga o ensino da Filosofia e Sociologia. Para tornar obrigatório o ensino dessas disciplinas no currículo do ensino médio, o Congresso Nacional alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Cf. BRASIL, 1996).

¹⁷¹ Rosa (2001, p. 15) defende ainda que a escola ocupa uma posição central na formação do caráter da criança, porque a família, ocupando-se das relações privadas, não está estruturada de modo a poder formar a criança tendo em vista a vida social. Entende-se assim que a moral que se pratica na família é, sobretudo, afetiva, já que a família constitui um grupo pequeno que mantém contatos pessoais a todo o momento; desse modo, as suas relações não estão submetidas a qualquer regulamentação geral, impessoal ou imutável, muito embora, por suas características, a família pode fazer despontar, nos seus membros mais jovens, inclinações altruístas e sentimentos de solidariedade.

Diante dessa nova realidade, não é mais possível que a escola negue sua parcela de responsabilidade na formação moral dos estudantes, visto que ela ocupa um lugar importante no desenvolvimento das futuras gerações. Além disso, é sabido que a escola sempre se envolveu com essas questões. Porém, embora o sistema educativo, sozinho, não possa mudar tudo, sem a colaboração de outros âmbitos sociais, é a escola a instituição mais adequada para a reflexão e o início desse tipo de mudança, porque é exatamente onde se manifesta de maneira direta a crise de modelo do sistema de valores e crenças que sustentam as pessoas em sua vida social e pessoal¹⁷².

Cenci também parece concordar com essa análise, ao nos recordar que

tornar-se um cidadão digno e moralmente maduro é fruto de aprendizagem que passa pelas contribuições de diferentes instituições, como a família, a escola e a sociedade em sentido amplo. Querendo ou não estas instituições influenciam de forma marcante a formação moral da criança e do adolescente. Na escola isso ocorre, seja de forma espontânea, seja de modo sistemático, por meio da postura e das relações estabelecidas entre seus agentes - sobretudo os professores - pelo modo como seu currículo é estruturado e pela organização e ambiente constituído no seu interior (CENCI, 2007, p. 111).

Se tal leitura estiver correta, podemos pressupor que mudanças reais e profundas só ocorrerão verdadeiramente quando, enquanto sociedade, conseguirmos realizar um significativo processo de crítica da nossa cultura que incentiva e tolera as imoralidades e a hegemonia dos interesses particulares em detrimento da coletividade. Nesse sentido, os problemas morais dizem respeito a todos os cidadãos e, em particular, a todas as instituições. Ninguém está isento de dar sua contribuição, muito menos a escola, visto que ainda é uma das instituições mais importantes no processo de socialização dos indivíduos da sociedade¹⁷³.

Ao mesmo tempo, sabemos, com Subirats (2008, p. 203), que a transformação do sistema educativo não é algo fácil. Por um lado não podemos negar que os sistemas educativos têm, hoje, uma estrutura consolidada, com forte destaque nas questões curriculares, nos modelos por matérias e nos sistemas de avaliação¹⁷⁴.

¹⁷² Cf. SUBIRATS, 2008, p. 203.

¹⁷³ Cf. GOERGEN, 2007, p. 740. Além disso, "dizer que a responsabilidade é de todos não significa dizer que ela não é de ninguém. Ao contrário, significa que cada segmento social, cada instituição, cada indivíduo deve assumir responsabilidade moral em seu âmbito de atuação. Por sua inegável influência sobre a formação das futuras gerações, cabe aos setores diretamente envolvidos com a educação, como a família, a mídia e a escola, um papel particularmente relevante na reforma moral da sociedade" (GOERGEN, 2007, p. 740).

¹⁷⁴ Além disso, "as grades curriculares hoje tendem a estar superlotadas de matérias e pressionadas por outras tantas que clamam espaço, tais como trânsito, educação sexual, educação artística, educação ambiental, informática etc" (CENCI, 2007, p. 63).

Todas as iniciativas de substituir a lógica curricular vigente encontram muitas dificuldades. Um exemplo disso é a tentativa, como abordamos, dos PCNs de incorporar no currículo escolar os temas transversais. Esses saberes

encaixam-se com dificuldade nas programações habituais e vão ficando, portanto, como elementos secundários mais do que como linhas fundamentais da educação. É que, efetivamente, os valores não podem ser ensinados da mesma maneira e com a mesma metodologia que as matérias instrumentais. Ao mesmo tempo, por outro lado, costuma dar-se maior valor hierárquico aos conhecimentos do que às normas, e os próprios professores sentem-se mais legitimados intervindo no terreno dos conteúdos, que costumam ser avaliados por alguma disciplina científica, do que em um terreno moral, considerado de menos relevo, carente de normas fixas e monopolizado, durante muito tempo, pela igreja e pelos setores mais conservadores da sociedade (SUBIRATS, 2008, p. 203).

Diante das dificuldades apontadas, a solução para o problema investigado nessa pesquisa, no que se refere à formação do homem enquanto sujeito e ser moral na atualidade, como a entendemos, passa pela construção de um novo modelo de escola que começa a perceber a educação também como um empreendimento moral, possibilitando, assim, criar comunidades educativas que consigam fazer o ajuste entre os saberes e valores necessários e as características, necessidades e perspectivas reais das novas gerações. Esta mudança pretendida requer uma nova mentalidade de todos os agentes educativos, sejam eles professores, coordenadores ou gestores, simplesmente acostumados a serem tutelados, repetidores de modelos históricos, sem capacidade de intervenção e mudanças reais. Por fim, desenvolver um ambiente ético demanda um esforço planejado que envolve a instituição de ensino como um todo.

Em face dos questionamentos, compete à escola fazer formação moral ou não? Defendemos que sim, uma vez que a formação moral deve ocupar um lugar central na educação formal, visto que se ela não for tematizada pela escola, poderá reforçar e favorecer indiretamente as imoralidades da sociedade. Nesse sentido, podemos perguntar-nos o que a escola pode fazer para ajudar a diminuir as injustiças e as imoralidades sociais? A escola deve assumir que ela e todos os que se dedicam à educação são responsáveis pela formação moral. Porém, "mesmo reconhecendo não ser o remédio para todos os males, a educação pode oferecer uma contribuição importante e, quem sabe, indispensável para corrigir as injustiças do mundo e contribuir para a construção de um mundo social menos desumano e mais responsável" (GOERGEN, 2007, p. 745).

Quando nos referimos à escola como um todo, estamos defendendo o envolvimento e engajamento de todos os agentes escolares, sejam eles diretores, coordenadores, professores,

pais e alunos, na construção de um ambiente ético educativo na comunidade escolar. Na impossibilidade de abordarmos mais amplamente todos estes sujeitos, centraremos nossa análise no que compete aos dois principais interlocutores da educação moral na escola: os estudantes e os educadores.

4.3.1 A formação moral do estudante

Quando falamos da formação dos estudantes, temos que nos perguntar seriamente: de que tipo de conhecimentos necessitam hoje as novas gerações? De que tipo de atitudes, aptidões, habilidades, disposições e valores? Ou, dito de uma forma mais atual, de que uma pessoa necessita para viver bem em uma sociedade concreta? Como ela deve estar formada? O que é preciso transmitir-lhe, e como, para que alcance este ser e conhecer¹⁷⁵?

Certo é que tais questões, ainda que formuladas, raramente são consideradas na elaboração dos currículos escolares. "A produção de personalidades capazes de viver em sociedade, que é a finalidade da educação, continua sendo pensada como resultado casual de um conjunto de circunstâncias complexas e, geralmente, incontroláveis" (SUBIRATS, 2008, p.195). Além disso,

os conteúdos curriculares são, muitas vezes, fruto de pactos corporativos e escalões acadêmicos: como se pode prescindir da matemática? Ficaria esquecida a história? Seria escandaloso que não se aprendesse inglês! E assim, sucessivamente, partindo da ideia de que, de qualquer forma, a personalidade humana desenvolve-se por si mesma e de que a função da educação é dar instrumentos para o acesso a saberes relativamente codificados (SUBIRATS, 2008, p.195).

Em face do exposto, não se pode mais negar que precisamos fazer um debate social sério sobre a real função da escola na atualidade. Não podemos mais usar o sistema educativo como função principal de expedir diplomas, legitimando posições sociais ou simplesmente preparando para o mercado de trabalho ou para o vestibular e o ENEM, visando simplesmente ao ingresso no ensino superior. Queremos chamar a atenção para outras necessidades, a nosso ver, mais urgentes do sistema educativo, e já defendidas por Kant no século XVIII, como o desafio da formação integral das novas gerações, criando as condições para que os alunos possam se assumir como autores da própria vida, constituindo-se como sujeitos autônomos e morais.

¹⁷⁵ Estas perguntas também são estabelecidas por Subirats (2008, p. 195-196).

