

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

Alencar Buratto Zeni

**EDUCAÇÃO E AUTONOMIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA FILOSOFIA
PRÁTICA DE IMMANUEL KANT**

Caxias do Sul
2010

Alencar Buratto Zeni

**EDUCAÇÃO E AUTONOMIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA FILOSOFIA
PRÁTICA DE IMMANUEL KANT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo César Nodari.

Caxias do Sul
2010

DEDICATÓRIA

A todos que, pelas angústias e preocupações que passaram por minha causa, e por terem dedicado parte de suas vidas a mim, pelo carinho, apoio e estímulo que me ofereceram, dedico-lhes essa conquista como gratidão.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, agradecer tornou-se tarefa difícil, Tamanha dívida de gratidão acumulada. Primeiramente, um agradecimento ao Prof. Dr. Paulo César Nodari, pela compreensão e orientação da presente dissertação. Agradeço também à prestigiosa ajuda que recebi tanto dos Professores PPGEd-UCS, como dos meus Colegas. Pessoas essas que, respectivamente, souberam nos encaminhar nos estudos e, como sempre, estavam presentes com apoio e estímulo.

Porém, não poderia deixar de estender um agradecimento especial aos que, de um modo ou de outro, dividiram comigo alegrias, tristezas, compreensão e incentivo: meus pais Luiz e Oliva; meus Irmãos Fábio e Vanessa; minha esposa Luciana Legnaghi Zeni; meus amigos: Robledo Luza, Dangelo Müller, Cristiano Bartz Gomes.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é explicitar o papel que a ação educativa pode desempenhar para que os educandos efetuem a transição da heteronomia para a autonomia, à luz da filosofia de Immanuel Kant. O problema de pesquisa consiste na seguinte questão: quais são as condições e possibilidades de se ter uma ação educativa capaz de promover nos educandos a transição da heteronomia para a autonomia, de acordo com a filosofia de Immanuel Kant? A dissertação está inserida na linha de pesquisa de Filosofia da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGED-UCS). Por meio de uma análise interpretativa dos referenciais teóricos, reflete-se, no primeiro capítulo, sobre os aspectos gerais e históricos do Iluminismo, pois fazem parte do ideário iluminista os conceitos de educação e autonomia. Posteriormente, busca-se a aproximação do referido movimento com o pensamento de Immanuel Kant, no intuito de corroborar o entendimento acerca das questões-chave do presente trabalho, utilizando-se, em especial, do texto *O que é o Iluminismo?* Ao abordar elementos fundamentais da filosofia kantiana e o contexto filosófico no qual se desenvolveu, analisam-se os conceitos de heteronomia e autonomia, utilizando-se como referencial a *Fundamentação da metafísica dos costumes*. No segundo capítulo, desenvolve-se uma análise interpretativa relativa à educação em Kant, buscando compreender sua concepção pedagógica. Para tanto, utiliza-se como base referencial a obra kantiana intitulada *Sobre a pedagogia*. No terceiro capítulo, num primeiro momento, elabora-se uma análise interpretativa da importância da filosofia kantiana e das consequências da idéia de autonomia na pedagogia contemporânea e, num segundo momento, retomam-se os conceitos de autonomia, heteronomia e educação, procurando explicitar alguns elementos teóricos que permitam refletir sobre as condições e as possibilidades de se ter um processo pedagógico que possa estabelecer uma educação para autonomia. Para tanto, buscou-se referências em autores como, Foucault, Höffe, Piaget e Adorno. É possível educar para a autonomia? No intuito de responder a essa pergunta duas observações são importantes: a) ter presente, como fundamento da consciência dos agentes promotores da educação, a ideia de estabelecer uma ação educativa que prepare o educando para que ele seja capaz de pensar criticamente e de formular os seus próprios juízos, de modo que ele possa decidir como agir nas diferentes circunstâncias da vida; b) refletir sobre a possibilidade da ação educativa para a autonomia, de modo que o professor, por um lado, assuma tal projeto e, por outro, oportunize-o aos alunos a fim de que eles se tornem autônomos.

Palavras-chave: Filosofia, Kant, Educação, Autonomia.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to explain the role that education can play in that students make the transition from heteronomy to autonomy, in light of the philosophy of Immanuel Kant. The research problem is the following question: what are the conditions and possibilities of having an educational activity that promotes students in the transition from heteronomy to autonomy, according to the philosophy of Immanuel Kant? The dissertation is embedded in the research of Philosophy of Education, in the Post-Graduate Education at the *Universidade de Caxias do Sul (UCS-PPGE)*. Through an interpretative analysis of the theoretical references is reflected in the first chapter, on general and historical aspects of the Enlightenment, as part of the Enlightenment ideals concepts of education and autonomy. Subsequently, we try to approach the said motion with the thought of Immanuel Kant, in order to support the understanding of the key questions of this study, using in particular the text *What is Enlightenment?* In addressing key elements of the Kantian philosophy and the philosophical context in which it developed, we analyze the concepts of heteronomy and autonomy, using as reference the *Groundwork of the metaphysics of morals*. The second chapter develops an interpretative analysis on education in Kant, seeking to understand their instructional design. Therefore, is used as a base reference to Kant's work entitled *On the pedagogy*. In the third chapter, at first, there has been an interpretive analysis of the importance of the Kantian philosophy and the consequences of the idea of autonomy in contemporary pedagogy and, subsequently, incorporate the concepts of autonomy, heteronomy and education, attempting to outline some theoretical elements that allow reflection on the conditions and possibilities of having an educational process that can provide an education for autonomy. Theory supporting the analysis was in authors such as *Foucault, Höff, Piaget and Adorno*. It is possible to educate for autonomy? In order to answer this question two observations are important: a) have this as the foundation of the consciousness of agents promoting education, the idea of establishing an educational activity that prepares the student for it to be able to think critically and formulate their own judgments, so that he can decide how to act in different circumstances of life, b) to discuss the possibility of what education for autonomy, so that the teacher on the one hand, assume that project and, secondly, creating opportunities it to students so that they become autonomous.

Keywords: Philosophy, Kant, Education, Autonomy.

O homem pode ser ou treinado, disciplinado, instruído, mecanicamente, ou ser em verdade ilustrado. Entretanto, não é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar.

Immanuel Kant

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 O ILUMINISMO E O PENSAMENTO DE KANT	13
1.1 ASPECTOS GERAIS E HISTÓRICOS DO ILUMINISMO.....	13
1.2 KANT E O ILUMINISMO.....	23
1.3 AUTONOMIA E HETERONOMIA	26
2 A DOCTRINA DA EDUCAÇÃO EM KANT	36
2.1 A EDUCAÇÃO EM KANT	36
2.1.1 Educação física.....	40
2.1.2 Educação prática	46
2.2 AUTONOMIA E EDUCAÇÃO EM KANT.....	52
3 A POSSIBILIDADE DE UMA AÇÃO EDUCATIVA PARA A AUTONOMIA	56
3.1 COM KANT E ALÉM DE KANT.....	56
3.2 EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA: CONDIÇÕES E POSSIBILIDADES	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS	83

INTRODUÇÃO

A educação e seus saberes, papéis e funções, aliados às constantes e aceleradas transformações globais, têm colocado aos profissionais dessa área, questões cada vez mais complexas e desafiadoras as quais se confrontam, continuamente com sua prática pedagógica. Por isso, o desafio de pensar uma educação voltada à autonomia parece ser oportuno. Acredita-se ser possível preparar o educando, não só para desenvolver um pensamento mais autônomo, mas também, prepará-lo para enfrentar e se posicionar frente às questões como a globalização, a tecnologia, as desigualdades sociais, os conflitos étnicos, entre outros.

Enfrentam-se atualmente, situações e problemas que possuem um funcionamento complexo e que impede, muitas vezes, a formação de uma opinião mais crítica. Esse processo cada vez mais acelerado, parece dificultar a objetivação da educação, o que nos leva a perguntar: afinal, educamos para quê?

Frequentemente, ouve-se falar em uma educação para a cidadania, preocupada com as questões de preservação ambiental, resgate de valores, educação para a paz, autonomia e liberdade. Isso pode ser observado, por exemplo, no *Relatório Jacques Delors: Educação – um tesouro a descobrir*. O referido relatório, ao fazer sugestões para a educação do século XXI, destaca quatro pilares básicos da educação: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser. Por conseguinte, no item sobre aprender a ser, observa-se que,

todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS, 2006, p. 99).

Acrescenta também que deve “aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar a altura de agir com cada vez mais **capacidade de autonomia**, de discernimento e de responsabilidade pessoal” (2006, p. 102) [grifo nosso]. Por sua vez, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), na seção IV, ao tratar sobre o Ensino Médio, no art. 35, em seu inciso II, salienta que uma das finalidades do ensino médio é “o aprimoramento do

educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* é outro exemplo a ser considerado. Este, por sua vez, compõe-se de três volumes, dos quais o volume dois é apresentado como “relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da **Identidade e Autonomia** das crianças” (BRASIL..., 1998, p. 8) [grifo nosso]. Assim, ao tratar sobre isso, o documento diz que

nos atos cotidianos e em atividades sistematizadas, o que se recomenda é a atenção permanente à questão da independência e autonomia. O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno (BRASIL..., 1998, p. 39).

Com efeito, o assunto torna-se recorrente no meio educacional, entretanto, a partir do que foi observado é essencial perguntar-se sobre o que é afinal autonomia e como pensar uma ação educativa que tenha como objetivo a formação do indivíduo autônomo. Logo de início, percebe-se não se tratar de tarefa fácil. Para pensar a autonomia e sua relação com a educação, recorremos a um dos mais importantes filósofos modernos Immanuel Kant. Segundo ele, o homem enquanto ser sensível receberia influências externas a sua razão e ao agir por essas influências estaria agindo heteronomamente. Por outro lado, a razão, ao ser para si mesma a sua lei, configura um agir auto-responsável e autônomo.

O presente trabalho utiliza-se do método analítico-interpretativo e da pesquisa bibliográfica, tendo como objetivo principal estudar o pensamento de Kant numa perspectiva capaz de perceber o papel que a ação educativa pode desempenhar para que os educandos efetuem a transição da heteronomia para a autonomia. Logo, pergunta-se: quais as condições e possibilidades de se ter uma ação educativa capaz de promover nos educandos a transição da heteronomia para a autonomia, de acordo com a filosofia de Immanuel Kant?

Conforme observa Vandewalle (2004, p. 5), a pedagogia foi, para Kant, tanto uma prática cotidiana como um objeto de reflexão. Pode-se dizer que, para Kant, o ser humano não nasce moral, mas torna-se moral por meio da educação e a educação tem como função primordial despertar a reflexão crítica no educando. De fato, ao tratar dos deveres da educação, Kant considera não ser suficiente treinar as crianças. O importante, na visão do filósofo, é que elas aprendam a pensar (KANT, 2002, p. 27). Kant pode ser considerado um dos mais importantes pensadores da autonomia, no âmbito do indivíduo e, conseqüentemente, esse conceito não se deteve estanque, sendo depois trabalhado por outros autores, como Piaget. Com efeito, conforme destaca Nascimento, Jean Piaget, pode ser considerado como

um dos principais teóricos acerca da autonomia, sobretudo ligado ao contexto educacional, onde vincula a autonomia ao processo de desenvolvimento humano (2004, p. 63).

Aprofundar a reflexão em relação a possibilidade de uma educação para a autonomia é buscar uma abordagem para tentar entender a temática, incorrendo-se num dos cerne da prática da própria educação. Desse modo, tanto o tema quanto o autor, no caso Kant, mostram-se não apenas oportunos, mas também importantes na medida em que possibilitam discutir a educação em seu contexto atual. Nesse sentido, a escolha do tema e, por conseguinte, do problema a ser trabalhado, se justifica pela atualidade e importância. A busca de uma melhor consciência social com relação às questões da educação, em consonância com o fato de a mesma exercer um papel fundamental na atual conjuntura, é importante. A velocidade das mudanças que atualmente ocorrem na sociedade em geral e, em particular, no mercado de trabalho, leva a se pensar a finalidade da ação educativa.

Para alcançar o objetivo desta dissertação, dividiu-se o trabalho em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *O Iluminismo e o pensamento de Kant*, tem como objetivo o estudo dos aspectos gerais e históricos do Iluminismo, utilizando-se como referenciais teóricos autores como Cambi (1999), Niskier (2001), Todorov (2008) e Falcon (1986). Tal movimento pode ser considerado chave quando se propõe falar sobre questões que envolvem o conceito de autonomia. Em seguida, desenvolve-se uma análise sobre aproximação do referido movimento com o pensamento de Immanuel Kant (1978, 1989, 1994, 1995, 2002, 2005), no intuito de corroborar o entendimento acerca das questões-chave do presente trabalho como a educação e autonomia da razão humana, utilizando-se como referencial o texto *O que é o Iluminismo?*. Após abordar os elementos fundamentais da filosofia prática de Kant e o contexto filosófico no qual o seu pensamento se desenvolveu, elabora-se uma análise dos conceitos de heteronomia e autonomia. Para tanto, será utilizada como principal referencial a *Fundamentação da metafísica dos costumes*.

O segundo capítulo, intitulado *A doutrina da educação em Kant*, tem como objetivo, através de uma análise interpretativa, explicitar a concepção pedagógica do referido filósofo. Além disso, pretende-se destacar a ligação entre educação e autonomia presentes no ideário pedagógico kantiano. Para tanto, será utilizada como referencial principal a obra intitulada *Sobre a pedagogia*, constituída pelas lições de pedagogia ministradas por Kant na Universidade de Königsberg.

O terceiro capítulo, intitulado *A possibilidade de uma ação educativa para a autonomia*, tem como objetivo, num primeiro momento, uma análise interpretativa da importância da filosofia kantiana e das conseqüências da idéia de autonomia na pedagogia

contemporânea, utilizando-se como referências, Foucault (2006) e Höffe (2005). Num segundo momento, retomam-se os conceitos, até então, discutidos, procurando explicitar alguns elementos teóricos que permitam refletir sobre as condições e possibilidades de se ter um processo pedagógico que possa estabelecer uma educação para autonomia, com base em Piaget (1962, 1978, 1994, 1996) e Adorno (2000).

A discussão sobre o papel que a ação educativa deve desempenhar torna-se fundamental, pois propicia condições de maior participação dos educandos enquanto sujeitos de seu conhecimento. Desse modo, contribui para que construam novas concepções e práticas, mediante processos reflexivos e dialógicos que contemplem suas necessidades e expectativas, sejam elas cognitivas, sociais ou afetivas, de maneira a promover transformações reais no contexto cotidiano em que atuam.

Nesse sentido, a ação educativa pode levar os educandos à inserção em um processo coletivo e participativo de conhecimento, como também, à reflexão, compreensão e transformação de sua realidade, a partir dos seus saberes de experiências. Pode também, atender às demandas da sociedade em relação à educação, ao considerar os saberes, as expectativas, potencialidades e necessidades dos educandos, de modo a contribuir para a construção, por parte destes, de uma maior autonomia. Desse modo, a ação educativa pode possibilitar, ao educando, o desenvolvimento da autonomia para superar as situações-problemas e desafios do cotidiano.

1 O ILUMINISMO E O PENSAMENTO DE KANT

1.1 ASPECTOS GERAIS E HISTÓRICOS DO ILUMINISMO

Para melhor desenvolver o presente trabalho, e de certo modo melhor compreender não só a filosofia de Kant, mas especialmente a filosofia prática, é de suma importância apresentar o contexto histórico do Iluminismo no qual o pensamento de Kant se desenvolveu¹. Neste capítulo, propõe-se fazer um estudo sobre o que seria esse período ou movimento conhecido como Iluminismo. A premissa desta reflexão encontra-se na medida em que os problemas de autonomia, educação e liberdade fazem parte do ideário do Iluminismo. Desse modo, o principal objetivo é traçar um panorama capaz de apresentar o grande quadro do Iluminismo.

Além das questões filosóficas que merecem destaque, observa Niskier que “o Século XVIII tornou-se, por excelência, o século dos filósofos, não porque tivessem uma doutrina explícita, mas porque se tratava de uma atitude e de um conteúdo de idéias” (2001, p 110). Também cabe um olhar sobre esse período histórico com relação à educação. Para justificar a importância, tomam-se como referência as observações de Cambi. O referido autor, em primeiro lugar, afirma que:

O século XVIII é, a justo título, divisor de águas entre mundo moderno e mundo contemporâneo: decanta as estruturas profundas, realiza as instâncias-guia do primeiro, contém os “incunábulo” do segundo. E a laicização aliada ao reformismo (político e cultural, sobretudo) são as bases que sustentam este papel do século das luzes (CAMBI, 1999, p. 324).

Cambi, em segundo lugar, acentua a importância da educação, pois no século XVIII, assiste-se a uma potencialização ampla, e orgânica do problema educativo que é posto cada vez mais no centro da vida social (1999, p. 326). Logo, acrescenta o autor,

à educação é delegada a função de homologar classes e grupos sociais, de recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando os homens de preconceitos, tradições acríticas, fés impostas, crenças irracionais) (CAMBI, 1999, p. 326).

Por fim, ele faz menção à escola contemporânea que com suas características públicas, estatais e civis, com sua estrutura sistemática, com seu diálogo com as ciências e os saberes em transformação, nasceu no século XVIII (1999, p. 328). De forma a envolver

¹ Essa reflexão é baseada na obra de Otfried Höffe ao afirmar que “Historicamente, Kant pertence à época do Iluminismo europeu” (2005, p. XVII). Esse argumento destaca a importância de entender tal movimento, mesmo porque, conforme continua Höffe: “Kant desenvolveu uma compreensão das idéias iluministas que se manteve equidistante de um iluminismo ingênuo e de uma atitude contra-iluminista, segundo a qual tudo o que existe é bom e belo. A filosofia de Immanuel Kant representa não só o apogeu intelectual mas também uma transformação do iluminismo europeu” (2005, p. XVIII).

“aquela confiança na alfabetização e na difusão da cultura como processo de crescimento democrático coletivo que permaneceu durante muito tempo, até ontem (ou talvez, até hoje), como uma crença sem incertezas da sociedade contemporânea” (CAMBI, 1999, p. 328). Não obstante,

São os Iluministas, de fato, que delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições, em primeiro lugar da escola, que deve reorganizar-se sobre bases estatais e segundo finalidades civis, devendo promover programas de estudo radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade) e nutridos de “espírito burguês” (utilitário e científico) (CAMBI, 1999, p. 336).

O Iluminismo como movimento cultural filosófico se desenvolveu no decorrer do Século XVIII, conhecido como Século das Luzes. É difícil caracterizar com precisão esse movimento, pois para a sua formação concorreram fatores culturais, sociais e locais, específicos aos diferentes países e pensadores, destacando-se nomes como o de Locke, Voltaire, Diderot, Rousseau e Kant.

Todorov, em seu escrito intitulado, *O espírito das luzes*, confirma a dificuldade de explicitar as linhas gerais do projeto das Luzes. Logo, para elucidar a questão, o autor vai apontar para algumas características que marcam tal dificuldade argumentando que

as luzes são uma época de conclusão, de recapitulação, de síntese – e não de inovação radical. As grandes idéias das Luzes não tem origem no século XVIII; quando elas não vem da antiguidade, trazem os traços da Idade Média, do Renascimento e da época clássica. As luzes absorvem e articulam opiniões que, no passado, estavam em conflito, é por isso que os historiadores quase sempre observam que é preciso dissipar algumas imagens convencionais. As luzes são ao mesmo tempo racionalistas e empiristas, herdeiras tanto de Descartes como de Locke (TODOROV, 2008, p. 13).

O debate sobre racionalismo e empirismo, segundo Niskier (2001, p. 110), é outro elemento que caracteriza o Iluminismo. Conforme se observa, este parece ter buscado suas fontes justamente no racionalismo e no empirismo. No racionalismo, o Iluminismo encontrou seu método crítico e uma atitude demolidora da tradição, para alcançar a luz, a clareza e a distinção da razão. Já o empirismo, proporcionou procedimentos simples para a construção da realidade mediante o mecanicismo e o associacionismo (Cf. NISKIER, 2001, p. 110).

Os iluministas têm confiança na razão e nisso são herdeiros de Descartes, Spinoza e Leibniz, mas, diversamente das concepções desses filósofos, a razão dos iluministas é aquela do empirista Locke (Cf. REALE, ANTISERI, 1990, p. 672). O pensamento de Locke, conforme esclarece Rovighi (1981, p. 306), foi o modelo ideal em que se inspirou todo o Iluminismo inglês e francês. Com Descartes, Galileu e Newton tem-se a construção de uma

nova ciência, surgindo um novo mundo em que a inteligência do homem pode atuar com liberdade e eficácia (Cf. TERMAS, 2000, p. 350).

O século XVIII é cartesiano e prossegue a grande revolução intelectual do mestre, extraindo as consequências dos princípios que este apresentou, não sem transformar, por vezes, o pensamento do filósofo, cujo conjunto não apreendia. Guarda-se de Descartes, principalmente, o que este tinha em comum com os mecanicistas do seu tempo. É corrente a afirmação de que o reinado de Descartes cessa por essa altura, substituído pelo de Locke e Newton (TERMAS, 2000, p. 350).

Argumento que também é observado por Niskier (2001, p. 110), onde afirma ser certamente através de Descartes que a *Ilustração* tomou gosto pelo raciocínio e pela evidência intelectual formando a dúvida metódica cartesiana atributo dos iluministas, sobretudo pela ousadia de poder exercer livremente a capacidade de julgamento de cada um. Mousnier, por sua vez, exprime de forma breve a transformação que se segue com relação ao pensamento do que podemos chamar “filósofo iluminista”.

Como o século das luzes, o pensamento do filósofo se transforma, de maneira a começar a ser menos teólogo, menos erudito, e cada vez mais um homem íntegro que se mantém na corrente de avanço das ciências, toma parte em todas as disputas, se apaixona pelas questões da teoria política (Diderot, Montesquieu) e pela ação (Voltaire) e, sobre tudo, se converte em homem das letras, a filosofia que se segue, se expressa mediante contos, obras de teatro (Voltaire, Diderot, Lessing) e novelas (Rousseau) (MOUSNIER; LABROUSSE, 1995, p. 29).

Pois, “o espírito filosófico, nessa época, constitui-se em espírito de observação que procurava remeter tudo a seus princípios verdadeiros, tornar-se útil e transformar o homem de reflexão em cidadão atuante” (BELAVEL, 1985, p. 196). Contudo, não se pode deixar de mencionar que “como consequência para o Iluminismo, o cartesianismo trouxe a rejeição a toda e qualquer autoridade, com a exclusão ainda dos dogmas religiosos, dos preconceitos sociais, das censuras políticas e dos dados fornecidos pelos sentidos” (NISKIER, 2001, p. 112).

Conforme observa Todorov (2008, p. 14), com relação ao Iluminismo, tem-se o fato de o pensamento das Luzes ter sido conduzido por numerosos indivíduos que, longe de estarem de acordo entre si, estão constantemente engajados em ásperas discussões. A existência desses desacordos, conforme argumenta Todorov, fizeram nascer escolas de pensamento que se enfrentam ainda em nossos dias, de modo que, “as Luzes foram uma época mais de debate do que de consenso; de assustadora multiplicidade, aliás” (2008, p. 14).

Para melhor caracterizar o Iluminismo, pode-se apontar para as ideias que permearam essa fase da história. Idéias que não só foram motivo das discussões da época, mas, como mencionado anteriormente, por não permanecerem fixas e acabadas, ainda podem se fazer presentes. Segundo Todorov (2008, p. 14), “três idéias se encontram na base desse

projeto, as quais nutrem também suas inúmeras consequências: a autonomia, a finalidade humana de nossos atos e, enfim, a universalidade”. Ora, dessas ideias apresentadas, tratar-se-á, em especial da idéia de autonomia, que, juntamente com a educação, tomam parte da questão central a ser trabalhada. Logo, emancipação e autonomia são as palavras que designam os dois tempos, de um mesmo processo, cujo engajamento pressupõe inteira liberdade de examinar, questionar, criticar, e colocar em dúvida (TODOROV, 2008, p. 15).

Com relação à educação, cabe destacar que, segundo Cambi, os iluministas delineiam uma renovação dos fins da educação, como também dos métodos e das instituições (CAMBI, op. cit., p. 336). Portanto, acrescenta Cambi (1999, p. 336), a escola deve reorganizar-se sobre bases estatais e segundo finalidades civis, devendo promover programas de estudo radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno.

De fato, o Iluminismo, de modo sucinto, pode ser visto como um esforço consciente de valoração da razão, objetivando, na prática, a crença no progresso e a liberdade de pensar. “É justamente na Europa que no século XVIII que se acelera e se reforça esse movimento, é ali que se formula a grande síntese do pensamento que se difunde em seguida para todos os continentes”, declara Todorov (2008, p. 134). Além disso, a primeira autonomia conquistada é a do conhecimento, que só tem duas fontes, ou seja, a razão e a experiência, e ambas são acessíveis a todos (Cf. TODOROV, 2008, p. 16).

Mais uma vez, a educação é colocada em destaque quando “os promotores desse novo pensamento queriam levar luzes a todos, pois estavam convencidos de que serviriam ao bem de todos: o conhecimento é libertador, eis o postulado” (TODOROV, 2008, p. 17). Desse modo, conforme salienta Todorov (2008, p. 17), a ideia era favorecer a educação e a difusão do saber em todas as suas formas por publicações especializadas ou por enciclopédias dirigidas ao grande público.

Embora não constituindo o único movimento cultural da época, o iluminismo foi a filosofia hegemônica na Europa do século XVIII. Ele consistia em um articulado **movimento filosófico, pedagógico e político**, que conquistou progressivamente as camadas cultas e a ativa burguesia em ascensão nos vários países da Europa [...]. Inserindo-se em tradições diversas, o iluminismo configurou-se não tanto como um compacto sistema doutrinário, mas muito mais como um movimento em cuja base está a confiança na razão humana, cujo desenvolvimento representa o progresso da humanidade e a libertação em relação aos vínculos cegos e absurdos da tradição, da ignorância, da superstição, do mito e da opressão (REALE, 1990, p. 670) [grifo nosso].

