

## **A educação na ética kantiana**

Mário Nogueira de Oliveira

*Universidade Federal do Rio de Janeiro*

### **Resumo**

Este artigo trata da antropologia moral de Kant na qual estão inseridas as suas considerações sobre educação. Tal como a ética kantiana é tratada costumeiramente, não apreendemos o valor de sua parte empírica, muitas vezes negada. Tal parte empírica consiste nesta antropologia moral que nos capacita para acolher em nossa vontade, pela via da educação, especificamente pelo que Kant chama de “didática ética”, as leis morais em seus princípios assim como para assegurarmos sua eficácia no nosso mundo social. Uma vez que Kant afirma que “o homem, afetado por tantas inclinações, é na verdade capaz de conceber a idéia de uma razão pura prática, mas não é tão facilmente dotado da força necessária para a tornar eficaz *in concreto* no seu comportamento” devemos implementar nossas máximas de comportamento pela educação e pelo cultivo do nosso espírito. O que nos levará às teses de uma virtude ensinada ao jovem que, posteriormente, aprenderá a fazer uso da sua liberdade. Este estudo divide-se em seis pequenos itens, a saber, uma breve introdução, um estudo acerca da antropologia moral, a questão da educação dentro desta antropologia, uma breve análise da obra *Sobre a pedagogia* na qual privilegiamos os estágios da educação, tal como vistos por Kant, e a importante questão da formação do caráter e, finalmente, uma breve conclusão.

### **Palavras-chave:**

Filosofia da Educação – Ética kantiana – Antropologia moral – Didática ética.

#### **Correspondência:**

Mário Nogueira de Oliveira  
Rua Maestro Francisco Braga, 76  
apto. 202  
22041-070 – Rio de Janeiro – RJ  
e-mail: mario.nog@uol.com.br

## **Education in Kantian ethics**

Mário Nogueira de Oliveira

*Universidade Federal do Rio de Janeiro*

### **Abstract**

*This article deals with Kant's moral anthropology, in which his considerations about education are included. Kant's ethics is routinely treated in such way that we fail to grasp its empirical part, many times denied. Such empirical part consists of this moral anthropology that enables us to embrace in our will, through education, and specifically through what Kant calls the "ethics didactics", the moral laws in their principles, and also to ensure their efficacy in our social world. Given that Kant says that "man, influenced by some many inclinations, is actually capable of conceiving the idea of a practical pure reason, but he is not so easily endowed with the strength needed to effect it in concreto in his behavior", we must implement our tenets of behavior through education and through the cultivation of our spirit. That will lead us to the theses of a virtue taught to the young who later will learn to make use of his freedom. This text is divided into six short parts, namely: a brief introduction, a study about moral anthropology, the issue of education within that anthropology, a brief analysis of Kant's *On Pedagogy (Über Pädagogik)*, in which we focus on the stages of education as seen by Kant and on the important issue of character formation, and finally a short conclusion.*

### **Keywords**

*Philosophy of education – Kantian ethics – Moral anthropology – Ethical didactics.*

**Contact:**

**Mário Nogueira de Oliveira**  
**Rua Maestro Francisco Braga, 76**  
**apto. 202**  
**22041-070 – Rio de Janeiro – RJ**  
**e-mail: mario.nog@uol.com.br**

Durante anos, lemos e discutimos sobre as dificuldades de teorias éticas serem aplicadas em um contexto como o nosso, de grande desigualdade social e econômica. Nosso contrato social instituiu-se diferentemente daqueles de países que possuem uma grande classe média e um grau de exclusão social muito mais reduzido. Fomos cidadãos desiguais desde a primeira hora.

A maior parte dessas teorias não trata daquilo que poderia ser elucidativo para tornar nosso contexto apto a suas aplicações uma vez que elas já pressupõem sociedades com organização diferente da nossa. Isso nos leva a buscar fontes de estudo que respondam pela preparação de um “terreno” tão desigual, para que se instaure aqui uma vida com ética.

Neste estudo, dividido em seis itens, pudemos consignar que Kant, o filósofo que provavelmente mais deixou herdeiros no campo do pensamento ético, possui uma obra de valor inestimável sobre a *formação* e a *educação* dos homens para que se tornem capazes de desejar e buscar dignidade e respeito igual para todos. Trata-se, notadamente, de uma parte fundamental para nós que tem sido muitas vezes negligenciada, felizmente com algumas exceções.<sup>1</sup> Dentre estas, Zingano mostra que a porção relegada ao esquecimento da obra kantiana deve ser meritória de muita atenção:

A obra dos anos [17]90, por sua vez, é desaprovada em nome de uma hipótese de enfraquecimento mental que ela somente deveria provar. Nossa tese aponta uma interpretação em que *A religião dentro dos limites da simples razão* (1793), a *Metafísica dos costumes* (1797) e o *Conflito das faculdades* (de 1798, ainda que escrito anteriormente, e com partes bastante desiguais) desenvolvem temas do sistema crítico com pertinência e profundidade, que, aliás, significam a retomada, na perspectiva de uma natureza humana, da própria formulação deste sistema crítico durante os anos [17]80. (1989, p. 15-16)

O argumento de que os últimos escritos de Kant são frutos de um período de senilidade e mais a grande repercussão que as obras anteriores à década de 1780 tiveram, e têm até hoje, quase que nos limitaram a uma interpretação majoritária do pensamento ético de Kant segundo a qual sua grande característica seria uma ética purificada de tudo que pudesse advir dos estudos sobre antropologia, psicologia, biologia, história, ou qualquer estudo de cunho empírico. Entretanto, como um representante do Iluminismo, Kant nunca buscou negar o lugar essencial, na ética, de um estudo empírico do homem. Ele criticou prontamente outros moralistas que ignoraram a natureza humana, como outros assim também o criticaram. Na passagem 244 de *Eine Vorlesung über Ethik* (AK XXVII), podemos ler:

