

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

**Gustavo Ellwanger Calovi**

***A AUFKLÄRUNG* COMO FORMA DE MELHORAMENTO DOS  
COSTUMES DO GÊNERO HUMANO EM KANT**

Santa Maria, RS  
2018

**Gustavo Ellwanger Calovi**

**A *AUFKLÄRUNG* COMO FORMA DE MELHORAMENTO DOS COSTUMES DO  
GÊNERO HUMANO EM KANT**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Filosofia**.

Orientador: Prof. Dr. Jair Antônio Krassuski

Santa Maria, RS  
2018

Calovi, Gustavo Ellwanger

A AUFKLÄRUNG COMO FORMA DE MELHORAMENTO DOS COSTUMES  
DO GÊNERO HUMANO EM KANT / Gustavo Ellwanger Calovi.-  
2018.

188 p.; 30 cm

Orientador: Jair Antônio Krassuski

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de  
Pós-Graduação em Filosofia, RS, 2018

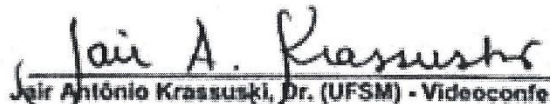
1. Iluminismo 2. Esclarecimento 3. Educação 4.  
Melhoramento dos Costumes I. Krassuski, Jair Antônio II.  
Título.

Gustavo Ellwanger Calovi

**A AUFKLÄRUNG COMO FORMA DE MELHORAMENTO DOS COSTUMES  
DO GÊNERO HUMANO EM KANT**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Filosofia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Filosofia.

Aprovada em de de 2018:

  
\_\_\_\_\_  
Jair Antônio Krassuski, Dr. (UFSM) - Videoconferência  
(Presidente/Orientador)

  
\_\_\_\_\_  
Christian Viktor Hamm, Dr. (UFSM)

  
\_\_\_\_\_  
Nuria Sanchez Madrid, Dra. (UCM) - Parecer

  
\_\_\_\_\_  
Diego Carlos Zanella, Dr. (UFN)

  
\_\_\_\_\_  
Rafael da Silva Cortes, Dr. (UFRGS)

Santa Maria, RS  
2018

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais  
E ao meu tio Nelson Fritz Ellwanger (*in memoriam*)



## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, professor Jair Antônio Krassuski, que me orientou desde o mestrado até o presente momento, pela disposição em ajudar sempre que foi preciso e pelo apoio na realização de parte dos estudos no exterior.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelas bolsas de pesquisas concedidas, que colaboraram para a realização deste estudo.

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), instituição de reconhecida qualidade acadêmica, na qual tive o prazer e o privilégio de realizar meus estudos de graduação, mestrado e doutorado.

À professora Nuria Sánchez Madrid, por aceitar orientar-me durante o tempo que realizei os estudos em Madrid na *Universidad Complutense de Madrid* (UCM). Agradeço pela sua disposição em contribuir para a pesquisa, suas indicações e sugestões foram de grande valia para a elaboração da tese.

Aos professores Christian Viktor Hamm, Nuria Sánchez Madrid, Diego Carlos Zanella e Rafael da Silva Cortes que compuseram a banca examinadora deste trabalho.

Aos professores dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Filosofia, da UFSM, cujo trabalho foi sempre um incentivo para que eu prosseguisse nos estudos em filosofia.

Aos amigos do curso de Filosofia da UFSM, de forma especial a Rafael Cortes, José Francisco Martins Borges, Rafael Mallmann, Édison Martinho da Silva Difante, Roberto Carlos, Diego Carlos Zanella e Cláudio, pelas conversas de auxílio e incentivo desde os tempos da graduação.

Aos amigos Sandro Silva, Carla, Giovan, Luan, Silvio, Alandione, Chico, Leandro, Gilberto Antes (Giba), Rafa e Costa Gama pela amizade e apoio na realização dos estudos.

Agradeço de forma especial ao amigo Joel Thiago Klein, pela sua disposição, franqueza e dedicação para contribuir e dar sugestões para a redação da tese e também por ajudar significativamente para que eu efetuasse parte dos estudos do doutorado em Madrid.

De forma especial e muito carinhosa aos meus pais, Vanda e José, aos meus irmãos, Guilherme e Rafael, por acreditarem em mim e estarem sempre ao meu lado.

De forma especial à família Lavorati (Dona Mônica, Seu Nelson, Carla, Amanda), por todo apoio, carinho, companheirismo e suporte, que foram fundamentais para a construção deste trabalho.

E um agradecimento muito especial também para Raquel Antunes da Silva, companheira, amiga e incentivadora. Aquela que sempre esteve presente, mesmo estando longe.



*[...] qual seja o grau mais elevado em que a humanidade deverá parar e a grandeza do intervalo que necessariamente separa a ideia de sua realização, é o que ninguém pode nem deve determinar precisamente porque se trata de liberdade, e esta pode exceder todo o limite que se queira atribuir.*

(KrV, B 374)

## RESUMO

### A *AUFKLÄRUNG* COMO FORMA DE MELHORAMENTO DOS COSTUMES DO GÊNERO HUMANO EM KANT

AUTOR: Gustavo Ellwanger Calovi  
ORIENTADOR: Jair Antônio Krassuski

A presente tese procura oferecer uma interpretação acerca da questão do melhoramento dos costumes do gênero humano no horizonte da filosofia prática kantiana. Nessa perspectiva, advoga-se a ideia de que há uma base textual em Kant para fundamentar a crença no melhoramento do gênero humano mediante a articulação de dois pontos fundamentais: educação e esclarecimento. Em um primeiro momento, busca-se defender a ideia de que o movimento iluminista possui uma unidade e que essa influenciará diretamente o florescimento do pensamento ilustrado kantiano. Assim, entende-se que o uso crítico da razão somado à defesa da liberdade e da autonomia são os elementos fundamentais para dimensionar o movimento ilustrado e que vão influenciar Kant na edificação de seu posicionamento frente ao esclarecimento. Na sequência, apresentar-se-á uma interpretação sobre o significado de *Aufklärung* em Mendelssohn e Kant. Assim, busca-se sustentar uma linha de argumentação que indique a relação entre o esclarecimento e a proposta de educação defendida por Kant, dado que a sua proposta educacional figura como um elemento importante dentro do esclarecimento, uma vez que, através dela, criam-se condições para que o indivíduo chegue à autonomia. Para sistematizar a discussão, no terceiro momento, apresentar-se-ão as quatro finalidades da educação pensadas por Kant, pois se entende que, através de um método pedagógico apropriado, torna-se possível preparar o indivíduo para exercer a sua autonomia moral. Por fim, no último capítulo, apresenta-se a relação entre educação e esclarecimento e o modo como pode ser sustentada a crença no melhoramento dos costumes. A tese tem, por um lado, o objetivo de reconstruir a argumentação kantiana referente ao esclarecimento e, por outro, demonstrar a importância da educação no tocante à busca da maioridade. Desse modo, sustenta-se a ideia de que é a partir da articulação entre educação e esclarecimento que seja possível defender a ideia do melhoramento dos costumes do gênero humano.

**Palavras-chave:** Iluminismo. Esclarecimento. Educação. Melhoramento.

## ABSTRACT

### THE *AUFKLÄRUNG* AS A FORM OF IMPROVEMENT OF THE CUSTOMS OF THE HUMAN GENDER IN KANT

AUTHOR: GUSTAVO ELLWANGER CALOVI  
ADVISOR: JAIR ANTÔNIO KRASSUSKI

The present thesis tries to offer an interpretation on the question of the improvement of the customs of the human race in the horizon of the Kantian practical philosophy. In this perspective, the idea is defended that there is a textual basis in Kant to base the belief in the improvement of the human race through the articulation of two fundamental points: education and enlightenment. At first, we try to defend the idea that the Enlightenment movement has a unity and that it will directly influence the flowering of Kantian enlightened thought. Thus, it is understood that the critical use of reason added to the defense of freedom and autonomy are the fundamental elements to size the illustrated movement and that will influence Kant in the construction of his positioning before the enlightenment. In the sequence, an interpretation will be presented on the meaning of *Aufklärung* in Mendelssohn and Kant. Thus, it seeks to support a line of argument that indicates the relationship between enlightenment and the proposal of education advocated by Kant, given that its educational proposal is an important element within the clarification since, through it, conditions for the individual to reach autonomy. In order to systematize the discussion, in the third moment, we will present the four purposes of education thought by Kant, because it is understood that, through an appropriate pedagogical method, it becomes possible to prepare the individual to exercise his moral autonomy. Lastly, the last chapter presents the relationship between education and enlightenment and how belief in the improvement of customs can be sustained. The thesis has, on the one hand, the objective of reconstructing the Kantian argument regarding enlightenment, and, on the other hand, to demonstrate the importance of education in the search for adulthood. In this way, the idea is maintained that it is from the articulation between education and enlightenment that it is possible to defend the idea of the improvement of manners of the human race.

**Key words:** Enlightenment. Enlightened. Education. Improvement.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

As obras de Immanuel Kant serão citadas da maneira tradicional, segundo a ordem dos volumes e paginação das *Obras completas*, conforme a *Akademie-Ausgabe* (aceita como padrão pela Sociedade Kant Brasileira). Todas as traduções apresentadas nesta tese são de minha autoria.

Sigla, AA (número do volume): página[s]. Exemplo: WA, AA 08: 36.

AA	<i>Akademie Ausgabe</i> <i>Edição da Academia</i>
Anth	<i>Anthropologie in pragmatischer Hinsicht</i> (AA 07) <i>Antropologia em sentido pragmático</i>
GMS	<i>Grundlegung zur Metaphysik der Sitten</i> (AA 04) <i>Fundamentação da metafísica dos costumes</i>
IaG	<i>Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht</i> (AA 08) <i>Ideia de uma história universal com uma intenção cosmopolita</i>
KpV	<i>Kritik der praktischen Vernunft</i> (AA 05) <i>Crítica da razão prática</i>
KrV	<i>Kritik der reinen Vernunft</i> (Originalpaginierung A/B) <i>Crítica da razão pura</i> (paginação original A/B)
KU	<i>Kritik der Urteilskraft</i> (AA 05) <i>Crítica da faculdade do juízo</i>
Log	<i>Logik</i> (AA 09) <i>Lógica</i>
MS	<i>Die Metaphysik der Sitten</i> (AA 06) <i>Metafísica dos costumes</i>
OBS	<i>Bemerkungen zu den Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen</i> (AA 20). <i>Observações sobre o sentimento do belo e do sublime</i>
Päd	<i>Pädagogik</i> (AA 09) <i>Pedagogia</i>