Na visão de Todorov, todos os setores da sociedade tendem a se tornar laicos, ainda que os indivíduos permaneçam crentes e entre esses setores sociais está a escola. Para o autor, “a escola destina-se a ser subtraída ao poder eclesiástico para se tornar um lugar de

propagação das Luzes, aberta a todos, portanto gratuita, e ao mesmo tempo obrigatória” (TODOROV, 2008, p. 19).

Dado tão amplo escopo, não parece ser possível falar do Iluminismo como um todo, ou simplesmente como uma forma unificada como já visto anteriormente. Tal movimento intelectual teve seus expoentes na Inglaterra, França, Itália e Alemanha, sonhando com um homem ideal e universal no qual a natureza e a razão fazem o melhor que com o homem se pode fazer (Cf. HIRSCHBERGER, 1968, p. 237). Com isso, pode-se dizer que tal definição caracteriza esse momento como era da razão e do progresso, assim como o começo de uma nova época na história da autonomia e da liberdade. Desse modo, “não existe um século que tenha sido tão profundamente penetrado e empolgado pela idéia de progresso intelectual quanto o Século das Luzes” (CASSIRER, 1992, p. 22). Contudo, o mesmo chama a atenção para não se tomar o “progresso” em um sentido quantitativo, dando-o como uma simples extensão do saber. Com efeito, “a par da ampliação quantitativa encontra-se sempre uma determinação qualitativa; à constante extensão do saber para além de sua periferia corresponde um regresso sempre mais consciente e mais pronunciado ao centro próprio e característico da expansão” (CASSIRER, 1992, p. 22).

Segundo Cambi (1999, p. 337), “na França, o Iluminismo produziu as teorias pedagógicas mais inovadoras e mais orgânicas, exprimindo também as soluções mais radicais”. Destaca² também que

na fronteira mais radical colocam-se, porém, Rousseau e os materialistas, Rousseau será a voz alta, mais complexa e mais original de século e realizará uma das maiores lições teóricas da pedagogia moderna (e não só moderna), capaz de renovar *ab initio* toda a concepção pedagógica e a práxis em vigor até aquele momento (CAMBI, 1999, p. 338).

Porém não podemos deixar de destacar a figura de Voltaire, ao qual se deve a introdução do Iluminismo na França, com suas *Lettres sur les Anglais* (Cartas sobre os Ingleses) (Cf. NISKIER, 2001, p. 110). Segundo Niskier, “graças a isso, a França foi atingida por uma verdadeira anglomania: pelo constitucionalismo inglês, pelo livre pensamento, pela ciência nova, defendidos por Locke e Newton” (2001, p. 110). Além disso, o autor não deixa de fazer uma referência quanto aos objetivos do Iluminismo Francês, mostrando que a “*Ilustração* ou *Século da Luzes*, tinha por objetivo iluminar com a razão o obscurantismo da

² Cambi, ao relatar sobre as questões da pedagogia e o Iluminismo, vai destacar também nomes como: Louis René de La Chalotais; Denis Diderot; Jean Lê Rond D’Alembert; Voltaire e Étienne Bonnot de Condillac.

tradição³, para chegar às origens da tradição, ao homem no estado da natureza” (NISKIER, 2001, p. 110).

Por sua vez, “na Alemanha, predomina durante muito tempo um fervor reformador, mas só no fim do século, com Basedow, com Lessing e Herder, depois com Kant, é que se foram delineando modelos pedagógicos profundamente inovadores e de grande empenho filosófico” (CAMBI, 1999, p. 338). E, não obstante, destaca Cambi, com Kant, o sujeito moral é que será posto no centro dessa renovação pedagógica, colhendo nele o fator-chave da humanidade e da sua educação (1999, p. 339). Já, na Itália, “são autores largamente difundidos na península e presentes nas páginas dos pedagogos iluminados como Locke, Rousseau e ainda Condillac, que constituem, ao mesmo tempo, os interlocutores críticos e os mestres dos teóricos italianos” (CAMBI, 1999, p. 340).

Por se tratar de um movimento de longa duração e que atingiu variadas situações e diversos países, é tarefa difícil apresentar uma definição totalmente abrangente e ao mesmo tempo capaz de trazer características da filosofia de todos os iluministas. Entretanto, pode-se ressaltar que o Iluminismo surge como um movimento intelectual portador de uma visão unitária do mundo e do homem e com uma grande certeza quanto a racionalidade destes (FALCON, 1986, p. 56). Por conseguinte, observa Falcon (1986, p. 56), pode-se apresentar as suas principais linhas de força no pensamento crítico, no primado da razão, na antropologia e na pedagogia. Nessa perspectiva,

não se verificaram reviravoltas bruscas, não houve datas sensacionais, mas vinha-se difundindo e consolidando um modo de pensar e avaliar que devia caracterizar todo o século das luzes. Estamos diante de uma lenta maturação e de uma gradual explicitação dos temas que o racionalismo do século XVII propusera a partir de instâncias diferentes, e emerge uma afirmação cada vez mais clara de confiança na razão em que tanto se insistira: uma razão que, com força crescente, era colocada como único juiz da existência humana, uma razão aceita em seus limites, capaz porém de excluir em cada momento tudo o que pudesse, de alguma maneira, transcendê-la ou sujeitá-la (ROVIGHI, 1981, p. 298).

Dessa forma, ao fazer-se referência à razão, princípio de toda a verdade, autônoma por definição, surge a oposição ao que é tido por irracional e que se oculta sob a denominação de “autoridade”, “tradição” e “revelação” (Cf. FALCON, 1986, p. 36). Assim, “o Iluminismo insurgiu-se contra a hierarquia e o despotismo na Igreja, no Estado e na sociedade; contra a

³ “Emancipa-se dos modelos religioso-autoritários do passado, visa à formação de um homem como cidadão e capaz de ser *faber fortunae suae*, que não atribui a outros (as castas sacerdotais, as ordens sociais) o papel de guia de sua formação, mas o reivindica para si próprio, sublinhando a liberdade desse processo e pondo nela o seu valor final e supremo. Nem livros (a Bíblia), nem figuras (o Pai, o Padre, o Rei). Nem saberes (a teologia, a metafísica) são mais os diretores dogmáticos dos processos de formação: estes pertencem ao indivíduo, a um indivíduo ativo na sociedade, mas dinamicamente ativo e tendente a alcançar para si próprio sempre maior autonomia.” CAMBI, op. cit., p. 326-327.

superstição, a ignorância no pensamento e a hipocrisia da moral” (NISKIER, 2001, p. 120). Segundo Niskier, seu princípio fundamental era a completa confiança na razão humana, e ao optar pela liberdade de pensamento e, pela inteligência, assim como pela independência do homem, o Iluminismo recusava o absolutismo no pensamento e a tirania na ação, exercida pela Igreja e pela Monarquia (2001, p. 120).

Sob o ponto de vista histórico, o Iluminismo, que encontra em Kant, um de seus apogeu, aproveita as contribuições do empirismo e do racionalismo, sendo herdeiro tanto de Descartes quanto de Bacon. Isso nos permite entender a afirmação de Mousnier, que diz:

O século XVIII guardou, da herança de Descartes, a dúvida metódica e a recusa de acreditar. Conservou também, por outro lado, não só a vontade, uma vez na vida, na idade madura, de fazer tabula rasa, de duvidar de tudo a fim de atingir certas verdades incontestáveis, das quais se voltaria a partir, edificando um conjunto de conhecimentos certos, mas também uma tendência geral, um hábito, que é válido para todas as idades, de duvidar de todas as afirmações, de não se inclinar perante qualquer autoridade, seja ela qual for, de examinar tudo e aceitar apenas o que todos possam achar verdadeiro, depois de compreenderem perfeitamente. Este século encontrou-se, assim, num estado de permanente insurreição intelectual (MOUSNIER; LABROUSSE, 1995, p. 27).

Dentro dessa insurreição intelectual, conforme esclarece Abbagnano, “o empirismo é o ponto de partida e o pressuposto de muitos deístas⁴, é a filosofia defendida por Voltaire, Diderot, D'Alembert e que, através da obra de Wolff, domina os rumos do Iluminismo alemão até Kant” (1998, p. 326).

O movimento em direção à modernidade iniciado pela renascença foi significativamente acelerado pela Revolução Científica do século XVII. A Revolução Científica destruiu a cosmologia medieval e estabeleceu o método científico – a observação e experimentação rigorosa e sistemática – como meio essencial de desvendar os segredos da natureza. No Ocidente, um número crescente de pensadores sustentava que a natureza era um sistema mecânico, governado por leis que podiam ser expressas matematicamente. As novas descobertas acenderam a imaginação. A ciência substituiu a religião como rainha do conhecimento, e a razão, que na idade média estivera subordinada à religião, afirmou sua autonomia. A grande confiança na razão inspirada pela revolução científica contribuiu para o surgimento do Iluminismo, que rejeitou explicitamente as ideias e instituições do passado medieval e articulou as normas essenciais da modernidade (PERRY, 2002, p. 282).

⁴ Segundo Ferrater Mora (Tomo I, p. 401), deísmo significa a crença, doutrina ou a tendência que afirma a existência de Deus em oposição ao ateísmo e também ao panteísmo. Neste aspecto, ‘deísmo’ tem o mesmo significado que ‘teísmo’. Baseando-se nesta distinção deísmo é geralmente entendido hoje pela afirmação da existência de um Deus distante de qualquer revelação. Esse Deus é entendido primeiramente como princípio e causa do universo. Este é o mesmo Deus reivindicado pela religião “natural” (ou “religião racional” na medida em que identificaram “razão” e “Natureza”). Por conseguinte, o Deus dos deístas têm pouco, ou se é que tem algo, que ver com uma Providência. Ele é um Deus racional, que pode ser identificado com uma lei (no sentido racional-natural do termo lei). Para Abbagnano (1998, p. 2380), deísmo é “doutrina de uma religião natural ou racional não fundada na revelação histórica, mas na manifestação natural da divindade à razão do homem. O deísmo é um aspecto do *Iluminismo*, de que faz parte integrante”.

Logo, pode-se situar, conforme Belaval (1985, p. 195), o século XVIII como o período compreendido entre 1685 e 1785, aproximadamente entre Newton e Locke, até Kant, que resolve e supera, em sua maioria, as dificuldades filosóficas do mesmo. Na visão de Chaunu (1985, p. 17), é nesse período que se impõe uma realidade densa, difícil de definir, mas irrefutável: a Europa das Luzes.

Depois da Renascença⁵ e da Reforma⁶, o período que se segue da história do pensamento moderno é representado pelo Empirismo e pelo Racionalismo como tendências paralelas que avançam pelo século XVIII. Conforme explica Padovani, vê-se que das duas correntes, o empirismo – de Bacon, Hobbes, Locke, Berkley, Hume – é propriamente inglês, enquanto o Racionalismo, ao contrário, é originalmente francês, pois, um francês é o seu fundador Descartes, seguido por Spinoza, Leibniz e Wolff (1977, p. 287).

As fontes principais do Iluminismo estão na filosofia do racionalismo e do empirismo, de modo que o racionalismo fornece ao iluminismo o método crítico, a atitude demolidora da tradição, para instaurar a luz, a evidência, a clareza e a distinção da razão e o empirismo contribui para tudo isto proporcionando um procedimento simples, a fim de reconstruir toda a realidade por elementos primitivos mediante o mecanismo e o associacionismo (PADOVANI, 1977, p. 337).

Outro ponto a destacar é que a terra de origem do Iluminismo é a Inglaterra do Século XVII, de onde ele passa para a França, espalhando-se, em seguida, pela Itália e pela Alemanha (Cf. PADOVANI, 1977, p. 338). Entre os principais aspectos ligados a esse movimento, denominado Iluminismo, estão a crítica à ideologia medieval, principalmente ao feudalismo, como também a crítica às superstições e substituição das crenças religiosas por uma religião Deísta e, por fim, a defesa da tolerância e da liberdade do pensamento científico e filosófico. Uma ideia importante do Iluminismo é a do progresso, por meio do qual a história é concebida como um processo ascendente cada vez mais perto da perfeição, simbolicamente, visto no desenvolvimento científico.

Além das idéias basilares quanto à razão, à liberdade e à tolerância, há um interesse pela teoria do conhecimento, sendo este um elemento importante para o Iluminismo. O próprio Kant vai realizar a síntese entre o racionalismo e o empirismo mediante a crítica da

⁵ A Renascença (1350-1600) foi uma idade de transição, que presenciou o abandono de certos elementos da visão medieval, a ressurreição das formas culturais clássicas e o aparecimento de atitudes nitidamente modernas. Esse renascimento teve início na Itália durante o século XIV e expandiu-se gradualmente para o norte e o oeste, para a Alemanha, França, Inglaterra e Espanha, em fins do século XV e no século XVI. (Cf. PERRY, 2002, p. 217.)

⁶ A Renascença foi um caminho para a modernidade; outro foi a Reforma. Dividindo a Europa em católica e protestante, a Reforma (1517) acabou com a unidade religiosa medieval. Também acentuou a importância do indivíduo, uma característica distintiva do panorama moderno. Enfatizou a consciência individual em detrimento da autoridade clerical, insistiu na relação pessoal entre cada homem ou mulher e Deus e chamou a atenção para as capacidades religiosas intrínsecas do indivíduo. (Cf. PERRY, 2002, p. 217)

razão. Com ele, a razão se torna o tribunal que analisa os limites e as possibilidades do conhecimento. Um exemplo das metas kantianas pode ser visto quando Kant observa que a física e a matemática são saberes científicos que progridem e possuem leis universais, ou seja, são saberes cognoscíveis, enquanto que a metafísica não pode ser uma ciência, porque excede os limites do conhecimento científico, caracterizando-se como não-cognoscível (Cf. KANT, 1989, p. 16)⁷.

Além da ciência e das teorias do conhecimento, outro aspecto sumamente importante ao Iluminismo centra-se na moral. O filósofo iluminista depara-se previamente, por assim dizer, com um quadro inaceitável. Toda a moralidade em sua época é ditada pela teologia e pelo absolutismo do Estado. Confrontando tais forças, o Iluminismo propõe que a moral não seja submetida à religião ou à política, senão que as normas de conduta sejam propostas ao indivíduo por meio da razão.

Somando-se à ciência e à moral, o mais importante princípio iluminista a se destacar no chamado Século das Luzes é o da razão. Falcon explica que “para os iluministas a razão é alguma coisa ao mesmo tempo mais modesta e também mais ambiciosa do que o era para os grandes construtores de sistemas filosóficos do século anterior” (1994, p. 36). Essa ideia vai se tornar uma das características mais marcantes do Iluminismo, ou seja, é o chamado culto da razão.

Todas as energias do espírito permanecem ligadas a um centro motor comum. A diversidade, a variedade das formas é tão-só o desenvolvimento e o desdobramento de uma força criadora única, de natureza homogênea. Quando o século XVIII quer designar essa força, sintetizar numa palavra sua natureza, recorre ao nome de “razão”. A “razão” é o ponto de encontro e o centro de expansão de todos os seus desejos, de todos os seus esforços, de seu querer e de suas realizações (CASSIRER, 1992, p. 22).

Para Cassirer (1992, p. 23), o século XVIII está impregnado de fé na unidade e imutabilidade da razão e a razão é *uma* e idêntica para todo o indivíduo pensante, para toda a nação, toda a época, toda a cultura. De modo que, conforme observa Falcon, “a razão define-se portanto como crítica de um pensamento tradicional” (1994, p. 37).

⁷ É válido também mencionar a exposição feita por Kant, no prefácio da *Fundamentação da metafísica dos costumes*, sob a divisão da filosofia. Esclarece Kant que a velha filosofia Grega dividia-se em três ciências a Física, a Ética e a Lógica, sendo esta divisão perfeitamente conforme a natureza das coisas. Todo conhecimento racional é material ou formal, e a filosofia formal chama-se lógica, a material, porém, que se ocupa de determinados objetos e das leis a que eles estão submetidos, é, por sua vez, dupla, pois estas leis ou são leis da natureza ou leis da liberdade. Assim, a ciência da primeira chama-se Física e a outra Ética; aquela chama-se também de *Teoria da Natureza*, e esta *Teoria dos Costumes* (Cf. KANT, 1978, p13). Para Kant, “pode-se chamar empírica a toda a filosofia que se baseie em princípios da experiência porém cujas doutrinas se apóiam em princípios a priori chama-se filosofia pura. Esta última, quando é simplesmente formal, chama-se Lógica; mas quando se limita a determinados objetos do entendimento chama-se metafísica” (KANT, 1978, p. 14). Assim, “desta maneira surge a idéia duma dupla metafísica, uma *Metafísica da Natureza* e uma *Metafísica dos costumes*” (KANT, 1978, p. 14).

Pode-se também dizer que o Iluminismo realiza uma síntese entre duas correntes filosóficas importantes: o racionalismo e o empirismo. Essa característica é fundamental à compreensão do pensamento de Immanuel Kant, um dos filósofos mais importantes desse movimento. Sua filosofia se baseia em um criticismo cujo enfoque racional aponta os aspectos negativos de ambas as doutrinas citadas, ou seja, uma crítica do racionalismo à metafísica, a qual deixa de ser um conhecimento científico, e uma crítica do empirismo ao ceticismo.

Conforme Belavel (1985, p. 282), pode-se considerar que o espírito das luzes foi um espírito de emancipação, de libertação intelectual e moral. A ilustração foi a proposta mais generosa de emancipação jamais oferecida ao gênero humano (ROUANET, 1987, p. 27). Para Rouanet (1987, p. 35), o Iluminismo concorda com Kant em que é necessário *ousar saber*, e para isso, propõe uma nova razão removendo todas as tutelas e propondo uma nova crítica que, com efeito, o objetivo é o mesmo: assegurar enfim, o advento da autonomia. Sendo assim, Rouanet (1987, p. 33), ao definir a estrutura do Iluminismo destaca que, em especial ele mantém a fé na ciência, resgata o ideal do cosmopolitismo e luta pela liberdade. Além disso, advoga uma moral não-repressiva que favoreceu a plena liberação das paixões, mas não a funda numa razão letiferante, que descobre por atos individuais de intuição normas válidas para todos os homens, e sim num processo consensual que permite o trânsito de uma normatividade heterônoma para uma normatividade autônoma (Cf. ROUANET, 1987, p. 33). Desse modo, poder-se-ia afirmar que dentro dos principais conceitos dessa vertente filosófica que floresceu no Século XVIII, encontra-se o universalismo, o individualismo e a autonomia. Segundo La Taille, o conceito de autonomia significa liberdade (direitos) e capacidades (poder efetivo de exercê-los) (1996, p. 154). Além do mais, pode-se afirmar que o Iluminismo traz uma nova concepção de sujeito, pois, segundo Hall, “o sujeito do Iluminismo estava baseado na concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (2006, p. 10).

Como pode ser verificado, procurou-se até o momento apresentar os principais elementos e características presentes no movimento iluminista no intuito de melhor compreendê-lo. Pode-se destacar que o Iluminismo, que se estendeu durante o século XVIII particularmente pela França, Inglaterra e Alemanha, é caracterizado principalmente pela crença no poder da razão. Essa fé na razão deu ao homem ao homem a possibilidade de construir racionalmente o seu destino, levando a uma concepção de indivíduo, que antes de tudo, primava pela liberdade e autonomia. Nesse sentido, verifica-se proximidade entre o referido movimento e Kant, o que constitui o ponto principal a ser tratado a seguir.

1.2 KANT E O ILUMINISMO

Como foi apresentado no início do capítulo, Kant está inserido no contexto do Iluminismo, fazendo a revisão crítica dos fundamentos do saber e do agir iluminista através da crítica da razão, dando início a uma pedagogia rigorista, destinada a formar um homem universal e racional, marcado pelo “caráter” e pelo domínio que nele exerce a racionalidade universal (CAMBI, 1999, p. 355). Logo, “Kant não só vem da ilustração, como também permanece em boa parte dentro dela” (COLOMER, 1993, p. 273). Além disso, cabe destacar que, até mesmo na obra *Sobre a pedagogia*, Kant observa que a direção das escolas deveria depender da decisão de pessoas competentes e ilustradas (2002, p. 24). O pensamento filosófico de Immanuel Kant marca a divisão entre os dois períodos importantes da história da filosofia moderna, pois a filosofia kantiana foi a última grande tentativa de resolver os problemas dos quais se ocuparam os filósofos nos séculos XVII e XVIII (WOOD, 2008, p. 17). Ou seja, na observação de Wood, isso consistiria em

providenciar uma fundamentação filosófica para a nova ciência, desenvolvendo a relação dessa nova visão sobre a natureza com a concepção tradicional da metafísica, da moralidade e da religião, bem como definindo os limites de nossas capacidades para conhecer a realidade natural e sobrenatural (2008, p. 17).

E isso marcou de tal modo que, “ao mesmo tempo, prospectivamente, Kant redefiniu a agenda filosófica do início da era moderna, determinando os problemas que os séculos XIX e XX tiveram de enfrentar” (WOOD, 2008, p. 170)⁸. A presença de Kant no ideário das luzes é atestada de forma inequívoca e precisa no famoso escrito de 1784 conhecido como *Que é o Iluminismo (Aufklärung)*?⁹. Neste texto ou opúsculo, Kant pontua o papel fundamental do esclarecimento do homem. Conforme observa Foucault, “[...] um periódico alemão *Berlinische Monatschrift*, em dezembro de 1784, publicou uma resposta a pergunta: *Was ist Aufklärung?*, e essa resposta era de Kant” (2006, p. 71). Neste escrito Kant, logo de início, trata de definir como compreende *Aufklärung*:

⁸ Também cabe ressaltar que segundo Wood, “Ele mudou o verdadeiro significado de ‘metafísica’, ou ‘filosofia primeira’, de um estudo de primeira ordem do reino dos seres incorpóreos ou sobrenaturais, para um estudo de segunda ordem do modo como a própria investigação humana torna possível seu acesso a qualquer objeto que estuda. Ele chamou a atenção para o modo como as teorias científicas e investigações científicas são formadas pela teorização criativa dos seres humanos como investigadores da natureza e para o modo como a atividade da ciência relaciona-se com outras atividades humanas.” (2008, p. 17).

⁹ Muitas dúvidas podem surgir sobre uma correta tradução ou interpretação da palavra “Aufklärung”. O que se observa, com frequência, é a tradução de “Aufklärung” como Iluminismo. Contudo pode-se dizer que, ao se considerar “Aufklärung” como esclarecimento, pode-se pensar o termo como um processo de “esclarecimento do ser humano”, uma forma, como diz Kant, de sair da menoridade e não apenas um movimento intelectual.

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung] (KANT, 2005, p. 63-64).

Para Colomer (1993, p. 273), “seria difícil encontrar uma definição mais exata do que significou o movimento ilustrado que no famoso artigo que o grande filósofo se dedicou em 1784”, mesmo porque, segundo Wood (2008, p.18) “as realizações de Kant, deveram-se ainda ao fato de que ele representou muito bem o espírito crítico do Esclarecimento do século XVIII”. Para Wood: “Trata-se de um espírito de radical questionamento e auto-reflexão, que exige de toda a atividade humana que possa justificar-se ante o tribunal da razão” (2008, p. 18). Esse espírito deveria ser aplicando às ciências, à crítica estética, à moralidade, e acima de tudo à religião.¹⁰ Também, conforme observa Nodari,

servir-se do próprio entendimento é uma reivindicação essencial à compreensão da transformação do modo de pensar e fundamentar a filosofia moral em Kant. Em outras palavras, trata-se de afirmar a tese de que à luz do lema do esclarecimento [...], Kant quer encorajar todo o ser humano a fazer uso de sua própria razão tanto com seu uso teórico como prático (2009, p. 158).

Em outro escrito de Kant, publicado em 1786, intitulado *O que significa orientar-se no pensamento?*, Kant apresenta uma reflexão que vem de encontro à pensada anteriormente, quando retoma, em nota: “Pensar por si mesmo significa procurar em si próprio (isto é, na sua própria razão) a suprema pedra de toque da verdade; e a máxima de pensar sempre por si mesmo é a Ilustração (*Aufklärung*)” (1995, p. 39). Segundo Wood, “Kant vê o esclarecimento [*Aufklärung*] como ato de abandono de uma condição de imaturidade, na qual a inteligência da pessoa tem de ser guiada por um outro” (2008, p. 30). Ou seja,

muitas pessoas que são capazes de guiar o próprio entendimento, ou que poderiam ser capazes se tentassem, no entanto preferem deixar os outros guiá-las, seja porque é fácil e conveniente viver de acordo com um sistema estabelecido de valores e crenças, seja porque estão ansiosas a respeito das incertezas que trarão para si mesmas se começarem a questionar as crenças recebidas, seja porque são temerosas em tomar a responsabilidade de governar a própria vida. Ser esclarecido é, portanto,

¹⁰ Segundo Wood, a posição de Kant em cada área da filosofia é difícil de classificar em categorias habituais tais como “racionalismo” e “empirismo” porque representa ao mesmo tempo a síntese de posições passadas e a redefinição fundamental das matérias que fundamentam a oposição entre as escolas tradicionais de pensamento. Assim Wood apresenta a seguinte contextualização: “Na teoria do conhecimento, Kant é um racionalista, mas limita o conhecimento humano ao que pode ser dado pela experiência. Na ética, ele considera os seres humanos subordinados a uma lei moral que vincula absolutamente, mas sustenta que a única autoridade possível de tal lei é aquela da própria vontade racional. Na estética, ele considera os juízos de gosto como inteiramente subjetivos e não cognitivos, mas defende a posição de que eles têm uma validade universal tão estrita quanto aquela da ciência ou da moral. Na religião, ele considera a nossa própria razão como a única autoridade final, mas nega que o conhecimento abra espaço para a fé.” (2008, p. 18).

ter coragem e a resolução de ser independente no seu próprio pensar, de pensar por si mesmo (WOOD, 2008, p. 30-31).