Alguém pode, realmente, considerar a filosofia prática mesmo sem a antropologia, ou sem o conhecimento sobre o agente, mas isto é meramente especulativo, ou uma idéia. Assim, o ser humano deve pelo menos ser estudado apropriadamente. De outro modo, a filosofia moral torna-se repetições de regras que todos já conhecem, além de tornar-se excessivamente tediosa e as pregações nos púlpitos tornam-se vazias em seu conteúdo, se o pregador não observa simultaneamente a humanidade.<sup>2</sup>

### **A antropologia moral na ética kantiana**

A porção “esquecida” da sua ética aborda exatamente estudos acerca da natureza humana e da história naquilo que importa para sua aplicabilidade e, portanto, traz para o debate da moral os dados empíricos que muitos

**1.** Podemos mencionar aqui dois importantes estudos: a quarta parte do segundo capítulo de *História e esperança em Kant*, de Menezes (2000) e o artigo de La Taille, *A educação moral: Kant e Piaget* (1996).

**2.** Não possuímos ainda uma edição em português deste texto (*Preleção sobre Ética*), por isto mantivemos a paginação oficial da Academia de Ciências Göttingen. Tradução do autor do artigo.

dos seus seguidores excluía, ao mesmo tempo em que muitos críticos lhe censuravam a ausência.

Em anos muito recentes pudemos contar com alguns trabalhos extensos, que começam a ser debatidos entre os interessados na ética de Kant, e que apontam equívocos na visão majoritária e propiciam interpretações mais condizentes com o conjunto inteiro da obra do grande filósofo (Cf. Munzel, 1999; Louden, 2000, Banham, 2003). Wood, por exemplo, ao tratar inicialmente a crítica de Hegel a Kant, descreve com maestria a questão:

Reconheci, desde o começo, que as críticas de Hegel ao princípio da moralidade de Kant não alcançavam êxito totalmente porque, como a maior parte dos leitores de Kant, Hegel fixava sua atenção exclusivamente na Fórmula da Lei Universal, ignorando outras formulações que são elaborações mais apropriadas do princípio. Também comecei a perceber que nas questões mais profundas que separavam os dois filósofos, a posição de Kant está baseada em uma teoria da natureza humana e da história mais particular, cuja importância para a ética de Kant raramente foi apreciada. Em alguns aspectos esta teoria antecipava a própria filosofia da história de Hegel, mas ela também fornece uma instigante explicação para a notória visão de Kant de que as inclinações naturais são um “contrapeso” à razão moral (Kant, 1988) ao invés de ser (como pensava Hegel) uma expressão da razão. (...) Reconheci que junto com a ênfase exagerada na Fórmula da Lei Universal, a negligência acerca da teoria empírica da natureza humana e da história são responsáveis pelos maiores equívocos sobre o pensamento ético de Kant que permanecem tanto com seus seguidores quanto com seus críticos (1999, p XIII).<sup>3</sup>

Nos seus escritos de ética, Kant vai mostrar claramente as duas partes que consti-

tuem sua teoria, ensinando-nos sobre a antropologia moral e uma sua parte, a saber, a educação como condição de possibilidade para uma vida ética. Entretanto, mesmo antes de nos determos em tais obras, encontramos nos seus trabalhos mais estudados apontamentos sobre o que mais tarde ele complementaria nos textos considerados “menores”, mesmo para a questão da moral.

Na *Crítica da razão pura*, obra seminal da filosofia crítica de Kant, já é possível constatar sua preocupação com as questões referentes à educação. Questões que vão ser imensamente caras a ele e que serão retomadas muitas vezes em sua obra, especialmente nos escritos sobre esse tema, como veremos adiante. Nela lemos sobre os efeitos nocivos e a desordem que uma má educação ou que a falta de cultivo em um homem são capazes de introduzir na sociedade. Em uma passagem, Kant nos ensina o que é filosofar, aprender e pensar com autonomia:

Aquele que *aprendeu* especialmente um sistema de filosofia, por exemplo, o de Wolff, mesmo que tivesse na cabeça todos os princípios, explicações e demonstrações, assim como a divisão de toda a doutrina e pudesse, de certa maneira, contar todas as partes desse sistema pelos dedos, não tem senão um conhecimento *histórico* completo da filosofia wolffiana. Sabe e ajuíza apenas segundo o que lhe foi dado. Contestai-lhe uma definição, e ele não saberá onde buscar outra. Formou-se segundo uma razão alheia, mas a faculdade de imitar não é a faculdade de invenção, isto é, o conhecimento não resultou nele da razão e embora seja, sem dúvida, objetivamente racional, é, contudo, subjetivamente, apenas histórico. Compreendeu bem e reteve bem, isto é, aprendeu bem e é assim a máscara de um homem vivo. Os conhecimentos da razão, que o são objetivamente (isto é, que originariamente podem apenas resultar da pró-

3. Tradução do autor.

pria razão do homem), só podem também usar este nome, subjetivamente, quando forem hauridos nas fontes gerais da razão, donde pode também resultar a crítica e mesmo a rejeição do que se aprendeu, isto é, quando forem extraídos os princípios. (1989, p. 659-601 [A836-7 B864-5]).