RGV	<i>Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft (AA 06)</i> <i>A Religião nos limites da simples razão</i>
SF	<i>Der Streit der Fakultäten (AA 07)</i> <i>Conflito das faculdades</i>
TP	<i>Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis (AA 08)</i> <i>Sobre o dito comum: isso pode ser correto na teoria, mas não serve para a prática</i>
WA	<i>Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (AA 08)</i> <i>Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?</i>
WDO	<i>Was heißt sich im Denken orientieren? (AA 08)</i> <i>Que significa orientar-se no pensamento?</i>
ZeF	<i>Zum ewigen Frieden (AA 08)</i> <i>À paz perpétua</i>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 KANT E O MOVIMENTO ILUSTRADO .....</b>	<b>18</b>
2.1 O ILUMINISMO E AS BASES DO PENSAMENTO ILUSTRADO KANTIANO....	18
2.2 A BUSCA PELA UNIDADE NO MOVIMENTO ILUSTRADO .....	26
2.3. A ILUSTRAÇÃO E A CRITICIDADE NO USO DA RAZÃO.....	33
2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	44
<b>3 O SIGNIFICADO DE <i>AUFKLÄRUNG</i> EM MENDELSSOHN E KANT .....</b>	<b>46</b>
3.1 O CONTEXTO QUE ENVOLVE A QUESTÃO: O QUE É O ESCLARECIMENTO? .....	46
3.2 O ESCLARECIMENTO SEGUNDO MOSES MENDELSSOHN .....	51
3.3 O CONCEITO DE ESCLARECIMENTO NO HORIZONTE DO PENSAMENTO DE KANT .....	58
3.4 O CONCEITO OBJETIVO E SUBJETIVO DE ESCLARECIMENTO .....	73
3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	84
<b>4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO PROJETO KANTIANO DO ESCLARECIMENTO .....</b>	<b>87</b>
4.1 O CONTEXTO DAS RELAÇÕES E INFLUÊNCIAS QUE KANT TEVE NA SUA FORMAÇÃO EDUCACIONAL .....	88
4.2 KANT: O INSTITUTO DE DESSAU E A INFLUÊNCIA DE ROUSSEAU .....	97
4.3 A PROPOSTA EDUCACIONAL KANTIANA FUNDAMENTADA EM QUATRO FINALIDADES .....	107
4.4 A LEGITIMIDADE E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O PROJETO DO ESCLARECIMENTO.....	127
4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	134
<b>5 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO PROJETO KANTIANO DO ESCLARECIMENTO: O MELHORAMENTO DOS COSTUMES DO GÊNERO HUMANO .....</b>	<b>136</b>
5.1 CONTEXTUALIZANDO E PROBLEMATIZANDO A QUESTÃO DO PROGRESSO .....	136
5.2. O CONFLITO ENTRE OS ÂMBITOS EXTERNO E INTERNO NO USO DA LIBERDADE .....	147
5.3 A SOLUÇÃO DO CONFLITO ENTRE AS LIBERDADES .....	153
5.4 EDUCAÇÃO E ESCLARECIMENTO: O CAMINHO PARA O MELHORAMENTO DOS COSTUMES DO GÊNERO HUMANO .....	158
5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	171
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>181</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Immanuel Kant (1724-1804) figura entre os filósofos mais lidos e debatidos da atualidade. As suas contribuições atingem quase todos os campos do saber na medida em que abordam, entre outros temas, da epistemologia à moral, passando pelo pensamento político-jurídico, antropológico, estético e educacional. A presente tese de doutorado aborda a questão da *Aufklärung* enquanto forma de melhoramento dos costumes do gênero humano através do pensamento de Kant.

Uma parte significativa dos estudos referentes ao pensamento de Kant concentra-se na análise das três *Críticas*. No entanto, pode-se considerar que a temática a ser investigada na tese inscreve-se em um novo cenário hermenêutico operado nos estudos kantianos na medida em que privilegia temas pouco explorados no horizonte da exegese dos textos kantianos. Esse novo cenário significa proceder à análise de alguns temas que, mais recentemente, foram trazidos à evidência, tais como, questões relacionadas ao processo de moralização do homem.

O problema que norteará a pesquisa consiste no seguinte: de que forma o pensar por si mesmo (esclarecimento) pode ser entendido enquanto princípio fundamental no qual se alicerça o melhoramento dos costumes do gênero humano? Diante do problema que sustenta a investigação teórica deste trabalho, é preciso indicar o modo como a investigação será conduzida, destacando as etapas da pesquisa bem como a hipótese de trabalho.

A hipótese do trabalho consiste em apresentar a relação do tema central da pesquisa com o pensamento pedagógico kantiano indicando a relação de proximidade entre educação e esclarecimento. A partir disso, intenta-se defender a tese de que o esclarecimento na visão kantiana possui uma relação de dependência com o seu pensamento pedagógico em vista que, para chegar à maioridade, é necessário saber fazer uso da liberdade enquanto forma autônoma de pensar. Assim, a educação seria um suporte fundamental para a edificação da forma autônoma do pensar.

A defesa da importância do pensar por si mesmo, ou ainda, ter a coragem de pensar por si mesmo possui uma atualidade significativa tendo em vista que, nas últimas décadas, pode ser constatado que, mediante os avanços tecnológicos, uma quantia significativa de pessoas optou em renunciar a sua autonomia de pensar. Tal renúncia indica que as pessoas optaram em guiar seus pensamentos mediante aquilo que as plataformas digitais apresentam como a “verdade”, ou seja, estão presos na

menoridade na medida em que deixam a sua preguiça e a sua covardia tomarem conta e passam a amar essa incapacidade de pensar por si mesmo. Assim, nota-se que atualmente as plataformas digitais são os tutores do povo na medida em que elas são aquelas que guiam a maneira de pensar de uma parte significativa da população. Assim, a temática do trabalho é de relevância atual e deveras importante para a busca e pela valorização da maioria no sentido kantiano do termo. Assim, objetiva-se sustentar uma linha de argumentação que mostre a importância da educação vinculada ao esclarecimento.

No entanto, para construir uma tese em bases sólidas e mostrar de que forma é possível articular educação e esclarecimento, defende-se, como princípio fundamental a ser seguido, a necessidade de interpretar Kant a partir da leitura sistemática do conjunto das suas obras. Essa questão é tomada como princípio, tendo em vista aquilo que Kant afirma no segundo prefácio da *Crítica da razão pura*:

[E]m qualquer obra, sobretudo quando se desenvolve em discurso livre, se podem respingar aparentes contradições, confrontando entre si passos isolados, arrancados do contexto e que, aos olhos dos que se fiam nos juízos alheios, lançam sobre ela, por ventura, uma luz desfavorável; essas contradições são bem fáceis de resolver para quem se apoderou da ideia global da obra.<sup>1</sup>

A partir dessa solicitação, Kant nos indica que não é possível pensar a questão do significado de esclarecimento tomando como base, unicamente, seu opúsculo publicado em 1784. Ou seja, a interpretação e o seu significado, bem como a sua relação com os temas indicados acima, carecem de ser pensados em conexão com a totalidade da sua filosofia crítica na medida em que pensar no processo de moralização implica em buscar dimensionar a conexão entre as obras kantianas. Desse modo, a construção da tese está apoiada numa estrutura composta de quatro partes.

Na primeira parte do texto, defender-se-á a ideia de que o Iluminismo, mesmo sendo um movimento complexo e com várias linhas teóricas, possui uma unidade que servirá de base para o florescimento do pensamento ilustrado kantiano. Todavia, para sanar esse objetivo optou-se por dividir o primeiro capítulo em três momentos: a) no primeiro, apresentar-se-á a relação entre o movimento ilustrado e as bases fundantes do esclarecimento kantiano; b) no segundo momento, intenta-se construir uma linha argumentativa que apresente de que forma ocorre a busca pela unidade do

---

<sup>1</sup> KANT, KrV, B XLIV.



pensamento ilustrado; c) por fim, na última parte objetiva-se produzir e defender a tese de que a criticidade, a defesa da autonomia e da liberdade são características essenciais do movimento ilustrado e que influenciarão diretamente o pensamento de Kant.

No segundo capítulo, pretende-se estabelecer uma linha de argumentação que apresente o significado de *Aufklärung* em Mendelssohn e Kant. Desse modo, busca-se defender que ele, o esclarecimento, vinculado e tendo como pressuposto fundamental a educação, é a base através da qual se pode sustentar a ideia de melhoramento dos costumes do gênero humano. Para tanto, optou-se por dividir o capítulo em três momentos: inicialmente, apresentar-se-á o contexto que envolve a pergunta que investiga o significado de esclarecimento, ou seja, situar a sua origem e o contexto no qual o questionamento sobre o seu significado, feita por Zöllner, aparece no cenário do movimento ilustrado alemão.

Posteriormente à construção do contexto em que emerge o debate sobre o esclarecimento, aparecerá, como objeto de análise e interpretação, a resposta construída por Moses Mendelssohn. A opção por analisar sua resposta possui dois motivos: a) por ser a primeira tentativa de resposta sobre o esclarecimento publicada no *Mensário Berlinense* e, fundamentalmente, b) pelo fato de Kant mencioná-lo numa nota de pé de página do seu texto sobre o esclarecimento, advertindo que teria retido a sua resposta caso tivesse tido acesso a de Mendelssohn. Portanto, investigar a primeira resposta sobre a questão do significado do esclarecimento, é de extrema relevância para se adentrar no conceito defendido por Kant, dada a possibilidade de paralelismo entre esse e seu contemporâneo.

Ao final do segundo capítulo, apresentar-se-á o significado de esclarecimento defendido por Kant. Intentar-se-á construir uma interpretação acerca do significado do termo, apontando a sua relevância e importância para a filosofia prática. Nesse sentido, divide-se a última parte do capítulo em dois momentos: i) uma interpretação do significado de esclarecimento e ii) a defesa da oscilação do significado de esclarecimento. A partir da tese da oscilação será possível proceder à vinculação do projeto ilustrado com a educação. Diante do exposto, a ideia a ser defendida no presente capítulo é mostrar a relação entre educação e esclarecimento, ou seja, busca-se oferecer uma interpretação que apresente quais são os pressupostos necessários e fundamentais para a busca da maioria.

No terceiro capítulo, busca-se apresentar uma investigação acerca da proposta kantiana quanto à educação. Dessa maneira, no referido capítulo, defende-se a tese da proximidade entre esclarecimento e educação no horizonte do pensamento kantiano. Para tanto, optou-se por dividir a investigação em quatro momentos: a) no princípio do capítulo, apresentar-se-á o contexto e as influências que Kant teve na sua formação educacional, indicando alguns momentos que se julga oportuno para o florescimento do seu pensamento filosófico; na sequência, b) abordar-se-á o modo como o instituto de Dessau e o pensamento de Rousseau são dois fatores fundamentais para a edificação do pensamento kantiano sobre educação.

No momento seguinte do capítulo, c) apresentar-se-á a proposta educacional kantiana fundamentada em quatro finalidades e, desse modo, analisar-se-á o conjunto do pensamento pedagógico kantiano. Por fim, d) pretende-se apresentar a tese de que a educação é um tema central para o projeto do esclarecimento em Kant, já que ela possui sua importância e legitimidade quando está em análise a ideia de melhoramento moral do gênero humano.

O quarto capítulo expõe a base argumentativa para responder a indagação que norteará a presente investigação. Na busca por sustentar a tese da crença do melhoramento dos costumes do gênero humano, optou-se por dividir o capítulo em quatro seções. Na primeira, será problematizada a questão do progresso no horizonte do pensamento kantiano com a finalidade de contextualizá-la e encaminhar o debate para o tema do melhoramento das disposições racionais.

Uma vez contextualizado o progresso, adentra-se, na segunda seção, no debate acerca do conflito entre os âmbitos da liberdade. Ou seja, analisar-se-á o conflito entre os âmbitos externo e interno no tocante à liberdade, na medida em que a crença no progresso implica considerar que o indivíduo aprimore o modo de exercer a liberdade. No entanto, uma vez que ocorre um conflito entre o uso interno e o externo da liberdade, é preciso verificar de que forma ocorre a solução para tal conflito. Esse será objeto de investigação na terceira seção do capítulo, pois se entende que será preciso verificar como, mesmo diante da coação exercida sobre a liberdade externa, ocorre o aprimoramento do uso da liberdade interna.