Portanto, pensar por si mesmo nada mais é do que ser autônomo. Contudo, tomar para si a responsabilidade de governar a própria vida não é tarefa fácil. Para Kant (1995, p. 64), “é difícil portanto para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza”. Ter a coragem de ser independente é abrir mão da facilidade das decisões muitas vezes estendida por outrem passando a tarefa para si mesmo de se auto-determinar. Acima de tudo, como afirma Wood, “Kant recusa-se a identificar esclarecimento com o mero aprendizado ou aquisição de conhecimento” (2008, p. 30).

Percebe-se que esses dois grandes textos carregam algo mais do que uma definição do que vem a ser o Iluminismo. Na verdade, o leitor observa Kant compartilhando do propósito iluminista, confiando plenamente na razão e na esperança de que a humanidade deseje ser guiada pela razão, rumando, assim, para a ideia de progresso. Uma época não pode se aliar e conjurar para colocar a seguinte em um estado em que se torna impossível para esta ampliar seus conhecimentos, purificar-se dos erros e avançar mais no caminho do esclarecimento [*Aufklärung*] (Cf. KANT, 1995, p. 68). Logo, o próprio Kant (1995, p. 69), em seu texto, vai indagar se sua época é uma época esclarecida. Sua resposta é negativa, todavia, acrescenta Kant, não é uma época esclarecida, mas é uma época em esclarecimento [*Aufklärung*]. Contudo, a principal dificuldade, aparentemente para se prosseguir nesse caminho nada mais é do que a ausência de liberdade. Ou seja, segundo Kant, “que porém um público se esclareça [*aufkläre*] a si mesmo é perfeitamente possível, mais que isso, se lhe for dada a liberdade, é quase inevitável” (KANT, 1995, p. 65). Para Vincenti (1994, p. 13), “a liberdade é então, simultaneamente, fim e meio do desenvolvimento do saber, e a presunção de um ato de liberdade na origem desse desenvolvimento é um postulado que torna tal desenvolvimento possível”. Cabe lembrar, também, que Kant coloca a responsabilidade do que ele considera a *saída do homem da menoridade* como sendo do próprio indivíduo. Assim, “é porque o homem é inteiramente responsável por sua minoridade que é sua tarefa livrar-se dela, que ele é capaz disso e deve fazer isso” (VINCENTI, 1994, p. 14).

Observa-se que Kant vê no esclarecimento o caminho para que o indivíduo possa ser capaz de guiar-se pelo seu próprio entendimento, ou seja, pensar por si mesmo e com isso tornar-se autônomo. Por isso, torna-se necessário melhor compreender o conceito de autonomia.

1.3 AUTONOMIA E HETERONOMIA

Compreender os conceitos de *autonomia* e de *heteronomia* é essencial para o desenvolvimento do presente trabalho. Segundo Abbagnano, o termo autonomia é “introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com a lei própria, que é a da razão” (1998, p. 97).

Para Eisler (1994, p. 66), autonomia é o fundamento da moralidade, é uma manifestação da liberdade do homem como ente racional. Etimologicamente, a palavra autonomia implica a capacidade de se auto-governar, sendo que, do grego, ‘autos’ significa ele mesmo, ou por si mesmo enquanto que ‘nomos’ é apresentado em dois sentidos: primeiro, como conhecimento, e, em segundo, como lei.

Já Ferrater Mora (1994, p. 161), diz que a autonomia, no vocabulário filosófico, poderia ser empregada em dois sentidos. Primeiro, no sentido ontológico, no qual se propõe que certas esferas da realidade são autônomas em relação a outras. Depois, o sentido ético, afirmando-se que uma lei moral é autônoma quando tem em si mesma seu fundamento e a razão própria de sua legalidade. Contudo, é na Enciclopédia Oxford de Filosofia que encontramos autonomia e heteronomia definidas como termos correlativos, elaborados por Kant com uma extensa aplicabilidade na teoria moral. Na filosofia política, a idéia de pessoas como agentes autônomos está na base de teorias liberais da justiça como a de Rawls e, na filosofia da educação, a promoção da autonomia pessoal é identificada como um dos principais objetivos da educação (Cf. Enciclopédia..., 2001, p. 245). Trata-se de uma observação sumamente importante, que ratifica a necessidade e valor da questão proposta neste trabalho, na medida em que questiona justamente sobre as condições e a possibilidade de se ter efetivamente uma educação para a autonomia. Por fim, no ver de Lalande, autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade autônoma, quer dizer, que determina ela mesma a lei a que se submete (1999, p. 152). Conforme observa Caygill,

a pioneira ideologia moderna de autonomia política desenvolvida por Maquiavel nos *Discursos* (1531) combinou dois sentidos de autonomia: o primeiro era a liberdade de dependência, o segundo o poder de autolegislar. Os aspectos políticos da autonomia assim desenvolvidos no contexto da moderna cidade-estado receberam de Lutero, com *Liberdade de um cristão* (1520), seu complemento na vida espiritual. Para ele, autonomia como liberdade de dependência foi traduzida pela “espiritual, nova e interior liberdade do homem do corpo e suas inclinações, assim como a liberdade para obedecer a lei de Deus” (Lutero, 1961, p. 53). A descrição da autonomia em sua filosofia prática marca, por seu turno, uma transposição filosófica e crítica da autonomia religiosa de Lutero para a autonomia moral (2000, p. 42).

Para melhor situar a questão da autonomia, recorre-se a Villa, que ao fazer um esboço histórico do pensamento ocidental, acredita que o mesmo poderia ser dividido em quatro grandes ciclos. O primeiro ciclo “iria desde as origens até o Renascimento, a Reforma e a Ilustração, podendo ser considerado como um período *teocêntrico* no qual a harmonia absoluta se põe em Deus – que, aliás, é o único que dispõe de autonomia absoluta” (2000, p. 65). Como segundo momento, o autor destaca o período do Renascimento, da Reforma Religiosa e da primeira Ilustração européia, salientando que, embora breve, foi intenso. Tal período é apresentado como um “tempo *antropoteocêntrico*, no qual desperta a autonomia do homem, ao mesmo tempo, se mantém Deus como elemento último dessa autonomia, momento muito rico que, por conseguinte, poder-se-ia designar como da autonomia *teônoma*” (VILLA, 2000, p. 65). Villa apresenta como terceiro momento, o da Ilustração plena, que segundo ele, vai de 1789 (Revolução Francesa) a 1989 com o fato paradigmático da queda do muro de Berlim e cessação do ímpeto revolucionário ilustrado, cujo paradigma é a filosofia moral de Kant, o qual põe a autonomia no homem, e isso de forma exclusivamente *antropocêntrica* (Cf. VILLA, 2000, p. 65).¹¹

Com efeito, para Villa, a autonomia é definida como “capacidade de dar a si mesmo normas com vistas à práxis, e assumir a própria vida em função dessa posição” (2000, p. 65). Nesse sentido, a afirmação do ser humano como autonomia absoluta, de raiz kantiana, entende o homem como capaz de dar a si mesmo as normas de conduta como um verdadeiro *legislador universal*, logo, a razão pura prática é fundamentalmente legisladora, isto é, *autônoma* (Cf. VILLA, 2000, p. 65).

Com efeito, ao se falar do filósofo das três Críticas - *Crítica da razão pura* (1781), *Crítica da razão prática* (1788) e *Crítica do juízo* (1790) -, que no prefácio à primeira edição da *Crítica da razão pura*, ao falar acerca da superficialidade do modo de pensar de sua época, define-a como de crítica, afirmando que:

A nossa época é a época da crítica, à qual tudo tem que submeter-se. A *religião*, pela sua *santidade* e a *legislação*, pela sua *majestade*, querem igualmente subtrair-se a ela. Mas então suscitam contra elas justificadas suspeitas e não podem aspirar ao sincero respeito, que a razão só concede a quem pode sustentar o seu livre e público exame (KANT, 1989, p. 5).

Cabe também, lembrar as três grandes questões filosóficas propostas por Kant, encontradas na *Teoria transcendental do método*, parte que fecha a *Crítica da razão pura*,

¹¹ Ainda vale destacar que, conforme observa VILLA: “Finalmente, a partir de 1989, com o momento paradigmático da queda do muro de Berlim, surge a pós-modernidade, no qual nem o teocentrismo nem antropocentrismo teriam validade, não havendo autonomia alguma em parte alguma, mas antes micro-relato e fragmento *pós-antropocêntrico*” (2000, p. 65).

onde o filósofo define que “todo o interesse da minha razão (tanto especulativa como prática) concentra-se nas seguintes três interrogações: o que posso saber? o que devo fazer? o que é permitido esperar?” (1989, p. 639).

Por conseguinte, e em virtude da questão a qual se propõe o presente trabalho, evidentemente se voltará à filosofia prática, ou seja, à pergunta “que devo fazer”. Na opinião de Dekens (2008, p. 17), a filosofia prática “significa simplesmente que se trata, para Kant, de refletir sobre a ação e sobre a maneira de conduzi-la”. Para Höffe, “a mudança de pensamento filosófico que devemos a Kant abarca não somente o mundo do conhecimento mas também o da ação” (2005, p. 183). Acrescenta Höffe:

Elaborar a questão “Que devo fazer?” consiste, pois, em explicar aquilo que se apresenta à consciência como obrigação moral. A filosofia absolutamente não delibera mais aqui a respeito da natureza de nosso saber; ela não é mais, nesse sentido, transcendental, mas trata do que a razão prática deve ser enquanto faculdade moral. Os *Fundamentos da metafísica dos costumes* e a *Crítica da razão prática* aplicam-se em responder a esta questão, que é, para Kant, a mais importante (2005, p. 183).

De acordo com Dekens (2008, p. 101), a *Fundamentação da metafísica dos costumes* não propõe uma teoria completa da autonomia. Nessa obra, o conceito intervém apenas na busca de uma formulação do imperativo categórico capaz de fornecer uma determinação completa. “Antes de Kant, a origem da moralidade era buscada na ordem da natureza ou da comunidade, na aspiração à felicidade, na vontade de Deus ou no sentimento moral” (HÖFFE, 2005, p. 183). Mas como observa Höffe (2005, p. 183-184), Kant mostra que desse modo a pretensão da moralidade à validade objetiva não pode ser pensada e assim como no campo teórico, também no campo prático a objetividade somente é possível através do próprio sujeito; a origem da moral encontra-se na autonomia, na autolegislação da vontade.

Na *Fundamentação da metafísica dos costumes*, “em cada uma das seções, Kant procura fixar o princípio supremo da moralidade pela crítica de suas explicações prévias e estabelecer as condições de um bem irrestrito, descrito como uma boa vontade” (NODARI, 2009, P. 154). Por conseguinte, na primeira seção e já nas primeiras linhas de sua obra, trata de definir o que seria a boa vontade. “Neste mundo, e até também fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação a não ser uma só coisa: uma boa vontade” (1978, p. 21). Assim, acrescenta Pascal, “a inteligência, a faculdade de julgar, a coragem, etc., não são coisas boas absolutamente; seu valor depende do uso que delas se faça” (1977, p. 112). Contudo, continua Kant:

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, dever 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, se quiser, da soma de todas as inclinações (1978, p. 23).

Por exemplo, como vemos em Kant, “poder, riqueza, honra, mesmo saúde, e todo o bem estar e contentamento com a sua sorte, sob o nome de felicidade, dão ânimo que muitas vezes por isso mesmo desanda em soberba, se não existir também a boa vontade que corrija...” (1978, p. 22). Mas, o que predomina neste momento é precisar, como pergunta Pascal, o que torna a vontade boa.

Como vimos anteriormente, a boa vontade não é *boa* por aquilo que promove, mas pelo querer, isto é, em si mesma. Nesse sentido, Kant vai lhe atribuir um valor, um “brilho próprio”, onde a utilidade ou inutilidade nada pode acrescentar ou tirar desse valor e a utilidade seria o engaste para ela poder ser manejada. Então, se num ser dotado de razão e vontade a verdadeira finalidade da natureza fosse a sua *conservação*, o seu *bem-estar*, a sua *felicidade*, a natureza teria escolhido muito mal a razão para executar suas intenções (Cf. KANT, 1978, p. 24). Pois todas as ações que o ser tem de realizar, bem como toda a regra do seu comportamento lhe seria indicada com muito maior exatidão pelo instinto (KANT, 1978, p. 24).

Portanto, afirma Kant (1978, p. 24), se a razão não é apta bastante para guiar com segurança a vontade no que respeita aos seus objetos e à satisfação de todas as nossas necessidades, tendo em vista que o instinto natural inato levaria com maior certeza a esse fim, e se, no entanto, a razão nos foi dada como faculdade prática, ver-se-á que

a afirmação kantiana de que a razão não é apta para ser a guia da vontade humana, no que diz respeito ao bem-estar e à satisfação das necessidades naturais, visto que o instinto inato consegue isso com mais êxito, procura manifestar o verdadeiro papel da razão, qual seja, o de produzir uma boa vontade. Esse é o seu destino prático supremo, mesmo que isso possa causar danos aos fins das inclinações egoístas, à própria felicidade. Agir conforme a razão exige a coerção dos sentidos e o controle das paixões humanas, ou seja, requer que a ação seja segundo regras prescritas livremente por ela. Sendo o homem dotado de razão, isso revela que ele não deve seguir a determinação mecânica da natureza, ser conduzido por inclinações sensíveis (Cf. KUIAVA, 2003, p. 85).

Logo, para resolver o conceito de uma boa vontade que seja altamente estimável em si mesma, precisa-se encarar o conceito de *dever* que, segundo o filósofo, contém em si o da boa vontade. Deste modo, cabe observar que “o contrário, porém, não pode ser sustentado, pois enquanto o conceito de dever contém o conceito de boa vontade, este por sua vez, não contém aquele (NODARI, 2009, p. 165). Para Pascal, além do conceito de boa vontade que está contido no conceito de dever, este acrescenta certos entraves subjetivos, provindos de nossa sensibilidade, os quais põem em relevo a boa vontade às voltas com certas dificuldades a acrescentar e poder-se-ia dizer até que a boa vontade é a vontade de agir por dever (Cf.

PASCAL, 1977, p. 112). O princípio da autonomia, exige que a lei não seja dada pelo objeto e que a vontade não seja determinada por inclinações sensíveis, sob pena de não ser mais legisladora, tornando-se heterônoma e, eis porque no âmbito da ética o móbil é incluído na lei, realizando-se a ação não apenas conforme com o dever, mas por dever (Cf. LEITE, 2007, p. 115).

Para tanto, é preciso definir as ações contrárias ao dever, ações conforme o dever e as realizadas por dever. Somente uma ação feita por dever tem o seu valor moral e o cumprimento do dever é que vai ser o critério para julgar se uma vontade é boa (KUIAVA, 2003, p. 85). Sendo assim, na observação de Kuiava (2003, p. 85) as ações contrárias ao dever são incompatíveis com uma boa vontade e

uma ação praticada por dever tem o seu valor moral, não no propósito que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina; não depende portanto da realidade do objeto da ação, mas somente do princípio do querer segundo o qual a ação, abstraindo de todos os objetos da faculdade de desejar, foi praticada (KANT, 1978, p. 30).

Logo, “o que importa é somente a regra pela qual o homem pauta a sua ação, ou, para empregar os termos de Kant, a máxima da ação, o princípio do querer” (PASCAL, 1977, p. 114). Para Kant, o valor de uma ação moral não depende do seu objeto, do fim pretendido, mas da obediência do dever pelo dever sendo que o dever é a necessidade de uma ação por respeito à lei. Com efeito, “o dever não é outra coisa senão a observância da ação *por respeito à lei moral*” (NODARI, 2009, p. 165).

Por outras palavras, o homem necessita de móveis para poder agir; e como nenhuma ação procedente de um móvel tirado da sensibilidade merece ser qualificada por moral, não resta outro móvel para a ação de quem queira agir por dever senão o respeito a lei que lhe ordena cumprir o dever. É pois somente a representação da lei, num ser racional, que pode determinar a boa vontade (PASCAL, 1977, p. 115).

Uma vontade que age por dever, por respeito à lei, é que pode chamar-se boa absolutamente. Embora, como foi visto anteriormente, o termo autonomia seja introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo, e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com sua lei própria, que é a da razão, é valido acrescentar o argumento de Pascal. Conforme ele, a autonomia vai ser “a idéia da vontade de todo ser racional considerada como promulgadora de uma legislação universal”, o que Kant chama de princípio da autonomia da vontade. Portanto, “ele nos faculta compreender por que a nossa obediência à lei não se funda na busca de um interesse qualquer: obedecemos à lei porque somos nós mesmos que nos damos a lei” (PASCAL, 1977, p. 124). Mas, conforme observa Nodari, para que a vontade seja autônoma, a força da autonomia não deve provir de

uma fonte externa e estranha ao próprio sujeito, mas tão somente da própria razão (2009, p. 161).

Todas as tentativas feitas até então para descobrir o princípio da moralidade falharam porque procuravam saber que espécie de interesse poderia ter o homem em agir segundo certas leis. Por outras palavras, elas punham o princípio da *heteronomia* da vontade, por julgarem que esta não pudesse ser determinada senão por algo de extrínseco a ela. Para Kant, ao contrário, a vontade dá-se a si mesma a sua lei: ela é autônoma (PASCAL, 1977, p. 124).

Conforme observa Nodari (2009, p. 170), “o que torna a vontade boa é a própria vontade e a natureza do querer na medida em que elimina totalmente a influência da inclinação e tendências empíricas”. A autonomia da vontade, como legisladora, não tem nenhuma conexão com as inclinações sensíveis, pois, se assim fosse, perderia o valor moral e passaria a ter um valor relativo por estar condicionada empiricamente (KUIAVA, 2003, p. 120). Já, em Kant, ele enfatiza que o valor moral da ação não está no efeito que dela se espera, e nem mesmo em qualquer princípio da ação que precise pedir o seu móbil a este efeito esperado. Deste modo, “nada senão a representação da lei em si mesma, que em verdade só no ser racional se realiza, enquanto é ela, e não o esperado efeito, que determina a vontade, pode construir o bem excelente a que chamamos moral” (KANT, 1978, p. 32). Contudo, pergunta Kant, “que lei seria essa, cuja representação, mesmo sem tomar em consideração o efeito que dela se espera, tem de determinar a vontade para que esta se possa chamar boa absolutamente e sem restrição?” (1978, p. 33).

Uma vez que despojei a vontade de todos os estímulos que lhe poderiam advir da obediência a qualquer lei, nada mais resta do que a conformidade a uma lei universal das ações, isto é: devo proceder sempre de maneira que *eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal*. (KANT, 1978, p. 33)

Essa lei, à qual Kant se refere, nada mais é do que proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal, de forma que, “puro respeito à lei prática é o que constitui o dever, perante o qual tem de ceder qualquer outro motivo, porque ele é condição de uma vontade boa em si, cujo valor é superior a tudo” (KANT, 1978, p. 35). Assim, “a autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças a qual ela é para si mesma a sua lei” (KANT, 1978, p. 85). Desse modo, o princípio da autonomia implica na escolha de forma que as máximas da própria escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal (KANT, 1978, p. 85). E, “pela simples análise dos conceitos da moralidade, pode-se, porém, mostrar muito bem que o citado princípio da autonomia é o único princípio da moral” (KANT, 1978, p. 86).

Desse modo, “o fundamento da ação moral não se situa mais no amor próprio da boa vontade, nem nos sentimentos morais e tampouco na felicidade, mas apenas na autonomia da vontade, que não é outra coisa senão afirmar que o agente moral é capaz de ser autárquico” (NODARI, 2007, p. 42). Kant faz da autonomia da vontade o princípio supremo da moralidade, isso porque a autonomia implica a vontade de uma legislação universal e o respeito à pessoa humana que lhe deve a sua dignidade (PASCAL, 1977, p. 125-126).

Kant, na terceira seção da *Fundamentação da metafísica dos costumes*, estabelece que o conceito de liberdade seja a chave da explicação da autonomia da vontade. Porém, o filósofo inicia com uma definição *negativa* de liberdade:

A *vontade* é uma espécie de causalidade dos seres vivos, enquanto racionais, e *liberdade* seria a propriedade desta causalidade, pela qual ela pode ser eficiente, independente de causas estranhas que a *determinem*; assim como *necessidade natural* é a propriedade da causalidade de todos os seres irracionais de serem determinados à atividade pela influência de causas estranhas (KANT, 1978, p. 93).

Mas, conforme explicita Kant, dessa definição *negativa*, decorre um conceito positivo, assim, “enquanto o sentido *negativo* consiste em agir, independentemente, de causas externas que a determinem, o *positivo* apresenta a liberdade da vontade como autonomia e espontaneidade, isto é, como propriedade da vontade de ser lei para si mesma” (NODARI, 2009, p. 226). Logo, para Kant, a necessidade natural era uma heteronomia e “que outra coisa pode ser, pois, a liberdade senão autonomia” (1978, p. 94). Estabelece Kant que:

A preposição: “a vontade é, em todas as ações, uma lei para si mesma”, caracteriza apenas o princípio de não agir segundo nenhuma outra máxima que não seja aquela que possa ter-se a si mesma por objeto como lei universal. Isto, porém, é precisamente a fórmula do imperativo categórico e o princípio da moralidade; assim, pois, vontade livre e vontade submetida a leis morais são uma e a mesma coisa (KANT, 1978, p. 94).

Por sua vez, conforme observa Dekens (2008, p. 101), “a Crítica da razão prática marca de modo mais sensível a importância da idéia de autonomia”. Logo, Kant, na *Crítica da razão prática*, diz que: “A *autonomia* da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres a elas conformes; pelo contrário, toda a *heteronomia* do livre arbítrio não só não funda nenhuma obrigação, mas opõe-se antes ao princípio da mesma e à moralidade da vontade” (1999, p. 45). Para Kant, “a lei moral nada mais exprime do que a autonomia da razão pura prática, isto é da liberdade e esta é mesmo a condição formal de todas as máximas, sob a qual unicamente elas podem harmonizar-se com a lei prática suprema” (1999, p.45). Para o filósofo, a lei fundamental da razão pura prática é agir de tal modo que a máxima da vontade possa valer sempre, ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal (Cf. KANT, 1999, p. 42).

Pode-se observar que o caráter fundamental da moral kantiana é o de ser autônoma, de modo que o legislador supremo da moralidade vai ser a razão humana (Cf. PADOVANI, 1977, p. 369). Portanto, Kant, na introdução da *Crítica da razão prática*, diz que “o uso teórico da razão ocupa-se dos objetos da simples faculdade de conhecer e uma crítica da mesma” (1999, p. 23), e que o caso é diferente quanto ao uso prático da razão. Desse modo, conforme é observado por Kant (1977, p.23), a razão ocupa-se dos princípios determinantes da vontade, a qual é uma faculdade ou de produzir objetos correspondentes às representações ou de se determinar a si mesma à produção dos mesmos, isto é, de determinar a sua causalidade colocando na razão e na obra o debate sobre a autonomia. Para Höffe, “a razão prática, como ela mais abreviadamente se chama, significa a capacidade de escolher sua ação independente de fundamentos determinantes sensíveis, os impulsos, as carências e paixões, as sensações do agradável e desagradável” (2005, p. 188), dando, assim, mais significado ao termo que passa a ser “a faculdade não de agir segundo leis da natureza previamente dadas, mas de representar a si mesmo leis” (HÖFFE, 2005, p. 188). Na observação de Höffe, somente a capacidade de agir de acordo com leis representadas por si mesmo funda uma vontade que é própria (2005, p. 189).

Para Kant, ao determinar por si mesma a vontade e não estando a serviço das inclinações, a razão é uma verdadeira faculdade de desejar superior (1977, p. 35). Assim, “a razão, numa lei prática, determina imediatamente a vontade, não mediante um sentimento de prazer e desprazer, mesmo se ela está agregando a esta lei; e só porque ela pode ser prática enquanto razão pura, é que se lhe torna possível ser *legisladora*” (KANT, 1977, p. 36).

Kant determina como lei fundamental da razão pura prática agir de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação fundamental (1977, p. 42). Segundo Höffe,

na Ética e para Kant a questão dos princípios tem um duplo significado. De um lado são procurados os conceitos e o padrão de medida supremo de todo o agir moral, de outro, se trata do fundamento último para o poder agir de acordo com o conceito e o padrão de medida. À primeira questão Kant responde com o imperativo categórico, à segunda, com a autolegislação, a autonomia da vontade; a condição da possibilidade de agir moralmente, o princípio da subjetividade moral (personalidade), encontra-se na capacidade de determinar-se segundo princípios postos por si mesmo (2005, p. 216).

Para Kant, “a razão pura é prática por si mesma apenas e dá (ao homem) uma lei universal, que chamamos de *lei moral*” (Kant, 1999, p 43). Logo, “a lei moral nada mais exprime do que a *autonomia* da razão pura prática, isto é da liberdade e esta é mesmo a

condição formal de todas as máximas, sob a qual unicamente elas podem harmonizar-se com a lei prática suprema” (KANT, 1999, p. 45).

Se, pois, a matéria do querer, que nada mais pode ser do que o objeto de um desejo ligado à lei, penetra na lei prática como *sua condição de possibilidade*, resulta daí uma heteronomia do livre arbítrio, a saber, uma dependência quanto a lei natural, de seguir um impulso ou inclinação qualquer e a vontade não seda a si a lei, mas apenas o preceito de observar racionalmente leis patológicas (KANT, 1999, p. 45-46).