É também evidente que Kant, ainda nessa obra, elabora argumentos fortes o suficiente para que outras interpretações pudessem ser construídas, incluindo as interpretações majoritárias e mais popularizadas. Ele escreve também que a metafísica “não é senão o inventário de tudo que possuímos através da razão pura, arrumado sistematicamente (...) e sozinha constitui propriamente o que nós podemos chamar filosofia, no sentido restrito do termo” (p. 662 [A 554-5 B582]). Entretanto, em outros momentos, por mais paradoxal que pareça, esta não é absolutamente a visão de Kant. Em muitos lugares ele adere a uma concepção mais tradicional de filosofia, afirmando simplesmente: “toda filosofia é tanto o conhecimento da razão pura, ou o conhecimento obtido pela razão a partir de princípios empíricos. A primeira é chamada de filosofia pura, a segunda de filosofia empírica” (1989, p. 663 Cf. Kant, 1988, p. 85 [BA 87-88]). Na *Lógica*, Kant também nos certifica de uma visão da filosofia que não abre mão de dados empíricos, como os da antropologia:

O domínio da Filosofia deixa-se reduzir às seguintes questões: 1) O que posso saber? 2) O que devo fazer? 3) O que me é lícito esperar? 4) O que é o homem? À primeira questão responde a Metafísica; à segunda, a Moral; à terceira, a Religião; e à quarta, a Antropologia. Mas, ao fundo, poderíamos atribuir todas essas à Antropologia, porque as três primeiras questões remetem à última. (1998, p. 31 [AK25])

Na *Crítica da razão prática*, Kant retoma a questão do ensino e da educação ao tratar das instruções preparatórias necessárias para

que um homem ainda inculto possa tornar-se receptivo ao interesse moral puro. Ao tratar da Metodologia da Razão Pura Prática, Kant afirma que esta constitui

o modo como se pode proporcionar, às leis da razão prática pura, acesso ao ânimo humano, de modo a provocar uma influência sobre as máximas do mesmo, isto é, como se pode tornar a razão objetivamente prática também subjetivamente prática. (2002, p 239. [AK 269])

Ainda aí, Kant abre o caminho para suas obras que versam sobre a ética aplicada, como a *Metafísica dos Costumes*, especialmente na sua porção intitulada “Doutrina da virtude” e *Sobre a pedagogia*, anotando que quis referir-se somente às máximas mais gerais da “doutrina do método” acerca de uma cultura e exercícios morais. E conclui assegurando que sua segunda *Crítica* “é apenas um exercício preliminar” e que a multiplicidade dos deveres requer ainda determinações particulares para cada espécie deles, algo que implica ainda uma vasta tarefa posterior (2002, p.254 [AK 287]).

Em um opúsculo um pouco anterior à segunda *Crítica*, Kant elabora uma passagem que muito elucida sua concepção de educar para o pensar autônomo. Nesse texto, Kant escreve:

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. Não lhe incumbem tantas coisas como imaginam os que situam a ilustração nos conhecimentos; pois ela é antes um princípio negativo no uso da sua faculdade de conhecer e, muitas vezes, quem é excessivamente rico de conhecimentos é muito menos esclarecido no uso dos mesmos. Servir-se da própria razão, quer apenas dizer que, em tudo o que se deve aceitar, se faz a si mesmo esta pergunta: será possível transformar em princípio universal do uso

da razão aquele pelo qual se admite algo, ou também a regra que se segue do que se admite? Qualquer um pode realizar consigo mesmo semelhante exame e bem depressa verá, neste escrutínio, desaparecerem a superstição e o devaneio, mesmo se está muito longe de possuir os conhecimentos para a ambos refutar com razões objetivas. Com efeito, serve-se apenas da máxima da auto-conservação da razão. É, pois, fácil instituir a ilustração em sujeitos individuais por meio da educação; importa apenas começar cedo e habituar os jovens espíritos a esta reflexão. Mas esclarecer uma época é muito enfadonho, pois depara-se com muitos obstáculos exteriores que, em parte, proibem e, em parte, dificultam aquele tipo de educação. (Kant, 1995, p. 55 [A 330])

Buscamos encontrar, nesses textos, apontamentos sobre a educação porque, como já afirmamos, ela é parte crucial da sua ética. Esta se divide entre a ética propriamente dita e a antropologia prática ou moral. Nosso objetivo é nos fixarmos na segunda, uma vez que ela institui-se pelo direito e pela educação. Aqui, privilegiamos a educação.

É necessário entendermos a primeira divisão. Kant assim escreveu no Prefácio da *Fundamentação da metafísica dos costumes*:

Tanto a filosofia natural quanto a filosofia moral podem cada qual ter a sua parte empírica, pois aquela tem de determinar as leis da natureza como objeto da experiência, e esta, as da vontade do homem enquanto é afetada pela natureza; as primeiras, considerando-as como leis segundo as quais tudo acontece, a segunda, como leis segundo as quais tudo deve acontecer, mas ponderando também as condições pelas quais com freqüência não acontece o que devia acontecer.

Pode-se chamar empírica toda a filosofia que se baseia em princípios da experiência; mas a que apresenta as suas teorias deri-

vando-as exclusivamente de princípios a priori denomina-se filosofia pura. Essa, quando é simplesmente formal, chama-se Lógica; porém se se limita a determinados objetos do entendimento, recebe então o nome de Metafísica.

Dessa forma, surge a idéia de uma dupla Metafísica, uma metafísica da Natureza e uma Metafísica dos Costumes. A Física terá, pois, sua parte empírica, mas também uma parte racional; da mesma forma a Ética, se bem que nesta a parte empírica se poderia chamar especialmente antropologia prática, enquanto a parte racional seria a Moral propriamente dita. (Kant, 1988, p. 13 [BA III – IV])

Ele vai adiante ressaltando o caráter imprescindível da antropologia prática para nos tornar aptos para aplicar a moral propriamente dita através da nossa faculdade de julgar, que, por sua vez, é aprimorada pela experiência. Precisarmos da antropologia prática para que sejamos capazes de acolher em nossa vontade, pela via da educação e do exercício, as leis morais em seus princípios e também assegurarmos sua eficácia, seja pelo aprendizado pela via da didática ética, seja pela força externa do direito. Uma vez que Kant assegura que,

o homem, afetado por tantas inclinações, é na verdade capaz de conceber a idéia de uma razão pura prática, mas não é tão facilmente dotado da força necessária para a tornar eficaz *in concreto* no seu comportamento. (1988, p. 27-8 [BA IX, X 389])

Devemos, então, como homens que tantas vezes somos vencidos pelas inclinações que menos almejamos, fortalecer nossas máximas de comportamento, nossa subjetividade, pelo *cultivo* do nosso espírito e com tudo o que faz parte da *educação*.