Por fim, na quarta seção, apresentar-se-á a relação entre educação e esclarecimento e o modo como pode ser sustentada a crença no melhoramento dos costumes do gênero humano. Ou seja, sustentar-se-á o posicionamento de que as quatro finalidades da educação possuem papel fundamental no processo de busca

pela maioria e, desse modo, contribuem significativamente para o referido melhoramento.

## 2 OS FUNDAMENTOS DO MOVIMENTO ILUMINISTA

Neste capítulo delinea-se uma análise acerca da relação entre o Iluminismo e o pensamento de Immanuel Kant. Tal tarefa será realizada em três momentos: no primeiro, toma-se como objetivo apresentar as características do movimento ilustrado, sustentando a tese de que Kant, enquanto representante do chamado Iluminismo tardio, tem suas bases de pensamento influenciadas pela Ilustração. Assim, inicialmente, tenciona-se entender o contexto em que ele está inserido e apresentar a relação de proximidade entre o movimento ilustrado e as bases fundantes do pensamento de Kant.

No segundo momento do primeiro capítulo, busca-se defender a tese de que, mesmo admitindo que o movimento ilustrado desenvolveu-se de diferentes formas, uma vez que ocorreu de forma distinta em alguns países europeus, há uma unidade nele. Desse modo, sustenta-se que, a partir dessa unidade, pode-se pensar os desdobramentos do Iluminismo no pensamento de Kant.

A última parte intenta sustentar a tese de que mediante a afirmação dos ideais do movimento ilustrado, a saber: a crença na potencialidade da razão, a defesa da liberdade e a afirmação da autonomia, entendida enquanto peça-chave dos ideais ilustrados, é que Kant edificará seu projeto de esclarecimento.

### 2.1 O ILUMINISMO E AS SUAS BASES FUNDAMENTAIS

Immanuel Kant é um dos grandes pensadores da filosofia moderna, sendo considerado um dos maiores expoentes do movimento iluminista. Ele é um dos grandes representantes do movimento intelectual europeu do século XVIII, conhecido como Iluminismo<sup>2</sup>, mas também chamado de “Século das Luzes”, “movimento da

---

<sup>2</sup> A tradução precisa do termo alemão *Aufklärung* é muito difícil de ser realizada porque esse termo carrega consigo uma multiplicidade de sentidos. No horizonte da literatura filosófica pode-se constatar inúmeras tentativas de tradução, a saber: Iluminismo, Ilustração, filosofia das luzes, época das luzes, entre outras. Em linhas gerais nenhuma dessas oferece uma equivalência satisfatória. Esse é o motivo pelo qual “alguns comentaristas preferem referir-se à *Aufklärung* pura e simplesmente, sem se preocuparem em traduzir o vocábulo. Diversos motivos nos levam a julgar que, sem ser perfeita, a transcrição pela palavra ‘esclarecimento’ talvez seja de todas a melhor, principalmente porque acentua o aspecto essencial da *Aufklärung*, o de ser um processo, e não uma condição ou uma corrente filosófica ou literária, que a razão humana efetua por si mesma para sair do estado que Kant chama de ‘menoridade’, a submissão do pensamento individual ou de um povo a um poder tutelar alheio” (WA, AA 08:33, nota do tradutor). Diante disso, no primeiro capítulo, optou-se por usar os termos Iluminismo, Ilustração, filosofia das luzes, época das luzes para fazer referência ao modo como o século XVIII

ilustração” ou “Esclarecimento”. Toma-se, portanto, como pressuposto que o referido século não possui uma única denominação, podendo ser conceituado de diferentes formas.

A questão inicial a ser equacionada é justificar os motivos que conduzem a análise do movimento ilustrado e sua relação com o pensamento kantiano e por que não adentrar direto na significação ofertada por Kant acerca da Ilustração. Acredita-se que interpretar o movimento ilustrado, de uma maneira superficial, apenas destacando a crença na razão e que essa seria a chave das explicações na modernidade, parece um tanto quanto simplório. Ou seja, uma vez que, tal como será analisado, os desdobramentos da Ilustração influenciam o pensamento de Kant, mas ele irá propor significativas mudanças no que tange ao modo de fazer uso da razão e, conseqüentemente, no que diz respeito ao conceito de razão.

Diante do exposto, pretende-se construir uma análise para apontar quais são as bases fundantes do pensamento kantiano, dado que ele é o maior expoente do movimento ilustrado tardio. Sendo Kant um dos grandes nomes do pensamento filosófico moderno, é possível identificar que, na essência da sua proposta filosófica, figuram alguns conceitos que são considerados o ponto de convergência entre as diversas formas como ocorreu o desdobramento da Ilustração no continente europeu.

A defesa da autonomia e da liberdade, a análise crítica da potencialidade do uso da razão e a demarcação dos limites da Ilustração são a essência do pensamento ilustrado. Assim, tenciona-se defender a linha de argumentação que corrobora essa premissa fundamental, isto é, construir uma análise que apresente de que modo essa tese pode ser sustentada.

Os pensadores do chamado “Século das Luzes” convergiam para um ponto comum nas suas diferentes teorias filosóficas, pois eles acreditavam que através das luzes da razão era possível combater toda forma de superstição e galgar uma melhor condição para o gênero humano. Pode-se interpretar isso defendendo a tese de que o movimento ilustrado almeja refutar a possibilidade de construir explicações sobre o mundo e sobre questões relacionadas ao homem, pautadas no argumento da autoridade religiosa, ou ainda, a partir de uma racionalidade dogmática.

---

formou sua autoimagem. Por outro lado, a partir do segundo capítulo, quando se adentrará no pensamento de Kant, será utilizado o termo “esclarecimento”, por ser aquele que melhor traduz a essência da *Aufklärung*.

O Iluminismo foi um movimento que ocorreu na Europa no ápice da modernidade filosófica (século XVIII), sendo necessário salientar que não há como esgotar ou dissecar com profundidade todas as suas particularidades. Diante disso, explicitar toda a sua riqueza de detalhes<sup>3</sup> e as suas múltiplas ramificações e desdobramentos é uma proposta que extrapola os objetivos específicos deste estudo e exigiria uma tese específica da questão. No entanto, para efetuar uma interpretação condizente com o propósito da pesquisa, busca-se lançar mão de um comentário que traz à tona o que representa tal movimento:

Todo o fascínio característico, todo o valor sistemático próprio do Iluminismo residem nesse movimento, na energia do pensamento que o suscita e na paixão com que os seus problemas são equacionados [...] Ele constitui apenas um ato, uma fase singular do imenso movimento de ideias graças ao qual o moderno pensamento filosófico adquiriu a certeza, a segurança de si mesmo, o sentimento específico de si e de sua autoconsciência específica.<sup>4</sup>

A partir dessa afirmação, tenciona-se apresentar uma particularidade que serve de base para a construção da linha de pensamento a ser sustentada neste texto. Ou seja, na construção do significado do Iluminismo, Cassirer entende que o movimento do século XVIII é “apenas um ato” diante de um imenso mar de ideias que figuram no contexto total do movimento, do qual se toma como premissa fundamental essa expressão que faz referência à enormidade de teorias explicativas que foram construídas ao longo do pensamento filosófico moderno.

A multiplicidade de teorias é fruto de estudos e análises de um conjunto de pensadores que estudaram essa temática, entre eles pode-se destacar Voltaire (1694-1778), Diderot (1713-1784) e Cassirer (1874-1945). É um fato quase que unânime, entre os intérpretes, a defesa da tese da dificuldade em mensurar a dimensão do movimento iluminista na medida em que os fundamentos do seu pensamento se encontram nos séculos anteriores, o que implica na ideia de reconstrução, síntese e recapitulação, pois tal como sustenta Todorov,

[...] as luzes são uma época de conclusão, de recapitulação, de síntese – e não de inovação radical. As grandes ideias das Luzes não têm origem no século XVIII; quando elas não vêm 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

---

<sup>3</sup> Para um maior aprofundamento das particularidades do movimento ilustrado, indica-se a obra: CASSIRER, Ernest. **Rousseau, Kant e Goethe. Filosofía y literatura en el siglo de las luces**. Madrid: FCE, 2007.

<sup>4</sup> CASSIRER, 1992, p. 8.

imagens convencionais. As luzes são ao mesmo tempo racionalistas e empiristas, herdeiras tanto de Descartes como de Locke.<sup>5</sup>

Todorov, na sua afirmação, sustenta a tese de que o Iluminismo, ou as luzes, como ele mesmo pontua, não pode ser entendido como uma ruptura radical, pois tal movimento é fruto do conjunto de transformações que o antecederam do ponto de vista histórico. Ou seja, o Iluminismo tenta elaborar uma síntese daquelas posições e ideias que estavam em conflito nos séculos que o antecederam, e um dos seus grandes méritos foi edificar uma síntese das principais teorias debatidas no período.

Em linhas gerais, esse conjunto de teorias explicativas está pautado pela não aceitação das crenças religiosas como chave para a explicação da realidade mundana e, também, pelo fato de a ciência passar a ocupar um lugar significativo na construção do conhecimento. Esses dois fatores são peças-chaves para construir o entendimento acerca da Ilustração. Além disso, busca-se edificar a ideia de que o século XVIII é um período histórico no qual

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.<sup>6</sup>

Rovighi entende que o Iluminismo, mesmo sendo um movimento permeado por um conjunto de ideias conflitantes, apresenta um fundamento comum para as suas múltiplas variações, ou seja, a confiança na capacidade da razão humana. Outro intérprete que partilha a tese da herança dos séculos anteriores para a Ilustração é Padovani, pois, de acordo com ele, cada uma das escolas filosóficas (racionalismo e empirismo) deixou um legado para a filosofia hegemônica do século XVIII na medida em que

[A]s 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

---

<sup>5</sup> TODOROV, 2008, p. 13.

<sup>6</sup> ROVIGHI, 1981, p. 298.

realidade por elementos primitivos mediante o mecanismo e o associacionismo.<sup>7</sup>

Desse modo, mediante os argumentos de Todorov, Padovani e Castagnola, defende-se a ideia de que não há inovações radicais, mas, sim, uma retomada e uma tentativa de síntese. No entanto, a proposta deste primeiro capítulo não é esgotar todas as questões que envolvem o chamado “movimento de ilustração”, mas sim “apresentá-lo, não na totalidade dos seus resultados e de suas manifestações históricas, mas na unidade de sua fonte intelectual e do princípio que o rege”.<sup>8</sup>

Para identificar a relação de proximidade entre o movimento ilustrado e o projeto ilustrado de Kant, toma-se parte da afirmação construída por Padovani, essencialmente quando ele afirma que a Ilustração herda do racionalismo clássico o “método crítico”. A postura crítica, tal como será analisada no segundo capítulo, será uma peça-chave para dimensionar o pensamento ilustrado kantiano.