Segundo Höffe (2005, p. 216), a ideia de autolegislação remete a Rousseau, que no *Contrato social* (I 8) diz que a obediência a uma lei dada por si mesmo é liberdade, mas é Kant que descobre pela primeira vez, no pensamento que Rousseau menciona mais episodicamente, o princípio fundamental de toda a ética e fornece sua fundamentação, de tal modo que, “na crítica da razão prática, ele separa primeiro todas as máximas que nascem de uma vontade não-moral, e chama seu princípio universal de determinação estranha (heteronomia) (§§ 2-3)” (HÖFFE, 2005, p. 216). Por outro lado, “ele desenvolve, para o resto, o que permanece o conteúdo positivo, a autonomia (§§ 4-8)” (HÖFFE, 2005, p. 216). Para Schneewind (2001, p. 554), “Kant foi criado na concepção wolffiana de que o conhecimento pode tornar pelo menos alguns de nós autogovernados, e nos escritos de Rousseau e dos moralistas britânicos ele encontrou concepções mais ricas e mais igualitárias de autogoverno”. Conforme observa Gilles (1987, p. 185), Kant é

influenciado por um lado, pelo racionalismo de Descartes, Spinoza e Wolff, ao afirmar o poder da razão humana, ao mesmo tempo afirma a tradição do empirismo britânico, sobretudo de Hume, que o acordou, segundo ele mesmo, do seu sonho dogmático, ou seja, da aceitação sem provas da capacidade da razão de funcionar como o racionalismo o pretendia. Hume representa um desafio a tal pressuposto, dando direção diferente ao campo da filosofia especulativa, para Kant e para a posteridade.

Não obstante, “quanto à moral, elemento fundamental no pensamento de Kant, o Iluminismo o tocou profundamente” (GILLES, 1987, p. 185). Pode-se perceber que a autonomia é um elemento vinculado ao dever e, concomitantemente, à liberdade. Trata-se de uma característica intrínseca ao homem esclarecido, sendo condição de sua manifestação. Além disso, conforme observa Hall, muitos movimentos importantes no pensamento e na cultura ocidentais contribuíram para moldar uma nova concepção de homem.

A Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo renascentista, que colocou o Homem no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao Homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da natureza; o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada (HALL, 2006, p. 26).

Desse modo, “o nascimento do ‘indivíduo soberano’, entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado” (HALL, 2006, p. 25). E, no cerne da filosofia moral de Kant está a declaração de que a moralidade se centra em uma lei que os seres humanos impõem a si próprios, necessariamente, proporcionando, ao fazê-lo, um motivo para obedecer. Assim, os agentes que são, desse modo, moralmente autogovernados, Kant chama autônomos (Cf. Schneewind, 2001, p. 527). Sendo que, na observação Schneewind (2001, p. 527), “tal concepção da moralidade como autonomia é algo novo na história do pensamento” (, p. 527).

Segundo observa Gilles, o objetivo de Kant era reconciliar e resolver as aparentes e insuperáveis divergências entre as doutrinas científicas e filosóficas do empirismo britânico e o Iluminismo Francês, cada um com seus pressupostos e suas tradições (1987, p. 185). Contudo, além de procurar fundamentar em suas obras o processo do conhecimento, a visão científica e o posicionamento do homem dentro dessa realidade, também procurou dedicar-se especificamente ao problema do processo educativo, em especial na obra *Sobre a Pedagogia*, assunto que será abordado a seguir.

2 A DOUTRINA DA EDUCAÇÃO EM KANT

2.1 A EDUCAÇÃO EM KANT

Conforme observa Vandewalle, “a pedagogia foi, para Kant, tanto uma prática cotidiana como um objeto de reflexão” (2004, p. 5). Logo, pretende-se aqui analisar a educação na perspectiva do pensamento kantiano, centrando-se na obra *Sobre a pedagogia*. Segundo Höffe, nessa obra “Kant interpreta o processo educacional como uma espécie de ponte entre natureza e moral, entre o caráter empírico e o caráter inteligível do homem” (2005, p. 187). O *corpus* de tal obra é constituído pelas lições de pedagogia ministradas por Kant na Universidade de Königsberg¹², caracterizando-se o texto pela concisão e ausência de uma maior sistematização. Sob esse aspecto, Cambi, observa que:

(...) essas lições, escolhidas por um estudante, Theodor Rink, só foram publicadas em 1803 e apresentam um texto extremamente conciso, por vezes quase apodíctico, além de oscilar constantemente entre exposição de princípios e enunciação de conselhos práticos. Trata-se na verdade de um texto certamente menor mas que, se relacionando com as pesquisas de Kant sobre a moral (desenvolvidas desde *Crítica da razão pura prática* até *Metafísica dos costumes*, desde *Fundamentos da metafísica dos costumes* até *Antropologia pragmática*), permite ler com clareza o perfil do pensamento pedagógico kantiano e fixar com precisão tanto seus vínculos com alguns pedagogos contemporâneos como as contribuições mais estritamente originais, além do decisivo destaque histórico, já que a posição kantiana terá uma influência não-marginal na história das teorias pedagógicas[...] (1999, p. 361).

Sobre a pedagogia é constituído por três segmentos: na primeira parte, o autor elabora uma análise sobre a educação e sua conseqüente relação com a idéia de homem, aproximando-se de uma filosofia da educação. Na segunda parte da obra, Kant passa a tratar da educação física e seus aspectos intrínsecos ao processo pedagógico; por fim, em seu terceiro segmento, o filósofo trabalha a educação prática. Portanto, para melhor desenvolver o estudo acerca da referida obra, nada melhor do que seguir a sua própria estrutura, focando a análise em pontos-chaves ao entendimento da concepção kantiana quanto ao processo pedagógico.

Partindo-se da introdução do escrito kantiano, pode-se destacar inicialmente a afirmação do filósofo, referindo-se ao ser humano, na qual Kant expõe que “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (2002, p. 11). No entendimento de Pinheiro (2007, p.

¹² Conforme esclarece o tradutor Francisco Cock Fontanella no prefácio da obra utilizada para esse trabalho, os professores de Filosofia da Universidade de Königsberg deviam regularmente ministrar curso de pedagogia aos estudantes, revezando-se em tal função. Desse modo, as lições de pedagogia ministradas por Kant desenvolvem-se em 1776/77, 1783/84, 1786/87. Ressalta-se ainda a observação de Theodor Rink, discípulo de Kant que publicou o texto pela primeira vez, na qual observa que a exigüidade de tempo desses cursos impediu uma redação mais detalhada, tratando-se de um texto da segunda metade do século XVIII, muito conciso e de redação ligeira.

34), isso mostra que o processo de educação cabe, inteiramente, ao homem, e apenas a ele, sendo que essa necessidade de ser educado tem sua origem no fato de o homem ser o único a possuir razão. Afirma Pinheiro:

A afirmação de que a razão é um dom dado ao homem pela natureza encontra sua explicação quando Kant faz-nos ver que a natureza dotou o homem com um tipo especial de disposição, não encontrada em nenhum outro animal. Essa disposição é a razão, apenas encontrada nos homens. Segundo podemos perceber na sequência das afirmações de *Sobre a pedagogia*, a razão cumpre a tarefa de diferenciar o homem dos outros seres; entretanto, ela não vem acabada, pronta. É necessário um longo caminho para que a razão possa cumprir a totalidade de sua tarefa. **Por isso, a educação ocupa um espaço tão importante em toda a filosofia de Kant, já que o mais importante fator diferencial do homem, a razão, necessita de um processo educacional para o seu desenvolvimento** (PINHEIRO, 2007, p. 33) [grifo nosso].

Kant procura descrever o que entende por educação, ou seja, o cuidado da infância do homem, a disciplina e a instrução com a formação, de forma que, o homem é infante, educando e discípulo (2002, p. 11). Não obstante, o filósofo alemão procura detalhar o entendimento com relação ao cuidado, à disciplina e à instrução. Utilizando-se em primeiro lugar, da observação do comportamento dos animais, ele afirma que “a maior parte dos animais requer nutrição, mas não requer cuidados” (KANT, 2002, p. 11). Todavia o homem precisa de *cuidados*, cuidados esses entendidos por Kant como as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças (2002, p. 11). Para Vandewalle, “graças ao instinto, o animal é tudo o que ele deve ser e graças à educação o ser humano deve converter-se no que ele é (2004, p. 19).

Conforme Kant, a disciplina transforma o estado de animalidade em humanidade. Contido e guiado inicialmente pela via disciplinar, o ser humano adquire as fronteiras que dão o dimensionamento de seu eu, que, posteriormente, adquire *status* social e humano. Segundo o filósofo, a disciplina “é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria; a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação” (KANT, 2002, p. 12-13). Ao definir isso, a disciplina ocupa, no julgamento de Kant, um lugar fundamental, que é o de governar os impulsos animais para que o homem não se desvie do seu destino, que é a humanidade (VANDEWALLE, 2004, p. 25). Mesmo porque, a disciplina pode ser vista como uma força positiva que vai entrar em conflito com o que Kant chama de selvageria, de forma a não deixar que a parte animal do homem tome o controle, impedindo assim o mesmo de chegar à *humanidade*.

Portanto, o homem tem necessidade de cuidados e de formação, sendo que a formação compreende a disciplina e a instrução (2002, p. 14). E tal é a importância de se educar que, para Kant, “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela

educação” (2002, p. 15). Por conseguinte, destaca Kant, a educação não pode ser algo estático, mas sim algo que constantemente está se aprimorando, ou seja, “a educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações” (2002, p. 19).

Aparentemente, Kant (2002, p. 20) não faz tal afirmação pensando não exclusivamente no sentido de progresso ou de aperfeiçoamento da educação como um todo, mas, principalmente, por observar que educar não é tarefa fácil. Kant acredita que a educação é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. Afirma Kant: “entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los” (KANT, 2002, p. 20). Sob tal enfoque, não há exageros em dizer que, na óptica kantiana, a educação é uma área próxima à arte. Pode-se observar que a educação é uma arte e não uma ciência, uma vez que, para Kant, não há ciência do que o homem pode vir a se tornar, ou seja, não há um conhecimento possível da passagem da natureza para a liberdade que faz o homem, de modo que a educação como realização do ser humano não pode ser uma ciência (Cf. VANDEWALLE, 2004, p. 23).

Para Kant (2002, p. 21), a arte da educação, ou pedagogia, deve ser *raciocinada*, isto é, ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino guiando-se por ideais. Assim, “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 idéia de humanidade e de sua inteira destinação” (KANT, 2002, p. 22). Esse princípio, considerado de máxima importância para o filósofo, soma-se à concepção de que “uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo” (KANT, 2002, p. 23).

Sob tal prisma, na visão kantiana, o homem precisa, em primeiro lugar ser disciplinado, consistindo esta disciplina em domar a sua própria selvageria. Em segundo lugar, ele torna-se culto num contexto em que a cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos, pois, esclarece Kant que: algumas formas de habilidade são úteis em todos os casos, por exemplo, o ler e o escrever; outras são boas só em relação a certos fins, por exemplo, a música, para nos tornar queridos, tornando a habilidade de certo modo infinita, graças aos seus muitos fins (2002, p. 26). Em terceiro, a educação zela e cuida para que o homem se torne *prudente*, ou seja, desenvolva a espécie de cultura chamada *civilidade*. Em quarto lugar, a educação, deve, por fim, cuidar da moralização. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda a sorte de fins. Convém também que ele consiga a disposição para escolher apenas os *bons fins*, o que para Kant, são aquelas fins

aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, fins de cada um (Cf. KANT, 2002, p. 26).

Porém, acrescenta Kant, “o homem pode ser ou treinado, disciplinado, instruído, mecanicamente, ou ser em verdade ilustrado” (2002, p. 27). Contudo, o filósofo chama a atenção para o aspecto de que não é suficiente treinar as crianças. O mais importante é que as crianças aprendam a pensar. Essas duas observações parecem revelar, em primeiro lugar, a ligação de Kant com o ideário iluminista e, em segundo lugar, a consciência de desenvolver o pensamento autônomo nos alunos desde cedo.

Kant pergunta-se como cultivar a liberdade? Logo, diz ele, que “é preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade” (KANT, 2002, p. 33). A partir do entendimento de Kant, pode-se dizer que, de fato, a criança num primeiro momento precisa ser habituada a ideia de que sua liberdade esta submissa a uma obediência passiva, para em um segundo momento passar a obedecer a si mesma e, assim, descobrindo e dirigindo a sua liberdade. Para Kant, “sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade” (KANT, 2002, p. 33). Pois, aos poucos, a criança precisa desenvolver uma obediência voluntária, e que não tenha seu fundamento em outrem, mas que seu fundamento seja sua própria razão, possibilitando assim a descoberta da autonomia. Com efeito, ao aprender a guiar sua vontade pela razão é que ela passa a ser autônoma. Desse modo, observa Kant, “é necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente” (KANT, 2002, p. 33).

Logo, ao pensar o cultivo da liberdade, Kant estabelece as seguintes regras. De início, é preciso dar liberdade à criança desde a primeira infância e em todos os seus movimentos, salvo quando ela pode fazer mal a si mesmo. Em segundo, mostrar que ela pode conseguir seus propósitos, desde que permita aos demais conseguir os seus próprios propósitos. Em terceiro, é necessário provar que o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem a sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, dispensando os cuidados de outrem (cf. KANT, 2002, p. 33/34). Além disso, para Kant, a liberdade de pensar se opõe à coação civil que estabelece a submissão do sujeito a leis externas, o que consiste em heteronomia. Com efeito, pensar por si mesmo, não é somente um meio de libertação, mas também um meio de alcançar o saber (Cf. VINCENTI, 1994, p. 17).

Kant divide a doutrina da educação em *física e prática*. A educação física é, segundo ele, “aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal” (Kant, 2002, p. 34). Por sua vez, a educação prática ou moral é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. Assim, “esta última é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual deve bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco” (Kant, 2002, p. 35). “Portanto, a educação consiste: 1. na cultura *escolástica* ou mecânica, a qual diz respeito à habilidade: é, portanto, *didática (informator)*; 2. na formação *pragmática*, a qual se refere à prudência; 3. na cultura *moral*, tendo em vista a moralidade” (Kant, 2002, p. 35). Desse modo, explica Kant:

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 (Kant, 2002, p. 35).

A seguir, expõe-se à maneira como Kant classifica a educação analisando em primeiro lugar a educação física e posteriormente a educação prática.

2.1.1 Educação física

Na parte da obra em que Kant trata da educação física, pode-se elaborar um quadro geral no qual se destacam três momentos. Na primeira parte, Kant trabalha os primeiros cuidados com a criança. Num segundo momento, Kant trata da cultura da índole e, concluindo num terceiro momento, ele procura estabelecer a finalidade da educação e de como atingir tal fim. Para Pinheiro, “esses três momentos indicam o caminho a ser desenvolvido pela criança, com o objetivo de atingir a finalidade da educação” (2007, p. 79). A autonomia moral necessita desse trajeto e por meio da educação é possível ao indivíduo almejar a liberdade (Cf. PINHEIRO, 2007, p. 79).

Para Kant, “a educação física consiste propriamente nos cuidados materiais prestados às crianças ou pelos pais, ou pelas amas de leite, ou pelas babás” (2002, p. 37). Na primeira parte do texto que trata da educação física, o filósofo faz uma exposição sobre cuidados que as mães, principalmente, devem ter com relação aos filhos: a amamentação, o sono, o choro e os primeiros passos. Portanto, “o primeiro momento da pedagogia kantiana é aquele que tem

seu início no nascimento da criança” (PINHEIRO, 2007, p. 76). Tratando-se aqui de uma educação física, ou seja, uma educação que se ocupa com o corpo.

Kant destaca que “em geral, acaba-se por observar que a primeira educação deve ser puramente **negativa**, isto é, que nada cabe a acrescentar às precauções tomadas pela natureza, mas restringir-se a não perturbar a sua ação” (2002, p. 41-42) [grifo nosso]. Centrando-se nessa questão, Pinheiro conclui que

... Kant busca mostrar nas primeiras páginas do tratado sobre a Educação Física que as disposições primitivas da natureza não devem ser nem desviadas nem corrigidas. É necessário colocar a criança frente aos problemas e às provocações proporcionadas pela natureza, pois para aprender é necessário sentir (PINHEIRO, 2007, p.80).

Nesse enfoque quanto às *disposições primitivas*, nota-se que Kant é contra o uso de meios artificiais para ensinar as crianças. O próprio filósofo salienta que “são usados comumente para ensinar as crianças a andar, as *faixas* e o *carrinho*. Mas é muito curioso querer ensinar uma criança a andar; como se um homem não pudesse andar sem que se lhe ensine” (2002, p. 45). Contudo, segundo Kant, com o uso de mecanismos (faixa e carrinho), a criança não vai adquirir mais segurança ao andar como se aprendesse por conta própria. Ou seja, o uso desses meios é uma educação negativa, que consiste em usar meios artificiais, ao passo que a criança dispõe dos meios naturais como as mãos que lhe ajudam a firmar-se caso corra o risco de cair (Cf. KANT, 2002, p. 46). Assim, reforça Kant, “quanto mais são utilizados meios artificiais, tanto mais fica o homem dependente deles” (2002, p. 46). Sobre isso, esclarece Pinheiro: “Toda criança, que não for educada segundo as prescrições da natureza, corre o risco de seguir vivendo entre desejos, paixões, e, portanto, depende de fatores externos” (2007, p. 83), ou seja, ela viveria em uma situação que se pode determinar claramente de heteronomia, o que levaria ao afastamento da possibilidade de desenvolver na criança a autonomia, o pensar por si próprio e fazer um bom uso de sua razão.

Para Kant (2002, p. 48), a educação deve impedir que as crianças cresçam muito delicadas. A educação precisa torná-las fortes, pretendendo-se demais ao querer habituá-las a tudo. Dessa forma, “quanto mais costumes tem um homem, tanto menos é livre e independente” (KANT, 2002, p. 48). Cabe, então, à educação física, afastar os maus hábitos, porque uma vez adquiridos, todo o exercício normal e regular das faculdades é comprometido. O que, de certa forma, acabaria impedindo também que alcançasse a autonomia da razão. Desse modo, Kant conclui a primeira parte de sua obra dando ênfase à necessidade de uma educação negativa, pois acredita que em geral uma educação rígida fortalece o corpo, fazendo com que se afaste das comodidades.

Na segunda parte do texto, encontra-se a afirmação de Kant esclarecendo que a parte positiva da educação física é a cultura que, por sua vez, consiste notadamente no exercício das forças da índole (Cf. KANT, 2002, p. 53). Essa etapa é considerada por Pinheiro (2007, p. 86) como uma das mais importantes da análise da educação em Kant. Ou seja,

ela trata da cultura da alma, chamada igualmente física, mas agora baseada também na educação do espírito, além da do corpo. Mais precisamente, a educação intelectual se encontra fundada sobre a cultura física do espírito, que tem como meta a destruição das raízes da corrupção e dos impulsos anárquicos (PINHEIRO, 2002, P. 86).

Buscando a ligação entre a educação negativa e a educação positiva, Kant sugere a prática de atividades capazes de entrelaçar os dois contextos, constituindo assim a retomada ao clássico mote kantiano de *aprender fazendo*: “Em geral, os melhores jogos são aqueles que, além de desenvolver a habilidade, provocam o exercício dos sentidos” (Cf. KANT, 2002, p. 55). Contudo, esclarece Kant, não se trata de meras brincadeiras, mas brincadeiras com objetivo e finalidade. A própria ginástica deve restringir-se a guiar a natureza e ela não deve propiciar uma graciosidade forçada, de modo que o primeiro passo toca a disciplina e não ao ensinamento e cabe zelar para que na cultura do corpo também se eduque para a sociedade (Cf. KANT, 2002, p. 58). Consequentemente, “pelo desenvolvimento da capacidade intelectual, a educação ultrapassa mais um degrau em direção ao seu fim último” (PINHEIRO, 2007, p. 86). Desse modo, diz Kant (2002, p. 59),

chegamos, assim, à cultura da alma, que de certo modo podemos chamar também de física. Deve-se distinguir liberdade e natureza. Dar leis à liberdade é completamente diferente de cultivar a natureza. A natureza do corpo e da alma concordam no seguinte: cultivando-as, deve-se procurar impedir que se corrompam mutuamente e buscar que a arte aporte algo tanto àquele como esta. Pode-se, portanto, em um certo sentido, qualificar a física tanto a formação da alma quanto a do corpo.

O filósofo alerta para o fato de que essa formação física da alma se distingue da formação moral, pois enquanto esta se refere à liberdade, aquela, apenas à natureza (Cf. KANT, 2002, p. 59). Sendo assim, “é preciso distinguir a formação *física* da formação *prática*, sendo esta *pragmática* ou *moral*. Nesta última, temos a *moralização* e não a *cultura*” (KANT, 2002, p. 59). A essa cultura da alma, se assim pode-se dizer, Kant vai distingui-la como livre ou escolástica, ou seja, “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” (KANT, 2002, p. 59/60). Por conseguinte, explica Kant:

A primeira é aquela 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 isso se chama trabalho. A cultura escolástica deve ser, pois um trabalho para a criança, e a cultura livre, um divertimento (2002, p. 60).

Constitui, pois, grande infelicidade para o homem ter de ficar à toa tão frequentemente e quanto mais ele se abandona à preguiça, mais dificilmente se decide a trabalhar (Cf. KANT, 2002, p. 60). Desse modo, acrescenta Kant, “O homem deve permanecer ocupado, de tal forma que, tendo em vista o fim que almeja, se realize sem sentir-se a si mesmo, e que o seu melhor repouso seja aquele que sucede ao trabalho” (Kant, p. 62). Kant, ao afirmar que a criança seja habituada ao trabalho, faz um alerta “a educação deve ser impositiva; mas, nem por isso, escravizante” (KANT, 2002, p. 62). Sobre isso, Pinheiro declara ser possível afirmar que:

A educação intelectual deve apoiar-se, desde o primeiro momento, sobre o jogo e esperar o desenvolvimento das disposições naturais. Essa espera nos revela a importância de relacionarmos a educação com uma finalidade teleológica, visto que o jogo propicia o desenvolvimento de nossas disposições, mas dentro de um espaço histórico-teleológico. Mais do que um simples divertimento ou uma mera ocupação prazerosa, o jogo deve ser compreendido como uma produção de finalidade ou finalidade pura, isto é, da verdadeira intenção da natureza que progride em direção à transcendência do ser. Por outro lado, o trabalho, como expressão da cultura escolástica, deve ser entendido como uma inclinação a ser, necessariamente, desenvolvida na criança (2002, p. 88).

Com relação à cultura das potências do ser humano, Kant vai destacar a importância de estar voltada às potências superiores, porém, cultivando, no entanto, as potências inferiores tendo em vista às superiores. Logo, para Kant, deve-se desenvolver a memória em vistas ao juízo o que considera algo muito necessário, porém não pode servir como simples exercício e tal seria o fazer aprender de cor (2002, p. 64). Assim, “a memória deve ser ocupada apenas com conhecimentos que precisam ser conservados e que tem pertinência com a vida real” (KANT, 2002, p. 65).

Chega-se assim à terceira parte do texto, na qual Kant apresenta a idéia sistemática para o fim da educação e do modo como alcançá-lo. Antes, porém, cabe lembrar que a disposição das regras faz parte de um suposto primeiro momento, considerado negativo. Contudo, a educação física possui, além da educação negativa, um lado positivo (que pontua seu segundo momento) e esse é justamente representado pela cultura. Deste modo, conforme propõe Kant, divide-se a cultura em *física* e *moral*.

Sob o ponto e vista da cultura *física*, diz Kant (2002, p. 68): “tudo depende da prática e da disciplina, sem que a criança precise conhecer nenhuma máxima. É cultura *passiva* em relação ao discípulo, o qual deve seguir orientações de outrem. Outros pensam por ele”. E em relação à moral:

Esta se fundamenta em máximas e não sobre a disciplina. É preciso cuidar para que o discípulo aja segundo suas próprias máximas, e não por simples hábito, e que não faça simplesmente o bem, mas que o faça porque é bem em si. Com efeito, todo o valor moral das ações reside nas máximas do bem. Entre a educação física e a educação moral existe essa diferença: a primeira é passiva em relação ao aluno, enquanto a segunda, ativa. É necessário que ele veja sempre o fundamento e a consequência da ação a partir do conceito de dever (KANT, 2002, p. 68).

Para Pinheiro (2007, p. 94), essa educação serve como propedêutica para o acesso do homem às leis morais, e nesse sentido Kant pode afirmar um desenvolvimento e um progresso em direção à educação moral.

Com relação à cultura particular da índole, “tem lugar a inteligência, os sentidos a imaginação, a memória, a atenção e a espirituosidade, o que também diz respeito às *potências inferiores* do entendimento” (KANT, 2002, p. 68). Assim, “quanto a imaginação, deve-se notar o seguinte: as crianças são dotadas de uma imaginação potentíssima e não há necessidade de desenvolvê-la e alargá-la com fábulas. Ao contrário, cabe ser refreada e submetida a regras, sem deixá-la inteiramente desocupada” (KANT, 2002, p. 68,69). Ou seja, Kant não quer que se limite a imaginação da criança, mas que por seu caráter já desenvolvido deve se ter um cuidado para que não se torne motivo de desatenção da criança, destacando o filósofo que,

em relação a atenção nota-se que ela precisa ser geralmente reforçada. Unir fortemente os nossos pensamentos a um objeto não é bem um talento, mas antes uma fraqueza do nosso sentido anterior, o qual se apresenta indócil, e não se deixa conduzir a nosso talento. A distração é inimiga de qualquer educação. A memória supõe a atenção. (KANT, 2002, p.69)

Para Kant, “Entre as *potências do entendimento*, figuram o **entendimento a faculdade de julgar** e a **razão**” (KANT, 2002, p. 69) [grifo nosso]. Para Kant, pode-se começar formando, ainda que passivamente, o entendimento, citando exemplos que se apliquem a uma regra ou, ao contrário, a regra que se aplique a exemplos particulares. Já, com relação à faculdade de julgar, deve-se mostrar o uso que se deve fazer do entendimento a fim de que se compreenda bem o que se aprende ou se diz para não repetir de outros o que não se entendeu. Pergunta-se Kant, quantas pessoas leem e escutam certas coisas, as quais admitem sem entender? (2002, p. 69-70)

Com relação à razão, Kant afirma que ela faz conhecer os princípios. Contudo,

aqui é preciso ter em conta que aqui se trata de uma razão ainda dirigida. Esta não deve pretender sempre discorrer, mas ter o cuidado de não se exercer sobre aquilo que é superior aos conceitos. Aqui não se trata de razão especulativa, mas de reflexão a respeito do que acontece segundo as suas causas e seus efeitos. Trata-se de uma razão prática em sua economia e em sua disposição. (KANT, 2002, p. 70)

Logo, o que é necessário preparar na criança é a faculdade de julgar e o gosto pelas ideias, não se podendo esperar que a educação se detenha somente na reflexão, no entendimento e em suas regras. Observa-se que a faculdade de julgar possui um certo privilégio sobre o entendimento, visto que ela detém a capacidade de unificar o sensível e o inteligível.