Na Introdução à *Metafísica dos costumes*, Kant volta a esclarecer sobre a função e especificidade da antropologia prática, agora chamada de antropologia moral. Kant lhe cha-

ma de “o outro membro da divisão da filosofia prática” (2003, p. 59 [417]) e ressalta que ela se ocupa do desenvolvimento, da difusão e do fortalecimento dos princípios morais, tanto na educação escolar quanto na instrução do povo. A antropologia moral, também chamada de antropologia prática, é “indispensável”, mas não deve preceder uma metafísica dos costumes ou ser a esta mesclada. Seu lugar é paralelo, mas orientada pelos preceitos dados *a priori* somente na razão pura onde está enfocada a metafísica dos costumes.

Nas *Lectures on Ethics*, publicadas em 1997 em que constam as anotações das aulas de Kant feitas por seus alunos, especificamente as feitas pelo estudante Mrongovius, encontramos mais uma elucidação sobre a antropologia moral:

A metafísica dos costumes ou metaphysica pura é apenas a primeira parte da moralidade; a segunda parte é a *philosophia moralis applicata*, antropologia moral, à qual os princípios empíricos pertencem. (...) A filosofia prática geral é propedêutica. A antropologia moral é a moralidade aplicada ao homem. Moralia pura é baseada em leis necessárias, e assim ela não pode ser fundamentada na constituição particular do homem, e as leis baseadas nisso ficaram conhecidas na antropologia moral sob o nome de ética. Na filosofia prática geral, a metafísica dos costumes, ou metaphysica pura, é também apresentada em um modo mesclado. (1997, p. 226 [XIX, p. 599])

## **A educação na antropologia moral kantiana**

O maior trabalho de Kant sobre a educação é um conjunto de preleções intitulado *Sobre a pedagogia (Über Pädagogik)*, escrito sobre a inspiração de Rousseau. Entretanto, como já mencionamos aqui, há outras boas fontes sobre o tema. Uma das que complementam de modo substantivo sua teoria educacional pode ser en-

contrada nas seções de *Methodenlehre* (Doutrina do método) da *Crítica da razão prática* e de *A metafísica dos costumes*. Considerações arquitetônicas assim como práticas acadêmicas do seu tempo levaram Kant a dividir suas três críticas em *Elementarlehre* (Doutrina dos elementos) e *Methodenlehre* (Doutrina do método), e a segunda metade da *Metafísica dos costumes* (Doutrina da virtude) é dividida de modo semelhante. Várias das lições de lógica também estão divididas assim. Outras boas fontes são os dois pequenos ensaios sobre o Instituto Philanthropinum,<sup>4</sup> e o recentemente divulgado, *Nachricht (Anúncio do programa das suas preleções do semestre de verão de 1765-1766)*.

*Sobre a pedagogia* foi editado pelo ex-estudante Friedrich Theodor Rink e inicialmente publicado em 1803, um ano antes da morte de Kant. Nessa época, Kant tem bem amadurecida a concepção de que a organização social da Alemanha está bastante longe dos ideais do Iluminismo devido ao despotismo político e à falta, no sistema educacional do seu país, de princípios universais advindos de uma moralidade *apriorística* e que aplicados no processo educativo levassem os homens à liberdade e à felicidade. É, portanto, inserido neste pensamento que Kant lança uma pergunta que até hoje nos faz pensar: “Como poderíamos tornar os homens felizes, se não os tornamos morais e sábios?” (1999, p. 28 [451]). Para que os homens se tornem morais e sábios e, portanto, felizes é preciso que sejam educados e, assim, afirma seu propósito:

4. O Instituto Philanthropinum, em Dessau, foi fundado em 1770 por Johann Bernhard Basedow, dois anos após ele ter publicado uma monografia muito aclamada advogando a idéia de uma reforma educacional e convidando a todos para lhe ajudarem na criação de uma escola experimental para treinar professores em seus métodos. O desempenho dos seus primeiros alunos impressionou profundamente os observadores, inclusive Kant e Goethe. Problemas pessoais com o próprio Basedow afastaram os seus melhores professores e em 1784 ele próprio afastou-se da escola. As visões de Basedow eram baseadas em escritos de pensadores como Comenius, Locke e Rousseau. Seus métodos de ensino prático eram mais extensos em suas implicações para a educação que todos aqueles dos seus antecessores imediatos, e no início do século XIX seus métodos tornaram-se uma força fundamental no sistema das escolas públicas da Alemanha.

com a educação presente, o homem não atinge plenamente a finalidade da sua existência. (...) Podemos trabalhar num esboço de educação mais conveniente e deixar indicações aos pósteros, os quais poderão pô-las em prática pouco a pouco. (1999, p. 17-8 [445])

Kant reconhece ter aprendido muito com Rousseau. Ele próprio relata o impacto da obra de Rousseau em seu espírito impregnado pelas Luzes:

colocava no conhecimento a honra da humanidade e menosprezava a plebe ignorante. Rousseau me abriu os olhos. Aquela superioridade que me cegava se esvaeceu; aprendo a honrar aos homens; e me consideraria mais inútil que o mais comum dos trabalhadores se não acreditasse que estas reflexões possam ter um valor para os demais, estabelecendo um direito para a humanidade” (1999 p. 17 [445]).