Para compreender o modo como Kant entende a Ilustração, é preciso, anteriormente, fazer uma observação do ponto de vista conjuntural. Ou seja, o pensamento ilustrado alemão não pode ser reduzido a Kant na medida em que esse apresenta diferentes etapas de desenvolvimento. Assim, para adentrar suas particularidades, apresenta-se a interpretação feita por Pereira (2008), no artigo intitulado *A ideia de progresso em Kant*:

[O] movimento intelectual europeu do século XVIII, que consensualmente foi denominado pelos filósofos de Esclarecimento ou Iluminismo, passou por, pelo menos, três caracterizações diferentes na Alemanha: a) intitulada de racionalista, teve como expoente principal Christian Wolff, que projetou um sistema filosófico iniciando pela lógica, e que, tendo passado pela metafísica, acaba englobando também a moral, a política e a economia, b) Com o exílio de Wolff por causa da pressão política de Frederico Guilherme I, a noção de Esclarecimento havia passado por um processo de mudança em sua caracterização, sendo ressaltado agora o ceticismo e o senso comum em detrimento da atividade da razão abstrata fazendo com que, em meados do século, pouquíssimos filósofos escrevessem sistemas racionais. A perspectiva agora parece ser outra: a preferência por textos com conotações céticas influenciadas pelo pensamento de David Hume, c) inicia-se com a publicação da *Crítica da Razão Pura*, de Kant, em 1781, com a qual ele retornou à rigorosa filosofia sistemática.<sup>9</sup>

O Iluminismo alemão, tal como caracterizado acima, está delineado por três momentos diferentes. O primeiro é pautado pelo racionalismo de Wolff (1679-1754), o segundo, mediante a postura cética, tem na figura de Hume (1711-1776) o seu

<sup>7</sup> PADOVANI e CASTAGNHOLA, 1977, p. 337.

<sup>8</sup> CASSIRER, 1992, p. 7.

<sup>9</sup> PEREIRA, 2008, p. 109.



principal expoente. E, finalmente, a postura criticista inaugurada por Kant com a publicação da sua primeira *Crítica* (1781). Diante disso, tenciona-se sustentar que Kant, influenciado pelo conjunto do Iluminismo alemão, buscará edificar seu pensamento ilustrado por uma relação de proximidade, por um lado, e de distanciamento, por outro, frente às duas primeiras fases mencionadas acima.

Para entender a relação de proximidade, bem como de distanciamento, busca-se ampliar a análise acerca da Ilustração alemã, a fim de identificar quais eram as suas preocupações, e verificar de que modo Kant está inserido no debate acerca da essência desse movimento na Alemanha. Em linhas gerais, o problema central do Iluminismo alemão consiste na articulação da relação entre a autoridade da razão e a fé.

A tentativa de conciliar razão e fé<sup>10</sup> é a essência do esclarecimento alemão e, para aclarar essa problemática, é pertinente adentrar no famoso debate sobre o panteísmo realizado entre M. Mendelssohn (1729-1786) e F. H. Jacobi (1743-1819). Em resumo, o debate pode ser contextualizado trazendo à baila o comentário realizado por Herszenbaum,

No capítulo intitulado 'Jacobi e a controvérsia panteísta', do livro *The fate of Reason*, Frederick Beiser apresenta a importância do debate sobre o panteísmo entre F. H. Jacobi e M. Mendelssohn. Na referida discussão, o filósofo racionalista representante da Ilustração, M. Mendelssohn, debaterá com o defensor da fé, F. H. Jacobi, sobre se Lessing era ou não spinozista e as implicações disto.<sup>11</sup>

Nessa afirmação, figura o cerne do pensamento alemão acerca da Ilustração, na medida em que o debate entre os dois autores mencionados acima é uma peça fundamental para compreender as características, bem como as particularidades e os problemas do contexto em que Kant está inserido quanto ao problema da Ilustração. No entanto, uma primeira questão a ser explorada, na citação acima, é qual o significado do espinosismo e de que modo Jacobi e Mendelssohn o analisam.

---

<sup>10</sup> A análise da relação entre fé e razão não é algo exclusivo do movimento ilustrado alemão porque essa relação foi tema de investigação filosófica na Idade Média, que compreende dez séculos de história (do séc. V ao XV). A Idade Média é o momento em que a Igreja Católica figura como uma grande força espiritual e política, e, desse modo, a grande questão a ser debatida pelos intelectuais do período medieval era a relação entre razão e fé, entre filosofia e teologia no contexto das suas duas principais tendências filosóficas: a patrística (do século I ao século VII d. C.) e a escolástica (século VIII ao século XIV). Evidentemente, durante a Idade Média, a fé ocupa o lugar central para a Filosofia, uma vez que era através dela que eram buscadas as respostas para os questionamentos filosóficos.

<sup>11</sup> HERSZEMBAUN, 2016, p. 26.

O espinosismo é considerado, de acordo com a expressão utilizada por Herszembraun, como “o maior de todos os males”<sup>12</sup>, na medida em que receber essa acusação significava que o acusado não reconhecia como verdadeiras as teses fundantes da doutrina cristã, tais como a imortalidade da alma, a criação do mundo e a liberdade humana. Ser acusado de espinosismo, de acordo com Jacobi, “implicava em ser considerado um ateu, materialista e determinista e, em consequência, ser um detrator dos dogmas da fé cristã”.<sup>13</sup> A polêmica que envolve o debate entre os dois autores e a acusação feita por Jacobi a Lessing traz à tona uma série de desdobramentos para pensar as particularidades da ilustração alemã na medida em que

O debate entre as posições de Jacobi e Mendelssohn tem como problema subjacente a natureza e o alcance da ilustração. No ataque à figura de Lessing, Jacobi articula na verdade um embate ao espírito ilustrado, contra a fé na demonstração racional, a explicação segundo leis causais, isto é, contra os princípios fundamentais daquele movimento que, em sua expressão última, coloca a razão no lugar do soberano máximo e juiz de toda a verdade, inclusive aquelas verdades de ordem religiosa.<sup>14</sup>

O ataque de Jacobi ao espírito ilustrado é construído mediante uma linha de argumentação calcada na ideia de que os racionalistas, por estarem extremamente comprometidos com a tese de que a razão é autoridade última, estão inevitavelmente caídos no espinosismo e, por extensão, não aceitam a autoridade da fé religiosa. Tais afirmações são feitas por Herszembraun, que, ao estabelecer o contraponto entre os dois autores, entende que

Frente a este ataque, Mendelssohn objetiva fazer uma defesa da razão e demonstrar que esta pode salvar a fé religiosa. A posição de Mendelssohn não consiste em provar a superioridade da razão sobre a fé ou em demonstrar que esta pode ser desacreditada pela primeira e que, portanto, deve ser rejeitada. A prova a favor da razão consiste, fundamentalmente, em demonstrar sua compatibilidade com a fé através da prova racional dos artigos primordiais desta. Assim, a razão poderia demonstrar a liberdade da alma, sua imortalidade e a criação do mundo por um ser inteligente.<sup>15</sup>

A partir do embate<sup>16</sup> de posicionamento entre os dois autores torna-se clara a particularidade do movimento ilustrado alemão, visto que ele anseia por uma disputa

<sup>12</sup> Ibid., p. 26.

<sup>13</sup> JACOBI, 1994, p. 193.

<sup>14</sup> HERSZEMBAUN, 2016, p. 27.

<sup>15</sup> Ibid., p. 27.

<sup>16</sup> Kant no seu opúsculo *Que significa orientar-se no pensamento?* faz uma referência ao embate entre Mendelssohn e Jacobi salientando que: “Como não tenho a intenção de atribuir a nenhum dos dois o desejo de fazer circular uma tão prejudicial maneira de pensar, considerarei o empreendimento do último autor de preferência um *argumentum ad hominem*, do qual é justificado servir-se como simples

direta entre razão e fé com o intuito de estabelecer uma conciliação entre elas. No entanto, para aclarar ainda mais a questão entre essas duas áreas, é preciso entender o contexto histórico em que ela está inserida. Assim sendo, e almejando estabelecer um certo paralelo entre o modo como ocorreu o desenvolvimento da Ilustração na Alemanha face ao modo como transcorreu na França<sup>17</sup>, lança-se mão da explicação fornecida por Hegel,

A Ilustração passou da França para a Alemanha; e um novo mundo de representações surgiu neste país. Seus princípios foram analisados com mais profundidade; mas estes novos conhecimentos não se opuseram tão abertamente ao pensamento dogmático, pois foram modificados a fim de conservar a aparência de respeito pela religião. [...] Na Alemanha, a Ilustração esteve ao lado da teologia; na França tomou em seguida uma direção contrária à religião.<sup>18</sup>

De acordo com a interpretação de Hegel, a Ilustração alemã, em virtude da Reforma Luterana, não causou grandes ondas revolucionárias, na medida em que essa ajustou certa articulação entre a religião cristã e a fé. Através da Reforma, emerge na Alemanha uma nova forma de religiosidade, o protestantismo, que produzirá mudanças significativas no modo de pensar a relação entre razão e fé.

É nesse cenário de mudanças descrito por Hegel que aparecem os temas que vão servir de base para o surgimento do pensamento de Kant referente à relação entre razão e fé. Assim, defende-se a tese de que o posicionamento de Kant acerca da controvérsia que se configura diante do problema central da Ilustração na Alemanha<sup>19</sup> pode ser encontrado, de uma maneira bem explícita, no opúsculo intitulado *Que significa orientar-se no pensamento?*

---

arma de defesa para utilizar com o fim de aproveitar os pontos fracos do adversário contra ele. Por outro lado, mostrarei [Kant refere-se ao que será apresentado na sequência do texto] que de fato somente a razão, e não um suposto e misterioso sentido da verdade, uma exaltada intuição sob o nome de fé, na qual a tradição ou a revelação podem ser enxertadas, sem o consentimento da razão, porém, como seguidamente afirmou Mendelssohn, e com justificado fervor, unicamente a autêntica e pura razão humana é a que se torna necessária e aconselhável para servir de orientação. Contudo, a elevada pretensão da capacidade especulativa da razão, e principalmente seu aspecto puramente imperativo (por demonstração) deve sem dúvida ser rejeitado. Na medida em que é especulativa não lhe deve ser deixada senão a função de purificar o conceito da razão comum das contradições e defender contra seus próprios ataques sofisticos as máximas de uma razão sadia" (KANT, WDO, AA 08: 134).

<sup>17</sup> No segundo capítulo, delinear-se-á o modo como Kant entende o movimento ilustrado francês, bem como a importância que ele atribui à Revolução Francesa.

<sup>18</sup> HEGEL, 2010, p. 506.

<sup>19</sup> Miguel A. Herszembraun, no seu artigo denominado *Sombras ilustradas sobre la Crítica de la razón pura. La estrategia Kantiana frente a la problemática del Iluminismo alemán* (2016), sustenta a tese de que Kant já antecipa algumas teses que figuram na obra WDO, em algumas seções da CRP, a saber, na *A antinomia da razão pura* e na *Disciplina da razão pura*. No entanto, não faz parte dos objetivos deste trabalho adentrar nessa análise.

Nesse primeiro momento do texto, buscou-se analisar e construir uma linha de pensamento que conduzisse à identificação do ponto de convergência entre os ideais iluministas e o pensamento de Kant. Desse modo, tal como foi descrito anteriormente, a convergência consiste na confiança de que através das luzes da razão pode-se combater o obscurantismo vigente nas explicações pautadas pela dimensão religiosa.