Nesse sentido, na atualidade, vários autores defendem a construção de um novo modelo de escola que assuma como prioridade da práxis pedagógica o desenvolvimento de ações e atividades de formação moral dos estudantes¹⁷⁶. Puig (1998) nos lembra que uma das causas que conduzem para a emergência da edificação de uma educação moral na escola centra-se no fato de que os problemas mais urgentes apresentados à sociedade não são problemas que possuam uma solução exclusivamente técnico-científica, mas que precisam de uma reorientação ética dos princípios que as regulam. Para esse autor, a educação moral

é uma tarefa complexa que os seres humanos realizam com a ajuda dos seus companheiros e dos adultos para elaborar aquelas estruturas de sua personalidade que lhes permitirão integrar-se de maneira crítica ao seu meio sociocultural. É um processo, portanto, de elaboração de formas de vida e de maneiras de ser que não são dadas totalmente de antemão, nem aparecem devido ao amadurecimento de disposições prévias, mas que também não surgem por acaso. É um processo de construção em que intervêm elementos socioculturais preexistentes, que traçam um caminho para o indivíduo, mas é também um processo em que cada sujeito intervém de modo responsável, autônomo e criativo (1998, p. 150).

Quando olhamos para a realidade da educação moral dos estudantes, nas escolas brasileiras, percebemos várias tendências, posicionamentos e enfoques diversos: há quem defenda que não é papel da escola assumir tais questões e responsabilidade, visto que sua função principal é transmitir conteúdos e informações; há os que acreditam que é papel da escola dar conta dessas questões na sua totalidade, basta ver a tendência das famílias e da sociedade de responsabilizar a escola pela falta de conduta ética das crianças e jovens; há também quem defenda ainda modelos de educação moral voltados para a doutrinação, portanto, a partir de modelos tradicionais. Certo é que a recusa de assumir a formação moral na escola de maneira sistemática abre espaço para a espontaneidade, pois, mesmo que a escola e seus educadores se recusem a assumi-la formalmente, nela se envolverão quando da necessidade de tomada de decisões oriundas do contexto escolar¹⁷⁷.

¹⁷⁶ Para Kant, o fim último de todo o processo educativo é a formação moral do ser humano. Da mesma forma, vários autores contemporâneos defendem, à sua maneira, a retomada de projetos sistemáticos de formação moral na escola, entre eles: Puig (1998); La Taille (1996; 2007; 2008; 2011); Hermann (2001; 2005); Menin (1996); Macedo (1996); Garcia e Trindade (2012); Cenci (2007; 2009); Paviani (2010); Goergen (2007); Subirats (2008); Silva (2012); Oliveira (2008); Rios (2002); Pauly (2002; 2008); Pichler e Testa (2007).

¹⁷⁷ Cf. CENCI, 2007, p. 92-93. Além disso, Goergen (2007, p. 746) nos lembra que os estudantes passam grande parte do tempo nas instituições de ensino. Nesse período, forma-se sua sensibilidade, sua maneira de pensar e de julgar, moldam-se seus conceitos e representações, enraízam-se atitudes e comportamentos. "Todo esse desenvolvimento que acontece ao longo dos anos escolares representa a constituição da identidade do sujeito com suas diferentes, mas complementares faces do epistêmico, do estético e do ético. Mesmo que defendêssemos o ponto de vista de que a educação não deveria ocupar-se da formação moral dos seus alunos, seria impossível negar que, de uma forma ou de outra, no contexto escolar das relações professor/aluno, dos livros didáticos, das avaliações, estariam sendo transmitidos ideais e imagens de homem, de mundo, de relacionamento, de normas e valores. A influência moral sobre os alunos é impossível de ser evitada no ambiente escolar".

É importante ficar claro que quando falamos em formação moral, não nos estamos referindo à imposição de valores ou normas, muito menos ao ensino da moral e cívica, que já foi oferecida à juventude, no período da ditadura militar, como matriz curricular¹⁷⁸. A real educação moral "deve primar por criar condições para que os educandos aprendam a lidar com as incertezas e as circunstâncias que envolvem seu agir. A educação moral precisa estar voltada para a autonomia do sujeito e para a reflexividade da ação dos alunos enquanto agentes morais" (CENCI, 2007, p 93).

Destarte, a educação moral não pode ser entendida como um processo de transmissão de verdades, nem por prescrições de valores morais preestabelecidos da escola ou do educador para os estudantes; ela deve criar as condições para que o aluno aprenda a agir autonomamente em relação às incoerências e incertezas que permeiam a sua ação. Portanto, o aluno deve ser preparado para agir autonomamente, de acordo com sua consciência, mas também de maneira universal, por meio do respeito aos demais e dos valores morais instituídos pela sociedade. Assim, a educação moral se desloca da transmissão de normas para o ensino e aprendizagem de valores que contribuam para a tomada de decisões.

Dessa forma, a educação passa a se preocupar com a ação concreta do estudante, embora não possamos negar que, na atualidade, múltiplos fatores passam a influenciar os valores e as atitudes do aluno, não apenas a escola e a família¹⁷⁹. Uma decorrência direta dessa realidade é que a escola não tem como garantir o agir moral do estudante. Ao mesmo tempo em que não é a única a influenciar as atitudes, comportamentos e ações, também, não pode deixar de fazer sua parte com programas e projetos sistemáticos de formação moral.

Sabemos que as crianças vêm para a escola com uma base moral já estruturada, com conteúdos e valores já desenvolvidos ou em processo de desenvolvimento:

as crianças não chegam à escola como folhas em branco, completamente abertas para receberem as marcas de uma formação moral que a escola tem para oferecer. Ao contrário, a escola acolhe pessoas que já se encontram em formação, com múltiplas influências e determinações, das quais muitas certamente são definitivas, ao passo que outras ainda estão abertas à transformação (GOERGEN, 2007, p. 747).

¹⁷⁸ A educação moral foi levada à frente, na realidade brasileira, por muito tempo, de uma maneira bastante tradicional, buscando a doutrinação dos estudantes. Para isso, basta ver os programas de Educação Moral e Cívica do período do Regime Militar (introduzidas no currículo em 1969). Atualmente, a educação moral nas escolas faz-se sentir como uma necessidade, visto que a grande maioria delas não se preocupa sistematicamente com a questão, apenas de maneira espontaneísta, eximindo-se da elaboração e aplicação de projetos sistemáticos de formação moral. Um bom estudo sobre a Educação Moral e Cívica, no Período Militar, ver Silva (2012, p. 85-102).

¹⁷⁹ É mister destacarmos que, na atualidade, os meios de comunicação surgem como uma poderosa ferramenta de influência heterônoma na formação das pessoas, inclusive de formação moral.

O ser humano mesmo carregando uma determinada carga genética, forma sua personalidade e identidade com as várias experiências que vai vivenciando. Assim, não temos como negar a importância, na formação da identidade pessoal, das experiências que ocorrem, desde o nascimento, nas relações familiares, sociais e hoje também midiáticas. É sabido que as normas, valores e convenções sociais vão sendo copiadas e assimiladas pelos indivíduos de acordo com os relacionamentos que se estabelecem em seu meio social. Por isso, podemos afirmar que

a criança quando chega à escola já é portadora de uma vasta experiência, de uma história relativamente longa de formação que envolve não só conhecimentos, sensibilidades, mas também representações de valores, formas de julgamento e de comportamento. Importa lembrar que até esse momento a formação da criança é predominantemente heterônoma, ou seja, predomina a absorção inconsciente das influências vindas de fora (GOERGEN, 2007, p. 747).

Negar que a escola recebe crianças e jovens com uma vasta formação, advinda das suas experiências pessoais e do contexto social em que se encontram inseridas¹⁸⁰, é uma ingenuidade e pode representar o fracasso de qualquer projeto de educação moral. Porém, a escola, por ser lugar das primeiras vivências de sociedade e do contato com regras formais, bem como do contato com mais pessoas e da necessidade de mediação das vontades com o interesse e o respeito às outras pessoas, pode ser um espaço propício para a revisão dos valores oriundos da família e o desenvolvimento de novos valores importantes para a vida em sociedade. Assim, a escola deve partir da realidade da criança, não para julgá-la,

mas para despertar nela a consciência de sua própria realidade, de sua própria história e, assim, criar condições para que ela, aos poucos, possa assumir-se como autora de sua própria identidade, constituindo-se como sujeito moralmente autônomo e capaz de tomar nas próprias mãos o seu destino no interior da comunidade (GOERGEN, 2007, p.748).

Nesse sentido, Valls (2009, p. 28) nos recorda que a formação ética na escola deve propiciar ao estudante criar e repensar seus valores "para chegar a uma formulação pessoal, adulta, livre e esclarecida". Além disso, faz-se necessário, num mundo extremamente marcado pela racionalidade técnica, adaptada a fins preestabelecidos, o reforço às convicções práticas, ou seja, a formação ética e moral torna-se imprescindível neste contexto de forte

¹⁸⁰ "A criança chega à escola já familiarizada com e influenciada por uma diversidade muito grande de opiniões, de posicionamentos a respeito dos mais diferentes assuntos; chega influenciada por posicionamentos religiosos, ora herméticos e dogmáticos, ora soltos e descomprometidos; chega marcada por imagens de violência, de erotismo, de relações utilitaristas; chega, sobretudo, seduzida por anseios, desejos, modelos de felicidade relacionados às prioridades do mercado, do consumo, do lucro" (GOERGEN, 2007, p. 748).

racionalidade instrumental, para a retomada de valores que, se antes aceitos, hoje passam a ser flexibilizados, esquecidos e descartáveis¹⁸¹.