É interessante também observar a importância que Kant dá à participação ativa do educando: “O melhor modo de compreender é fazendo” (KANT, 2002, p. 70). Ou seja, “aprende-se mais solidamente e se grava de modo mais estável o que se aprende por si mesmo” (KANT, 2002, p. 70). Não obstante, cabe salientar também a importância dada por Kant ao método de Sócrates¹³.

No cultivo da razão é preciso praticar o método de Sócrates. Este que se nomeava parteiro dos conhecimentos dos seus ouvintes, nos seus diálogos, que Platão de algum modo nos conservou, nos dá exemplos de como se pode guiar até mesmo pessoas idosas para retirar muita coisa da sua própria razão (KANT, 2002, p. 70-71).

Embora Kant aponte preferencialmente para o método socrático, o filósofo não descarta por completo o método que ele chama de *mecânico catequético*, dando preferência para o seu uso no ensino da religião. No que concerne ainda a razão,

em muitos pontos não é necessário que as crianças exercitem a razão. Não devem subtilizar sobre todas as coisas. Não necessitam conhecer os fundamentos e tudo que pode aperfeiçoá-las; mas, quando se trata de dever, é necessário fazê-las conhecer os princípios. Contudo, devemos proceder de tal modo que busquem por si proceder de forma a perseguir por si mesmas esses conhecimentos, ao invés de inculcar-lhes (KANT, 2002, p. 71).

A cultura moral deve fundar-se sobre máximas, não sobre a disciplina, porque, explica Kant, “esta impede os efeitos; aquelas formam a maneira de pensar” (KANT, 2002, p. 75). Para Kant (2002, p.75), é preciso proceder de tal modo que a criança se acostume a agir segundo máximas, e não segundo certos motivos, pois a disciplina não gera senão um hábito, que desaparece com os anos. Logo, a obediência relaciona-se diretamente com o aprendizado da disciplina, ou seja, naquele primeiro momento da educação, a disciplina, mostra agora a sua mais alta importância. Portanto, “é necessário que a criança aprenda a agir segundo certas máximas, cuja equidade ela própria distinga” (KANT, 2002, p. 75). Para Pinheiro (2007, p.

¹³ Kant faz referência ao método de Sócrates à *maieutica*, que segundo Abbagnano (1998, p. 637), é “a arte da parteira; em *Teeteto* de Platão, Sócrates compara seus ensinamentos a essa arte, porquanto consistem em dar à luz conhecimentos que se formam na mente de seus discípulos”. “Para Sócrates, a alma só pode alcançar a verdade ‘se dela estiver grávida’. [...] ele se professava ignorante e, portanto, negava firmemente estar em condições de transmitir um saber aos outros, pelo menos, um saber constituído por determinados conteúdos. Mas da mesma forma que a mulher que está grávida no corpo tem necessidade da parteira para dar a luz, também o discípulo que tem a alma grávida de verdade tem necessidade de uma espécie de *arte obstétrica espiritual* que ajude essa verdade vir a luz – e nisso consiste exatamente a ‘maieutica’ socrática” (REALE, ANTISERI, 1990, p. 99).

101), o que se espera com a introdução das máximas para a criança é que ela possa aderir totalmente às normas sociais e aos imperativos da escola. O que de certa forma complementa a afirmação kantiana de que “o caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, em princípio, as da escola e, mais tarde, as da humanidade” (KANT, 2002, p.76). Mas um alerta sobressai no texto kantiano, “vê-se facilmente ser difícil desenvolver tal coisa nas crianças, e que por isso a cultura moral requer muitos conhecimentos por parte dos pais e mestres” (p. 75). Ora, cabe aqui salientar a importante ligação, feita por Kant, entre a família (pais) e a escola (mestres), algo que ainda hoje é bastante considerado.

Para Kant, “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” (2002, p. 76). Porém salienta não ser necessário criar na criança um caráter de adulto, mas sim, o de uma criança (Cf. KANT, 2002, p. 77). Mais dois traços são essenciais na opinião de Kant para formação do caráter, ou seja, o que se deve ter em mira na formação do caráter da criança é a veracidade, sendo esse o traço principal e essencial do caráter. E, por último, deve-se desenvolver a *sociabilidade*, pois criança deve manter com os outros relações de amizade, e não viver sempre isolada. Por fim, “as crianças devem ser instruídas apenas naquelas coisas adaptadas a sua idade. [...] Ela deve ter apenas a inteligência de uma criança e não deve se por em evidência muito cedo. Uma criança assim conformada **não se tornará jamais um homem ilustrado e de mente serena**” (KANT, 2002, p. 83) [grifo nosso]. Logo, observa-se em Kant, que nessa primeira etapa do processo de educação procura-se justamente apenas disciplinar o físico, o que tornará possível, no futuro, a educação moral.

2.1.2 Educação prática

A última parte da obra é dedicada à educação prática. Nesta, Kant abre caminho para a possibilidade de análise quanto à questão da educação moral, sendo que tal educação é a finalidade última do processo proposto por ele. A educação moral não é o ensino de normas e regras morais, é antes o próprio pensar por si mesmo, de forma que a autonomia é requerida como princípio para a possibilidade da educação moral. A moralidade permeia todo o processo educativo. Para Kant, se deve suscitar a moralidade durante o decorrer desse processo e, embora Kant afirme que a formação moral venha por último, essa “deve ser praticada desde o princípio, ao mesmo tempo que a educação física, pois, de outro modo, se enraizariam muitos defeitos, a ponto de tornar vãos todos os esforços da arte educativa”

(KANT, 2002, p. 36). A identificação da educação com à moralidade ganha destaque à medida que se descobre o conteúdo dessa educação. a moral torna-se, então, “a pedra angular de um plano de educação, no sentido de que não se poderia empreender racionalmente a construção de um edifício se não se estivesse seguro de poder finalmente instalá-la” (VINCENTI, 1994, p. 63).

A questão da moral permeia a obra de Kant, destacando-se, de forma inconstante, na *Fundamentação da metafísica dos costumes*, publicada em 1785, e na *Crítica da razão prática*, publicada em 1788. Na *Fundamentação*, Kant procura fixar o que ele chama de princípio supremo da moralidade. Ele destaca que “a presente Fundamentação nada mais é, porém, do que a busca e fixação do princípio supremo da moralidade” (1997, p. 19). Tal princípio vai ser determinado por Kant como a autonomia da vontade, de onde o pensador conclui que “o citado princípio da autonomia é o único princípio da moral (Cf. KANT, 1997, p. 85-86), deixando como princípio ilegítimo da moralidade a heteronomia da vontade.

Quando a vontade busca a lei, que deve determiná-la, *em qualquer outro ponto* que não seja a aptidão de suas máximas para a sua própria legislação universal, quando, portanto, passando além de si mesma, busca essa lei na natureza de qualquer dos seus objetos, o resultado é então sempre *heteronomia* (Cf. KANT, 1997, p. 86).

Por sua vez, na *Crítica da razão prática*, esclarece Kant que “o uso teórico da razão ocupava-se dos objetos da simples faculdade de conhecer e uma crítica da mesma” (1999, p. 23), enquanto que no uso prático “a razão ocupa-se dos princípios determinantes da vontade, a qual é uma faculdade ou de produzir objetos correspondentes as representações, ou de se determinar a si mesma à produção dos mesmos” (Cf. KANT, 1999, p. 23). Portanto, pode-se dizer que uma se ocupa com o conhecimento do homem e a outra se ocupa com sua ação. Desse modo, conforme observa Dekens:

A análise da formulação kantiana do dever moral exige uma leitura conjunta da *Fundamentação* e da *Crítica da razão prática*. O primeiro texto, mais simples e mais concreto, tenta enunciar sob uma forma acessível o conteúdo da lei moral de modo a permitir sua eventual aplicação. A segunda *Crítica* pouco se detém nesse ponto, preferindo insistir, [...] no caráter originário da consciência moral (2008, p. 97).

Portanto, no entender de Pinheiro, “a educação moral deve originar-se de um exame crítico da natureza animal, exame crítico da razão prática, destinada a fundar o ser racional para além dos desejos e das necessidades” (2007, p. 108).

Com relação à educação, que Kant chama de prática, ele inicia observando o que lhe pertence. Desse modo, ele cita em primeiro lugar a habilidade; depois, a prudência; e por último, a moralidade. Cabe aqui ressaltar que na *Fundamentação da metafísica dos costumes*,

Kant, ao tratar na segunda seção, que tematiza o imperativo categórico, destaca que “os primeiros imperativos poderiam ainda chamar-se *técnicos* (pertencentes à arte), os segundos *pragmáticos* (pertencentes ao bem-estar), e os terceiros *morais* (pertencente à livre conduta em geral, isto é, aos costumes)” (KANT, 1997, p. 53). Ao proceder à análise de cada um deles, Kant acredita que tanto os imperativos técnicos como pragmáticos seriam hipotéticos e “em contraposição, a possibilidade do imperativo da *moralidade* é sem dúvida a única questão que requer solução, pois que este imperativo não é nada hipotético” (KANT, 1997, p. 56). A habilidade e a prudência são imperativos hipotéticos¹⁴ enquanto a moralidade é um imperativo categórico¹⁵. Na obra, *Sobre a pedagogia*, Kant prossegue definindo a habilidade:

No que toca a *habilidade*, requer-se que seja sólida e não passageira. Não se deve mostrar ares de quem conhece algo que não se possa traduzir em ações. A habilidade deve, antes de mais nada, ser bem fundada e tornar-se pouco a pouco um hábito do pensar. É o elemento essencial do caráter de um homem. A habilidade é necessária ao talento (KANT, 2002, p. 85).

No que tange à prudência, Kant afirma que ela “consiste na arte de aplicar aos homens a nossa habilidade, ou seja, de nos servir dos demais para os nossos objetivos” (2002, p. 85). Explica Kant, “se um jovem deve entregar-se à prudência, é preciso que se torne dissimulado e impenetrável e que saiba escutar os demais” (2002, p. 85). Ou seja:

com relação ao caráter; sobretudo, deve dissimular. A arte da aparência é o decoro e é preciso ter essa arte. É difícil escutar os outros; mas deve-se necessariamente entender dessa arte, ao contrário, deve tornar-se impenetrável. Pertence a essa arte a dissimulação, isto é, esconder os próprios defeitos e manter a aparência externa. A dissimulação não quer dizer sempre fingimento e pode, às vezes, ser permitida; mas aproxima-se da deslealdade (2002, p. 85).

Portanto, considerando a habilidade e a prudência como imperativos hipotéticos, pode-se dizer que esses imperativos visam a um fim, e representam uma ação como necessária para atingir um resultado e, portanto, neles há a necessidade prática da ação possível, mas considerada como meio para atingir qualquer fim (Cf. PINHEIRO, 2007, p. 112). As regras de habilidade e os conselhos de prudência não podem ser considerados morais, pois o

¹⁴ Essa questão é complementada por Caygill (2000, p. 170), “Kant divide os imperativos hipotéticos nos de habilidade e de prudência. Os imperativos da habilidade apontam um curso de ação que alcançará um objeto possível e são de natureza ‘técnica (pertencente à arte)’, enquanto os de prudência apontam os meios para se alcançar um determinado fim e são ‘pragmáticos (pertencentes ao bem-estar)’ (FMC p. 417, p. 27). Distintamente dos imperativos categóricos, os hipotéticos estão interessados ‘na matéria da ação e seu pretendido resultado’ e são, portanto, determinados de modo heteronômico”.

¹⁵ Segundo Abbagnano (1998, p. 545), “o imperativo hipotético ordena uma ação que é boa relativamente a um objetivo possível ou real” e “o imperativo categórico ordena uma ação que é boa em si mesma”. Por sua vez Kant define o imperativo categórico da seguinte maneira: “o imperativo categórico é portanto só um único, que é este: *Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal*” (KANT, 1997, p. 59).

imperativo moral refere-se imediatamente à liberdade e à autonomia, dá a lei, enquanto o imperativo hipotético se restringe a dar apenas uma prescrição (PINHEIRO, 2007, p. 113).

Com relação à moralidade, Kant a coloca como dizendo respeito ao caráter e acrescenta; “se se quer formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões” (KANT, 2002, p. 86). Em seguida, Kant descreve a importância dada a esse momento, ou seja, é “a etapa suprema, é a consolidação do caráter. Consiste na resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo realmente em prática” (KANT, 2002, p. 87). Exemplifica Kant: “Se, por exemplo, prometi algo a alguém, devo manter minha promessa, mesmo que isso acarrete algum dano. Porque um homem que toma uma decisão, e não cumpre, não pode ter confiança em si mesmo” (KANT, 2002, p. 87). Para tanto, e para firmar o caráter moral das crianças, é preciso ensinar-lhes, da melhor maneira, através de exemplos e com regras, os deveres a cumprir, e esses deveres são aqueles costumeiros, que as crianças têm com relação a si mesmas e aos demais (Cf. KANT, 2002, p. 89). Logo, “ao impor deveres às crianças estamos buscando as causas primeiras da autonomia da vontade” (PINHEIRO, 2007, p. 115).

Para Kant esses deveres consistem em:

Deveres para consigo mesmas. [...] no vestir e no comer deva-se buscar a conveniência. [...] conservar uma certa dignidade interior, a qual faz o homem a criatura mais nobre de todas; é eu dever não negar em sua própria pessoa essa dignidade da natureza humana (KANT, 2002, p. 89).

E em relação aos *Deveres para com os demais*, “deve-se inculcar desde cedo nas crianças o respeito e a atenção aos direitos humanos e procurar assiduamente que os ponha em prática” (KANT, 2002, p. 90). Alerta Kant,

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 idéia de humanidade, critica a si mesmo. Nessa idéia ele encontra um modelo, com o qual se compara a si mesmo (KANT, 2002, p. 91).

Por fim, é necessário “que a criança esteja completamente impregnada não pelo sentimento, mas pela idéia do dever!” (KANT, 2002, p. 92). A seguir, Kant descreve o que ele chama de apetites humanos e também os vícios. Para ele,

são apetites de primeira espécie: a ambição das honras, do poder e das riquezas. Pertencem a segunda espécie os apetites: do prazer sexual (volúpia), do gozo material (bem-estar material) e do gozo social (gosto do entretenimento). São, enfim, desejos da terceira espécie: o amor à vida, à saúde, à comodidade (estar livre de preocupações no futuro) (KANT, 2002, p. 94).

E com relação aos vícios, o filósofo estabelece aqueles da malignidade, da baixaza, ou da estreiteza de ânimo. Assim:

À primeira espécie pertencem a inveja, a ingratidão e a alegria pela desgraça alheia. À segunda, a injustiça, a infidelidade (falsidade), a incontinência, tanto na dissipação dos próprios bens como na da própria saúde (intemperança) e da própria reputação. À terceira, a dureza de coração, a avareza e a preguiça (moleza) (KANT, 2002, p. 94-95).

Porém, Kant não deixa de falar sobre as virtudes consideradas por ele ou de puro *mérito*, ou de *estrita obrigação*, ou de *inocência*:

A primeira classe compreende: a magnanimidade (que consiste no conter-se, seja na cólera, seja no amor da comodidade e das riquezas), a beneficência e o domínio de si mesmo. Pertencem à segunda classe: a lealdade, a decência e a pacificidade. Pertencem, enfim, à terceira classe: a honradez, a modéstia e a temperança (KANT, 2002, p. 95).

Nesse aspecto, Kant pergunta se o homem é moralmente bom ou mau por natureza. Com efeito, diz o filósofo, não é bom nem mau por natureza, porque não é um ser moral por natureza, mas sim torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até os conceitos de dever e da lei” (KANT, 2002, p. 95). Contudo, pode-se 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 se tornar 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 (KANT, 2002, p. 95).

Para Kant, “a maior parte dos vícios deriva daquele estado de civilização que violenta a natureza; e é nossa destinação, como seres humanos, sair do estado natural de barbárie animal” (KANT, 2002, p. 95-96).

Na educação tudo depende de uma coisa: que sejam estabelecidos bons princípios e que sejam compreendidos e aceitos pelas crianças. Estas devem 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 interior 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 a serenidade no bom humor em lugar da devoção triste, temerosa e tenebrosa (KANT, 2002, p. 96).

No texto kantiano *Sobre a pedagogia*, outra preocupação sobressai. Kant, agora, preocupa-se com a educação religiosa. Neste ponto, Kant indaga se é possível inculcar desde cedo nas crianças os conceitos religiosos. Para Kant, a fim de evitar que conceitos falsos se instalem na imaginação das crianças, os conceitos religiosos devem ser apresentados desde cedo. Porém, isso não deve ser feito de qualquer maneira, para não se tornar um mero exercício de memória e nem uma simples imitação.

As crianças mesmo não tendo ainda um conceito abstrato do dever, da obrigação, da conduta boa ou má, entendem que há uma lei do dever e que esta não deve ser determinada pelo prazer, pelo útil ou semelhante, mas por algo universal que não se

guia conforme os caprichos humanos. Antes, o próprio mestre deve formar para si mesmo esse conceito (KANT, 2002, p. 98).

Mas, ao se falar sobre a educação na perspectiva da religião nada é mais sensato do que, como faz Kant, perguntar sobre “em que, afinal consiste a religião? Esta 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” (KANT, 2002, p. 98). Para tal tarefa, alerta Kant, convém ensinar às crianças a lei que elas têm dentro de si, o que de outra forma, leva o homem a tornar-se desprezível a seus próprios olhos quando cai no vício (KANT, 2002, p. 99). “Assim, o homem reconhece que a sua conduta correta é a única que pode torná-lo digno de felicidade. A lei divina deve aparecer ao mesmo tempo como lei natural, pois que não é arbitrária. A religião adentra, pois, na moralidade” (KANT, 2002, p. 99). Logo, adverte Kant,

A religião que estiver fundamentada unicamente na Teologia nada pode conter da moralidade. Nessa situação o homem terá apenas, de um lado, temor, e de outro, intenção e vontade de ser premiado; o que provocará um culto supersticioso. A moral deve, portanto, preceder; a Teologia deve seguir aquela; isto é religião (KANT, 2002, p. 99).

Para Kant, a lei, considerada em nós se chama consciência, e esta é a referência das nossas ações com a lei (2002, p. 99). Desse modo, se a religião não vem acompanhada pela consciência moral, ela permanece ineficaz, de forma que a religião sem a consciência moral é um culto supersticioso (Cf. KANT, 2002, p. 100).

As crianças não estão aptas para entender todos os conceitos religiosos, mas podemos inculcar-lhes alguns: estes devem ser antes negativos que positivos. É inútil fazermos as crianças recitarem fórmulas; isso não lhes dá senão uma idéia falsa de piedade. O verdadeiro modo de louvar a Deus consiste no agir segundo sua vontade: isso precisa ser incutido nas crianças (KANT, 2002, p. 100).

Desse modo, através da elucidação conjunta dos conceitos de Deus e de dever, a criança aprende melhor a respeitar a providência divina com as suas criaturas e fica preservada da tendência à destruição e à crueldade (Cf. KANT, 2002, p. 101). Assim, “é preciso, pois, inculcar nas crianças certas noções sobre o Ente Supremo, a fim de que, quando virem os demais rezar, etc., possam saber a quem e por que isso é feito” (KANT, 2002, p. 101).

Kant reserva a parte final de seu texto para falar sobre a educação da juventude, na qual se pode destacar a importância da educação sexual. “Nessa idade, o rapaz começa a fazer certas distinções que antes não fazia. Em primeiro lugar, a distinção dos sexos” (KANT, 2002, p. 102). De forma que, observa Kant, é impossível manter o adolescente na ignorância e na inocência que a acompanha, e o silêncio não faz senão agravar o mal (2002, p. 102).

Segundo a educação do nosso tempo, admite-se de modo correto que é preciso falar dessas coisas ao adolescente, sem circunvoluções, de modo claro e preciso. É certo que se trata de um assunto delicado, uma vez que não se toma como objeto de conversas públicas. Mas tudo anda bem se lhe falamos a respeito de modo sério e conveniente, e se entramos no jogo de suas inclinações (KANT, 2002, p.102/103).

Outro ponto, observado por Kant ao tratar da educação da juventude, refere-se à vida social. Segundo ele, “uma outra diferença que o adolescente, já próximo de entrar na sociedade, começa a apresentar é aquela que diz respeito ao conhecimento das diferenças de condição e da desigualdade entre os homens” (KANT, 2002, p. 105). Por isso, acrescenta o filósofo, faz-se necessário “demonstrar aos adolescentes como a desigualdade entre os homens é uma certa ordem de coisas derivada das vantagens que algum homem buscou em relação a outro. A consciência da igualdade dos homens na desigualdade da ordem civil pode ser inspirada aos poucos” (KANT, 2002, p. 105).

Kant também não deixa de relacionar a educação da juventude aos conceitos que até então foram trabalhados, como o de dever e de consciência. “É preciso, além disso, ensinar ao adolescente a fazer tudo conscienciosamente, e a ter todo cuidado, não tanto em aparecer, mas em ser. Deve-se-lhe fazer estar atento a que não deixe se tornar de modo algum um propósito vazio o propósito que fez” (KANT, 2002, p. 105-106). Assim, destaca Pinheiro, “a educação em Kant não é apenas um manual pedagógico; antes, ao ocupar-se da aprendizagem do pensamento, de maneira autônoma, possibilita a capacidade de esquematização e síntese” (2007, p. 154). Por fim, como Kant mesmo afirma, é preciso orientá-los sobre a necessidade de, todo dia, examinar a sua conduta, para que possam fazer uma apreciação do valor da vida, quando do seu término (2002, p. 107).

Em suma, tem-se que, para Kant, a primeira educação é a chamada *negativa*, que visa retirar da criança o que o filósofo denomina como selvageria. A segunda educação é a *positiva*, que visa instruir. A formação moral, por sua vez, depende das duas fases, ou seja, podar os instintos para, em seguida, ensinar a agir segundo normas racionalmente decididas.

2.2 AUTONOMIA E EDUCAÇÃO EM KANT

Pode-se dizer que a noção de autonomia ganhou forças e teve suas bases conceituais no Século XVIII, especialmente com Kant. O filósofo, por sua vez, na busca de uma fundamentação da moral, transforma a noção de liberdade em autonomia da vontade e esta como princípio supremo da moralidade. Para Kant, a partir do momento que o homem é um ser racional pode-se pensar a autodeterminação do mesmo. Contudo, para ele, a vontade pode ser afetada por inclinações sensíveis, ou pode então ser determinada pela razão. Com isso,

pode-se dizer que a educação em Kant consiste em um processo que permite ao homem sair do estado em que se encontra determinado pelos estímulos sensíveis para aprender a usar a razão e com isso se auto-determinar. Kant pensa o homem enquanto participante do mundo sensível e do mundo inteligível, logo, a perspectiva kantiana da educação, propõe que essa possibilite disciplinar impedindo que o caráter sensível dite a conduta humana. Dessa forma, observa-se que a disciplina, conforme proposta por Kant é necessária para que o homem possa aprender a guiar sua vontade pela razão e, conseqüentemente, tornar-se autônomo.

O processo pelo qual Kant pensa a educação consiste inicialmente nos cuidados e na disciplina. Tais conceitos estão ligados ao primeiro elemento do processo educacional que refere-se a educação do corpo ou física, a qual Kant dá um caráter negativo e positivo. Desse primeiro momento, pode-se destacar, em especial, que ele visa educar as crianças para que não sejam escravas de suas próprias inclinações sensíveis, o que consistiria na disciplina do corpo e, assim, a parte negativa, transformando o que Kant chama de animalidade em humanidade. Por outro lado a instrução, vista como a parte positiva, visa desenvolver as habilidades (ler e escrever).

Posteriormente, a educação deve cuidar para que o homem torne-se prudente, aspecto esse ligado a o que Kant determinou como Educação Prática. Por conseguinte, a educação deve cuidar da moralização. Além da disciplina, a cultura e prudência, a moralidade surge como um quarto elemento, que não se integra imediatamente aos elementos precedentes. Logo, conforme observa Kant, o primeiro período é aquele que o educando deve mostrar obediência passivamente, e no segundo, lhe é permitido usar a reflexão e a sua liberdade. Com efeito, conjugando disciplina e liberdade Kant propõe uma educação com fins a moralidade. Conseqüentemente, por meio da educação moral, a criança atinge seu caráter de sujeito livre e autônomo, portanto livre da necessidade dos desejos e o caráter heterônomo é afastado da determinação das ações (PINHEIRO, 2007, p. 109).