A este respeito Sullivan diz que, em um fragmento escrito por volta de 1765, Kant atribui a Rousseau a redescoberta da sua convicção sobre a dignidade moral de todos os homens:

Houve um tempo em que eu desprezei as massas. Rousseau me pôs no caminho certo. Eu aprendi a honrar o homem. O pensamento da desigualdade torna o homem desigual. Apenas Rousseau pode tornar, mesmo o mais ensinado filósofo, um homem honesto e, sem auxílio da religião, pode fazê-lo não considerar a si melhor que o homem comum. (1989, p. 298)

Kant possuía um genuíno interesse pela educação dos homens do seu tempo. E isso se atesta pelos três tipos de público a quem se dirigia: 1) Um grupo era formado por pessoas educadas e impressionadas com a ciência newtoniana. Esse público acreditava que as afir-

mações cognitivamente significantes deveriam ser encontradas exclusivamente nas ciências físicas e, assim, relegavam as demandas morais (além das estéticas e religiosas) ao status inferior das expressões emocionais. Kant visou defender a moralidade contra esses céticos, mostrando que as demandas morais não apenas detinham seu próprio status cognitivo, como também gozavam de primazia sobre o conhecimento científico. 2) Um segundo grupo era formado por outros filósofos. A maior parte desses pensadores era encontrada nas classes educadas que tinham bastante tempo ocioso e entre os clérigos. De acordo com Kant, eles e seus predecessores haviam analisado a natureza da moralidade humana incorretamente ao tentarem baseá-la exclusivamente na experiência, ao invés de considerar tanto esta quanto os dados da razão pura. Eles, assim, não somente jogaram conforme os céticos, mas também tenderam a subverter as convicções morais das pessoas comuns. Para neutralizar aquilo que via como uma influência perniciosa, Kant se pôs a explicar como e por que tais análises eram seriamente errôneas. 3) Finalmente, o mais importante grupo a quem Kant se dirigia era o formado por pessoas comuns relativamente não educadas. Kant teve um grande respeito pelas convicções morais pré-filosóficas das pessoas comuns, e ele de fato baseou sua análise inteira da moralidade naquilo a que se refere como a “consciência moral comum”. Ele acreditava que as pessoas realmente possuíam um apanhado do que seja a moralidade fundamentalmente confiável, quando não a possuíam de modo claro. Para Kant, o principal problema que as pessoas comuns enfrentavam consistia na dificuldade em persistirem nos seus ideais morais. Com o propósito de as ajudar, ele buscou formular a norma moral definitiva de modo tão claro e preciso quanto lhe fosse possível (ética pura). Além disso, ele visou oferecer alguns conselhos sobre o que é política e moralmente certo ou errado e oferecer um esclarecimento a toda uma geração (“ética impura”, segundo a noção inicialmente estudada por Loudon, 2000).



Um dos seus propósitos ao publicar para as pessoas não educadas era diminuir a separação entre os *Gelehrten oder Ungelehrten*, instruídos ou não instruídos. A linguagem que anteriormente envolvia “piedade”, “pecado” e “graça” foi substituída por uma orientação verbal que apelava para o “esforço”, a “capacidade para o Bem”, a “evidência da razão” e o “bem-estar na vida civil”.

Embora Kant não se refira às *Moral Weeklies* – baseadas na *Spectator* inglesa –, a análise de Munzel (1999) mostra que ele estruturou toda a *Fundamentação da metafísica dos costumes* nos termos das *Moral Weeklies*, ou seja, na transição do conhecimento popular da moralidade para a metafísica moral e finalmente para a *Crítica da razão prática*. Nesta, Kant já expressara sua preocupação acerca do significado do termo “filosofia” e a definição do moralista ao observar que “seria do melhor alvitre” manter o “significado antigo” do conceito de filosofia como um “ensinar sobre o bem mais alto”, desde que este nomear não ponha em risco o sentido do “propósito principal” que dá à filosofia o título de “o ensino da sabedoria”.

O “professor de sabedoria”, aquele que ousa se chamar “filósofo”, apenas se justifica ao utilizar tal nome ao demonstrar “o efeito infalível da filosofia sobre sua própria pessoa como um exemplo”. Essa qualificação mostra o significado das transições na *fundamentação da filosofia popular para a filosofia como sabedoria para o mundo*. Nesse processo, Kant efetivamente conecta seu próprio trabalho com o propósito central de publicações periódicas como a *Menschenfreund*.

Ao reconhecer a preferência dos seus contemporâneos por uma *filosofia prática popular* sobre uma *metafísica da moral*, Kant nota que tal fato é provocador. Entretanto, acredita que a moralidade deve ser qualificada pelos “princípios da razão pura” articulados de modo que a *doutrina moral* seja “baseada na metafísica”. Assim, Kant assegura que mesmo no uso prático popular, especialmente naquele da *instrução moral*, seria impossível fundar a moral

nos seus princípios genuínos e assim cultivar bons caracteres morais.

Isso porque a moralidade para os seres humanos é, na visão de Kant, o resultado pretendido de um processo educacional extensivo já que “atrás da educação repousa o grande segredo da perfeição da raça humana” (1999, p.16 [444]). A própria moralidade, ao menos no que concerne aos seres humanos, pressupõe a educação. A moralidade não pode simplesmente ser um produto causal da educação, mas ela pressupõe a educação como uma condição necessária, uma vez que “por natureza o ser humano não é um ser moral em absoluto” (1999, p. 95 [492]).

Kant explica mais sobre este ponto dizendo que a idéia da moralidade pertence à cultura. Não precisamos entender o “pertence” como se a moralidade na visão de Kant pudesse ser simplesmente o resultado causal de qualquer combinação de processos como a educação ou a cultura. Podemos, certamente, entender a moralidade “pertencendo” à cultura no sentido em que a moralidade necessariamente pressupõe o desenvolvimento cultural e pode somente desenvolver-se a partir dele. Mas a moralidade não “pertence” à cultura no sentido em que, em um certo nível de cultura, alguém necessariamente “alcance” a moralidade.