O autor¹⁸² nos lembra ainda que se espera de uma pessoa adulta que ela se desenvolva alcançando o nível ético de desenvolvimento, sendo capaz de aceitar as normas convencionadas. Ou seja, espera-se que o agente moral, como defendia Kant, siga preceitos gerais, universalmente válidos, enquanto normas e regras que valem para todas as pessoas e que não fiquem pensando egoisticamente apenas em si mesmos e nos seus interesses pessoais, e também não sigam as normas apenas exteriormente por medo, mas pela internalização da lei.

Para o sujeito atingir um determinado nível de maturidade moral, ele deverá ser capaz de mediar seu agir de acordo com os demais. Nesse processo de socialização e formação moral, a criação e manutenção de um ambiente ético na escola e na sala de aula é importante para o desenvolvimento moral do aluno, bem como o exemplo dos educadores que trabalham na escola¹⁸³. Assim, a educação moral na escola começa com o contato e a vivência do estudante com a postura moral do educador, o currículo escolar e o ambiente moral que se constitui na escola.

Entendemos que as instituições de ensino podem contribuir efetivamente no desenvolvimento da capacidade moral dos seus estudantes mediante atividades pedagógicas que priorizem o diálogo, o discernimento e o entendimento mútuo para resolução dos problemas e conflitos oriundos do espaço escolar. Além disso, no ambiente da sala de aula faz-se importante a fixação de regras de convivência, como esperar a vez de falar, saber ouvir as orientações, escutar os colegas, aprender a ajudar e respeitar o próximo como alguém portador de dignidade. Essas são ações que vão ajudando a formar a personalidade moral dos estudantes. Outrossim, a práxis pedagógica pode proporcionar espaços de participação progressiva dos estudantes nas decisões que envolvem o coletivo da escola, bem como de

¹⁸¹ Kant também nos advertia que os avanços no campo científico não significam, automaticamente, avanços no campo humano e dos valores. Da mesma forma, Goergen (2007, p. 743) nos recorda que estamos vivendo hoje um domínio sem precedentes da razão instrumental e utilitarista para a qual os fins justificam os meios. "Conceitos como eficiência, eficácia, lucro, domínio e vantagem assumem posição central nas relações humanas da sociedade contemporânea. O princípio da performatividade, do bom funcionamento, torna-se o critério de avaliação das ações individuais e coletivas. Com isso, a sociedade capitalista neoliberal assume diretrizes morais que invertem o imperativo da ética kantiana, não apenas permitindo, mas condicionando o bom funcionamento do sistema ao uso do homem como meio". Isto tem levado as pessoas a se sentirem "órfãs" de parâmetros morais, parecendo, por vezes, cansadas de lutar por uma sociedade melhor e sentindo-se impotentes perante as intermináveis séries de abusos que se sucedem diante dos próprios olhos. É mister destacarmos que essa atitude leva ao risco de cairmos na banalidade e na indiferença, em que facilmente são toleradas atitudes imorais, sob o pretexto de que não podemos fazer nada.

¹⁸² Cf. VALLS, 2009, p. 29.

¹⁸³ Sobre a importância do exemplo do educador, ver Paviani (2010, p.129-140) e Buitrago (2008).

discussão e de reflexão acerca das regras e dos princípios que dirigem a sociedade e o ambiente escolar, da origem, significado e importância das normas e dos valores para a sustentação da vida em sociedade.

Da mesma forma, "é difícil ou impossível argumentar convenientemente junto ao aluno a favor de determinadas posições morais, se, no contexto vivido pelo aluno, ele não fizer a experiência estética destas mesmas posições" (GOERGEN, 2001, p. 167-168). Quando falamos da importância do exemplo e da vivência dos valores morais ensinados na escola, não podemos negar que a escola, em muitos casos, em vez de ser espaço da vivência dos valores éticos e morais, acaba reproduzindo casos de violência envolvendo educadores e alunos. A pesquisa *Violência nas escolas: O olhar do professor*¹⁸⁴, aponta que 44% dos professores ouvidos já sofreram agressão física ou verbal na sua unidade escolar (entre elas, a agressão verbal (39%), provocada pela falta de respeito, é a mais frequente); 57% dos professores consideram as escolas violentas; e 84% presenciaram ou ficaram sabendo de casos de violência na sua escola em 2012. Para 95%, os maiores responsáveis são os próprios alunos, culpando o envolvimento deles com o uso de drogas e de álcool e a briga de gangues como situações que geram violência nas escolas, sendo que os próprios alunos são as maiores vítimas da violência (83%)¹⁸⁵.

Além do exemplo e da criação de um ambiente ético educativo na escola, Cenci (2007, p. 98) acredita que a experiência deve ser sempre a matéria-prima para a educação moral:

a articulação de aspectos morais com a concepção de mundo prática do aluno é decisiva para o êxito de um processo de educação moral. Trata-se, pois, de articular as circunstâncias do agir com referências universais. Como agir é sempre contingente e, portanto, ocorre dentro de circunstâncias as mais diversas possíveis, é preciso orientá-lo por valores, normas e princípios éticos universais.

¹⁸⁴ A pesquisa, divulgada no mês de maio de 2013 pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (APEOESP, 2013a), foi realizada pelo Instituto Data Popular, ouviu 1400 professores, de 167 cidades de São Paulo.

¹⁸⁵ O levantamento também apontou que, para 35% dos professores entrevistados, os pais ou os responsáveis são aqueles que devem resolver a violência praticada pelos filhos ou tutelados. Outros 25% acham que a escola também tem papel decisivo. Para 19% dos entrevistados, o governo do estado tem que tomar medidas mais efetivas. Os professores acreditam que diminuiria a violência se as escolas e o governo envolvessem mais os pais nesse debate contra a violência: 28% acham que palestras e debates nas escolas atrairiam os pais e seria uma ação favorável; 16% acreditam que é preciso investir em cultura e lazer dos alunos e familiares; 15% defendem que o policiamento nas áreas próximas às escolas seja reforçado para evitar a presença de gangues e tráfico de drogas. Outras medidas, com menor percentual, também são apontadas, como a diminuição de alunos em sala de aula e a gestão democrática das escolas. Como resposta para esta realidade, o Governo de São Paulo anunciou a compra de câmeras e alarmes para vigilância das escolas. Porém, apenas 4% dos professores ouvidos acreditam que as câmeras ajudem a reduzir a violência. Novamente, tenta-se resolver os problemas com câmeras, com leis externas e não se busca formar os estudantes para a autonomia e a responsabilidade moral (Cf. APEOESP, 2013a).

Cenci defende que a educação moral, para acontecer de maneira satisfatória, requer uma aprendizagem que precisa sempre combinar dois fatores importantes: por um lado, a ação moral é sempre algo circunstancial no qual o sujeito age a partir do seu universo simbólico construído, mas também de acordo com princípios e normas orientadores que transcendem a particularidade de cada contexto e sujeito, de modo a permitir um julgamento crítico sobre a ação em questão. Esta aprendizagem se dá de maneira processual e paulatina, não se constituindo na transmissão ou internalização de valores pré-estabelecidos, mas na capacidade que o sujeito deve adquirir de apropriar-se desses valores para que eles possam ajudá-lo, ao longo da vida e da pluralidade de circunstâncias vividas, a orientar sua ação para os bons fins.

Sabemos que o equilíbrio entre o domínio de valores e princípios morais e a sua aplicação às circunstâncias é algo complexo. Dessa forma, a educação moral pode ajudar o aluno na apropriação desse domínio. Porém, é preciso contar com a disposição do aluno "de trazer sua prática para a reflexão, e confrontar permanentemente sua concepção prática de mundo" (CENCI, 2007, p. 99). Em outras palavras, é preciso que o aluno, além de apropriar-se de valores e princípios morais consiga articular tais princípios e valores com a sua realidade prática, concreta do seu agir.

Assim, como estamos aqui defendendo, é fundamental que o aluno apresente boa vontade para se dispor a refletir criticamente e a confrontar seu conjunto de crenças, valores e princípios com valores e princípios universais. Se o aluno não estiver predisposto, será difícil o êxito de qualquer projeto de educação moral. Qualquer processo de educação moral que não contar com a predisposição do aluno corre sério risco de não se efetivar na prática. Destarte,

como todo saber prático, a moral não pode ser ensinada sem a participação ativa de quem aprende. Além disso, no caso concreto dos saberes morais faz-se necessário salvaguardar a liberdade e a autonomia do aprendiz, ainda que também seja imprescindível transmitir-lhe aqueles conteúdos e significados que a coletividade considera como fundamentais para a sua sobrevivência e dignidade (PUIG, 1998, p. 230).