Além da confiança da potencialidade da razão humana, também se constata que Kant irá propor, tal como se verá na sequência, a não aceitação do racionalismo clássico, bem como do ceticismo, mas sim do uso crítico da razão e, sobretudo, da edificação de uma nova significação para o conceito de razão.

Por fim, tenciona-se, na sequência do texto, apresentar em que consiste a unidade desse movimento e apresentar qual é o solo em que ela se assenta. Buscar-se-á sustentar isso sem desprezar a apresentação das particularidades essenciais no que diz respeito às mudanças que vão ser propostas por Kant.

## 2.2 A BUSCA PELA UNIDADE<sup>20</sup> NO MOVIMENTO ILUSTRADO

O Iluminismo, mesmo tendo se manifestado de diferentes formas, é caracterizado, em linhas gerais, como a filosofia hegemônica da Europa no século XVIII e possui certa peculiaridade: ele representa uma inovadora proposta de método de investigação acerca do desenvolvimento das doutrinas e dos sistemas filosóficos daquele período histórico. No entanto, cabe ressaltar que mesmo se desenvolvendo em diferentes contextos,

Na Inglaterra se chamam *freethinker*, na França *philosophers*, e na Alemanha *Aufklärer*. Porém, livres pensadores ingleses, os filósofos franceses e os ilustrados alemães, todos eles compartilham a mesma tese: a confiança em que com as luzes da razão poderiam combater a superstição e transformar a ordem estabelecida 'civilizando a humanidade'.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Gonzáles constrói uma linha de argumentação que defende a ideia de que há uma unidade no movimento ilustrado europeu. De acordo com a sua interpretação, as disputas entre os pensadores modernos eram contínuas e, em boa parte dos casos, opostas entre si. Ele argumenta, porém, que “a unidade do pensamento moderno é a convicção de que a razão se movimenta sempre por um interesse, que a vontade, o desejo, a meta, é anterior a ela, que não é mais que um instrumento a seu serviço. [...] O conhecimento está em função do ideal da autonomia” (GONZÁLES, 2004, p. 44). Desse modo, o que autor tenta defender é que o ponto central, a unidade do movimento ilustrado, é a defesa da liberdade entendida como autonomia. A defesa da unidade, nesses termos, procede na medida em que liberdade e a autonomia são peças-chaves e fundamentais no horizonte da proposta kantiana do esclarecimento.

<sup>21</sup> ARAMAYO, 2013, p. 9.

Aramayo sustenta a tese de que o ponto de convergência entre ingleses, franceses e alemães é o fato de partilharem da confiança nas luzes da razão, ou seja, que através da razão poderia ser construída uma nova ordem mundana e, de certo modo, que a humanidade trilharia um caminho rumo ao progresso. No entanto, no decorrer do texto, busca-se construir a tese de que, mesmo convergindo num ponto em comum, eles vão diferir no que tange ao significado de razão.

Essa nova proposta de investigação filosófica pautada na confiança na razão pode ser entendida, através da expressão usada por Cassirer, como uma “fenomenologia do espírito filosófico” que quer acompanhar, passo a passo, a consciência cada vez mais lúcida e mais profunda que esse espírito, mesmo tratando de problemas objetivos, adquire de si mesmo”.<sup>22</sup> Na sua interpretação, a filosofia do Iluminismo produziu resultados notáveis, pois, mesmo sendo influenciada pelo pensamento dos séculos anteriores, a partir da sua capacidade de síntese instituiu uma forma original do pensamento filosófico.

No entanto, destaca-se que a filosofia do Iluminismo não representa um movimento isolado, desconexo e independente, sem ligação com os séculos precedentes. Essa tese é defendida por Padovani, tal como citada anteriormente, e também por Cassirer, que sustenta a seguinte interpretação:

[Q]uanto à filosofia do Iluminismo, cumpre dizer que ela oferece condições bastante favoráveis a esse gênero de análise. Os resultados decisivos, verdadeiramente duradouros, que ela produziu não consistem num conteúdo doutrinal que ela teria tentado elaborar e fixar dogmaticamente. E mais do que isso: ainda que não tenha tomado plena consciência desse fato, a Época das Luzes permaneceu, no tocante ao conteúdo de seu pensamento, muito dependente dos séculos precedentes. Apropriou-se da herança desses séculos e ordenou, examinou, sistematizou, desenvolveu e esclareceu muito mais do que, na verdade, contribuiu com ideias originais e sua demonstração.<sup>23</sup>

Na afirmação acima se identifica pontos que convergem com o que foi apresentado anteriormente como a premissa de que o movimento da ilustração não objetiva construir suas teorias com base num discurso dogmático, pois suas construções teóricas são feitas a partir das luzes da razão. Além disso, a originalidade está, propriamente, no método, e não nos temas abordados.

Desse modo, cabe analisar, de uma maneira pormenorizada, quais são as características essenciais desse novo modo de exprimir o pensamento filosófico, ou

---

<sup>22</sup> CASSIRER, 1992, p. 9.

<sup>23</sup> Ibid., p. 9.

seja, de que forma a chamada Época das Luzes realizou uma síntese das ideias e das posições que estavam em conflito nos séculos que a antecederam. Nesse contexto, entende-se que as luzes do Século XVIII “trazem consigo um poder crítico e polêmico, podendo ser descrito como uma espécie de coragem, uma audácia contra a preguiça (de não querer ver) e a covardia, mantenedoras dos homens sob o julgo do obscurantismo”.<sup>24</sup>

Essa audácia consiste na busca em sintetizar as ideias dos séculos precedentes galgando a edificação de uma nova forma do fazer filosófico, da própria filosofia e do conceito de razão. No entanto, a preguiça e a covardia, impedem que o homem empreenda a atitude de coragem diante do mundo, ou seja, são fatores que impedem a afirmação da autonomia de pensar por si mesmo, pois ambas consistem em obstáculos a serem superados para a afirmação dessa autonomia. Diante disso, destaca-se que a filosofia, entendida no horizonte da Ilustração,

[E]m vez de se fechar nos limites de um edifício doutrinal definitivo, em vez de restringir-se à tarefa de deduzir verdades da cadeia de axiomas fixados de uma vez por todas, [...] deve tomar livremente o seu impulso e assumir em seu movimento imanente a forma fundamental da realidade, forma de toda a existência, tanto natural quanto espiritual. A filosofia já não significa, à maneira dessas novas perspectivas fundamentais, um domínio particular do conhecimento situado a par ou acima das verdades da física, das ciências jurídicas e políticas etc., mas o meio universal onde todas essas verdades formam-se, desenvolvem-se e consolidam-se. Já não está separada das ciências da natureza, da história do direito, da política, numa palavra, ela é o sopro tonificante de todas essas disciplinas.<sup>25</sup>

Desse modo, o que Cassirer tenta estabelecer é que através da filosofia intenta-se buscar um novo destino para o pensamento filosófico como um todo. Ou seja, essa nova visão tem por finalidade edificar a consciência crítica para, desse modo, buscar uma emancipação do sujeito mediante a sua liberdade, e a autonomia para gerenciar seu próprio destino. Portanto, o novo modo de entender o pensamento filosófico não exclui o fato de o movimento ser herdeiro de inúmeros conceitos e problemas filosóficos do século passado. Contudo, isso não significa que não ocorram alterações de significados desses conceitos e problemas filosóficos.

A busca por elaborar uma síntese abre a possibilidade para a transformação da forma do filósofo exercer a arte do pensar, isto é, ocorre uma mudança na forma de construção do pensamento do filósofo, dado que há um abandono das bases da

---

<sup>24</sup> MENEZES, 2000, p. 131.

<sup>25</sup> CASSIRER, 1992, p. 10.

teologia e uma aproximação com a corrente de pensamento que confia no avanço das ciências e na potencialidade da razão humana.

A referida mudança acontece tendo em vista que o pensamento iluminista “manifesta-se menos por um conteúdo de pensamento determinado do que pelo próprio uso que faz do pensamento filosófico, pelo lugar que lhe confere e pelas tarefas que lhe atribui”.<sup>26</sup> Assim sendo, tal movimento almejou edificar um novo método para a investigação filosófica na medida em que buscou se efetivar como o “Século da Filosofia”. A referida expressão é utilizada por Cassirer, quando profere a seguinte afirmação:

O século XVIII, que se autointitulou orgulhosamente o 'Século da Filosofia', justificou essa pretensão na medida em que devolveu efetivamente à filosofia seus direitos originais, em que restabeleceu em sua significação primeira sua significação verdadeiramente 'clássica'. Deixou de encerrar-se na esfera do pensamento, abriu caminho até aquela ordem mais profunda donde jorra, com o pensamento puro, toda atividade intelectual do homem, e onde dessa atividade deve encontrar alicerce, segundo a convicção profunda da filosofia do iluminismo.<sup>27</sup>

A questão de devolver à filosofia seus direitos originais é o resultado de todo um ambiente no qual ela, ao buscar se ressignificar, está envolta. Ou seja, ocorre a busca por alicerçar a filosofia enquanto uma investigação racional que está livre de qualquer superstição religiosa na medida em que ela almeja a edificação lógica racional de suas proposições fundantes. A fim de explicitar o referido contexto, toma-se como premissa que o século XVIII é o período no qual ocorrem significativas mudanças no pensamento filosófico moderno e, desse modo, considera-se que as transformações, principalmente a científica e a filosófica, são peças-chaves para entender as bases fundantes que estabelecem o pensamento do Século das Luzes.

Antes de adentrar nesse debate, é fundamental salientar que o século XVIII é o resultado de todo um processo de mudança de postura em relação ao método utilizado pela filosofia. Ou seja, ele é o ápice de um conjunto de modificações que teve seu início, pode-se dizer, no período da Renascença.<sup>28</sup> Assim, as modificações ocorridas entre a perspectiva moderna e aquelas que a antecederam, filosofia clássica

---

<sup>26</sup> Ibid., p. 11.

<sup>27</sup> Ibid. p. 11.

<sup>28</sup> O termo renascimento pode ser entendido como “o movimento literário, artístico e filosófico que começa no fim do século XIV e vai até o fim do século XVI, difundindo-se da Itália para os outros países da Europa. [...] A partir do século XV, porém, essa palavra passa a ser empregada para designar a renovação moral, intelectual e política decorrente do retorno aos valores da civilização em que, supostamente, o homem teria obtido suas melhores realizações: a greco-romana” (ABBAGNANO, 2000, p. 852).

e medieval, devem ser entendidas tomando-se como pressuposto que, no que tange à epistemologia, há uma mudança no modo como se entende a relação entre sujeito e objeto.