## **Sobre a Pedagogia**

Em *Sobre a pedagogia*, Kant descreve os estágios e divisões da educação. O primeiro estágio é o cuidado que lida com a criança puramente como uma parte da natureza e é relativo ao primeiro estágio da vida humana. Assim, sai dos parâmetros da educação quando esse termo é entendido do modo atual, mas Kant, com este estágio, trata “o cuidado que têm os pais para que as crianças não façam qualquer uso prejudicial das suas forças” (1999, p. 11 [441]). O cuidado é uma parte da “Educação Física” oposta à “Educação Prática”, forma aquela parte da educação “que o ser humano tem em comum com os animais” (1999, p.

34 [455]). Uma vez que Kant abre *Sobre a pedagogia* anunciando que o ser humano “é a única criatura que precisa ser educada” (1999, p. 11 [441]), existe realmente um sentido no qual o cuidado também se coloca fora dos parâmetros da educação tal como o próprio Kant, de início, a constrói.

O segundo estágio da educação é a disciplina ou o treinamento. Como o cuidado, a disciplina também é entendida como um estágio preliminar da própria educação. Segundo Kant, “a disciplina transforma a animalidade em humanidade” (1999, p. 12 [441]). Mas sabemos que “transformar” não significa “erradicar”. Na realidade, disciplinar “significa procurar evitar que a animalidade cause danos à humanidade. (...) A disciplina é, portanto, meramente domar a selvageria” (1999, p. 25 [449]). Em um sentido mais amplo, essa tarefa é compartilhada com o que Kant em outro lugar chama de “cultura negativa” ou “libertar a vontade do despotismo dos desejos” (1995, p. 295 [433]).

Os dois termos gerais *Bildung* e *Kultur* são usados como sinônimos por Kant, e incluem dentro deles uma variedade de processos mais específicos tais como a instrução (*Unterweisung*), o ensino (*Belehrung*) e a orientação (*Anführung*). É também importante lembrar que “cultura”, como os outros estágios da educação, é freqüentemente utilizada por Kant num duplo sentido: às vezes esse termo se refere à formação geral da humanidade para além da animalidade na raça humana. Em outros momentos, refere-se a processos educacionais mais específicos dirigidos a grupos particulares assim como a indivíduos. Segundo o texto de Kant, cultura é também “a obtenção de habilidades (*Geschicklichkeit*)” e estas são consideradas obtidas quando as pessoas alcançam com sucesso todos os seus fins escolhidos. Podemos dizer, portanto, que as pessoas possuem habilidades quando são eficientes em raciocínios instrumentais. A habilitação “é a posse de uma faculdade que é suficiente para o fim que seja. Assim, a habilidade não determina, de modo algum, os fins”. Ou, como escreve Kant na

*Crítica do juízo*, “a produção em um ser racional de uma aptidão para quaisquer fins em geral de sua própria escolha (conseqüentemente de sua liberdade) é cultura”.

Kant freqüentemente faz uma distinção adicional entre a cultura geral e “um certo tipo de cultura, que é chamada de civilização”. A civilização objetiva não apenas a habilitação, mas também a prudência e, assim, representa um estágio mais alto. “Toda a prudência pressupõe habilidade. A prudência é a faculdade de alguém usar suas habilidades de um modo socialmente efetivo para alcançar seus objetivos” (1999, p. 26 [450]). Kant ressalta que embora a pessoa hábil seja eficaz no alcance de seus objetivos, ela não possui os tipos especiais de “habilidades de interação” que tipifica a pessoa prudente.

Uma das três tarefas da educação prática, Kant nos informa em *Sobre a pedagogia*, é a “formação pragmática relativa à prudência”. Também no final da *Antropologia em sentido pragmático*, Kant afirma que um fato que distingue o ser humano dos outros habitantes da terra é a sua capacidade “de ser pragmático, de usar as habilidades de outros seres humanos para seu próprio fim”. A pessoa prudente, e, portanto, civilizada, possui certos refinamentos sociais que a pessoa meramente hábil não possui. Os pré-requisitos de uma pessoa civilizada são “boas maneiras, bom comportamento, e uma certa prudência pela qual alguém é capaz de usar todos os seres humanos para o próprio propósito final de alguém”.

Kant freqüentemente usa “civilização” como parte de um trio de estágios necessários para o desenvolvimento humano (às vezes, como parte de um quarteto, quando a disciplina é acrescentada). Também ao final do seu trabalho sobre *Antropologia*<sup>5</sup> ele afirma:

O resumo da antropologia pragmática com referência ao destino do ser humano e as características da sua educação é o seguinte:

5. Tradução do autor do artigo. Esta obra ainda não possui edição em língua portuguesa.

te: o ser humano é destinado através da sua razão a estar em sociedade com outros seres humanos e a se cultivar, a se civilizar e a se moralizar nessa sociedade através das artes e das ciências. (1996, p. 240 [324])

A civilização conduz ao último estágio da educação que é a moralização. A moralização, tal como posta em *Sobre a pedagogia*, não pode ser uma simples adição da cultura e da civilização. Ela envolve também uma passagem para o reino da liberdade que, logicamente, pressupõe os passos preparatórios da cultura e da civilização. Para Kant, a humanidade está ainda muito distante do estágio final da moralização, pois “vivemos em um tempo de treinamento disciplinar, de cultura e de civilização, mas de modo algum em um tempo de moralização” (1999, p. 28 [451]).

Mas qual é o grande fim da moralização? Alcançamos a resposta quando entendemos como Kant faz este conceito vincular-se ao de educação. Para ele, a educação prática possui três partes: 1) a formação *mecânico-escolástica* em relação à habilitação; 2) a formação *pragmática* que concerne à prudência, e 3) a formação *moral* que concerne à ética. Essas três partes “mapeiam” os três estágios (cultura, civilização e moralização) dentro da história humana (1991, p. 324) assim como “mapeiam” os três tipos de imperativos (técnico, pragmático e moral) analisados, por exemplo, na *Fundamentação* (Louden, 2000, p. 35 ss).