A educação moral sempre deve partir da realidade vivida pelo educando. A partir dela, ao confrontar a concepção espontânea do aluno com valores e princípios universais, será possível reelaborar criticamente estas concepções dos estudantes. Assim,

há a necessidade de se partir do contexto do aluno, de situações e circunstâncias que lhes são familiares, e colocá-lo sempre dentro do processo a ser desenvolvido. É preciso fazer com que o educando coloque para si tais situações ou evoque situações já experienciadas, mas sobre as quais ainda não refletiu desse prisma e desafie-o a ver se a forma de resolver tais problemas ou situações é plausível, coerente e se tem consistência à luz de parâmetros éticos (CENCI, 2007, p. 100-101).

Muitas vezes os alunos, pela bagagem formativa que trazem de casa e da formação que receberam principalmente dos meios de comunicação, podem não perceber que seu conjunto de crenças e valores podem ser contraditórios ou carregar problemas morais¹⁸⁶. Dessa forma, inferimos que a recriação do conjunto de valores só pode ser feito pelo próprio aluno, com a parceria e acompanhamento do educador. Nesse processo de aprendizagem, que envolve a reelaboração de valores, crenças e atitudes, a figura do educador assume grande importância, pois se pressupõe que ele tenha condições de ajudar os estudantes a ressignificar a ação moral deles¹⁸⁷.

4.3.2 A formação moral do educador

Para pensar a formação moral do educador, centraremos a análise em três ideias principais: o professor também é pessoa e precisa ser formado eticamente; o educador é um interlocutor importante da formação moral na escola, sendo que seu exemplo educa, muitas vezes, mais que as palavras e conteúdos ministrados; a formação moral e a criação de um ambiente ético educativo na escola é responsabilidade de todos, não apenas do professor, competindo aos gestores, como tarefa primordial, o acompanhamento e o cuidado integral dos educadores.

Acreditamos que há consenso, que os educadores ocupam função essencial no processo de ensino e de aprendizagem. Demonstração do que estamos afirmando é que a maior responsabilidade pelo êxito ou o fracasso dos processos educativos dependem diretamente da maneira como o professor realiza seu trabalho. No âmbito da formação de valores e da educação moral dos estudantes, ocorre o mesmo, visto que "a postura desse profissional quando discute diferentes temas, transmite conhecimentos e, principalmente, tornar-se 'exemplo de vivência' do conjunto de valores que apregoa, será, sem dúvida, uma das condições essenciais na obtenção do êxito educativo" (TREVISOL, 2012, p.1).

¹⁸⁶ Poderíamos dar vários exemplos para elucidar o que estamos falando e que os programas de televisão difundem diariamente, principalmente com as novelas e os reality shows. O que estes programas vinculam diariamente será visto, com certeza, por muitos jovens de maneira acrítica e, muitas vezes, como algo interessante ou mesmo como um valor; sobre essa concepção de mundo espontânea do estudante a educação moral deverá incidir.

¹⁸⁷ O professor, com seu exemplo pessoal e coerente de vida e com a dimensão atitudinal de seus conteúdos, tem a responsabilidade de formar moral e eticamente seus alunos. Além disso, no que se refere à formação moral dos estudantes, cabe-nos uma importante tarefa de insistir na ideia da indissociabilidade entre conteúdo e formação, cabendo à escola ensinar conteúdos, mas, ao mesmo tempo, transmitir valores significativos e ajudar os alunos a construir valores a partir dos conhecimentos desenvolvidos em sala de aula.

Da mesma forma que afirmávamos que o aluno chega à escola trazendo uma ampla formação moral, pelo contexto social em que viveu, também o educador carrega os traços de formação do ambiente em que se desenvolveu. Os professores "não são sujeitos etéreos que pairam acima da realidade. Pelo contrário, são pessoas envolvidas e afetadas nas suas convicções, sensações, aspirações como qualquer outra pessoa que convive com os conflitos e ambivalências éticas e morais da sociedade contemporânea" (GOERGEN, 2007, p. 748).

O professor também é fruto do seu meio social e sofre as pressões e influências dele. Assim, não basta, para que um processo de formação moral na escola seja instaurado com êxito, que os educadores tenham interesse e boa vontade. Isto já é um bom começo, mas não o suficiente, visto que os educadores devem ser formados para tal. É preciso que eles

tenham passado por um processo de conscientização de sua própria moralidade, de seus ideais e sentidos de homem, de mundo e de vida, dos fundamentos que orientam seu julgar e agir, para só então, e a partir daí, pensarem no papel que lhes cabe como agentes da formação moral" (GOERGEN, 2007, p. 749).

Quando falamos na formação moral do educador, não podemos deixar de recordar que a formação dos educadores nesse quesito geralmente é falha, porquanto as universidades deixam de lado a dimensão da formação mais ampla do ser humano. Cenci, Fávero e Trombetta (2009, p.16) citam alguns motivos para isso: aprofundamento inconsciente da especialização dos saberes e sua fragmentação; formação estritamente técnica dos profissionais que atuam na instituição; demanda por uma formação mais breve e tecnicista; dissociação entre valores e conhecimentos; mentalidade imediatista advinda do cenário econômico que penetrou no campo educacional.

Uma das razões da dificuldade enfrentada pela escola em assumir o seu papel em termos de educação moral, reside justamente, nas deficiências da formação do professor:

a formação tende a ser incipiente, fragmentária, inexistente ou desenvolvida de modo muito indireto ou isolado, por meio de alguma disciplina de ética geral ou profissional. Há um certo consenso presente no discurso dos professores sobre a importância da educação moral, porém, suas práticas pedagógicas geralmente estão longe de dar conta das ações orgânicas nesse sentido. Essas práticas repercutem inevitavelmente na formação do educando (CENCI, 2007, p. 103).

Percebemos que as faculdades preparam metodologicamente bem, instrumentalizando com conteúdos os futuros docentes, mas, muitas vezes, falham ao não formar os professores nos modos de trabalhar com as crianças e jovens as questões que envolvem a construção de valores, ao não prepará-los para a realidade heterogênea das salas de aula.

Em face dessa realidade, a formação do professor, nos cursos de licenciatura deve ajudar o futuro docente não apenas a instrumentalizar-se de técnicas, metodologias e conteúdos, mas a contribuir para uma formação que desenvolva a postura ética, responsável e comprometida com a sua profissão. Nessa mesma direção, Paviani (2009a, p. 49-50) defende que a universidade deve assumir a responsabilidade de formar não apenas bons profissionais, mas também cidadãos que sejam críticos e eticamente responsáveis. Nesse interim, Goergen recorda que

formar professores com sensibilidade moral significa familiarizá-los criticamente com as imagens de mundo, de ser humano, de meio ambiente, com conceitos como liberdade, responsabilidade, respeito, tolerância; significa despertar neles a sensibilidade para as formas mais dignas, justas, belas e felizes de viver, de modo que eles, por sua vez, possam despertar em seus alunos sensibilidades semelhantes. Esta perspectiva ético-estética abandona o sentido regulador, enquadrador e identificador da ética tradicional para despertar nos jovens a percepção e a responsabilidade diante da desestetização que representa a miséria, a injustiça, a fome, enfim, a barbárie (2007, p. 750).

O que estamos defendendo é que a formação moral e o estudo dos valores na formação do educador visa a tornar os futuros docentes conscientes de sua responsabilidade na promoção desses conteúdos no seu trabalho diário com os alunos, bem como ajudar a se instrumentalizarem com conteúdos e métodos para, respeitando as características e os valores espontâneos de seus alunos, propor a ressignificação e criação de novos valores. Para isso, torna-se continuamente necessário, por parte de cada professor, um exame sério de seus valores e atitudes, para melhorar sua atuação e ser um portador de valores¹⁸⁸.

Cenci (2007, p. 103) nos recorda que a situação torna-se mais complexa quando o próprio ambiente escolar, ao invés de formar a sensibilidade moral, reproduz os referenciais dogmáticos ou relativistas absorvidos espontaneamente por educandos e educadores de maneira acrítica e não problemática: "como consequência disso, corre-se o risco de julgar desnecessário preparar o educador para trabalhar com educação moral. Neste caso, seria suficiente a moralidade espontânea absorvida de uma forma de aprendizagem acrítica e inconsciente do meio".

Kant, no que se refere à formação dos professores, nos lembra, em *Ideia de uma história do ponto de vista cosmopolita*, que "o homem é um animal que, quando vive entre outros de sua espécie, tem necessidade de um senhor" (IHU, p. 11). Nesse mesmo texto, o filósofo nos questiona: "Mas de onde vamos tirar esse senhor"? Ele mesmo responde: "De

¹⁸⁸ Cf. TREVISOL, 2012, p. 11-12.

nenhum outro lugar senão da espécie humana. Mas este é também um animal que tem necessidade de um senhor.” Ou seja, vemos aqui um círculo lógico, no qual o próprio mestre, sendo homem, também necessita ser educado para poder educar os outros. Isto parece ser um problema muito sério para Kant, visto que o mestre necessita ser bem educado, pois um mestre mal educado formará, por sua vez, pessoas despreparadas que terão a responsabilidade de formar outras gerações. Esta mesma ideia ele nos apresenta em *Sobre a Pedagogia* quando diz que

o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos (PED, p. 15).