Tomando-se em conta o estudo até aqui apresentado, observa-se que há a preocupação de Kant em garantir que as crianças sejam educadas desde cedo, pois o filósofo pressupõe que o caráter da pessoa é formado desde a mais tenra idade. Tais objetivos, isto é, a educação moral e a formação do caráter, são complementados pelo intuito pedagógico apontado pelo pensador: o desenvolvimento da autonomia do aluno. A intenção da educação, conforme estabelece Kant tendo em vista a Educação Física e a Educação Prática, propõe um procedimento para que o educando torne-se capaz de guiar-se pela razão, tornando-se livre e autônomo. Com efeito, observa-se a preocupação com a formação do caráter do indivíduo e a atenção que o filósofo desprende com relação ao “agir por dever” e não conforme o dever,

matéria essa exposta por Kant principalmente na *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Segundo Mayer (1976, p. 325), para Kant, “a moralidade deve ser oriunda da educação e tem de basear-se num intenso senso de dever”.

Outro ponto a destacar é a preocupação com os deveres para consigo mesmo e para com os demais, deflagrando, assim, uma finalidade para a educação de preparar e instruir não só a pessoa enquanto indivíduo, mas também enquanto membro de uma sociedade. Essa é uma preocupação que aparece não apenas na condição dos deveres, mas também de instrução prática principalmente do adolescente que desperta para a sexualidade, como também para o convívio social. Não obstante,

o modelo pedagógico elaborado por Kant, embora exclusivamente teórico e desprovido de remessas à experiência concreta da vida infantil e da vida escolar, afirma-se como uma das maiores elaborações da pedagogia iluminista, confiante nas reformas e, em particular, na reforma da sociedade através da educação, mas também como uma concepção original (pela forte conotação ética que o distingue) assim como orgânica (ainda que esquemática). Isso justifica a longa influência que esse modelo terá, especialmente na área alemã, a atingir também alguns setores da pedagogia do nosso século (desde a “escola do trabalho” de Kerschensteiner, tão atenta aos “valores”, até o próprio “ativismo” deweyano, tão sensível ao chamado “primado” da educação e ao problema da formação ética do homem). (CAMBI, p. 364-365).

Desse modo, percebe-se que Kant se mantém próximo aos ideais iluministas. Tal percepção evidencia-se ainda mais quando o filósofo afirma um princípio de pedagogia que deveria ser o norte dos planos para a arte de educar: “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 idéia de humanidade e da sua inteira destinação” (KANT, 2002, p. 22). O que se observa quanto ao modo como a obra *Sobre a pedagogia* foi composta é que não se encontra nela uma doutrina sistematizada, porém uma reflexão na qual se pode ver uma referência constante no pensamento kantiano.

Conforme explica Mayer (1976, p. 326), para Kant, a educação era de máxima importância, pois, através dela, tornamo-nos verdadeiramente humanos e desenvolvemos os padrões de civilização. Assim, devemos educar voltados para o futuro, uma vez que o homem está evoluindo e contém, em si, as sementes da perfeição (Cf. Mayer, 1976, p. 328). “Em suma, Kant não abandona em momento algum, sua meta moral. A finalidade da humanidade é posta a claro com a determinação cautelosa do caminho da educação. Vemos, com isso, que a educação constitui a pedra de toque para a possibilidade do fim último dos homens” (PINHEIRO, 2007, p. 84).

Com um propósito fixado pela educação tendo em vista a moralidade, essa lhe dá um valor que diz respeito à inteira espécie humana, ou seja, é a própria destinação inteira da

humanidade onde sua consecução depende de um progresso até à situação de completa liberdade e autonomia. Além do mais, “a educação intelectual, conforme encontramos definida por Kant, não é apenas uma acumulação de conhecimentos, mas uma formação que leva o homem a progredir em direção ao desenvolvimento de sua capacidade de pensar autonomamente” (PINHEIRO, 2002, p. 86). Com efeito, conforme Kant, trata-se não de aprender pensamentos mas aprender a pensar.

Pode-se, afirmar que em Kant encontramos uma educação que busca promover a autonomia e, não obstante, ela é fundamental para o processo da educação. Deste modo, encaminha-se, a seguir, um olhar mais atento para a questão que estabelece o norte do presente trabalho, procurando analisar as condições e possibilidades de uma educação voltada para autonomia do educando.

3 A POSSIBILIDADE DE UMA AÇÃO EDUCATIVA PARA A AUTONOMIA

3.1 COM KANT E ALÉM DE KANT

Segundo Foucault, muitas vezes se fala de Modernidade como uma época, ou um conjunto de características de uma época, situada em um calendário onde seria precedida por uma pré-modernidade, mais ou menos ingênua e arcaica, e seguida por uma pós-modernidade enigmática e inquietante. Em seguida, questiona se a Modernidade é a continuação do Iluminismo e do seu desenvolvimento, ou se devemos ver nela uma ruptura ou um desvio dos princípios fundamentais do século XVIII (Cf. FOUCAULT, 2006, p. 81). Com efeito, para Roa (1995, p. 19), existe hoje uma grande controvérsia em torno da questão se a história Moderna continua a ser como tem sido, desde o Século XVII ou se a Modernidade está esgotada, entrando em outra fase ainda não bem definida, que tem sido chamada de Pós-Modernidade.

A partir disso, pode-se perceber que a opinião acerca do que se entende por Modernidade e Pós-Modernidade é profundamente complexa. Torna-se, quase impossível oferecer afirmações conclusivas, ou mesmo julgamentos seguros, sobre as alegações ou mesmo proposições teóricas apresentadas em razão de referidos termos. Deve-se resaltar, também, que não é o propósito da presente dissertação a análise de tais conceitos. Contudo, faz-se necessário tecer um breve comentário a esse respeito, pois se entende que a idéia de autonomia está ligada às transformações que se sucederam e acompanharam a ideia de Moderno e Pós-moderno. Sobre tal enfoque, a atenção maior será voltada para a educação e a autonomia, procurando identificar elementos que de uma forma ou de outra chegaram até pensadores contemporâneos.

O destaque dado ao período denominado como Modernidade está ligado ao fato de que ele pode ser considerado como um marco divisor. Segundo Cambi (1999, p. 195), “trata-se de um ciclo histórico que tem características profundamente diferentes do anterior, em relação ao qual ele opera uma ruptura consciente, manifestando estruturas substancialmente homogêneas e orgânicas”, ou seja, com a Modernidade, prepara-se o declínio e depois o desaparecimento da sociedade de ordens típica da Idade Média, a qual negava o exercício das liberdades individuais para valorizar, ao contrário, os grandes organismos coletivos (Cf. CAMBI, 1999, p. 196). A Modernidade rejeita a idéia de organizar-se e agir conforme uma revelação divina, como antes (Cf. POURTOIS; DESMET, 1999, p. 23). Pode-se dizer que a razão triunfa em todos os campos: na ciência e suas aplicações, na vida social, na justiça na

economia, e também na educação (Cf. POURTOIS; DESMET, 1999, p. 23). Assim, a Modernidade

quer fazer da racionalização o único princípio da organização da vida pessoal e coletiva, desconsiderando as crenças e as formas de organização que não se baseiam em elementos científicos. **Essa concepção é a da filosofia das Luzes, cuja intenção é permitir que todos os homens vivam uma existência conforme a razão** (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 23) [grifo nosso].

Com efeito, conforme observa Cambi (1999, p. 198), “será o Iluminismo que caracterizará de modo orgânico e explícito este novo modelo de mentalidade e de cultura, com sua fé no *supere aude* e na *raison* como *critique*; com sua oposição à metafísica e seu vínculo estreitíssimo com a ciência e o seu *inter* lógico experimental”. O que, consequentemente vai implicar em uma nova forma pensar a educação. Com isso, observam-se transformações relativas à formação do indivíduo, seguindo novos itinerários sociais, orientando-se segundo novos valores e estabelecendo novos modelos (Cf. CAMBI, 1999, p. 198). Com efeito,

opera-se assim uma radical virada pedagógica que segue caminhos muito distantes daqueles empreendidos pela era cristã (destinados a formar o homem para a *civitas Dei*, definido no sentido ético-religioso e não ético-político ou prático; delineadas nítida, e rigidamente pelo magistério da Igreja; articuladas de maneira diversa para as várias ordens sociais – *oradores, bellatores, laboratores*) que reativam sugestões – sobretudo teóricas – a Antiguidade e da sua *Paidéia*, vista como uma livre formação humana em contato com a cultura e com a vida social (retoma-se Platão e sua *República*, mas também Plutarco e suas *Vidas*, além dos mestres de retórica e de sabedoria, desde Epicuro até os estóicos). Segue-se o modelo do *homo faber* e do sujeito como indivíduo, embora ligado à ‘cidade’ e depois ao Estado, potencializando a sua capacidade de transformar a realidade e de impor a ela uma direção e uma proteção, até mesmo a da utopia (CAMBI, 1999, p. 198).

Conforme observa Pourtois e Desmet (1999, p. 23), espera-se justamente libertar o homem das desigualdades sociais, dos temores irracionais e da ignorância. E, nesse sentido, a educação deve ser uma disciplina que liberta o indivíduo da visão irracional e abre para o conhecimento racional (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 23).

Logo, o período Moderno apresenta, aparentemente o nascimento da ideia de uma educação voltada para a autonomia, pois conforme afirma Cambi (1999, p. 218), nesse período, a educação como emancipação foi delegada à formação do indivíduo, do sujeito como indivíduo, que é o centro e o motor da Modernidade. Ou seja, é “aquele sujeito livre, autônomo e responsável, mas que se sabe também construtor ativo do próprio mundo e caracterizado pela escolha e pela possibilidade” (CAMBI, 1999, p. 218). Sujeito esse que

se opõe ao mundo e à sociedade e que se indaga de maneira cada vez mais sutil e crítica, que encontra em si mesmo o sentido [...] do real, as raízes últimas daquela construção de sentido. A emancipação é libertação, é tornar-se autônomo, é constituir-se na luta por parte do sujeito, é consciência de uma complexa dialética entre alienação e ‘redenção’, e é categoria que, com a ética, a política e o direito moderno, inerva também a pedagogia, a qual, teoricamente, se reconhece como guia,

sempre, por um desejo de emancipação (do sujeito, da sociedade) e, praticamente, age [...] para realizá-la (CAMBI, 1999, p. 218).

No período da Modernidade, por meio de um novo modelo de mentalidade e de cultura surge uma concepção nova de sujeito. O Iluminismo primou pela emancipação do sujeito tornando-o autônomo. Com efeito, indaga Foucault¹⁶ (2006, p. 81), se não se pode considerar a Modernidade mais como uma *atitude*, do que como um período da história. Pois, “por atitude quero dizer um modo de relação com respeito ao presente; uma escolha voluntária feita por alguns; enfim, um modo de pensar e sentir, uma maneira também de agir e de se comportar” (FOUCAULT, 2006, p. 81). Contudo, destaca Foucault, mais do que distinguir o período Moderno das épocas Pré-moderno ou Pós-moderno, seria melhor investigar como a *atitude de Modernidade*, desde que se formou se encontra em luta com atitudes de contra-modernidade (2006, p. 81).

Não se tem aqui a pretensão de esgotar um evento histórico complexo como foi o Iluminismo, nem o conceito de *atitude* na Modernidade apontada por Foucault, tendo em vista as possíveis formas que possa ter adquirido durante os últimos séculos, porém, faz-se necessário, retomar alguns pontos relativos ao Iluminismo e ao Século XVIII. Torna-se especial o recorte tendo em vista o destaque já feito no primeiro capítulo, em que se afirmou ser o Século XVIII o divisor de águas entre mundo moderno e mundo contemporâneo (Cf. CAMBI, 1999, p. 324), sendo, por conseguinte, considerado o Século das Luzes.

Conforme enfatiza Foucault (2006, p. 86), há neste movimento certo enraizamento de uma interrogação filosófica que problematiza o modo de ser histórico e a constituição de si mesmo como um sujeito autônomo. Para Foucault

é preciso fazer uma análise de nós mesmos como seres historicamente determinados, em certa medida, pelo Iluminismo. Isso envolveria uma série de pesquisas históricas; estas investigações não estariam orientadas ao “núcleo essencial da racionalidade” que pode ser encontrado no Iluminismo; mas estariam sim voltadas para “os limites atuais do necessário”, isto é, para o que não é ou não é mais essencial para a formação, de nós mesmos como sujeitos autônomos (FOUCAULT, 2006, p. 87).

Foucault (2006, p. 96), ao comentar a passagem de Kant sobre a saída da menoridade para a maioridade, afirma “não saber se nos tornamos maiores”, como sugere o texto kantiano. Segundo ele, muitas coisas na nossa experiência nos convencem de que o evento histórico do Iluminismo não nos fez maiores, e, por conseguinte, ainda não o somos (Cf. FOUCAULT, 2006, p. 96). O Iluminismo, como foi visto, deixou sua marca delineando uma

¹⁶ Foucault apresenta essa reflexão tomando como base o texto kantiano *O que é o iluminismo?* (Was ist Aufklärung?).

renovação nos fins da educação, como também, a filosofia de Kant, que, não só vem da ilustração, como também permanece em boa parte dentro dela (Cf. COLOMER, 1993. p. 273).

Segundo Foucault (2006, p.72), de Hegel a Horkheimer ou a Habermas, passando por Nietzsche ou Weber, são poucas as filosofias que, direta ou indiretamente, não se viram enfrentando a questão do Iluminismo. Desse modo, pergunta Foucault (2006, p. 72), “qual é, pois, esse acontecimento que se chama Iluminismo (*Aufklärung*) e que tem determinado, ao menos em parte, o que somos, o que pensamos e o que fazemos hoje?”.

Tanto o Iluminismo como o pensamento filosófico kantiano parecem trazer os conceitos-chaves que norteiam a presente investigação, ou seja, educação e autonomia. Por conseguinte, como observa Wood (2008, p. 190), “como o próprio Esclarecimento, a filosofia de Kant gera uma desorientada variedade de pensadores e movimentos que pretendem ser seus herdeiros ou alternativamente, ou ao mesmo tempo, expor e corrigir seus erros”. Conforme afirma Wood:

A história da disputa sobre o legado de Kant e a luta para transcender o seu ponto de vista equivalem à história intelectual de todo o século XIX e XX. Esses mesmos conflitos prometem caracterizar o futuro do mesmo modo, pelo que podemos antever agora e para além disso (2008, p. 19).

Com efeito, como observa Cambi, o modelo pedagógico elaborado por Kant, embora exclusivamente teórico, vai firmar-se como uma das maiores elaborações da pedagogia iluminista, em virtude também, de trazer como uma das suas características, a confiança nas reformas da sociedade através da educação (1999, p. 364). Conforme descreve Höffe,

quer consideremos a Teoria do Conhecimento e a Metafísica, a Teoria da Matemática e da Ciência Natural, a Ética, a filosofia da religião ou da cultura, por toda a parte vemos um fenômeno singular: Kant leva problemas essenciais do pensamento moderno, que até então se desenvolveram em direções que em parte se ignoravam e em parte se combatiam, a um grau superior de clareza e reflexão, e procura resolvê-los sob princípios comuns (2005, p. 317).

Desse modo, “a nova abordagem crítico-trancendental de Kant transformou duradouramente a discussão dos mais diversos domínios e determinou o desenvolvimento do pensamento até o presente” (HÖFFE, 2005, p. 317). Com isso, observa Pinheiro (2007, p. 13), a chamada ‘revolução copernicana’, trazida à luz por Kant na *Crítica da razão pura*, provoca um giro em todo o pensamento filosófico e, por meio dela, o homem assume um papel jamais descrito anteriormente. Essa nova forma de pensar promove um *novo* homem, de forma que,

E é justamente sobre esse ‘novo’ homem que devemos nos ocupar. A busca da compreensão de sua finalidade ético-política, aliada à questão sobre a possibilidade de efetivação completa de suas disposições, se desvela a partir da nova condição assumida pelo homem, após a revolução copernicana (PINHEIRO, 2007, p.14-15).

Além é claro, de ser reconhecido primeiramente na Alemanha, não obstante com o Idealismo Alemão, o pensamento kantiano, ganha lugar nos demais países europeus. “Sem resistências significativas, mas naturalmente também mais lentamente e mais sob inclusão do pensamento idealista, a filosofia transcendental crítica encontra acolhida nos países europeus limítrofes” (HÖFFE, 2005, p. 328). E, conforme observa Höffe, mais tarde alcança os Estados Unidos “mais ainda do que um movimento teológico- filosófico do transcendentalismo (R. W. Emerson e outros), encontra-se nos Estados Unidos o importante movimento filosófico, o pragmatismo¹⁷, sob a égide de uma intensa discussão com Kant” (2005, p. 329).

O ‘colapso do idealismo’ na Alemanha favorece não apenas o pensamento materialista. Ele estimula também a pesquisa positiva e uma filosofia comprometida com ele. No novo clima de um *pathos* da ciência e da experiência, verifica-se um retorno a Kant que, em consciente contramarcha às especulações idealista, idealista-tardia e materialista, destaca o ponto de vista crítico de Kant e sua significação empírico-científica. O neokantismo¹⁸, que domina a filosofia acadêmica pelo menos durante o meio século entre 1870 e 1920, todavia, não quer simplesmente repetir mecanicamente Kant. Em regra, seus representantes estão convencidos de que ‘compreender Kant significa ir além dele’ (Windelband)” (HÖFFE, 2005, p. 330).

Para Wood (2008, p 17), “movimentos tão diversos como o idealismo especulativo, o positivismo lógico, a fenomenologia e o pragmatismo têm seus fundamentos na assim chamada ‘revolução copernicana’ da filosofia crítica de Kant”. Além do mais, acrescenta Wood, o idealismo especulativo

... revolucionou os fundamentos filosóficos da ética, mudando-a de uma ciência dirigida à busca de um bem previamente dado ou do estudo do modo como ações humanas e as avaliações são controladas pelos sentimentos naturais para uma investigação do modo como os agentes livres governam suas próprias vidas de acordo com princípios racionais auto-impostos (2008, p. 17).

Höffe, por sua vez, considera grande o número de filósofos que em nosso século se empenham por uma compreensão genuína de Kant (2005, p. 338). Porém, como foi dito anteriormente, o objetivo aqui não é a análise das correntes ou pensadores ligados de alguma forma a Kant, mas sim procurar as conexões com as teorias pedagógicas. Contudo, é necessário destacar que “o reconhecimento sistemático que Kant encontra na atualidade não

¹⁷ Segundo Ferrater Mora, “se dá o nome de ‘pragmatismo’ a um movimento filosófico, ou grupo de correntes filosóficas, que se desenvolveram, sobretudo, nos Estados Unidos e na Inglaterra, mas que tiveram repercussão em outros países e se manifestaram independentemente em outros países com outros nomes” (1964, Tomo II, p. 464).

¹⁸ Segundo Ferrater Mora, “o neokantismo - que surgiu na Alemanha aproximadamente a partir de 1860 – deve ser distinguido do kantismo em sentido estrito, não só pela forma como se desenvolveu, mas também por seu conteúdo e intenção. Por ‘Kantismo’ se entende, em geral, a influência direta ou indireta de Kant sobre o pensamento moderno e contemporâneo; por ‘neokantismo’, um intento de superar tanto o positivismo e o materialismo como o construtivismo da filosofia romântica mediante uma consideração crítica das ciências e uma fundamentação gnosiológica do saber” (1964, Tomo II, p. 269).

concerne apenas à filosofia teórica, mas também à prática” (HÖFFE, 2005, p. 341). De tal modo que

... a reabilitação da Ética e da filosofia do Direito de Kant está, porém, orientada menos pelo pensamento crítico-racional que por asserções de conteúdo. Isto vale tanto para o princípio da universalização, que em relação ao imperativo categórico é afirmado como supremo critério moral (Hare, Singer), para a teoria da justiça de John Rawls, que apela ao conceito de autonomia de Kant, bem como para a ética construtivista da ‘Escola de Erlangen’ (P. Lorenzen, O. Schwemmer, entre outros) e para a ética do discurso de J. Habermas, mas não para trabalhos do circuito de H. Krings. Traços de Kant ocultam-se também na filosofia política de F. A. V. Hayek. Mesmo a teoria do juízo moral, que Kohlberg desenvolve com referência a J. Piaget, define o grau supremo da consciência moral nos conceitos de autonomia e da universalização, de Kant (HÖFFE, 2005, p. 342).

Conforme destaca Pinheiro (2007, p. 12), de forma bastante precisa, pode-se justificar a importância do estudo de Kant na educação a partir, sobretudo, das teses de Jean Piaget. Desse modo, “a base da influência de Kant pode ser traduzida a partir da análise das teorias educativas que partem da consideração de que o sujeito moral é um agente livre (PINHEIRO, 2007, p. 12).

Não resta dúvida de que pensar uma educação que procura desenvolver a autonomia do educando é válida. Conforme observa Pinheiro, “temos que a finalidade da educação é oferecer ao educando a possibilidade de poder escolher de maneira autônoma o caminho que deseja trilhar” (2007, p. 12). Por conseguinte, acrescenta ele, “a finalidade da educação é oferecer os meios necessários para o desenvolvimento intelectual do aluno” (2007, p. 12). Com efeito, cabe agora elaborar uma reflexão na qual se busca esclarecer as condições e possibilidades de se ter uma educação para a autonomia. Pois, “isso é justamente o que Kant propõe, ou seja, a idéia de Kant sobre a educação segue esse caminho, o caminho de mostrar e desenvolver no educando a capacidade de esclarecer-se” (PINHEIRO, 2007, p. 12). Portanto, busca-se a seguir, refletir acerca da possibilidade da educação promover justamente o que estabelece a ideia kantiana, ou seja, desenvolver no educando a autonomia.

3.2 EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA: CONDIÇÕES E POSSIBILIDADES

Nos segmentos anteriores, procurou-se averiguar, com base no pensamento kantiano e em especial em sua filosofia prática a possibilidade de se pensar uma possível educação para a autonomia. Com essas bases teóricas, pretende-se voltar o olhar para o cenário educativo tentando refletir sobre o modo de proceder, tendo em vista a pedagogia denominada emancipatória, na qual o agir pedagógico deve contribuir para formar um educando autônomo, ou seja, um indivíduo que possa aprender em um sistema de liberdade, criatividade e reflexão crítica.

Para Hannoun (1998, p. 9), os profissionais da educação têm em comum com economistas, políticos, geneticistas e outros considerados possíveis transformadores da humanidade, a responsabilidade pelo futuro da humanidade. Desse modo, “cada um em sua arena, desde os tempos modernos, quer-se criador de um homem com as cores de sua teologia” (HANNOUN, 1998, p. 9). O questionamento e a investigação são sempre importantes, e pode-se dizer, que o desenvolvimento das ciências contemporâneas nos obriga, constantemente, a perguntar se uma idéia ainda é válida, se já não foi suplantada por outra, ou seja, se posso confiar ou não em suas prescrições e reflexões.

Para que se possa ter uma educação preocupada em desenvolver a autonomia do educando, essa deve ser a preocupação de todo o educador que cultiva para si, e porque não, para a instituição a qual está vinculado o desejo de um processo educativo que promova a iniciativa, a criatividade e a reflexão do aluno. Não obstante, que assuma para si a responsabilidade de promover essa prática.

Neste momento, procurar-se-á explicitar alguns elementos teóricos que permitam refletir sobre as condições e possibilidades de um processo pedagógico que possa estabelecer uma educação para a autonomia. Para isso, faz-se necessário expor como se entende educação e autonomia. Nesse sentido, não há dúvida com relação à importância do pensamento kantiano, pois o mesmo influenciou pensadores que o sucederam. Tal é a importância que salienta Pinheiro:

Pretender uma reflexão filosófica totalmente afastada de Kant, totalmente isenta dos conceitos kantianos, é um absoluto contra-senso. Por mais que alguns desejem o afastamento de Kant, suas ideias são sempre relacionadas a problemas tratados por Kant. A influência de Kant é tão grande que nos sentimos impossibilitados de falar e buscar qualquer fundamento filosófico, hoje, sem nos reportarmos a ele (PINHEIRO, 2007, p. 11).

Busca-se, a seguir, com referência a Piaget e Adorno, fazer uma análise e elaborar algumas condições e possibilidades de uma ação educativa voltada para desenvolver a

autonomia do educando. Contudo, não se tem a pretensão de trazer para o presente trabalho um estudo completo acerca dos referidos autores, nem uma comparação entre eles uma vez que não se pode ignorar as épocas diferentes em que viveram, o que significaria estudar a teoria de cada um não sendo possível nos limites que se propõe a presente dissertação. Reconhece-se, porém, a necessidade de buscar nesses autores, e respectivos textos, explicações e ideias que possam auxiliar na realização do estudo da ação educativa para a autonomia.

Procura-se, aqui, trabalhar com a hipótese de que existem ou podem existir práticas pedagógicas favoráveis a uma educação para a autonomia. Os textos utilizados, destacam-se como referência teórica para uma possível resposta a oferecer com relação à problemática deste estudo: é possível uma educação para a autonomia?

Para compreender a questão proposta, faz-se necessário deixar claro o entendimento dado à expressão e aos termos usados. O conceito de autonomia é estabelecido essencialmente com base no pensamento kantiano. Para Kant, todos os princípios práticos que pressupõem um objeto da faculdade de desejar, enquanto princípio determinante da vontade, são, no seu conjunto, empíricos e não podem fornecer nenhuma lei prática (1999, p. 31). Segundo Kant, o prazer proveniente da representação da existência de uma coisa funda-se na capacidade de sentir do sujeito, porque depende da existência de um objeto; por conseguinte, pertence ao sentido e não ao entendimento (1999, p. 32).

No entender de Kant, a inclinação do sujeito promovida pelo mero prazer, mediante o qual unicamente se constitui o fundamento da determinação da vontade, é considerado como *inferior*. Pois, afirma Kant (1999, p. 35), “o princípio da felicidade pessoal, por muito que aí se utilizem o entendimento e a razão, não compreenderia, porém, em si, no tocante à vontade, nenhum outro fundamento de determinação a não ser os que se ajustam á faculdade de desejar inferior”. Por conseguinte, reflete Kant, “ou não existe nenhuma faculdade de desejar superior, ou a *razão pura* deve, por si mesma apenas, ser prática” (1999, p. 35). Portanto,

só então, ao determinar por si mesma a vontade (não está ao serviço das inclinações), é que a razão é uma verdadeira faculdade de desejar *superior*, à qual está subordinada a que é patologicamente determinável, e só então é realmente, e mesmo *especificamente*, distinta desta última (KANT, 1999, p. 35).