A modernidade corresponde ao período que tem seu esboço na Renascença, desenvolve-se no século XVII e tem seu ápice no movimento ilustrado do século XVIII. O fundamento da investigação filosófica na modernidade é a convicção na racionalidade que deseja a libertação das crenças e superstições e que, além disso, está pautada na subjetividade, e não mais na autoridade, seja da religião ou do poder político absoluto. Na interpretação de Rafael Gonzáles, a filosofia moderna

[...] parte de um certo pessimismo herdado do nominalismo, ao qual se quer superar, que se manifesta no pressuposto de que o homem não pode *conhecer* a realidade, mas apenas *pensá-la*, e por isso deve ter princípios não tomados da realidade, mas que fazem parte do ser do homem, sejam ideias inatas (racionalismo), leis psicológicas de associação de ideias (empirismo) ou princípio *a priori*. [...]. O grande valor que preside o pensamento moderno é a liberdade, que para que seja autêntica tem que se desligar de toda atadura: da tradição, da fé, do ensino, da religião, da natureza, da sociedade etc.<sup>29</sup>

A partir do que foi exposto acima se pode constatar que estava sendo concebido um momento de grandes mudanças em inúmeras esferas, como na política, na literatura, no âmbito social, na ciência, nas artes, na religião e na filosofia. Essa nova forma de pensar a realidade coloca-se em contraposição ao pensamento medieval, dado que propõe a recuperação da cultura greco-latina sem, no entanto, a influência da religião. Dessa maneira, a modernidade almeja construir uma laicização do pensamento na medida em que se fundamenta na visão antropocêntrica, e não mais na reflexão teológica. Por fim, a reflexão filosófica do século XVIII representa um processo que proporcionou a mudança na forma de ver o homem e o mundo que o cerca.

A questão do “Século da Filosofia”<sup>30</sup> ser, em certa medida, o resultado de transformações iniciadas no período da Renascença é mencionado por D’Alembert<sup>31</sup> em sua obra *Ensaio sobre os elementos de filosofia* (1759), quando ele faz uma

<sup>29</sup> GONZÁLES, 2004, p. 13-15. *Grifo do autor*.

<sup>30</sup> D’Alembert ao comentar acerca dessa expressão sustenta que “o nosso século chama-se por excelência o século da filosofia; muitos autores deram-lhe esse nome persuadidos de que assim algum brilho sobre si recairia, outros lhe recusam essa glória, na impotência de partilhá-la” (2014, p. 2).

<sup>31</sup> Jean Le Rond D’Alembert (1717-1783) é considerado um dos maiores expoentes do pensamento iluminista francês. Juntamente com Diderot escreveu uma das mais importantes obras do Século da Luzes, a *Enciclopédia*, para a qual escreveu o célebre *Discurso preliminar*.



análise sobre o contexto que envolve a formação do espírito humano no movimento ilustrado:

Há cerca de 300 anos a natureza destinou aos meados de cada século o momento de uma revolução no espírito humano. A tomada de Constantinopla, em meados do século XV, fez renascer as Letras no Ocidente. O meio do século XVI viu mudar rapidamente a religião e o sistema de uma grande parte da Europa; os novos dogmas dos reformadores, por um lado sustentados e por outro combatidos com esse calor que somente os interesses de Deus, bem ou mal entendidos, podem inspirar os homens [...] a luz, nascida do erro e da confusão, espalhou-se por sobre os próprios objetos que pareciam mais estranhos a essas disputas. Descartes, em meados do século XVII, fundou uma nova filosofia, que foi inicialmente perseguida com fúria, em seguida abraçada com superstição, e hoje reduzida ao que de útil e verdadeiro contém.<sup>32</sup>

Diante do que foi apresentado por D'Alembert, constata-se que naquele momento histórico, que envolve a transição do pensamento medieval para o pensamento moderno, ocorreram mudanças significativas no espírito humano que devem ser consideradas como revoluções. Cada uma dessas transformações gerou um impacto na forma de entender o homem e o contexto em que ele está inserido, e o conjunto dessas culminou no movimento denominado Ilustração. Tal movimento provocou mudanças na forma de se pensar, de proceder na investigação filosófica, isto é, modificou significativamente o modo como verdades eram adotadas. Diante disso, Cassirer, ao analisar D'Alembert, salienta que os séculos XV, XVI e XVII deixaram um legado para a Ilustração, a saber,

[...] foi possível observar que em meados de cada um desses séculos ocorreu sempre uma transformação importante no conjunto da vida intelectual. Assim, em meados do século XV inicia-se o movimento literário e intelectual da Renascença; em meados do século XVI, a reforma religiosa está no apogeu; e no século XVII é a vitória da filosofia cartesiana que provoca uma revolução radical na imagem do mundo.<sup>33</sup>

Na citação acima, destaca-se o contexto que envolve os séculos que precederam o Século das Luzes e salienta-se que em cada um deles ocorreram transformações que impactaram a sociedade como um todo: o Renascimento, a Reforma religiosa e o racionalismo clássico de Descartes, que acabaram por gerar inúmeros desdobramentos acerca da imagem do mundo e da concepção de homem. Além disso, figura a defesa da tese que a humanidade caminha em direção ao seu melhoramento, pois cada século deixou uma herança para que essa buscasse o seu

<sup>32</sup> D'ALEMBERT, 2014, p. 13-14.

<sup>33</sup> CASSIRER, 1992, p. 19.

melhor. Tal questão será mais bem explorada ao longo do texto, mas se pode considerar que, inicialmente, a ideia do progresso é respaldada por um novo método de filosofar.

A partir da invenção e do uso de um novo método para a filosofia, ocorre uma “espécie de entusiasmo que acompanha as descobertas, uma certa elevação de ideias que em nós produz o espetáculo do universo – todas essas causas excitaram certamente uma viva fermentação nos espíritos”.<sup>34</sup> Desse modo, entende-se que as revoluções que foram citadas anteriormente, somadas às consequências que elas trouxeram, e a busca por edificar uma forma de filosofar que adotasse as verdades pautadas na razão, conduziram, incontestavelmente, a um enorme entusiasmo por novas descobertas e investigações.

Considerando o contexto explicitado acima, acredita-se que as transformações<sup>35</sup> e alterações que elas provocam fazem com que ocorra uma modificação gradual da forma de se conceber o mundo e as condições materiais e espirituais da humanidade, pois a razão iluminista é colocada como chave para explicar as problemáticas referentes ao homem. Assim, evidencia-se a questão que apresenta a ilustração como otimista, na medida em que concebe a razão como uma força do intelecto humano em constante progresso e em direção ao caminho da verdade e do aperfeiçoamento do gênero humano.

O conceito de razão sofrerá uma mudança de significado no horizonte da Ilustração e será outra peça fundamental para que se construa o entendimento acerca da unidade do movimento ilustrado. Para avaliar esse novo significado, acredita-se que a razão deve ser entendida como

[...] uma força criadora única, de natureza homogênea. Quando o século XVIII quer designar essa força, sintetizar numa palavra a sua natureza, recorre ao nome de 'razão'. A 'razão' é o ponto de encontro e o centro de expansão do século, a expressão de todos os seus esforços, de seu querer e de suas realizações. [...] A razão é una e idêntica para todo o indivíduo pensante, para toda a nação, toda a época, toda a cultura.<sup>36</sup>

A razão, de acordo com Cassirer, é aquela força criadora capaz de promover a expansão dos ideais iluministas e de colocar a humanidade em condições de traçar

---

<sup>34</sup> D’ALEMBERT, op. cit., p. 15.

<sup>35</sup> As questões mencionadas anteriormente carecem de atenção e, por isso, não se vai aqui esgotar a sua reflexão e analisá-las pormenorizadamente, tendo em vista a amplitude das suas temáticas. Não obstante, alguns pontos serão problematizados, considerando a importância e a relação fundamental que possuem com o tema central da pesquisa.

<sup>36</sup> CASSIRER, 1992, p. 22-23.

um caminho para o seu aprimoramento. O melhoramento pode ser edificado mediante a constatação de que tudo pode ser questionado criticamente pela razão. No entanto, salienta-se que não está propondo-se uma argumentação pautada no reducionismo do homem à sua atividade racional. O que se propõe é que tudo aquilo que faz referência ao homem possa ser questionado e explicitado através da razão.

O paralelo entre o movimento ilustrado e a filosofia kantiana pode ser pensado tendo em vista que a Ilustração lança certas premissas, como a confiança na razão, a crítica e rejeição aos dogmas religiosos como caminho para edificar o conhecimento e a defesa da autonomia de pensar do homem, que são as peças-chaves da unidade da Ilustração. Desse modo, Kant, enquanto herdeiro direto dessas premissas, constituirá a sua teoria filosófica, impulsionado por tais ideais.

Kant institui, na sua filosofia transcendental, uma defesa do uso da razão, da autonomia e da liberdade. No entanto, constata-se que ele não fala de um simples uso do pensamento ou, ainda, de uma razão que faz uso de ideias inatas, tal como Descartes propôs, nem tampouco de uma razão pautada no simples recurso à experiência, e nem de uma razão teológica. A razão para Kant “é uma razão que estabelece seu próprio tribunal para estabelecer para si mesma seus próprios limites”.<sup>37</sup>

### 2.3. A ILUSTRAÇÃO E A CRITICIDADE NO USO DA RAZÃO

O conjunto de transformações que foram ocorrendo durante a consolidação do pensamento filosófico moderno perpassa várias áreas do conhecimento. Ou seja, as transformações aconteceram não apenas no âmbito filosófico, como atingiram gradativamente todas as áreas do conhecimento humano.

Para exemplificar de um modo amplo as mudanças e as preocupações filosóficas da modernidade, acredita-se que a afirmação que Kant faz na sua primeira *Crítica* é muito elucidativa, pois através dela destaca-se a principal característica do pensamento moderno:

De vez em quando, ouvem-se queixas acerca da superficialidade do modo de pensar da nossa época e sobre a decadência da ciência rigorosa. Pois eu não vejo que as ciências, cujo fundamento está bem assente, como a Matemática, a Física, etc., mereçam, no mínimo que seja, uma censura. Pelo contrário, mantêm a antiga reputação de bem fundamentadas e ultrapassam-

---

<sup>37</sup> FERNÁNDEZ, 2011, p. 336.

na mesmo nos últimos tempos. Esse mesmo espírito mostrar-se-ia também eficaz nas demais espécies de conhecimentos, se houvesse o cuidado prévio de retificar os princípios dessas ciências. A falta desta retificação, a indiferença, a dúvida e, finalmente, a crítica severa são outras provas de um modo de pensar rigoroso. 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.<sup>38</sup>

Na afirmação acima pode-se constatar que Kant apresenta a essência da Ilustração, a criticidade. O significado desse termo é muito importante para se entender as bases do pensamento de Kant e evitar um uso indevido do significado. Para evitar distorções de significado, portanto, evidencia-se a importância da sua delimitação conceitual. O termo foi introduzido por Kant para indicar um processo através do qual a razão empreende o conhecimento de si, ou seja, a razão levada ao tribunal da crítica para que sejam asseguradas as suas pretensões legítimas. Diante disso, não é possível entender a crítica enquanto uma mera atividade intelectual de julgar alguma coisa (obra de arte, um livro, um sistema filosófico etc.). Enfim, o que Kant está propondo, ao usar esse termo, é fazer uma crítica da faculdade da razão, em geral, para diante disso edificar um conhecimento livre da interferência da experiência. Para esclarecer melhor, no prefácio da KrV, Kant afirma:

Eis porque uma crítica que limita a razão especulativa é, como tal, negativa, mas na medida em que anula um obstáculo que restringe ou mesmo ameaça aniquilar o uso prático da razão, é de fato de uma utilidade *positiva* e altamente importante, logo que nos persuadirmos de que há um uso prático absolutamente necessário da razão pura (ou uso moral), no qual esta inevitavelmente se estende para além dos limites da sensibilidade, não carecendo para tal, aliás, de qualquer ajuda da razão especulativa, mas tendo de assegurar-se contra a reação desta, para não entrar em contradição consigo mesma. Negar a este serviço da crítica uma utilidade *positiva*, seria o mesmo que dizer que a polícia não tem utilidade, porque a sua principal ação consiste apenas em impedir a violência que os cidadãos possam temer uns dos outros, para que a cada um seja permitido tratar dos seus afazeres em sossego e segurança.<sup>39</sup>

Ele sustenta que o momento histórico vigente deve ser concebido como aquele em que tudo deve estar submetido à crítica, isto é, todas as coisas devem sujeitar-se a um livre e público exame orquestrado pelo tribunal da razão. No entanto, ressalta-se que a religião e a legislação querem ficar imunes a tal exame crítico, o que acaba por despertar certas suspeitas contra elas e as faz perder o respeito, uma vez que não desejam estar submetidas a tal exame.