O homem só se torna homem por meio da educação; ele é o que a educação faz dele. Vemos, assim, a importância da educação e também dos educadores, que têm a missão de formar as novas gerações¹⁸⁹. Nesse sentido, o trabalho do professor é essencial, pois é considerado “o alicerce na vida do aluno, orientador, amigo, modelo. A forma como o professor age e pensa é tido como exemplo, como algo a ser seguido pelos alunos. Os professores são responsáveis por orientar, mediar e auxiliar no processo de construção dos valores” (TREVISOL, 2012, p.8).

Entretanto, da mesma forma que estamos reconhecendo a importância dos educadores, não podemos negar que existe um discurso na escola, recorrente entre os próprios educadores, que tende a desvalorizar e menosprezar a importância do trabalho docente. Contudo, do ponto de vista dos alunos do ensino médio, segundo pesquisa realizada por La Taille e Harkot-de-La-Taille (2007)¹⁹⁰, encontramos a confirmação de que os educadores constituem peça-chave no processo educativo. Nos dados explicitados por esses alunos, quando perguntados pelo grau de importância dos professores para o progresso da sociedade, vemos que os professores foram muito bem avaliados. Um total de 98% dos entrevistados pensa que eles são muito importantes e apenas 0,7% acham que os professores não são importantes. Os professores são vistos, pelos próprios alunos, como agentes essenciais para a sociedade e seu progresso. Tal

¹⁸⁹ No texto *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?*, Kant vê o professor como um erudito que alcançou a maioria. Vemos assim que a figura do educador é imprescindível para ajudar seus alunos a se tornarem autônomos e esclarecidos. Sobre o perfil do educador como erudito, ver Dalbosco (2011, p. 91-99).

¹⁹⁰ A pesquisa, denominada *Questionário de Avaliação do Plano Ético*, foi realizada com 5160 alunos de instituições particulares e públicas de São Paulo, sendo 2160 alunos de instituições privadas e 3000 de instituições públicas. A idade média dos alunos entrevistados é de 15,76 anos. A aplicação foi realizada no primeiro semestre de 2005. Para mais informações, ver La Taille (2007, p. 151-189).

diagnóstico contraria o senso comum, segundo o qual, os professores teriam perdido o “status” social.

Quando solicitados sobre o grau de influência dos professores sobre os seus valores, os pesquisadores identificaram que, entre os agentes sociais do espaço público, observa-se que os professores são vistos como tendo mais influência: 66,7% (os meios de comunicação receberam 56,9%, as instituições religiosas 47,9%, as propagandas 40,8% das respostas). Mas eles ficam atrás dos pais (92,6%) e dos amigos (72,9%). Dos adolescentes pesquisados, apenas 6% enfatizaram que os professores não possuem nenhuma influência sobre os valores que possuem¹⁹¹.

A pesquisa nos apontou que os jovens percebem a importância da escola e dos professores na criação de seus valores e na sua formação moral. Assim, não podemos mais negar que seja função da escola educar moralmente, pois, querendo ou não, ela já o faz. Goergen (2007, p. 752-753) afirma que compete à escola e aos professores despertar nos seus alunos o desejo de ser um sujeito moral. Esse é fundamentalmente um processo dialógico, argumentativo, de convencimento, visto que ninguém pode obrigar alguém a ser um sujeito moral contra a sua vontade. Obedecer às normas, seja por conforto ou temor¹⁹², é condição suficiente para ser correto, mas não para ser um sujeito moral. A ação moral tem como pressuposto a livre escolha do sujeito, e essa condição de sujeito moral autônomo não existe *a priori*, nem pode ser simplesmente transmitida pela educação: é uma condição que deve ser conquistada e continuamente fortalecida ao longo de toda a vida. Ajudar nesse intuito é o sentido e o objetivo da formação moral.

Dessa forma, as intervenções do educador devem ultrapassar a dimensão do disciplinamento e buscar uma formação a partir do diálogo e da troca de experiências, que levem o aluno a repensar seu conjunto de valores e crenças e a estar disposto, de maneira consciente e autônoma, a escolher os melhores caminhos que são aceitos e respeitados por todos.

As pessoas se educam na relação uns com os outros, por isso assume grande importância o vínculo que se estabelece entre professor e aluno, o qual deve estar baseado na confiança, no exemplo, mas também na cobrança, na exigência e no “clima” interno dentro da sala de aula e da escola, entre todos os agentes educativos, visto que se ensina valores e formam-se as atitudes mais pelo exemplo e testemunho do que com as palavras e os discursos.

¹⁹¹ Cf. LA TAILLE, 2007, p. 167-169.

¹⁹² Como dizia Kant: “em conformidade com as leis”.

Paviani (2010, p.120) recorda que

a ética está presente também na etiqueta, nos ritos sociais e profissionais da escola, na efetivação dos códigos de ética profissional, mesmo quando não escritos. A decoração do ambiente, o cumprimento dos horários, os modos de vestir, de saudar os outros, os usos dos recursos de ensino, etc. são dimensões da concretização ética de respeito ao mesmo tempo de si e do outro. Pode-se dizer o mesmo das ideias e dos valores necessários ao desempenho eficaz das tarefas pedagógicas.

A partir desse ambiente de confiança e transparência, o educador deve ajudar o estudante a confrontar sua concepção de mundo com princípios e normas universais. Com essa ação, o aluno será instigado a reelaborar os referenciais que orientam sua ação concreta. Isso traz à baila uma grande exigência para os educadores que se comprometem com a educação moral, visto que

esse processo de reelaboração deve ser acompanhado pelo educador e feito com ele, o que requer que: a) o educador seja portador de uma concepção de mundo coerente; b) seja capaz de ajudar a sistematizar, orientar e conduzir esse processo com o educando tendo como matéria-prima sua filosofia espontânea. O educador deve partir da concepção de mundo prática do aluno, isto é, de seus referenciais e vivências e operar com estas (CENCI, 2007, p. 100).

Sabemos da importância e da responsabilidade dos educadores para o êxito educativo, porém, é mister destacarmos que o professor, enquanto um dos agentes principais da formação moral na escola, também é pessoa e vive diariamente, no transcurso do seu trabalho, as incontínuas da vida e os conflitos éticos da sociedade contemporânea. Paraphrasing Pedro Demo (2004), que nos diz que ser professor é cuidar que o aluno aprenda, aqui, este aprender, como vimos, deve assumir uma concepção integral e integradora de formação, ou seja, o professor se preocupa com os cuidados no que se refere ao desenvolvimento do intelecto, mas também da formação da autonomia, do caráter, da dignidade, da vida do aluno em todos os seus aspectos.

Porém, é importante nos perguntarmos: quem cuida do desenvolvimento integral dos educadores? A resposta para essa questão adquire importância capital, no espaço escolar. As coordenações pedagógicas e equipes diretivas que devem assumir este cuidado¹⁹³. Em síntese, queremos dizer que se o professor tem a função de cuidar para que o aluno aprenda; por outro, há a necessidade de o professor também ser cuidado.

¹⁹³ Em Kant há um aspecto comum, pois ele defendeu intensamente que a direção das escolas deveria depender da decisão de pessoas competentes e ilustradas, pois, para ele, toda cultura começa pelas pessoas privadas, e só depois e a partir dessas pessoas, é que se difundem aos outros (Cf. PED, p. 24-25). Só assim chegaremos, aos poucos, ao esclarecimento e a natureza humana se aproximará de seu fim.

Entendemos que é preciso cuidar da formação dos professores em sentido integral, ou seja, cuidar da formação continuada em serviço, mas também cuidar da saúde dos professores. A Pesquisa *Saúde do professor*, publicada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (APEOESP, 2013b) expôs que a profissão do magistério está entre as profissões com o maior índice de desenvolvimento de doenças e de afastamento do trabalho por motivos de doenças¹⁹⁴.

A Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do Rio Grande do Sul (Fetee/Sul, 2012) recentemente publicou a pesquisa *Professores no limite: o estresse no trabalho do ensino privado do Rio Grande do Sul*¹⁹⁵. A pesquisa nos mostrou um alto grau de estresse entre os professores alcançando um índice, no grupo estudado, de 58,4%; o cansaço excessivo e a tensão muscular foram dados como os principais sintomas. Além disso, observou-se que 83% dos professores desempenham seu trabalho mesmo doentes. A conclusão principal da pesquisa é que os docentes da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul estão adoecendo.

Soma-se a esse fato real apresentado outro fator de preocupação para a realidade educacional: um desinteresse em seguir no magistério. A pesquisa *Atratividade do Magistério para a Educação Básica: Estudo com Ingressantes de Cursos Superiores da Universidade de São Paulo (USP)*¹⁹⁶, revela que metade dos alunos de licenciatura nas áreas de matemática e física não pretendem ou têm dúvidas quanto a seguir a carreira de professor da educação básica. Dos que cursam licenciatura em física, 52% não pretendem ser professores ou têm restrições. Em matemática, o percentual é 48%. A estimativa do Ministério da Educação (MEC) é que o déficit atual de professores nas áreas de matemática, química e física seja de mais de 170 mil.