A razão determina imediatamente a vontade, não mediante um sentimento de prazer ou desprazer, e só porque ela pode ser prática enquanto razão pura, é que se lhe torna possível ser legisladora (Cf. KANT, 1999, p. 36). Portanto,

os fundamentos de determinação empíricos não servem para nenhuma legislação exterior, e também não têm qualquer valor para uma legislação interior; pois na base da inclinação, um porá o seu sujeito e o outro indivíduo porá igualmente um sujeito diferente e, em cada sujeito, ora é uma inclinação, ora é outra que predomina pela influência (KANT, 1999, p. 39-40).

Desse modo, estabelece Kant, que “uma vontade, à qual só a pura forma legisladora da máxima pode servir de lei, é uma vontade livre” (1999, p. 40). Para tanto, Kant, ao supor que uma vontade é livre, deve-se agora encontrar a lei que é a única adequada para a determinar necessariamente. Por conseguinte, o filósofo estabelece a seguinte lei: “age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (KANT,). Logo, para Kant (1999, p. 42), a razão pura, prática em si, é aqui imediatamente legisladora. Assim, “a vontade é concebida como independente de condições empíricas, por conseguinte, como vontade pura determinada *pela simples forma da lei*, e este princípio de determinação é visto como a condição suprema de todas as máximas’ (KANT, 1999, p. 43).

A partir disso, “a razão pura é prática por si mesma apenas e dá (ao homem) uma lei universal, que chamamos de *lei moral*” (KANT, 1999, p. 43). Deste modo, observa Kant,

nos homens, pois, a lei moral é um *imperativo*, que manda categoricamente, porque a lei é incondicionada; a relação de uma tal vontade a esta lei é a *dependência* (*Abhängigkeit*) que, sob o nome de obrigação (*Verbindlichkeit*), designa um *constrangimento* (*Nötigung*), se bem que mediante a simples razão e a sua lei objetiva, a uma ação chamada *dever* (*Pflicht*), porque um livre arbítrio (*Willkür*) afetado patologicamente [...] implica um desejo que, promanando de causas *subjetivas*, pode muitas vezes opor-se também ao puro fundamento objetivo de determinação e precisa, por conseguinte, como constrangimento moral, de uma resistência da razão prática que pode chamar-se coerção (*Zwang*) interior, mas intelectual” (KANT, 1999, p. 44).

Segundo afirma Kant (1999, p. 45), “a *autonomia* da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres a elas conformes”. Por outro lado, “toda a *heteronomia* do livre arbítrio não só não funda nenhuma obrigação, mas opõe-se antes ao princípio da mesma e à moralidade da vontade” (KANT, 1999, p. 45).

Na introdução da *Crítica da razão pura*¹⁹, Rohden destaca que o texto da *Fundamentação da metafísica dos costumes*, que expressou a formação da consciência da autonomia, não é outro, senão esse:

Se agora lançarmos um olhar para trás sobre todos os esforços até agora empreendidos para descobrir o princípio da moralidade, não nos admiremos ao ver que todos eles tinham necessariamente que falhar. Via-se o homem ligado a leis pelo

¹⁹ A referência que se utiliza aqui refere-se a introdução e as notas de Valerio Rohden da edição bilíngue da *Crítica da razão pura*, com reprodução da primeira edição original alemã de 1788, com tradução baseada nessa primeira edição da obra de Kant (KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Martins Fontes, 2003).

seu dever, mas não tinha a ideia de ninguém que ele estava sujeito *só à sua própria legislação*, embora essa legislação seja universal (KANT, 1999, p. 74-75).

Assim, “devido a sua consciência de finitude humana, a ética kantiana é uma ética do dever, que como tal implica uma autocoerção da razão, mas que torna também dever e liberdade inteiramente compatíveis” (ROHDEN, 2003, p. XV). Logo, na observação de Rohden (2003, p. XV), “sem a admissão desta compatibilidade, cairemos na heteronomia ou na presunção de um espontaneísmo moral”. Portanto,

se não nos deixarmos determinar imediatamente pela lei (= ação por dever) mas nos conformarmos apenas legalmente com ela, com o motivo posto em algo diverso, isto implicará, de um lado, o abandono do espírito da lei e, de outro lado, a admissão de motivos concorrentes diversos da lei, tornando a lei heterônoma (ROHDEN, 2003, p. XXII).

Para Rohden, “na nossa condição de entes finitos, a autonomia está comprometida com o dever” (2003, p. XXII). Conforme esclarece Rohden (2003, p. XXIII), “nós devemos escolher máximas que possam valer *ao mesmo tempo* como leis universais, o que significa que sejam capazes de autonomia ou, numa segunda versão dessa lei, não devemos tomar os outros somente como meios mas sempre *ao mesmo tempo* como fins”. Portanto, esse é o sentido mais alto da moralidade kantiana, ou seja, formular uma concepção moral que exige o respeito incondicional pelo ser humano enquanto capaz de autonomia (Cf. ROHDEN, 2003, p. XXIII).

Na observação de Pinheiro (2007, p.28), “a teoria kantiana da educação, principalmente a exposta no texto *Sobre a pedagogia*, repousa essencialmente na oposição entre natureza e liberdade”. Sendo que,

Kant formula a oposição entre natureza e liberdade, mostrando as duas formas de cultura, que constituem a educação humana: cultura física e cultura moral. Ora, cultura física é aquela que faz uso de um certo tipo de determinismo, ou seja, é o lugar onde as faculdades do homem são naturais. Já a cultura moral é aquela em que a verdadeira liberdade é realmente encontrada. Todo o processo educacional visa a moral, pois na liberdade se encontram realizados não somente todos os fins incondicionados da humanidade, mas também a essência do homem (PINHEIRO, 2007, p.28).

Pode-se dizer que Kant, na obra *Sobre a pedagogia* não se distancia do conceito de autonomia e, por conseguinte, de sua filosofia moral. Pode-se considerar que na referida obra, heteronomia é o que Kant chama de animalidade ou selvageria, a qual precisa ser superada através da disciplina, submetendo o homem às leis da humanidade e que pertence à educação física. Segundo Kant, a selvageria consiste na independência de qualquer lei, enquanto que a disciplina submete o homem às leis da humanidade (2002, p. 13). Por outro lado, a educação prática visa promover a formação do caráter e, como diz Kant, para solidificar o caráter moral

das crianças é preciso ensinar-lhes, da melhor maneira, os deveres a cumprir (2002, p. 89). Desse modo, a disciplina prepara para a educação moral, primada por Kant e, assim, pode-se estabelecer que a educação promove a saída da heteronomia para a autonomia. Ou seja, toda educação, para Kant, é um processo e, enquanto tal, mostra a superação de um estado inicial, a saber, o estado de natureza selvagem do homem, para um estado esclarecido, em que a razão seja imperiosa. Desse modo, “o aprendizado da lei, iniciado pela disciplina, garante a capacidade de o homem ter consciência de sua autonomia” (PINHEIRO, 2007, p. 41).

Com isso, pode-se entender a autonomia como a capacidade de cada um de guiar-se por sua própria razão de forma crítica e reflexiva. A autonomia pode ser considerada como o pensar por si mesmo, pois, para Kant isso “significa procurar em si próprio (isto é, na sua própria razão) a suprema pedra de toque da verdade; e a máxima de pensar sempre por si mesmo é a Ilustração (*Aufklärung*)” (KANT, 2005, p. 61).

Portanto, para se pensar uma ação educativa que esteja voltada para a autonomia do educando, exige-se uma compreensão não só do que se entende por *autonomia* mas também do que se entende por *educação*. Isso se dá em função de que não se pode pensar a autonomia do educando sem que haja o que se pode chamar de uma consciência educacional, ou seja, é necessário um conjunto de ideias que guiem o pensamento educacional voltadas a promover a autonomia do educando. Logo, entende-se que, para obter uma educação com intuito de desenvolver a autonomia do educando, faz-se necessário formação de uma consciência a esse respeito. Observa-se, então, que não basta haver apenas a consciência educacional mas deve existir também uma consciência de cada educador, voltadas para o mesmo intuito, ou seja, para desenvolver a autonomia do educando, que significa capacidade de refletir e pensar criticamente.

Não se trata aqui de definir ou mesmo conceituar o que se entende por educação, mas sim de dialogar em torno de seu propósito. Há uma multiplicidade de questões que se pode fazer em relação a tal tema. Neste trabalho, em especial, pergunta-se, essencialmente, sobre a finalidade da educação, ou seja: Educa-se para quê?

Para Ferrater Mora (1964, p. 499), os problemas que permeiam a educação podem ser divididos em técnicos e gerais. Segundo ele, “os problemas técnicos são problemas processuais e requerem conhecimento de situações concretas e os métodos que podem ser utilizados com vista a esta” (FERRATER MORA, 1964, p. 499). Por outro lado, “os problemas gerais são, na maior parte dos casos, problemas de sentido e exigem uma reflexão sobre os diversos fins em vista dos quais se dirige o processo educativo” (FERRATER

MORA, 1964, p. 499). Com efeito, no presente trabalho procura-se estabelecer uma reflexão sobre a finalidade do processo educativo.

Para Adorno, “no instante em que indagamos: ‘Educação – para quê?’, onde este ‘para quê’ não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas” (2000, p.140). Assim, Becker²⁰ no diálogo que constrói com Adorno na obra *Educação e emancipação*, e fazendo referência a Picht, destaca: “Georg Picht também tornou claro que hoje em dia a educação já não pode ser uma educação voltada a determinados modelos ideais” (ADORNO, 2000, p. 141). Onde pode-se observar que:

Aqui anunciar-se-ia uma reflexão decisiva na pedagogia moderna. Eu diria que atualmente a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos. Pois se não fosse por outro motivo, a simples e acelerada mudança da situação social bastaria para exigir dos indivíduos qualidades que podem ser designadas como capacitação à flexibilidade, ao comportamento emancipado e crítico (ADORNO, 2000, p. 141).

Desse modo, alerta Adorno, “é bastante conhecida a minha concordância com a crítica ao conceito de modelo ideal (*Leitbild*)” (2000, p.141). E, “em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da *heteronomia*, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior” (ADORNO, 2000, p.141).

É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da educação dos outros. As condições – provenientes do mesmo plano de linguagem e de pensamento ou de não-pensamento – em geral também correspondem a este modo de pensar. Encontram-se em contradição com a idéia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade” (ADORNO, 2000, p.141).

Para Adorno, a educação não pode ser “assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não é a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*” (2000, p. 141). Para o referido autor, a educação deve promover a emancipação, pois, “uma democracia com dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas e uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (Cf. ADORNO, 2000, p. 142). Contudo, Becker enfatiza que “apenas que também no que se

²⁰ As referências feitas aqui são baseadas na obra *Educação e emancipação*. Em tal obra encontram-se as entrevistas radiofônicas de Adorno com Hellmut Becker que foram transcritas conforme as gravações.

refere ao conceito de ‘homem emancipado’ é preciso tomar cuidado para não convertê-lo em um ideal orientador” (ADORNO, 2000, p. 142).

Para Adorno, a idéia da emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética e esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional (2000, p. 143). O referido autor vai destacar dois problemas que se tornam difíceis sendo preciso levá-los em conta quando se trata de emancipação. Ou seja, em primeiro lugar,

a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão do mundo ou teoria – ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas, que supera toda a educação (ADORNO, 2000, p. 143).

E, em segundo lugar,

deverá haver entre nós diferenças muito sutis em relação ao problema da adaptação. De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação (ADORNO, 2000, p. 143).

Desse modo, conforme destaca Adorno (2000, p. 143), “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”. Contudo, “ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 2000, p. 143-144).

Conforme observa Adorno (2000, p. 144), a importância da educação com relação à realidade, muda historicamente e a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens, de forma que este processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. Assim,

a educação por meio da família, na medida que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. Se posso crer em minhas observações, suporia mesmo que entre os jovens e, sobretudo, entre as crianças encontra-se algo como um realismo supervalorizado – talvez o correto fosse: pseudo-realismo – que remete a uma cicatriz. Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmensuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância (ADORNO, 2000, p. 144-145).

Para Adorno, referindo-se ao texto kantiano, *O que é o Iluminismo?*, esclarece que, é neste texto que Kant define a menoridade ou tutela e, desde modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem (2000, p. 169). E, com efeito, observa que, “este programa de Kant, [...], parece-me ainda hoje extraordinariamente atual. (ADORNO, 2000, p. 169). Contudo, afirma Adorno,

o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre essa tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido (2000, p. 172).

Em se tratando de educação, e conforme destaca Nascimento (2004, p. 63), Kant é o primeiro a tratar da autonomia no âmbito do indivíduo. Outros autores, porém, também trabalharam após Kant, esse conceito. Dentre esses autores destaca-se Jean Piaget (1896 – 1980), psicólogo suíço que elaborou uma das teorias mais completas sobre o desenvolvimento cognitivo. Uma das primeiras aproximações que pode ser feita entre esses dois pensadores refere-se a questão do conhecimento. Observa-se que tanto Kant, quanto Piaget procuravam desvendar os mecanismos por meio dos quais o conhecimento é formado e modificado nos seres humanos. Outro elemento de aproximação diz respeito à questão da autonomia e também da educação. Para La Taille (1996, p. 137), “o filósofo Immanuel Kant e o epistemólogo e psicólogo Jean Piaget são frequentemente associados, notadamente no que tange ao valor por eles atribuído à razão e à autonomia do homem”. Segundo Menin (1996, p. 42), Piaget concorda com Kant que pode haver no ser humano duas tendências morais, ou seja, autonomia e heteronomia. Para Piaget (1994, p. 156), existem, efetivamente, dois tipos extremos de relações interindividuais: a coação, que implica uma autoridade e uma submissão, conduzindo, assim, à heteronomia, e a cooperação, que implica a igualdade de direito ou autonomia.

Piaget, especificamente, na obra *O juízo moral da criança*, procura estudar a moralidade infantil e através dela pensar a moralidade humana, observa La Taille, no prefácio à obra da edição brasileira (1996, p. 22). Pode-se dizer que, na referida obra, ao analisar o *jogo de bolinhas*, Piaget procura explicar como a consciência vem a respeitar as regras. Logo diz Piaget (1994, p. 24), que

em particular, é fácil estudar, ao mesmo tempo, no que concerne às regras do jogo, dois grupos de fenômenos: 1º) A *prática* das regras, isto é, a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente. 2º) A *consciência* da regra,

isto é, a maneira pela qual às crianças de diferentes idades se apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou a autonomia inerente as regras do jogo.

Portanto, na observação que Piaget faz tendo como base o jogo de bolinhas, dois aspectos se destacam, quando as crianças têm contato com as regras do jogo, ou seja, existe uma prática das regras e uma consciência a seu respeito. Segundo Menin (1996, p. 46), pode-se fazer um paralelo com relação aos conceitos de autonomia e heteronomia trabalhados por Kant e os estágios da prática e da consciência das regras pelas crianças observado por Piaget. Com efeito, “as crianças são *heterônomas* quando fazem um uso imitativo das regras e quando as consideram sagradas, pois vindas da tradição e imutáveis” (MENIN, 1996, p. 46). Por outro lado, “as crianças são *autônomas* quando fazem um uso racional e social das regras, e quando as consideram produtos de e para o jogo” (MENIN, 1996, p. 46). Para Piaget, “a heteronomia antecede a autonomia: a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como o resultado de uma livre decisão” (1994, p. 60). O que leva a acreditar na transição da heteronomia para a autonomia.

Para Piaget, “parecem existir na criança duas morais distintas, estas são devidas a processos formadores que, geralmente, se sucedem, sem, todavia constituir estágios propriamente ditos. Logo, o primeiro aspecto desse processo é a coação moral do adulto, coação que resulta na heteronomia e o segundo é a cooperação que resulta na autonomia (Cf. PIAGET, 1994, p. 154). Para Piaget, a criança chega à autonomia quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuos. “Com efeito, há autonomia moral quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior” (PIAGET, 1994, p. 155). Assim,

sem a relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz a heteronomia. **A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado** (PIAGET, 1994, p. 155) [grifo nosso].

Para Taille (1996, p. 152), ao mencionar um estudo dos textos de Piaget ainda adolescente, revela que a contribuição que o *Piaget adolescente* queria fazer não era apenas científica, mas também moral e política. Conforme observa Taille, “tratava-se, sem dúvida, de uma perspectiva de aperfeiçoamento do homem”. Logo, o fato é que Piaget tenta explicar que o homem autônomo, descentrado, racional, democrático é um homem possível, e este *homem possível*, certamente corresponde, nas grandes linhas, ao homem ideal no qual pensava Kant

(Cf. TAILLE, 1996, p. 153). Contudo, se como foi observado há uma possibilidade de se ter um homem autônomo, resta perguntar sobre como se poderia realizar esta possibilidade.

Em seu artigo *Os procedimentos da educação moral*, Piaget classifica os procedimentos, em primeiro lugar, do ponto de vista dos fins, e, em segundo, das técnicas. Com relação aos fins, observa Piaget, “é evidente que os métodos serão muito diferentes se desejarmos formar uma personalidade livre, um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social a que ele pertence” (1996, p. 1). Porém, “aqui não temos de tratar dos fins da educação moral, mas somos forçados a classificar os procedimentos, a distinguir aqueles que favorecem a autonomia da consciência e aqueles que conduzem ao resultado inverso” (PIAGET, 1996, p. 1). Com relação à técnica, observa ele, que “se queremos alcançar a autonomia da consciência, podemos perguntar se um ensinamento oral da moral – uma ‘lição de moral’ – é tão eficaz como supõe Durkheim, por exemplo, ou se uma pedagogia inteiramente ‘ativa’ é necessária a este fim” (PIAGET, 1996, p. 1).

Como foi visto, Piaget retoma em seu artigo mencionado anteriormente, a ideia de que não se pode considerar exagero se falar de duas morais que coexistem na criança e que as características da heteronomia e da autonomia conduzem a avaliações e comportamentos muito diferentes. E, “antes de considerarmos os fins da educação moral destacamos, ainda que estas duas morais se encontrem igualmente no adulto” (PIAGET, 1996, p. 9). Portanto, estabelece Piaget (1996, p. 9), no que concerne ao fim da educação moral, que, podemos, pois, considerar que é o de constituir personalidades autônomas aptas à cooperação; se desejarmos, ao contrário, fazer da criança um ser submisso durante toda sua existência à coação exterior, qualquer que seja ela, será suficiente todo o contrário do que dissemos.

Segundo Piaget (1996, p. 3), não há moral sem uma educação moral. Com isso, ele se pergunta sobre qual seria a forma de promover essa educação, que como foi visto, tem por finalidade constituir personalidades autônomas. Para Piaget (1996, p. 36), os procedimentos de educação moral devem levar em conta a própria criança, sendo assim, os métodos chamados de “ativos” parecem superiores aos outros. Logo, faz-se necessário procurar entender em que consiste esse método. Segundo Piaget,

A “escola ativa” baseia-se na ideia de que as matérias a serem ensinadas à criança não devem ser impostas de fora, mas redescobertas pela criança por meio de uma verdadeira investigação e de uma atividade espontânea. [...]. a educação oral ativa supõe, conseqüentemente, que a criança possa fazer experiências morais e que a escola constitui um meio próprio para tais experiências (1996, p. 20).

Na observação de Piaget, longe de preparar-se para a autonomia da consciência por meio de procedimentos fundados em heteronomia, o estudante descobre as obrigações morais por uma experimentação verdadeira, envolvendo toda a sua personalidade (1996, p. 22).

Por sua vez, na conclusão do livro, *O juízo moral da criança*, Piaget observa que,

a sociedade é um conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras.

Para Piaget (1994, p. 295), a moral da consciência autônoma não tende a submeter as personalidades a regras comuns em seu próprio conteúdo: limita-se a obrigar os indivíduos a “se situarem” uns em relação aos outros, sem que as leis de perspectiva resultantes desta reciprocidade suprimam os pontos de vista particulares. Ora, para que uma conduta possa ser qualificada de moral, é preciso mais que um acordo exterior, assim, convém que a consciência tenda para a moralidade como para um bem autônomo e seja capaz, ela mesma, de precisar o valor das regras que lhe propomos (Cf. PIAGET, 1994, p. 199). Segundo Piaget, só a cooperação leva à autonomia, pois, a heteronomia dá lugar a uma consciência do bem, cuja autonomia resulta da aceitação das normas de reciprocidade (1994, p. 300).

Piaget, observa sobre as consequências pedagógicas de tais constatações, que “é inútil, [...], pretender transformar do exterior o pensamento da criança, quando seus gostos de pesquisa ativa e sua necessidade de cooperação bastam para assegurar um desenvolvimento intelectual normal (1994, p. 300).

Portanto, o adulto deve ser um colaborador e não um mestre, do duplo ponto de vista moral e racional. Mas, inversamente, seria imprudente contar só com a “natureza” biológica, para garantir o duplo progresso da consciência e da inteligência, quando constatamos como toda a norma moral tanto quanto da lógica são produtos da cooperação. Então, realizamos na escola um meio tal que a experimentação individual e a reflexão em comum se chamem uma a outra e se equilibrem (PIAGET, 1994, p. 300).

Portanto, Piaget vai propor como melhor método o que chama de *trabalho em grupo*²¹ e *self-government*²². Piaget acredita nesse método uma vez que “a escola tradicional,

²¹ “Propalado por Dewey, Sanderson, Cousinet e pela maioria dos promotores da ‘escola ativa’, o método de trabalho em grupos consiste em deixar que as crianças prossigam suas pesquisas em comum, seja em ‘equipes’ organizadas, seja simplesmente à vontade, por aproximações espontâneas (PIAGET, 1994, p. 301).

²² “Quanto ao *self-government*, é bastante conhecido pelos livros de F. W. Foerster e de Ad. Ferrière, para que tenhamos de lembrar os seus princípios. Ferrière, em particular, descreveu com precisão, e com aquele calor de pregador que caracteriza toda sua obra pedagógica, as diversas modalidades do governo das crianças por si próprias. É difícil ler sua obra em se ser possuído, ao mesmo tempo, pela esperança de ver generalizadas as experiências que analisa e pela satisfação de reconhecer nos princípios próprios das repúblicas de crianças, o que sabemos graças aos estudos psicossociológicos da vida moral. Quanto a F. W. Foerster, sua pedagogia moral continua, em nossa opinião, muito impregnada ainda do culto da autoridade, ou do respeito unilateral, e

cujos ideal se tornou, pouco a pouco, preparar para os exames e para os concursos mais que para a própria vida, viu-se obrigada a confinar a criança num trabalho estritamente individual” (1994, p. 301). Ou seja, nessa classe *ouve-se* em comum, mas os alunos executam seus deveres cada um por si. Com efeito, “este processo, que contribui mais que todas as situações familiares, para reforçar o egocentrismo espontâneo da criança, apresenta-se como contrário às exigências mais claras do desenvolvimento intelectual e moral” (PIAGET, 1994, p. 301). Para Piaget (1994, p. 301), é justamente contra este estado de coisas que reage o método de trabalho em grupos, pois, a cooperação é promovida ao nível de fator essencial do progresso intelectual. Segundo Piaget, a pedagogia está longe de ser uma simples aplicação do saber psicológico, assim, “em falar da questão dos objetivos da educação, é evidente que, mesmo no que se refere aos processos técnicos, cabe só à experiência, e não à dedução, mostrar-nos se processos tais como o método do trabalho em grupos e do *self-government* tem um valor real” (PIAGET, 1994, p. 301). Logo, observa Piaget, “uma coisa é, com efeito, provar que a cooperação no jogo ou na vida social espontânea das crianças acarreta alguns efeitos morais, e outra coisa é estabelecer que esta cooperação pode ser generalizada a título de processo educativo” (1994, p. 301).

Desse modo, na intenção de primar pela busca do entendimento da possibilidade de uma educação para a autonomia e melhor entender as observações de Piaget, em especial no que se refere à experiência da aplicação do método na escola, a atenção será voltada para a obra denominada *La autonomia en la escuela* de autoria de Piaget e Heller. A referida obra apresenta além de um estudo realizado em Genebra sobre o tema da autonomia e do *self-government* na escola, observações dos referidos autores sobre as questões que envolvem a autonomia.

A primeira parte da obra *La autonomia en la escuela*, é intitulada *Observações psicológicas sobre a autonomia na escola*. Nesta parte, Piaget procura compreender o mecanismo psicológico da autonomia. Para ele, “na medida em que a moralidade é adquirida do exterior, permanece heterônoma e conduz a uma espécie de legalismo ou de ‘realismo moral’ no qual os atos não são avaliados em função das intenções, mas de seu acordo exterior com a regra” (PIAGET; HELLER, 1962, p. 14). Por outro lado,

do ponto de vista moral, a cooperação conduz não a uma simples obediência da regra imposta, mas sim a uma ética de solidariedade e de reciprocidade e esta moral se caracteriza pela aparição de um bem interior independente dos saberes externos,

sobretudo muito ligada à ideia de sanção expiatória, mas a preocupação de autonomia e de *self-government* que a caracteriza, por outro lado, é bastante significativa” (PIAGET, 1994, p. 301).

ou seja, por uma autonomia progressiva da consciência prevalecendo sobre a heteronomia (Cf. PIAGET; HELLER, 1962, p. 15).