<sup>38</sup> KANT, KrV A XI, nota de pé de página. *Grifo do autor.*

<sup>39</sup> Ibid. B XXV. *Grifo do autor.*

Uma vez que as diferentes áreas do conhecimento humano devem passar pelo crivo crítico para que possam edificar suas bases fundantes em um terreno sólido, tem-se que analisar, entre todas as áreas, qual delas gerou um impacto significativo e influenciou diretamente o pensamento de Kant. Acredita-se que a ciência modificou significativamente a sua forma de proceder na medida em que, no século XVII, figura a chamada revolução científica, que alterou os fundamentos nos quais estava pautada essa forma de investigação.

A chamada revolução científica está diretamente atrelada aos experimentos de Copérnico (1473-1543) e Galileu (1564-1642), pois corrobora a ideia de que a teoria científica, para ser considerada verdadeira, deve passar pelo crivo da comprovação empírica. A ciência é rotulada como experimental, e esse fato conduz a um conjunto de experimentos que servem para legitimar ou refutar a sua posição geocêntrica.

Antes de adentrar na análise da mudança em relação à descrição do universo, entende-se ser importante, em termos de contextualização, dimensionar como era a visão desse anteriormente à teoria heliocêntrica. O universo, no início do século XVI, era concebido como sendo finito e hierarquizado a partir da tradição denominada de aristotélico-ptolomaica. Essa visão estava fundamentada na concepção de que a terra era o centro do universo.

O contexto descrito acima acerca da visão do universo é o que será submetido à análise crítica e, tal como se verá, refutado pela ciência experimental. Assim, através da utilização do método experimental acaba-se por rejeitar a tese do geocentrismo e afirmar a hipótese do sol como centro do universo. No entanto, essa nova maneira do universo ser descrito não foi aceita de maneira imediata, pois do ano da publicação da posição de Copérnico até o reconhecimento da teoria decorrem aproximadamente uns duzentos anos:

No ano de 1543 foi publicada a obra *Sobre as revoluções das esferas celestes*, de autoria de Nicolau Copérnico, na qual apresentava uma argumentação que revolucionaria, posteriormente, o modo como o universo seria descrito. (...) As ideias inovadoras do heliocentrismo copernicano foram ganhando adeptos ao longo da segunda metade do século XVI, mas muito lentamente, numa batalha árdua com os aristotélicos defensores do cosmo geocêntrico. Somente no século seguinte, com Galileu Galilei, o heliocentrismo ganhou um pouco mais de fôlego, mas não foi suficiente para alavancar o modelo heliocêntrico de descrição do cosmo como sendo aceito por toda a comunidade culta, fato que ocorrerá somente ao longo dos séculos sucessivos.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> LOPES, 2014, p. 2-3.

A teoria heliocêntrica, acredita-se, parte da dúvida e da criticidade em relação ao fato de a terra ser o centro do universo. Por meio de estudos, investigações e de um novo modo de proceder na investigação científica, comprovou-se que de fato são os planetas que giram em torno do sol. Constata-se, portanto, que existe a necessidade de se elaborar novas teorias antropológicas, pois, com a recusa das explicações religiosas, o homem passa a ser aquele que irá construir a sua destinação final, já que ocorre a perda de transcendência da vida humana. Assim, entende-se que as mudanças na forma de entender a ciência, o homem e a existência humana causam severas transformações no cenário que envolve a filosofia moderna.

O homem, entendido na perspectiva moderna, é concebido como dono da sua existência, isto é, precisa fazer-se a si mesmo, pois essa é a sua condição. Dessa maneira, no antropocentrismo moderno, emerge a convicção de que o homem é um ser autônomo que necessita promover mudanças tanto na esfera teórica como na prática. Ou seja, as consequências desse novo modo de pensar implicaram na mudança da forma de atribuir juízos de valor, de sentir, de viver e, por extensão, na mudança dos valores nos quais a sociedade estava alicerçada.

Esse conjunto de transformações influencia diretamente o pensamento de Kant, pois dentro do seu criticismo verifica-se que ele aborda temas e problemas relacionados à epistemologia, à religião, à ética, à antropologia, à política, à jurisprudência, entre outros. No entanto, quando no seu texto sobre o esclarecimento ele pontua que, essencialmente, a ilustração deve ocorrer em matéria de religião pode-se salientar que

A crítica à religião pode ser considerada como o ponto central porque é, simultaneamente, a crítica a um sentido de vida, dos valores, da ética, ao que uma cultura considera como valioso ou como mal. [...] A Ilustração intenta mudar o fundamento de todos os valores para que a humanidade viva de uma maneira “mais humana”, mais digna, para que seja feliz, para que reine a paz e a harmonia entre os homens.<sup>41</sup>

A afirmação acima respalda o fato de a crítica à religião ser o ponto central no debate acerca da Ilustração. No entanto, não se deve analisar essa questão reduzindo o debate à fundamentação de valores morais, pois se constata que é bem mais que isso. Essa questão vai além, na medida em que se acredita que, mediante a crítica à religião, está questionando-se todo o universo cultural que permeia a humanidade,

---

<sup>41</sup> GONZÁLES, 2004, p. 46-47.

isto é, entende-se que há uma disposição para reavaliar os fundamentos da vida humana e buscar uma forma mais digna da existência.

No entanto, antes de adentrar-se no horizonte do significado da Ilustração ofertado por Kant e constatar suas particularidades, acredita-se que deve ser analisada a mudança epistemológica promovida por ele na medida em que se acredita que os temas estão articulados. Na *KrV*, ele busca apresentar um método novo que seja capaz de garantir o conhecimento seguro. A referida proposta tem por base a chamada revolução copernicana na esfera filosófica, dito em outras palavras, de acordo com Kant, o conhecimento humano não deve ser regulado pelos objetos, mas sim o contrário, pois é o objeto que tem que se adequar à estrutura da razão humana. Ao apresentar sua proposta acerca da sua revolução no campo da epistemologia, sustenta que

A tarefa desta crítica da razão especulativa consiste neste ensaio de alterar o método que a metafísica até agora seguiu, operando assim nela uma revolução completa, segundo o exemplo dos geômetras e dos físicos. É um tratado acerca do método, não um sistema da própria ciência; porém, circunscreve-a totalmente, não só descrevendo o contorno dos seus limites, mas também toda a sua estrutura interna. E que a razão pura especulativa tem em si mesma a particularidade de medir exatamente a sua capacidade em função dos diversos modos como escolhe os objetos para os pensar, bem como de enumerar completamente todas as diversas maneiras de pôr a si própria os problemas, podendo e devendo assim delinear o plano total de um sistema de metafísica.<sup>42</sup>

Na afirmação de Kant constata-se que ele propõe uma alteração na forma de pensar a relação entre sujeito e objeto, apresentando um novo caminho para a busca dos fundamentos do conhecimento seguro e verdadeiro. Ao propor a revolução copernicana na filosofia, Kant está tencionando problematizar sobre qual é o método mais adequado para a investigação filosófica. Ele apresenta uma resposta para um problema latente dentro da modernidade, a saber, qual é a origem do conhecimento a ser utilizado na investigação filosófica? Ao se buscar uma resposta para essa questão tomando como base a *KrV* constata-se que:

*Em relação à origem dos conhecimentos puros da razão, o problema é o de saber se estes se derivam da experiência ou se, independentemente dela, têm a sua fonte na razão. Aristóteles pode considerar-se o chefe dos empiristas e Platão o dos noologistas. Locke, que nos tempos modernos seguiu o primeiro, e Leibniz, que seguiu o segundo (embora se afastasse bastante do seu sistema místico), não puderam, nesta controvérsia, chegar ainda a nenhuma solução. Epicuro, por seu lado, procedeu, pelo menos, muito mais consequentemente de acordo com o seu sistema sensualista (pois*

---

<sup>42</sup> KANT, *KrV*, B XXIII.

nunca ultrapassou nos seus raciocínios o limite da experiência) do que Aristóteles e Locke (principalmente do que este último), o qual, depois de ter derivado da experiência todos os conceitos e princípios, estendia-lhes tão longe o uso ao ponto de afirmar poder demonstrar-se a existência de Deus e a imortalidade da alma de uma maneira tão evidente como qualquer teorema matemático (embora ambos os objetos estejam completamente fora dos limites da experiência possível).<sup>43</sup>

Na referida passagem, Kant problematiza a questão da origem do conhecimento, já no início da sua afirmação, quando polemiza acerca do debate promovido pelas escolas racionalista e empirista em torno da origem do conhecimento. Posteriormente a problematizar acerca da origem do conhecimento, vai adentrar na análise do empirismo moderno, mais precisamente na teoria de Locke<sup>44</sup>, a qual refuta pelo fato de não impor os limites necessários para o estabelecimento do saber verdadeiro. Diante da problemática que envolve o debate a respeito da origem do conhecimento, Kant acredita que não se resolverá o problema adotando um dos lados da disputa na medida em que, de acordo com ele, a única via que permanece aberta é a via crítica.

A busca para equacionar tal questionamento perpassa pela questão da necessidade da filosofia se reinventar, ou seja, fixando uma origem e um método seguro para edificar o conhecimento mediante a postura crítica. Assim, a adoção dessa nova postura significa que:

[N]ão se trata apenas de que o pensamento se esforça por alcançar novas metas, desconhecidas até então; é que quer agora saber para onde o seu curso o leva e quer, sobretudo, dirigir seu próprio curso. Aborda o mundo com a nova alegria de descobrir e como um novo espírito de descoberta; todos os dias aguarda novas e infalíveis revelações. Contudo, a sua sede de saber, a sua curiosidade intelectual não se voltam somente para o mundo. O pensamento sente-se ainda mais profundamente conquistado, mais apaixonadamente comovido por outra questão: a de sua própria natureza e

<sup>43</sup> Ibid., B 882. *Grifo do autor.*

<sup>44</sup> Na KrV, Kant analisa a escola empirista moderna e profere a seguinte análise: “O célebre Locke, por falta destas considerações e por ter encontrado na experiência conceitos puros do entendimento, derivou-os desta, mas procedeu *com tal inconseqüência* que se atreveu a alcançar, deste modo, conhecimentos que ultrapassam todos os limites da experiência. David Hume reconheceu que, para tal ser possível, seria necessário que esses conceitos tivessem uma origem *a priori*. Mas, não podendo de maneira nenhuma explicar, como era possível que o entendimento devesse pensar como necessariamente ligados no objeto, conceitos que não estão ligados, em si, no entendimento, e como não lhe ocorreu que o entendimento poderia, porventura, mediante esses conceitos, ser o autor da experiência onde se encontram os seus objetos, foi compelido a derivá-los da experiência (a saber, de uma necessidade subjetiva, que resulta de uma frequente associação na experiência, e se chega a tomar falsamente por objetiva, que é o hábito); mas procedeu em seguida de modo muito conseqüente, considerando impossível ultrapassar os limites da experiência com esses conceitos ou com os princípios a que dão origem. Porém, a derivação *empírica*, a que ambos recorreram, não se coaduna com a realidade dos conhecimentos científicos *a priori* que possuímos, ou seja, os da *matemática pura* e os da *ciência geral da natureza*, sendo, por conseqüente, refutada pelo fato” (KANT, KrV, B 127-128). *Grifo do autor.*



do seu próprio poder. [...]. Não existe um século que tenha sido tão profundamente penetrado e empolgado pela ideia de progresso intelectual quanto o Século das luzes.<sup>45</sup>

A questão central do novo método da filosofia, tal como destaca Cassirer, consiste em uma autoanálise da razão sobre si mesma, a fim de dirigir seu próprio curso para se debruçar e delimitar quais seriam seus limites e as suas possibilidades. Ou seja, a partir da potencialidade racional humana, a razão passa a ser concebida como aquela que pode gerar a expansão filosófica na busca da edificação do conhecimento que almeja ser verdadeiro.