As pesquisas nos servem de alerta e apontam para a necessidade do acompanhamento e da melhora das condições de trabalho dos docentes. Dessa forma, vemos que os professores

¹⁹⁴ A pesquisa teve a participação de 936 professores da rede estadual de ensino de São Paulo. A coleta de dados ocorreu durante o XXIII Congresso Estadual de Educação, na cidade de Serra Negra, São Paulo, durante os dias 1 a 3 de dezembro de 2010. As principais doenças dos professores diagnosticadas por médicos no ano de 2010, conforme apontou a pesquisa, são: rinite e alergia (33%), hipertensão arterial (30%), tendinite, bursite ou dor muscular (29%), transtorno de ansiedade ou pânico (23%), laringite e rouquidão (21%), depressão (18%), artrose (14%), diabetes (10%). Entre as principais doenças que levaram ao afastamento de professores das atividades escolares, em 2010, temos os seguintes dados: depressão (57%); transtorno de ansiedade (49%); laringite e rouquidão (41%); hipertensão (37%) (Cf. APEOESP, 2013b, p. 21-24).

¹⁹⁵ O estudo foi publicado pela Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do Rio Grande do Sul (Fetee/Sul, 2012). A pesquisa contou com a participação de mais de 35 mil professores que atuam da educação infantil ao ensino superior em instituições privadas do Rio Grande do Sul.

¹⁹⁶ A Pesquisa, realizada por Leme (2012), ouviu um total de 512 estudantes ingressantes na Universidade de São Paulo (USP), em 2012.

também precisam ser acolhidos e cuidados nos diferentes ambientes e esferas das instituições de ensino¹⁹⁷, pois, se isso não ocorrer, não adiantará querer que eles acolham os alunos; se o fizerem, não será algo que parte da interioridade do professor e, portanto, os efeitos não serão potencializados, mas enfraquecidos.

Demos ênfase à figura importante do educador, por ele conviver diária e intensamente com os estudantes. Porém, é necessário um projeto coletivo de atuação na escola, não apenas com atividades isoladas e esporádicas, mas, por meio de ações em que todos os envolvidos no processo educativo comprometam-se com a formação ética dos alunos, começando pela portaria da escola, passando pelos funcionários da limpeza e coordenações, até chegar à direção. Às coordenações pedagógicas e equipes diretivas cabem esforços e investimentos no cuidado com seus educadores. Além disso, a limpeza e o cuidado com os espaços públicos, as regras de uso da escola, o cumprimento dos horários, o clima institucional, a clareza e profundidade das relações que se estabelecem na comunidade educativa também são formadores morais da personalidade e identidade dos estudantes.

¹⁹⁷ A preocupação com os professores deixou de ser exclusivamente com a formação das competências profissionais, visto que muitas dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos educadores envolve o âmbito afetivo e emocional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que realizamos teve por objetivo abordar o tema da formação moral dos sujeitos e sua relação com a educação formal atual, a partir do pensamento pedagógico do filósofo Immanuel Kant. Entendemos que a pertinência deste estudo ancora-se na compreensão de que a concepção e a pedagogia da educação moral kantiana prestam grande contribuição para (re)pensar os processos educativos na atualidade, bem como na importância que assumem contemporaneamente os processos formativos, visto que é somente com as aprendizagens que fazemos por meio deles que nos tornamos, de fato, seres humanos e sociais.

No decorrer do estudo, em que se problematizou como o pensamento pedagógico kantiano ajuda a entender o processo de formação do homem enquanto sujeito e ser moral na atualidade, é possível perceber que o autor é bastante conhecido por sua teoria filosófica, mas é, ainda, pouco estudado como teórico da educação. Por educação, ele entende um processo que dura a vida toda e que tem como finalidade última a formação do homem como sujeito moral. Kant acredita que o ser humano não nasce moral, torna-se moral por meio dos processos educativos.

Pertencente à razão prática, a educação deve formar este homem ideal, nascido com a revolução copernicana, que é livre, autônomo e moral. A educação é uma ideia que se compromete em elevar o ser humano à dignidade, tirando-o de sua condição de pura empiricidade, fazendo-o desenvolver todas as suas potencialidades e, por fim, ver-se como humanidade.

Com o objetivo de possibilitar a formação do homem moral, nasce a necessidade da educação. Kant acredita que a razão, principal fator diferenciador entre os seres humanos e os animais, precisa ser desenvolvida por meio dos processos formativos, com a ajuda de outros seres humanos, em estágio mais avançado de desenvolvimento; por isso, uma geração educa a outra. Porém, justamente por ser missão da educação desenvolver e educar a razão, ela se torna uma das mais difíceis e complexas atividades humanas, pois o ser humano é um ser guiado, inicialmente, pela preguiça, preferindo a heteronomia à autonomamente tirar de dentro de si mesmo as próprias leis, igualmente justas para todos. Essa condição natural do ser humano o coloca numa posição de minoridade que ele mesmo escolheu. É tarefa da educação ajudar cada indivíduo a sair desse estado e a buscar a autonomia e o esclarecimento da razão, cumprindo, assim, a destinação última da própria humanidade.

Na obra *Sobre a Pedagogia*, a educação envolve três etapas principais. A primeira, na infância, se refere aos cuidados com as crianças, especialmente no que diz respeito à alimentação, à higiene e o amor. No mais, deve-se deixar a natureza humana se desenvolver livremente, até que surja a necessidade da intervenção do adulto. O grande desafio da educação, nessa etapa, é impedir que a criança cresça frágil e protegida demais. A segunda etapa, na adolescência, centra-se na disciplina. A falta dessa constitui um prejuízo certo, pois o “estágio” seguinte, o da instrução, depende diretamente do bom êxito da disciplina, responsável por retirar o ser humano da animalidade e elevá-lo à humanidade, possibilitando ao adolescente fazer uso de sua razão, conquistar autocontrole e seguir as normas sociais justas e necessárias. A terceira etapa, na juventude e na vida adulta, é a instrução. Ela assume as funções de tornar o homem culto, prudente e moral. Kant mostra que pouco adianta a educação conseguir transformar o homem em um ser culto e prudente, se ele não estiver disposto a conduzir sua vida e usar sua liberdade para os bons fins, aceitando como lei do seu agir o imperativo categórico que ordena incluir os outros seres racionais como fins em si, e nunca, simplesmente como meios.

Esses três momentos da pedagogia kantiana constituem um processo de desenvolvimento que deve criar as condições necessárias para que seja possível o amadurecimento moral no homem, ou seja, todos os esforços e investimentos da pedagogia kantiana devem ser na linha de favorecer a realização da filosofia prática kantiana; portanto, a internalização do imperativo categórico. Falha é a educação que não consegue formar o ser moral.

Na contemporaneidade, os processos formativos circunscrevem-se num contexto plural, tecnicista, relativista e em contínuo e acelerado processo de mudanças sociais. Essa realidade tem produzido desestabilização dos referenciais tradicionais, assim como crise dos padrões de identidade, valores e atitudes. No caso das instituições de ensino, o principal efeito sentido é a progressiva destruição dos valores e hábitos sociais, o esfacelamento do núcleo familiar, a multiplicação e fragmentação dos saberes, a perda da autoridade dos educadores e o progressivo enfraquecimento do ideal de formação amplo do ser humano. Porém, não podemos negar que se trata, igualmente, de um contexto social rico de possibilidades de criações e de mudanças, que exige, por parte da escola, constante reflexão acerca das intencionalidades do fazer pedagógico, das metodologias, do currículo escolar e das relações pedagógicas instauradas no ambiente escolar.

No decorrer da pesquisa, frente à constatação da realidade atual de enfraquecimento e encolhimento da moral para o âmbito privado, bem como do relativismo moral, argumentamos em prol da importância da retomada dos ideais formativos clássicos enfocados pela tradição ocidental, tanto no que se refere aos conceitos de formação entendidos enquanto *Paideia* e *Bildung*, bem como do ideal kantiano de formação moral. Dessa forma, não se propôs aqui e com este estudo defender a reimplantação de uma pedagogia kantiana do século XVIII para o nosso tempo, mas buscar pensar a partir dela e das ciências contemporâneas o nosso fazer pedagógico presente, retomando elementos importantes enfocados pela tradição.

Ao olharmos para a formação moral no âmbito da educação formal, posicionamo-nos contra a disciplinarização, a instrumentalização e o tecnicismo que reduzem a função da escola simplesmente à transmissão de conhecimentos ou à doutrinação. Dessa forma, entendemos que urge recuperar, nas instituições de ensino, um conceito de educação enquanto formação integral e integradora, que entenda o ser humano em sua globalidade e em processo de construção, contemplando os conteúdos, a formação técnica, ética e estética, mas também os valores e uma educação voltada para o desenvolvimento de um projeto de vida autônomo e coerente. Nesse sentido, acreditamos que na atual realidade de crescente flexibilização do quadro fixo das profissões, mais importante do que ensinar conhecimentos técnicos, cabe à escola propor processos de formação do ser humano enquanto ser autônomo, crítico e moral, cujas virtudes devam ser a ética, a responsabilidade e a justiça, baseando-se no diálogo, no exemplo e no cuidado.