Para Piaget, a autonomia é um procedimento de educação social que tende a ensinar os indivíduos a sair de seu egocentrismo para colaborar entre si e submeter-se às regras comuns (PIAGET; HELLER, 1962, p. 16). A partir disso, Piaget faz uma importante observação, ou seja, a aplicação da autonomia na escola mostrou que esse método adquire seu pleno rendimento mais ou menos a partir dos onze anos de idade (PIAGET; HELLER, 1962, p. 17), pois, durante o que Piaget chama de “pequena infância”, a criança é pouco suscetível de cooperação, e oscila entre o que o autor chama de egocentrismo e respeito pelos maiores. Logo, observa ele;

A idade de 11 a 13 anos é a que se indica como o período mais favorável para a prática da autonomia, isso porque desde os 10 ou 11 anos, a cooperação gradual das sociedades espontâneas das crianças alcança o pleno desenvolvimento e uma obediência refinada as leis recebidas do respeito mutuo (PIAGET; HELLER, 1962, p. 18).

Ainda explica que:

Comparando o comportamento das crianças de 11 ou 12 anos com os menores, se observa a presença de um novo tipo de estrutura social: o respeito mútuo, fundado na autonomia, engendra a reciprocidade e a obediência profunda das regras; enquanto que o respeito unilateral, fundado na heteronomia dos pequenos com relação aos maiores, sustenta uma obediência superficial (PIAGET; HELLER, 1962, p. 18).

Num segundo momento da referida obra, encontram-se algumas observações sobre a origem do emprego da autonomia na escola. Piaget inicia afirmando que o método da autonomia escolar foi aplicado nas escolas que o adaptaram por vários motivos (1962, p. 29). Em algumas escolas foram ordens vindas de autoridades escolares, influenciadas pela literatura que tratava da autonomia na educação, implantada muitas vezes sem levar em conta a opinião dos professores, e em outros casos, a aplicação desse método ocorreu devido à movimentação dos próprios professores e alunos (Cf. PIAGET; HELLER, 1962, p. 29). Com efeito, acredita-se que a autonomia, ao respeitar a personalidade da criança, permita que esta adquira a consciência de seus deveres, o sentido da responsabilidade e espírito de iniciativa (PIAGET; HELLER, 1962, p. 30). Logo, ou devido a estudos teóricos ou em parte pelos resultados práticos, a ideia de um método educacional baseado na autonomia ganhou força. Em muitos casos²³, o chamado método da autonomia, consistia em,

primeiro, exercícios de discussão sobre a conduta do indivíduo e dos grupos na sociedade; segundo, implementação da responsabilidade individual e coletiva por

²³ Cabe esclarecer que o autor, neste caso, está se referindo a experiências da autonomia como método, em diferentes escolas da Europa. Tais procedimentos, segundo ele, teriam iniciado por volta de 1914.

meio do espírito de colaboração dos grupos; terceiro, estimulação da iniciativa para a realização de diversos projetos; quarto, discussão sobre as diferentes formas e organizações referentes à autonomia; quinto, elaboração de regras (PIAGET; HELLER, 1962, p. 37).

Porém, em algumas escolas, a autonomia passou por períodos críticos, devido a fatores como: “falta de ambiente ou de preparação dos professores; a necessidade de cumprir o programa oficial com uma carga considerada excessiva; a hostilidade de muitos pais devido a má compreensão do método” (PIAGET; HELLER, 1962, p. 38). Tais fatores geram crises de maior ou menor importância que acabaram por fortalecer ou esmorecer em algumas escolas a aplicação do método que primava pelo desenvolvimento da autonomia nos alunos.

Em relação à extensão que pode tomar, na prática, a aplicação do referido método, observa-se que, muitas vezes, não há a necessidade de se aplicar na organização total da escola. Pode organizar-se somente em algumas classes, ou em uma classe somente, como também pode afetar toda a vida escolar, todo o ensino, todas as atividades da escola ou até mesmo, em uma ou outra disciplina (PIAGET; HELLER, 1962, p. 44).

A aplicação do referido método pode desenvolver os seguintes resultados. Com relação à educação moral, observa-se que o sistema da autonomia oferece as melhores ocasiões para essa prática, colocando as crianças em condições de atuar por si mesmas e para distinguir entre o bem e o mal, seja em seus próprios atos, seja em relação aos seus colegas (Cf. PIAGET; HELLER, 1962, p. 56). O sentido da responsabilidade alcança um elevado desenvolvimento, levando a uma crescente compreensão da obrigação social e da responsabilidade pessoal (Cf. PIAGET; HELLER, 1962, p. 56). O desenvolvimento da autonomia nos alunos leva também a um notável crescimento do espírito de ajuda mútua, como também auxilia na formação do caráter, no espírito de justiça e o julgamento criados e desenvolvidos por ele (Cf. Cf. PIAGET; HELLER, 1962, p. 57). Com efeito, “a autonomia constitui um importante método para a educação moral, capaz de revelar e desenvolver muitas qualidades que permanecem passivas ou reprimidas em relação a outros métodos (Cf. PIAGET; HELLER, 1962, p. 65). Não obstante, ajuda na capacidade de compreender o ponto de vista alheio, como também oferece uma boa ocasião para desenvolver o espírito crítico e suscitar novos interesses (Cf. PIAGET; HELLER, 1962, p. 67).

Embora se apresente aqui referências às qualidades que a educação voltada para a autonomia pode possuir, não significa que a mesma não contenha certas características que podem vir a ser consideradas deficitárias. Observa-se, por exemplo, que em alguns casos os alunos adquirem uma confiança exagerada em si mesmos, ou mesmo certo ceticismo, algo que o professor deve ficar atento. Logo, em se tratando do ponto de vista do professor, cabe

destacar que o valor da autonomia depende do modo como ele serve-se dela, para somente possuindo um profundo conhecimento desse método poder dele utilizar-se (Cf. PIAGET; HELLER, 1962, p. 79).

Com efeito, conforme observa La Taille (1996, p. 155), “não parece haver dúvidas de que Piaget, como Kant, via a educação como um processo de emancipação do homem, portanto como processo de ‘aperfeiçoamento’ deste, levando-o a conquistar ideais que não se confundem com as do homem do cotidiano”. Logo, homens como Kant e Piaget, não pensaram a educação como mera formação de mão-de-obra de que o mercado necessita, nem como meros seguidores de dogmas já estabelecidos (Cf. LA TAILLE, 1996, p. 155).

Cabe, agora, como faz La Taille, perguntar, como homens heterônomos podem educar crianças que deverão se tornar autônomas? Logo, uma decorrência natural do que se acabou de questionar é a necessidade de um corpo de educadores de alto nível (1996, p. 156). “A preparação dos professores constitui a questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado” (PIAGET, 1978, p. 26).

Inicialmente, observa-se a necessidade da formação de uma consciência por parte do professor, da importância, da necessidade e da inclusão em sua prática da construção da autonomia do educando na sala de aula. Deste modo, pode-se pensar inicialmente que o primeiro passo seria pensar uma formação de professores que permitisse a inclusão de uma proposta de educação voltada para a autonomia. Em segundo lugar, deve-se levar em conta a aceitação e a continuidade da ideia de autonomia pelo docente, para que finalmente, ele, o professor, preocupado em desenvolver a autonomia do aluno, procure, em sua prática de sala de aula, propiciar tal atitude. Portanto, a possibilidade de uma educação para a autonomia passaria pela formação dos professores, pelo seu local de trabalho: a escola. E que ela, a escola, possua objetivos que devam direcionar as ações pedagógicas para a formação dos alunos, de forma que todos assumam uma atitude que remeta a propiciar a efetiva educação para a autonomia.

Com efeito, se os professores, no caso em questão, agem de maneira heterônoma obedecendo às regras por controles externos, julgam os atos por seus resultados mais aparentes, etc., não se pode esperar que seus alunos tenham um desenvolvimento diferente. Por outro lado, professores, pedagogos e pais que desejam uma educação para a autonomia e que formaram essa consciência para si, conseqüentemente buscarão desenvolver essa forma de pensar em seus alunos ou filhos.

Com isso, temos que aquilo que realmente importa, em toda obra educativa, é a maneira pela qual se efetua a passagem de uma consciência ingênua, típica do estado de animalidade do homem, ainda quando se acha no estado de natureza, à maturidade e à liberdade. A conquista da maioridade, da capacidade de pensar por si, de achar o princípio da verdade em si, em sua própria razão, é a tarefa da educação. Isso nada mais é do que afirmar que a educação proporciona o esclarecimento (PINHEIRO, 2007, p. 29).

Porém como diz Becker:

imaginemos por um instante fazer tudo o que dissemos aqui: teríamos uma instituição escolar diferenciada em que a amplitude das ofertas produz as motivações de aprendizado correspondentes, em que não ocorre a seleção conforme falsos conceitos de talento, mas sim uma promoção nos termos de superação dos obstáculos sociais correspondentes por meio de uma educação compensatória e assim por diante e, por esta via, poderíamos esclarecer, por assim dizer, determinados pressupostos básicos para a emancipação, e na formação profissional seriam feitas coisas semelhantes (ADORNO, 2000, p. 184).

Mesmo assim, permaneceria a questão da possibilidade de, “mesmo ocorrendo tudo isto, aquele que por esta via se torna esclarecido, criticamente consciente, ainda permanecer teleguiado de uma determinada maneira em seu comportamento, não sendo, em sua aparente emancipação, autônomo no sentido que se imagina nos primórdios da Ilustração”. (ADORNO, 2000, p. 184). Logo, o professor deve formar em si mesmo essa consciência de educar para a autonomia, porém, sem esperar que seu propósito seja concretizado na totalidade, o que pode levar ao descrédito por parte do educador o pensar a educação para a autonomia. Contudo, o educador não pode estar condenado a esperar que os agentes decisórios tornem vã sua ação. Para Hannou, pensar a educação, antes mesmo de ser posta em prática, pressupõe no educador:

A afirmação confiante de uma humanidade capaz de optar pela evolução positiva de sua evolução; a afirmação do valor da finalidade de sua ação, a saber, o perfil do homem cuja emergência no educando é seu desejo; a afirmação da capacidade do educando de participar livremente de seu próprio processo de educacional (1998, p.23).

Mas, ao se acreditar na possibilidade efetiva de uma ação pedagógica capaz de propiciar o desenvolvimento da autonomia no aluno, essa deve iniciar na primeira infância e prosseguir permanente, até a universidade. A educação precisa deixar de ser uma herança ou mesmo algo que se recebe dos pais e professores, ou mesmo uma repetição de rituais e costumes para se tornar uma questão de escolha. Para o professor, optar por uma educação para a autonomia é escolher o sentido de sua ação que trará forma à imagem do ideal por ele proposto. Contudo, ainda pergunta-se: será que minha ação produzirá efetivamente a emergência do processo que se colocou em vista? Para Hannou, a ação educativa vivenciada pode ser mensurável, avaliável, etc., porém as finalidades que a orientam são de alçada não-

mensurável. Portanto, a educação não pode reduzir-se aos resultados imediatos e mensuráveis, ignorando o essencial: a formação a longuíssimo prazo de um espírito livre, capaz de pensar e julgar (REBOUL apud HANNOU, 1998, p. 149).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século XVIII teve, entre outras características, a de ser um período de mudanças. Pode-se dizer que neste período a civilização encontrava-se frente a uma nova época, caracterizada pelo otimismo, pela fé no progresso universal e pela confiança na razão. Tal consciência motivou aceleradas mudanças intelectuais, econômicas, sociais, políticas e, porque não, educacionais, que deram novas perspectivas e que perduram até os dias de hoje. Trata-se de fatores que se desenvolveram e que são manifestações do chamado Século das Luzes, ou seja, do Iluminismo, do qual destaca-se, não só um novo modelo de mentalidade e de cultura, como também a confiança na liberdade e a autonomia do indivíduo.

O movimento conhecido como Iluminismo, teve seu desenvolvimento no Século XVIII e encontra seu apogeu em Kant, que procura resolver e superar a maioria das dificuldades filosóficas do mesmo. Kant, por sua vez, está inserido no contexto do Iluminismo, fazendo a revisão dos fundamentos do saber e do agir iluminista através das suas três críticas. Não obstante, caracterizou o referido movimento como a saída do homem de seu estado de menoridade.

Em Kant, encontra-se a definição de autonomia, conceito-chave que norteia a presente investigação. O filósofo define a autonomia em oposição à heteronomia, ou seja, quando agimos pensando ou motivados por fatores ou consequências externas e imediatas de nossos atos e seguimos certas determinações por mera inclinação ou interesses, estamos sendo, para Kant, heterônomos. Por outro lado, quando decidimos seguir certas regras ou normas por vontade própria independente de fatores externos e imediatos estamos sendo autônomos. Autonomia, por sua vez, exige uma reflexão crítica, uma determinação que parta diretamente do próprio indivíduo.

Kant preocupou-se também com a educação e tal reflexão encontra-se no texto kantiano, *Sobre a pedagogia*. Neste, Kant procura elaborar o que poderia ser chamado de processo educativo. De início, ele divide o que chama de “pedagogia, ou doutrina da educação”, em física e prática. Esses, na verdade, serão os dois momentos desse processo por

ele elaborado. A educação física, por sua vez, ocupa-se com “os cuidados com a vida corporal”, enquanto que a prática ou também chamada moral “é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre”. Para Kant, a primeira educação é chamada de *negativa*, que visa retirar da criança o que o filósofo denomina como selvageria. A segunda educação é a *positiva*, que visa instruir. A formação moral, por sua vez, depende das duas fases, ou seja, podar os instintos para, em seguida, ensinar a agir segundo normas racionalmente decididas.

Partindo do ponto de vista de Kant, observa-se que o homem precisa, em primeiro lugar, ser disciplinado, consistindo esta disciplina em domar a sua própria selvageria. Em segundo lugar, ele torna-se culto num contexto em que a cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. Em terceiro, a educação zela e cuida para que o homem se torne *prudente*, ou seja, desenvolva a espécie de cultura chamada *civilidade*. Em quarto lugar, a educação, deve, por fim, cuidar da moralização. O que permite observar o perfil do pensamento pedagógico kantiano e, de certo modo, estabelecer determinados vínculos com pedagogos contemporâneos.

A Modernidade marca um período de mudanças que, entre outras características, buscava a liberdade individual. Idéia essa reforçada pela Filosofia das Luzes, que buscava permitir a todos os homens viver uma existência conforme a razão. À educação, como idéia central e motora da Modernidade, foi delegada a formação do sujeito como indivíduo. Tal proposta buscava um sujeito livre, autônomo e responsável, construtor ativo do próprio mundo e caracterizado pela escolha e pela possibilidade.

O desdobramento, tanto do Iluminismo como do pensamento kantiano, influenciou e influência, ainda hoje, em especial, como se observa nos escritos de Foucault, Adorno e Piaget. Assim, não só pela revolução Copernicana, citada por Kant, mas também no sentido de desenvolver a educação para a autonomia, posta em prática mais tarde por algumas escolas como apresentado na obra *La autonomía en la escuela*, vê-se o ideário iluminista presente na contemporaneidade. Portanto, a temática da autonomia, central no pensamento iluminista e em Kant, está presente também no pensamento de autores contemporâneos, em especial Piaget. Observa-se, na teoria desse autor, a idéia da possibilidade e da capacidade do sujeito de determinar-se de forma autônoma, superando a heteronomia e, com efeito, a educação possui papel essencial para concretizar tal projeto.

Portanto, a autonomia é algo que pode ser alcançada ou trata-se apenas de mera utopia? Talvez, tenha-se apresentado aqui, uma descrição e um propósito para a educação que pode parecer um tanto “idealista”. Trata-se, em específico, do conceito de autonomia, que

atravessa a história carregada de transformações, por vezes institucionais e, por vezes, estruturais. Que, de certo modo, foi acompanhando e reforçando mudanças que marcaram época nas ideias e na perspectiva da educação. Além disso, uma estrutura educacional pode fixar o objetivo de conduzir os jovens porque tem como finalidade a realização de certo tipo humano, logo, tal finalidade pode ser a utopia necessária e permanente da educação.

Mesmo tratando no que se pode chamar nível das idéias, não é possível abarcar toda e qualquer influência ou modificação que de uma forma ou de outra se aglutinaram para constituir o que se entende hoje por autonomia. Acenou-se para algumas mudanças importantes, em especial na filosofia, e também na educação. Porém, é claro, pode ser que muitas outras correntes ou movimentos que podem se encontrar além das fronteiras da filosofia e da educação tenham contribuído para a construção da ideia de se educar para a autonomia.

A educação com fins para a autonomia pode ser vista como um ideal a ser alcançado, norteando a atividade educativa. A educação buscaria, nesse sentido, a autonomia do educando. Esse educando-autônomo, que nesse ponto teria a capacidade de pensar por si e achar em sua própria razão os fundamentos da sua ação, tornar-se-ia um ideal a ser seguido. O educando-autônomo, almejando por essa educação e como finalidade de todo o processo educacional é o aluno que detém todo o conceito de autonomia em si. Ao preparar a criança que se torna autônomo, a educação está não só ciente de sua finalidade como também cumpre um papel de formar alunos mais críticos e reflexivos, elementos esses que pode-se dizer são essenciais para uma sociedade mais justa e com vistas ao desenvolvimento levando, portanto, a necessidade de fixar um ideal que orientara todo o processo educativo.

O educando-autônomo precisa tornar-se a meta não só da escola, mas também da educação como um todo e de cada professor, de cada pai ou mãe que estima o melhor para seu filho. À educação, cumpre a tarefa de promover esse educando-autônomo e, portanto, deve estar ciente do que ele é. Com isso, a educação abre as portas para a possibilidade de não tornar-se um adestramento, mas contribuir para que o aluno tenha iniciativa pessoal, promovendo a capacidade de agir livremente. Assim, pode-se afirmar que a educação é possibilitadora do esclarecimento e da autonomia.

Porém, como afirma Kant, “a educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações” (Kant, 2002, p. 19). É possível que “talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação” (Kant, sobre a pedagogia, p. 16).

No decorrer dos estudos realizados para elaboração do presente trabalho, surgiram novas possibilidades a serem observadas levando a novas descobertas e desafios. Portanto, acredita-se que não se terá uma educação para a autonomia se não se iniciar por entender o que significa educar para ser autônomo. Logo, pode-se dizer que é possível instigar à autonomia, contudo, parece tarefa difícil querer produzir, formar ou moldar um indivíduo autônomo no sentido educacional.

A partir do presente trabalho não é possível precisar a real existência de uma educação para a autonomia. Para uma melhor compreensão do tema sugere-se a necessidade de um estudo com intuito de identificar a possibilidade e a existência de uma prática educacional voltada para a autonomia, ou seja, procurar analisar como o professor considera o conceito de autonomia e, se o professor procura fomentar a autonomia em seus alunos.

Enfim, é importante retomar o pensamento central que guiou o presente trabalho. A educação intelectual, conforme encontramos definida por Kant, trata-se não de aprender pensamentos, mas aprender a pensar, tornando-se não apenas uma acumulação de conhecimentos e sim uma formação que leva o homem a progredir em direção ao desenvolvimento de sua capacidade de pensar autonomamente.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ADORNO, Theodor W.. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ALLISON, Henry E. *El idealismo transcendental de Kant: una interpretación y defensa*. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, 1992.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- BELAVEL, Yvon. *História de la filosofía: racionalismo, empirismo e ilustracion*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1985. v. 6.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: Formação pessoal e social*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.
- BRITO, J. H. Silveira de. *Introdução à fundamentação da metafísica dos costumes, de Immanuel Kant*. Porto: Contraponto, 1994.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CASSIRER, Ernest. *A filosofia do Iluminismo*. Campinas: Editora UNICAMP, 1997.
- CHAUNU, Pierre. *A civilização da Europa das Luzes*. Lisboa: Editorial Estampa, 1985. v. 1.
- COLOMER, Eusebi. *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*. Barcelona: Editorial Herder, 1993. Tomo I.
- DEKENS, Olivier. *Compreender Kant*. Loyola, 2008.
- DELEUZE, Gilles. *Para ler Kant*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A. 1976.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.
- DUTRA, Aylton Barbieri. *A crítica de Habermas à educação transcendental de Kant*. Londrina, EDUEL, 1996.
- ENCICLOPÉDIA Oxford de filosofia. Madrid: Tecnos, 2001.
- EISLER, Rudolf. *Kant-Lexikon*. Paris: Gallimard, 1994.
- FALCON, Francisco José Calazans. *Iluminismo*. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- FERRATER MORA, José. *Dicionário de filosofia*. Barcelona: Editorial Arel S.A., 1994.

- FERRO, Mário; TAVARES, Manuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes de Kant*. Lisboa: Presença, 1995.
- FIGUEIREDO, Vinícius Berlindis de. *Kant e a crítica da razão pura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- FINKIELKRAUT, Alain. *A humanidade perdida*. São Paulo: Ática, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Sobre la ilustracion*. Madrid: Tecnos, 2006.
- GAYGILL, Howard. *Dicionário de Kant*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- GONÇALVES, Jorge Vasconcelos. *Fundamentação prática de uma ciência da educação em Kant*. Lisboa: UNL, 1997.
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HAZARD, Paul. *O pensamento Europeu no século XVIII*. Lisboa: Editorial Presença e Livraria Martins Fontes, sd. v. 2.
- HECK, José Nicolau. *Liberdade em Kant*. Porto Alegre: Movimento, 1983.
- HERMANN, Nadja. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- HIRSCHBERGER, Johannes. *História da filosofia contemporânea*. São Paulo: Herder, 1968.
- HÖFFE, Otfried. *Immanuel Kant*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- HUBERT, René. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Nacional, 1967.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Prática*. Lisboa: Edições 70, 1994.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1978.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 2002.
- KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- KANT, Immanuel. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- KÖRNER, W. S. *Kant*. Madrid: Alianza Editorial, 1983.
- KUIAVA, Evaldo Antônio. *Subjetividade transcendental e alteridade: um estudo sobre a questão do outro em Kant e Levinas*. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.
- LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LACROIX, Jean. *Kant e o kantismo*. Porto-Portugal: Rés-Editora, s/d.
- LAMPERT, Ernani. Pós-modernidade e educação. In: LAMPERT, Ernani; CALLONI, Humberto; BAUMGARTEN, Maíra; PORTO, Ivalina (Org.). *Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

- LA TAILLE, Yves de. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, Lino de (Org). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 135-173.
- LEBRUN, G. F. *Kant e o fim da metafísica*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LEBRUN, G. F. *Sobre Kant*. São Paulo: Iluminuras, 1993.
- LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 35, inciso III.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARZOA, F. Martinez. *Releer a Kant*. Barcelona: Anthropos, 1992.
- MACEDO, Lino de (Org). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MATOS, C. F. Olgária. *A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993.
- MAYER, Frederick. *História do pensamento educacional*. Porto Alegre: Zahar Editores, 1976.
- MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, Lino de (Org). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-102.
- MOUSNIER, Roland; LABROUSSE, Ernest. *O século XVIII*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. v. 1.
- MURGUEZA, Javier; ARAMAYO, R. Rodríguez (editores). *Kant después de Kant*. En el bicentenario de la *Crítica de la Razón Práctica*. Madrid: Tecnos, 1989.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Filosofia e autonomia: possibilidades? In: GALLO, Sílvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabrielli (Org.). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: UNIJUI, 2004.
- NISKIER, Arnaldo. *Filosofia da educação: uma visão crítica*. São Paulo: Loyola, 2001.
- NODARI, P. C. *A teoria dos dois mundos e o conceito de liberdade em Kant*. Caxias do Sul: Educs, 2009.
- NODARI, Paulo César; ALTBACH, Federico. Educação à liberdade em Kant. In: Federico ALTBACH; Rafael SOTO. (Org.). *Libro del Año del ISEE* (Instituto Superior de Estudios Eclesiásticos - Arquidiócesis de México). 1 ed. Ciudad de México: Editorial del Seminario Conciliar de México, A. R., 2007, v. 9, p. 41-53.
- PERES, Daniel Tourinho. *Kant: Metafísica e política*. Edufba/Unesp, 2004.
- PADOVANI, Umberto, CASTAGNOLA, Luís. *História da filosofia*. São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- PASCAL, Georges. *O pensamento de Kant*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, Lino de (Org). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 01-36.
- PIAGET, J.; HELLER, J. *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1962.

- PINHEIRO, Celso de Moraes. *Kant e a educação: reflexões filosóficas*. Caxias do Sul: Educs, 2007.
- PERRY, Marvin. *Civilização ocidental: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. *A educação pós-moderna*. São Paulo, SP: Loyola, 1999.
- REALE, Giovanni, ANTISERI, Dario. *História da filosofia: do humanismo a Kant*. São Paulo: Paulus, 1990.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- RAWLS, John. *História da filosofia moral*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- RIFKIN, Jeremy. *A era do acesso*. São Paulo: Pearson Education, 2001.
- ROVIGHI, Sofia Vanni. *História da filosofia moderna: da revolução científica a Hegel*. São Paulo: Loyola, 1981.
- SCHNEEWIND, J. B. *A invenção da autonomia: uma história da filosofia moral moderna*. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2001.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. Filosofia prática e pedagogia. In: DALBOSCO, Cláudio Almir. (Org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: UPF, 2003.
- TERMAS, Richard. *A epopéia do pensamento ocidental: para compreender as idéias que moldaram nossa visão de mundo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- TODOROV, Tzvetan. *O espírito das luzes*. São Paulo: Barcarolla, 2008.
- TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- VANDEWALLE, Bernard. *Kant. Educación y crítica*. Buenos Aires: Nueva visión, 2004.
- VANCOURT, Raymond. *Kant*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- VINCENTI, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*. São Paulo: Editora UNESP, 1994.
- WOLFF, Robert P. *Immanuel Kant*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WOLFF, Robert P. *The autonomy of reason: a commentary on Kant's groundwork of metaphysic of morals*. Gloucester: Peter Smith, 1986.
- WOOD, Allen W. *Kant*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ZINGANO, M. *Razão e história em Kant*. São Paulo: Brasiliense, 1989.