A rigor, todas as partes da educação visam basicamente a moralização, mesmo que os participantes individuais estejam agindo despercebidos deste objetivo maior em um nível pré-moral de cultura e civilização. O plano da natureza é “a perfeição do ser humano através da cultura progressiva” (1991, p. 322) e, na maior parte do tempo, nós somos participantes inconscientes desse plano. Esta perfeição do ser humano, em Kant, implica a formação do caráter. O primeiro esforço da cultura moral deve ser lançar os *fundamentos do caráter*. Para Kant, o caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, em princípio, as da escola e, mais tarde, as da humanidade. Em *Sobre a pedagogia*, Kant mostra que

quando se quer *formar o caráter* das crianças, urge mostrar-lhes em todas as coisas um certo plano e certas leis, que elas devem seguir fielmente. Isso porque Kant acredita na educação moral como fomentadora da confiabilidade entre os homens. Para ele, “os homens que não se propuseram certas regras não podem inspirar confiança; não se sabe como se comportar com eles” (1999, p. 481).

Kant afirma que os professores sempre dizem que as coisas devem ser apresentadas às crianças de tal modo que as cumpram por inclinação, o que, para ele, pode ser bom em muitos casos. Entretanto, ele adverte: muitas coisas devem ser-lhes prescritas como dever. Para seu projeto de educação moral, isso lhes será utilíssimo. Kant está certo, entretanto, que o entendimento pleno do estudante sobre o agir por dever somente será possível com o passar dos anos e, assim, sua obediência, a cada dia, será aperfeiçoada.

Para formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões. Para aprender a se privar de alguma coisa são necessárias coragem e uma certa inclinação. É preciso acostumar-se às recusas e à resistência. Mas não é só com abstinências que se forma um caráter. Kant assegura que este é formado também na sociabilidade. Diz que o educando deve manter boas relações de amizade uma vez que apenas um coração contente é capaz de encontrar prazer no bem (1999, p. 82 [485]). E qual a etapa suprema da moralização?

A etapa suprema é a consolidação do caráter. Consiste na resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo realmente em prática. (...). Se, por exemplo, prometi algo a alguém, devo manter minha promessa, mesmo que isso acarrete algum dano. Porque um homem que toma uma decisão e não a cumpre, não pode ter confiança em si mesmo. (1999, p. 87 [487])

Essa mesma ênfase em transformar o modo de pensar e fundar solidamente o caráter de alguém está presente tanto em passagens de *Religião nos limites da simples razão* quanto em

*Sobre a pedagogia.* Assim, esse emprego do conceito de “formação moral” não é “metafórico” mas é direto e claro: Kant acredita que há um tipo de educação que pode ultrapassar as causas naturais e as circunstâncias temporais e chegar ao modo do agente pensar e ao seu caráter moral. A educação moral é bem-sucedida à medida que alcança esse objetivo. Kant apresenta as questões de método para este fim.

## Método

Kant busca um método educativo que pudesse atingir esses objetivos. O que é necessário é um método de educação prática que produza um “genuíno efeito moral no coração” (2002, p.142 [157]). Nos dois pequenos ensaios sobre o Instituto Philanthropinum, Kant apresenta seu aval a uma experiência audaciosa em educação na qual, acredita ele, “estabelece-se de um modo radicalmente novo de acordo com o método genuíno”. Um tal método não deve (como Kant acredita ser o caso com todos os demais institutos educacionais) “trabalhar contra a natureza”. Ao invés disso, o método deve ser “sabiamente retirado da própria natureza e não copiado sem originalidade de um velho hábito e de épocas quando não houve experimentos”. Então, “o bem ao qual a natureza propiciou a predisposição pode ser extraída dos seres humanos”, e “nós, criaturas animais, seremos tornados seres humanos” através da educação apropriada (1999, p. 15 [443]). Se esse método educacional revolucionário fosse adotado “num período curto nós veríamos seres humanos muito diferentes ao nosso redor”.

O ser humano ainda não formado ou educado também necessita de uma manifestação física da virtude com a qual ele possa identificar-se e com ela aprender, tal como já mencionamos. Na *Metafísica dos costumes*, ele anota que:

Os meios experimentais (técnicos) para a formação da virtude é o bom exemplo do próprio professor e o exemplo preventivo de outras pessoas, porque a imitação, para o ser humano ainda não formado, é a primeira

determinação da vontade para aceitar máximas que ele subsequenteiramente vai elaborar para si próprio. Finalmente, o estudante precisa deixar-se levar por esta linha condutora. (2002, p. 137 [152]; Cf. 1999, p. 45 [461])

O objetivo final é que o estudante compreenda que “a norma e a instrução repousam somente na sua razão. Com o processo educativo, sua própria razão vai ensinar-lhe aquilo que você tem que fazer e diretamente lhe comanda a fazer” (2003, p. 321-2 [481]). Por isso, para os jovens a quem isso ainda não é possível, a educação é imprescindível para sua liberdade.

As subdivisões dos métodos que Kant apresenta para ensinar ética não são inteiramente originais. Ele parece recomendar o mesmo *Lehrart* (método de ensino) tanto para a ética quanto para a lógica. Segundo ele, se a doutrina da virtude deve ser apresentada como uma “ciência”, ela deve também ser sistemática e possuir sua “didática ética”, que é o termo amplo que Kant usa para os métodos de ensino:

a apresentação pode tanto ser tanto *acroamática* (do grego *akroamai*, ouvir) em que todos, exceto o professor, são meros ouvintes, ou *erotemática* (do grego *eromai*, perguntar) em que o professor pergunta a seus alunos aquilo que lhes quer ensinar. (2003, p. 320 [478])