Também não deixamos de perceber os limites da razão na contemporaneidade, ao reconhecer que, com os avanços científicos e tecnológicos, a capacidade humana de intervir e provocar mudanças na sociedade e na natureza cresceu assustadoramente. Esse aumento da capacidade racional e técnica do ser humano não é diretamente proporcional ao desenvolvimento no campo humano, da responsabilidade, da ética, da justiça, do cuidado com o próximo e com todas as formas de vida que nos cercam. Assim, observa-se que sabiamente Kant tinha razão quando nos advertia que os avanços no campo especulativo não significam automaticamente avançar no campo das humanidades.

Pelas restrições que este trabalho comporta não nos foi possível mostrar amplamente os limites, as perspectivas e as possibilidades de uma educação kantiana hoje. Isso, quiçá, será problema para nossos estudos posteriores. Porém, podemos afirmar que a realização do ideal pedagógico kantiano, comprometido com a ideia da perfeição da humanidade, garantido pelo

agir racional, autônomo e, portanto, moral, exige o respeito a cada etapa de desenvolvimento dos estudantes e, principalmente, a formação dos educadores.

Talvez seja a formação dos professores o maior obstáculo para a implantação de uma pedagogia kantiana, da perfeição, em nosso país, pois como poderá um professor com uma formação inadequada, muitas vezes insatisfeito, mal remunerado, que não pesquisa, dedica pouco tempo para preparar suas aulas, não reflete sobre sua prática pedagógica, despertar o gosto da cultura e do esclarecimento em seus estudantes? Como poderá alguém que não aposta na justiça, na razão, na autonomia e no agir moral transmitir estes valores às gerações futuras? Enquanto não forem formados mestres com capacidade de pensamento próprio, dificilmente uma educação kantiana terá lugar em nosso país.

Além disso, uma pedagogia kantiana, que aposta na razão e na capacidade de o sujeito ser livre, autônomo e esclarecido, parece não interessar às camadas sociais ou pessoas que preferem que a maioria da população permaneça em seu estado de minoridade, sem força de expressão e ação, sendo massa de manobra de interesses particulares.

Quanto ao ensino dos valores e da formação para a cidadania e para a vida em sociedade, tais perspectivas estão distantes da realidade educacional brasileira. Como agravante dessa situação, podemos constatar que faltam exemplos significativos, já que o modelo que temos é o da corrupção, do desvio de verbas públicas e da impunidade. Constatamos que a formação moral dos estudantes não encontra referenciais seguros, e eles acabam colocando os interesses pessoais como fim em si. Desse modo, não há, na educação brasileira, modelos para educar com vistas a uma geração melhor, e (o que é agravante) não existindo a firme convicção da necessidade de formar sujeitos autônomos, honestos e morais. Além disso, a maioria das escolas estão mais preocupadas com a formação técnica e com a transmissão de conteúdos, por vezes insignificantes para o aluno, com vistas à preparação apenas para o mercado de trabalho, para o ingresso nas universidades públicas e para os resultados do ENEM, do que com a cidadania e o agir moral.

No que tange à disciplina, momento de conquista da autonomia, e no que se refere ao exemplo, vemos que nossas escolas dificilmente, na realidade atual, as assimilariam. Os estudantes sofrem com a ausência de tal referencial em muitas famílias e em muitos professores. Esses, muitas vezes, não possuem didática e firmeza suficientes para o trabalho com os estudantes e, pelas constantes ausências, especialmente em escolas públicas, nem em sala de aula estão. Paralelamente, vemos crescer os problemas disciplinares nas escolas e na sociedade. Cresce o desejo do controle externo, mediante muros, grades, câmeras filmadoras,

vigilância, policiamento ostensivo, que só refletem a falta de controle interno, de autoridade e de autonomia interior, tão caros ao pensamento pedagógico kantiano.

Educar para a moral, de modo que o estudante possa escolher no seu agir sempre os fins bons, aceitos por todos e que possam transformar-se em fins de cada um, eis o desafio proposto por Kant, o qual nos cabe, hoje, tentar implementar em nossas ações pedagógicas. Porém, isso só será possível primeiro pela mudança na forma de entendermos e concebermos a escola e a educação e, posteriormente, pelo investimento na formação dos agentes escolares. É preciso formá-los com vistas ao pensamento autônomo, ao esclarecimento da razão e ao agir moral. Somente pela eficaz formação dos professores e demais agentes educativos poderão surgir pessoas particulares com capacidade de pensamento próprio, que, sacudindo o jugo da minoridade, espalharão ao seu entorno um movimento de esclarecimento e pensamento próprio, que nos colocará em marcha rumo ao reino dos fins, onde reina imperiosa a moralidade.

Por fim, temos ciência de que, com esta dissertação, não resolveremos todos os problemas da educação. Também sabemos que a escola e os professores não solucionarão todas as mezelas sociais e que não são os únicos responsáveis pela formação moral das futuras gerações. Outrossim, sabemos das dificuldades encontradas pela família nesta empreitada, e da concorrência que enfrentam dos meios de comunicação, da internet e das redes sociais. Mesmo assim, não podemos negar que é dever ético da escola dar sua contribuição, visto que a escola é a única instituição social com abrangência universal, porquanto todas as crianças e jovens obrigatoriamente devem passar por ela.

Nesse sentido, acreditamos que nosso país, e as pessoas que nele vivem, só atingirá o patamar de grandeza que todos nós brasileiros achamos que ele tem, se investirmos seriamente na formação das novas gerações, pois é impossível pensarmos uma nação maior do que o povo que ela possui. Somos a nação, parafraseando Kant, que nossa educação de nós fizer. Nesse sentido a educação é um compromisso de todos: pais, professores, poder público, gestores. Só com um pacto pela maioria, pelo esclarecimento e pela moralidade, feito por todos os agentes educativos, conseguiremos implementar alguns ideais da pedagogia kantiana em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

APEOESP (Sindicato dos Profissionais do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). **A violência na escola: O olhar do professor**. São Paulo, 2013a. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/apeoesp-apresenta-dados-de-nova-pesquisa-sobre-violencia-nas-escolas/>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. **A saúde dos professores**. São Paulo, 2013b. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/a-saude-dos-professores-2013/>. Acesso em: 10 jul. 2013.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2007.

BENTES, Ivana. **A nova força da filosofia kantiana**. In: Caderno Ideias, Jornal do Brasil, 08/05/1993. Rio de Janeiro, p. 1.

BILBENY, Norbert. **Kant y El tribunal de la conciencia**. Barcelona: Gedisa, 1994.

BRASIL. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Mec, Secad, 2009. 52 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB): 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 11 de agosto. 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2011-2020**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/pne_15_12_2010.doc. Acesso em: 12 de agosto. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BREDLOW, Luis Andrés. **Kant esencial**. Espanha: Montesinos, 2010.

BUITRAGO, José Penalva. **O professor como formador moral: a relevância do exemplo**. São Paulo: Paulinas, 2008.

CAMBRIDGE. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Paulus, 2006.

CASAGRANDE, Cledes. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí: Unijuí, 2009.

CASSIRER, Ernest. **Kant, vida y doctrina**. Madri: Fondo de Cultura Económica, 1948.

CENCI, Angelo Vitório. **A educação moral em perspectiva: concepções clássicas e desafios atuais**. Passo Fundo: UPF, 2007. 126 p.

_____. Ética das profissões e ética da profissão docente universitária. **Prima Facie: Revista de Ética**, Portugal, v.2, n.3, p. 31-49, jan. 2009.

CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. 445 p.

CENCI, Ângelo Vitório; FÁVERO, Altair; TROMBETTA, Gerson (Org.). **Universidade, filosofia e cultura**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. 279 p.

DALBOSCO, Claudio. Círculo vicioso e idealismo transcendental na Grundlegung. In: DALBOSCO, Claudio e EIDAM, Heinz. **Moralidade e Educação em Kant**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009b. p. 89-127.

_____. Da pressão disciplina à obrigação moral. In: DALBOSCO, Claudio e EIDAM, Heinz. **Moralidade e Educação em Kant**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009c. p. 159-190.

_____. **Kant e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Liberdade transcendental e pedagogia. In: DALBOSCO, Claudio e EIDAM, Heinz. **Moralidade e Educação em Kant**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009a. p. 27-50.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2006. 288 p.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1983a. (Coleção Pensadores).

_____. **Meditações cartesianas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983b. (Coleção Pensadores).

FARIAS, Vanderlei de Oliveira; ROSA, Luís Fernando Munaretti da. Os pressupostos dos conceitos de autonomia e de reino dos fins na obra *Fundamentação da metafísica dos costumes*. **Conjectura** Caxias do Sul, RS, v.11, n.1, p. 109-122, jan. 2006.

FELIPPE, Wanderley. Paradigmas da educação. In: **Revista da ANEC**, Ano VI, nº 24, Junho/2013. p. 54-55.

FERRARI, Marcio. A pedagogia começa na Grécia antiga. In: **Revista Nova Escola**. Edição Especial: Grandes Pensadores. São Paulo: Editora Abril, Julho de 2008. p. 6-8.

FERRY, LUC. **Kant: uma leitura das três críticas**. 3.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012, 336 p.

FETEE/SUL (Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do Rio Grande do Sul). **Professores no limite: O estresse no trabalho do ensino privado do Rio Grande**. 2012. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.feteesul.org.br%2Fpdf%2FProfessores_no_limite.pdf

f&ei=T_MAUv7mKYTq8gTdyYDYCQ&usg=AFQjCNGajChdhD3PNfr9MumuI6LY5_vRz
g. Acesso em: 10 jul. 2013.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2011. 200 p.

FOSSATTI, Paulo; CASAGRADE, Clede. Formação integral e integradora. In: FOSSATTI, Paulo; HENGEMÜLE, Edgard; CASAGRADE, Clede (Org.). **Ensinar a bem viver**. Canoas: Unilasalle, 2011. 200 p.

FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREITAG, Bárbara. **O indivíduo e a sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 2v.

GARCIA, Joe; TRINDADE, Rui (Org.). **Ética e educação: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 156 p.

GIOLO, Jaime. In: FÁVERO, Altair Alberto (Org.). **Filosofia Educação e Sociedade**. Passo Fundo: UPF, 2003.

GOERGEN, Pedro. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol 28, n 100, p. 737-762, jan. 2007.

_____. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 25-63.

GONZÁLES, Rafael Corazón. **Kant y la ilustración**. Madri: Rialp, 2004.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. In: **Caderno CENPEC: educação, cultura e ação comunitária**, n. 2, p. 15-24, 2006.

HENGEMÜLE, Edgar. **Educação Lassalista: que educação**. Canoas: Unilasalle, 2007. 344 p.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 119p.

_____. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 152p.

HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou, a matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. 3.ed. São Paulo: Ícone, 2008. 487p.

HÖFFE, Otfried. **Immanuel Kant**. München: Beck, 1996. 331p.

HUME, David. **Investigação sobre o entendimento humano**. 1º ed. São Paulo: UNESP, 2004. 440p.

_____. **Tratado da natureza humana**. Tradução de Danowski, Débora. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2009. 759p.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3.ed. São Paulo: M. Fontes, 1995. xviii, 1413 p.

JUNG, Tércio Inácio. **Immanuel Kant**: Educação para o agir moral. Dissertação de Mestrado. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Programa de Pós-Graduação em Educação, Ijuí, 2008.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 5ªed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2006.

_____. **Crítica da Razão Pura**. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

_____. **Crítica da razão prática**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1994. 192 p. (Textos filosóficos; 1)

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1995. 117 p. (Textos filosóficos; 7)

_____. **A Metafísica dos Costumes**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2004. 149 p. (Textos filosóficos; 54)

_____. **Prolegômenos a toda Metafísica Futura**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Resposta à Pergunta: o que é Esclarecimento?** In: Textos seletos. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Antropologia de Um Ponto de Vista Pragmático**. Trad. Cléia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2007.

_____. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Tradução de Artur Rohden e Antonio Marques. 2.Ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2002.

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates e a educação**: o enigma da filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 152.

LA TAILLE, Yves de. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, Lindo de (Org). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 135-173.

_____. Construção da consciência moral. **Prima Facie**: Revista de Ética, Portugal , v.1, n.2, p. 7-30, jul. 2008.

_____. **Ética para meus pais**. Campinas: Papyrus, 2011.

_____. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2007. 150 p.

LEME, Luciana França. **Atratividade do Magistério para a Educação Básica**: Estudo com Ingressantes de Cursos Superiores da Universidade de São Paulo. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade de São Paulo (USP), Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092012-151346/pt-br.php>. Acesso em: 12 de agosto. 2013.

LUFT, Eduardo. **As sementes da Dúvida**. São Paulo: Mandarin, 2001.

MACEDO, Lindo de (Org). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MACHIAVELLI, Niccolo. **O príncipe**. 15.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991. 158 p.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, Lindo de (Org). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-102.

MÖLLMANN, Andrea Dorothee Stephan. **O LEGADO DA BILDUNG**. Tese de doutorado. Tese (doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

NAVARRO, Andreyra Mendes de Almeida Scherer. Relações fast food: ética comportamental. **Prima Facie**: Revista de Ética, Portugal , v.2, n.3, p. 67-79, jan. 2009.

NODARI, Paulo César. Educação e cultura da paz. In: **Conjectura**, Caxias do Sul, RS, v.14, n.3, p. 11-30, set. 2009.

OLIVEIRA, Renato José de. Ética e formação da juventude: algumas reflexões e questões. **Prima Facie**: Revista de Ética, Portugal, v.1, n.2, p.59-78, jul. 2008.

PAGNI, Pedro Angelo. Iluminismo, Pedagogia e Educação da Infância em Kant. In: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José (Org.). **Introdução à Filosofia da Educação. Temas Contemporâneos e História**. São Paulo: Avercamp, 2007.

PASCAL, Georges. **O Pensamento de Kant**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAULY, Evaldo Luis. Os desafios da missão de educar para a cidadania. **La Salle**: Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, RS , v.13, n.1, p. 39-48, jan. 2008.

PAULY, Evaldo Luis. **Ética, educação e cidadania**: questões de fundamentação teológica e filosófica da ética da educação. São Leopoldo, RS: Sinodal: IEPG, 2002. 175 p.

PAVIANI, Jayme. A paideia grega e a educação atual. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009b, p. 133-146.

_____. Ainda é possível a formação universitária. In: CENCI, Ângelo Vitório; FÁVERO, Altair; TROMBETTA, Gerson (Org.). **Universidade, filosofia e cultura**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009a. 279 p.44-55.

_____. **Platão e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

- _____. **Problemas de filosofia da educação**. 8.ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010. 149 p.
- PICHLER, Nadir Antonio; TESTA, Edimércio (Org.). **Ética e educação**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007. 152 p.
- PINHEIRO, Celso de Moraes. **Kant e a Educação: reflexões filosóficas**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2007.
- Platão. **Teeteto, ou, Da ciência**. 2.ed. Lisboa: Inquérito, 1990. 185 p. (Coleção cadernos culturais; 113).
- PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998. 253 p
- Revista Educação** [especial: depressão jovem]. Ano 16, nº 182. São Paulo: Editora Segmento, 2012.
- Revista Veja. Os números do Pisa 2009. **Revista Veja**. São Paulo: Editora Abril, 10 Dez. 2010. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/pisa-2009/imprimir>. Acessado em: 05, jul, 2013.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROHDEN, Valério. Sobre a atualidade da paideia grega. In: CENCI, Ângelo Vítório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 103-118.
- _____. Sobre a Ideia de Educação para Autonomia. In: Tavares, José. (Org.). **Totalitarismo Tardio**. O Caso do PT. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000, p. 163-191.
- _____. Uma ética abaixo do céu. In: **Discutindo Filosofia** [especial]. Ano 1, nº 5. São Paulo: Escala Educacional, 2008. p. 34-37.
- ROSA, Dora Leal. A Escola e a Formação do Sujeito Moral: Possibilidades e Limites da Instituição Escolar. **Revista da FAGED**, n 5, 2001. p. 13-26. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/1384>. Acesso em: 12 de agosto. 2013.
- ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio, ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.
- _____. **O Contrato Social**. São Paulo: Escala Educacional, 2006.
- SAYÃO, Sandro Cozza. Questões sobre ética e o sentido do humano na formação de professores. **Prima Facie : Revista de Ética**, Portugal , v. 3, n. 5, p.29-48, jan. 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filósofos e a Educação: Kant**. São Paulo: Paulus, 2009 (1 DVD de vídeo; son., color.).
- SILVA, Sidney Reinaldo. Educação, identidade e formação moral. In: GARCIA, Joe; TRINDADE, Rui (Org.). **Ética e educação: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 85-104.

SOUSA, Heloísa Helena. **Sobre Kant e a Pedagogia**. Piracicaba, 2004. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp38art11.pdf>. Acessado em: 13 de julho de 2013.

SUBIRATS, Marina. A educação do século XXI: urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 195-204.

TREVISOL, Maria Tereza Cearon. **A construção de valores na escola: com a palavra os professores do ensino fundamental**. ANPED, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT13-5640--Int.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2013.

TUGENDHAT, Ernst. **Lições sobre ética**. Petrópolis: Vozes, 1997.

VALLS, Álvaro Montenegro. A ética na formação universitária. In: CENCI, Ângelo Vítório; FÁVERO, Altair; TROMBETTA, Gerson (Org.). **Universidade, filosofia e cultura**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. 279 p.27-43.

WOOD, Allen. **Introdução a Kant**. São Paulo: Artemed, 2008.

ZATTI, Vicente. Processo em Andamento. In: **Discutindo Filosofia** [especial]. Ano 1, nº 5. São Paulo: Escala Educacional, 2008. p. 18-22.

ZH. Quatro Jovens colocam fogo em escola. **Zero Hora**, Porto Alegre, 12 agosto. 2013. Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2013/08/brigada-detem-estudantes-suspeitos-de-colocar-fogo-em-escola-de-eldorado-do-sul-4231426.html>. Acesso 12 de agosto de 2013.