O método *erotemático* é, por sua vez, subdividido no “modo dialógico” e no “modo catequético” de ensino. No modo dialógico, o professor questiona a razão do estudante; e no modo catequético, o professor meramente questiona a memória do estudante. O método catequético envolve mero “trabalho de memória”, no qual o estudante recita pensamentos que não são ainda os seus próprios, mas com o método dialógico ou o modo socrático de ensinar o professor e o estudante alternam perguntas e respostas entre si. De um modo alternativo, com o método socrático “o estudante questiona o professor (que de fato ainda é estudante)”. Na *Lógica* Kant afirma:

não se pode ensinar segundo o método erotemático a não ser por meio do *diálogo socrático*, no qual ambos os interlocutores têm que interrogar e também responder alternadamente, de tal sorte que parece que o aluno também é, ele próprio, um mestre. Com efeito, o diálogo socrático ensina por meio de questões, ensinando ao aprendiz como conhecer os princípios da sua própria razão e aguçando-lhe a atenção para isso. (1998, p. 273 [149-150])

Porque o método dialógico pressupõe maturidade maior por parte do estudante, o professor o emprega preferencialmente após o método catequético. No entanto, em ética, o método dialógico pode ser usado bastante cedo, e na doutrina do método da segunda *Crítica*, Kant descreve um caso que é posto para um “garoto de dez anos de idade” para saber se ele chega ao julgamento apropriado sem que seja instruído por seu professor. Ainda assim, Kant escreve na *Metafísica dos costumes* que “o primeiro e mais essencial instrumento de ensino da para o aluno ainda incipiente é um catecismo moral, isto é, um catecismo não alterado pelo ensino religioso (2003, p. 320 [478]). Em *Sobre a pedagogia*, Kant revela seu inconformismo com “algo que está quase universalmente faltando, algo que promoveria grandemente a formação e educação das crianças, a saber, um catecismo do que é direito” (1999, p. 91 [490]). O professor sozinho faz as perguntas nesse estágio da instrução, e as perguntas devem ser endereçadas apenas à memória dos alunos, mais que ao raciocínio. O catecismo moral “deve conter casos que seriam populares, que ocorrem na vida comum, e que naturalmente sempre fizesse perguntas se algo é certo ou não” (1999, p.91 [490]).

### **A virtude ensinada e a liberdade aprendida**

Para concluirmos, voltamos à pergunta clássica: pode-se ensinar a virtude? Para Kant,

virtude significa fortaleza moral da vontade. Ela é a fortaleza moral da vontade de um homem no cumprimento do seu dever, que é uma coerção moral de sua própria razão legisladora na medida em que esta se constitui a si mesma como poder *executivo* da lei. Ela mesma não é um dever, ou bem possui-la não é um dever, mas ela manda e acompanha seu mandato com uma coerção moral (possível segundo as leis da liberdade interna). Para o homem, no entanto, posto que a coerção deve ser irresistível, exige-se uma fortaleza cujo grau somente podemos apreciar pela magnitude dos obstáculos que o homem gera em si mesmo mediante suas inclinações. Assim, pois, “os vícios incubados nas intenções contrárias à lei são os monstros que o homem tem que combater”. Daí que a fortaleza moral, entendida como *valor (fortitudo moralis)*, constitua, nas palavras de Kant, também a suprema honra guerreira do homem e a única verdadeira. Também se chama a verdadeira sabedoria, isto é, sabedoria prática, porque faz seu o fim último da existência do homem na terra. Somente possuindo-a o homem é livre.

Kant afirma que a virtude deve ser adquirida e que ela não é inata. A faculdade moral do homem não seria a virtude, se ela não fosse produzida pela força da resolução nos conflitos com as inclinações que podem ser contrárias ao dever. Ela é produto da razão pura prática na medida em que esta conquista, com consciência de sua superioridade (pela liberdade), o poder supremo sobre tais inclinações.

Sim, a virtude pode ser ensinada. Segundo Kant, a cultura da virtude possui como princípio o exercício vigoroso, firme e corajoso que é a sentença dos estóicos que diz “habitue-se a suportar os maus contingentes da vida e a afastar-se dos gozos supérfluos”. Segundo ele, trata-se aqui de um tipo de dietética para o homem que consiste em se conservar moralmente são. Mas a saúde é um bem-estar negativo, ela não pode ela própria ser sentida. É necessário que alguma coisa a ela se atrele, que procure um contentamento para viver e que seja, portanto, puramente moral. E, concordando com Epicuro, Kant assegura que isso é “um coração sempre alegre”.

## Referências bibliográficas

- BANHAM, G. **Kant's practical philosophy: from critique to doctrine**. New York: Palgrave MacMillan, 2003.
- KANT, E. **Anthropology from a pragmatic point of view**. Tradução para o inglês de Victor L. Dowdell. Carbondale e Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela P. dos Santos e Alexandre F. Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Crítica da razão prática**. Tradução de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1988.
- \_\_\_\_\_. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Eine Vorlesung über Ethik**. Academia de Ciências de Göttingen: Ed. P. Menzer, 1824. (AK XXVII)
- \_\_\_\_\_. **Lectures on Ethics**. Tradução para o inglês de Peter Heath. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Lógica**. Tradução de Fausto Castilho. Campinas: Unicamp/EDUFU, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A metafísica dos costumes**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1999.
- LA TAILLE, Y. de. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L. de (Org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 135-173.
- LOUDEN, R. B. **Kant's impure ethics: from rational beings to human beings**. New York, Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MENEZES, E. **História e esperança em Kant**. São Cristóvão: Editora da UFS/ Fundação Oviêdo Teixeira, 2000.
- MUNZEL, F. **Kant's conception of moral character: the critical link of morality, anthropology and reflective judgment**. Chicago: The University of Chicago Press, 1999.
- SULLIVAN, R. J. **Immanuel Kant's moral theory**. New York: Cambridge University Press, 1989.
- WOOD, A. W. **Kant's ethical thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ZINGANO, M. **Razão e história em Kant**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

*Recebido em 22.01.04*

*Modificado em 01.09.04*

*Aprovado em 21.10.04*

**Mário Nogueira** é doutor em Filosofia pela UFRJ, mestre em Filosofia pela UFRGS e especialista em Educação também pela UFRJ.