O surgimento do novo método aliado à confiança na capacidade racional faz emergir outra problemática no que tange à significação do progresso intelectual. Assim, esse significado precisa ser contextualizado e explicitado para salientar qual o sentido que está sendo pensado quando se remete a ele.

Equivocar-se-iam, porém, sobre o sentido essencial dessa ideia, aqueles que tomassem 'progresso' num sentido quantitativo como uma simples extensão do saber, como um *progressus in indefinitum*. A par da ampliação quantitativa encontra-se sempre uma determinação qualitativa; à constante extensão do saber para além de sua periferia correspondente a um regresso sempre mais consciente e mais pronunciado ao centro próprio e característico da expansão.<sup>46</sup>

A ideia de progresso, tal como sustentada acima, não reduz o significado de “progresso” intelectual a um acúmulo de saberes e conhecimentos, nem, tampouco, acreditar que se trata de uma extensão do saber. Na busca do referido progresso, os caminhos são variados e não há dispersão, uma vez que “os caminhos divergem, mas essa divergência nada tem de dispersão. Todas as energias do espírito permanecem ligadas a um centro motor comum”.<sup>47</sup> O centro motor comum ou ainda a força criadora comum, tal como citado anteriormente, pode ser sintetizada numa palavra: “razão”.

Uma vez que o século da filosofia pontua como epicentro do novo método de filosofar a crença na unidade e imutabilidade do uso crítico da razão, levanta-se o seguinte questionamento: em que sentido está sendo usado o termo filosofia? A resposta que o século XVIII defende deve ser contraposta com aquelas que vigoravam antes dele, mais precisamente os dois séculos que o antecederam, pois, dessa forma, analisam-se as diferenças e quais as inovações propostas.

---

<sup>45</sup> CASSIRER, 1992, p. 21-22.

<sup>46</sup> Ibid., p. 22.

<sup>47</sup> Ibid., p. 22.

A nova forma de se entender a filosofia, a partir do paralelo entre o século XVIII e os dois séculos precedentes, precisa ser contextualizada, uma vez que se acredita que todo esse contexto precisa ser entendido como um período de maturação e consolidação do pensamento filosófico moderno. Desse modo, o século XVII foi um período em que se almejava construir um conhecimento inabalável a partir de grandes teorias filosóficas, tais como o racionalismo e o empirismo.

Esse momento histórico “via na construção de ‘sistemas filosóficos’ a tarefa própria do conhecimento filosófico”.<sup>48</sup> Desse modo, constata-se que o século XVII é marcado por duas questões fundamentais: Qual é a origem do conhecimento que se queira colocar como verdadeiro? E qual é o método a ser utilizado para edificar tal conhecimento? Essas duas questões serviram de base para o embate entre as escolas racionalista e empirista.

A primeira pensava a razão como fonte do conhecimento e via na figura de Descartes<sup>49</sup> e, por extensão, no método cartesiano a fórmula para edificar o conhecimento em bases sólidas. Os empiristas, por outro lado, afirmavam que a experiência era o fundamento do conhecimento e que o intelecto apenas trabalha a partir daquilo que a experiência lhe fornece. Em linhas gerais, pode-se entender o racionalismo como um conjunto de doutrinas que ressalta o papel da razão no processo do conhecimento e nele podem ser destacados nomes como Descartes, Espinosa e Leibniz. Por outro lado, o empirismo é a tendência filosófica que afirma o papel da experiência sensível no processo do conhecimento, e nessa tendência figuram Francis Bacon, John Locke, David Hume e George Berkeley.

---

<sup>48</sup> Ibid., p. 24.

<sup>49</sup> Descartes é considerado o pai do racionalismo clássico, pois, a partir do momento em que edificou sua teoria epistemológica alicerçada no conhecimento inabalável fundado na razão, estabeleceu o método cartesiano, postulou o Cogito (“Penso, logo existo”) e figurou como um dos maiores nomes do pensamento nascente moderno. No entanto, Kant, ao analisar a sua teoria, sustenta que: “O ‘eu penso’ é, como já foi dito, uma proposição empírica e contém em si a proposição ‘eu existo’. Não posso, contudo, dizer ‘tudo o que pensa existe’, pois então a propriedade do pensamento tornava todos os seres que a possuem, noutros tantos seres necessários. Por isso, a minha existência também não pode considerar-se deduzida da proposição ‘eu penso’, como Descartes julgou (pois de outra forma devia supor-se, previamente, ‘tudo o que pensa existe’), mas é-lhe idêntica. Exprime uma intuição empírica indeterminada, isto é, uma percepção (o que prova, por consequência, que já a sensação, que pertence à sensibilidade, serve de fundamento a esta proposição de existência); mas precede a experiência, que deve determinar o objeto da percepção pela categoria em relação ao tempo e a existência não é, neste caso, categoria alguma, pois a categoria está relacionada, não com um objeto dado indeterminadamente, mas com um objeto, de que tem um conceito e do qual se quer saber se existe ou não também fora desse conceito. Uma percepção indeterminada significa aqui apenas alguma coisa de real, que é dada, mas somente para o pensamento em geral, portanto, não como fenômeno; também” (KANT, KrV, B 423).

Esse momento histórico é marcado pelo confronto entre as duas escolas mencionadas, no entanto, no século XVIII, figura uma tese que almeja ser uma síntese do referido embate.

Até hoje admitia-se que o nosso conhecimento se devia regular pelos objetos; porém, todas as tentativas para descobrir *a priori*, mediante conceitos, algo que ampliasse o nosso conhecimento, malogravam-se com este pressuposto. Tentemos, pois, uma vez, experimentar se não se resolverão melhor as tarefas da metafísica, admitindo que os objetos se deveriam regular pelo nosso conhecimento, o que assim já concorda melhor com o que desejamos, a saber, a possibilidade de um conhecimento *a priori* desses objetos, que estabeleça algo sobre eles antes de nos serem dados. Trata-se aqui de uma semelhança com a primeira ideia de Copérnico; não podendo prosseguir na explicação dos movimentos celestes enquanto admitia que toda a multidão de estrelas se movia em torno do espectador, tentou se não daria melhor resultado fazer antes girar o espectador e deixar os astros imóveis.<sup>50</sup>

A afirmação de Kant apresenta o ponto central da sua teoria epistemológica, a saber, a revolução copernicana. A partir dessa revolução identifica-se a postura kantiana como aquela que propõe o giro copernicano da relação entre sujeito e objeto, destacando o fato de que assim se resolveriam melhor as tarefas da investigação epistemológica. Com essa proposta Kant causará uma grande mudança no cenário epistemológico moderno pelo fato de que estará lançando as bases de um novo método de filosofar e, por extensão, uma nova significação de filosofia.

Frente ao contexto apresentado anteriormente, busca-se sustentar que o século XVIII não ratifica o modelo de filosofar vigente no século anterior, uma vez que contrapõe o modelo cartesiano ao modelo newtoniano, e essa contraposição ajudará a formatar o novo método da filosofia. Diante disso, esse novo não radica os seus fundamentos no *Discurso do método* de Descartes, mas “apoia-se nas *Regulae philosophandi* de Newton para resolver o problema central do método da filosofia. E essa solução logo encaminha a investigação para uma direção inteiramente diferente”.<sup>51</sup>

O novo modelo científico adotado está estruturado e determinado matematicamente, pois está articulado segundo o número e a medida. Diante disso, tal contexto pode ser ilustrado mediante -o que Galileu afirmou: “que o livro da natureza está escrito em caracteres matemáticos; dado que a matemática, e mais especificadamente a geometria, eram o modelo perfeito de racionalidade”.<sup>52</sup> Conclui-

---

<sup>50</sup> Ibid., B XVI-XVII.

<sup>51</sup> CASSIRER, 1992. p. 24.

<sup>52</sup> GONZÁLES, 2004, p. 39.

se que através da revolução científica do século XVII e dos desdobramentos que ela proporcionou, configura-se um novo modo de proceder na ciência e na filosofia.

Diante disso, busca-se clarificar alguns pontos que são fundamentais para dimensionar a filosofia de Kant e que fazem referência à mudança de método proposta pelos pensadores do século XVII e XVIII, que atingiu a essência da modernidade e pode ser ilustrada da seguinte maneira:

*[O] tratado de metafísica, de Voltaire; o 'Discurso preliminar' da Enciclopédia, de D'Alembert; e as Investigações sobre a clareza dos princípios da teologia e da moral, de Kant, falam a esse respeito a mesma linguagem. Todos proclamam que o verdadeiro método da metafísica se harmoniza, basicamente, com o que foi introduzido por Newton na física e proporcionou tão copiosos frutos.<sup>53</sup>*

Ao traçar um paralelo comparativo entre o modo como se buscou entender a filosofia e o seu método entre os séculos XVII e XVIII, constata-se que o que ocorre é uma tentativa de síntese, construída por Kant, para equacionar o debate entre o racionalismo e o empirismo. Diante disso, sustenta-se a ideia que o pensamento filosófico de Kant é aquele que tenciona estabelecer uma demarcação entre esses dois períodos de tanta relevância na história da filosofia moderna. Essa questão pode ser ilustrada e mais bem detalhada mediante a seguinte interpretação:

O mecanicismo, por outro lado, não permite a admissão de uma natureza espiritual; a distinção cartesiana entre *res extensa* y *res cogitans* é a primeira expressão desta nova visão de realidade. Era preciso, pois, encontrar um lugar para o homem, fora do mundo e fora de Deus, dono e possuidor da natureza, mas submetido ao poder divino. Os esforços contínuos para localizar a criatura espiritual levaram à construção de novas antropologias dualistas, com doutrinas como o paralelismo psicofísico, a harmonia preestabelecida e assim por diante. Mas a dificuldade do esforço acabou por fazer do homem o fundamento da natureza, a que concede a que ele concede sua legalidade e racionalidade, sem saber, então, qual pode ser o seu relacionamento com o criador, ao qual ele substitui em parte.<sup>54</sup>

Todas as questões presentes na afirmação acima são repensadas por Kant no horizonte de sua filosofia transcendental. Assim, a filosofia kantiana figura como a última valorosa tentativa de equacionar as questões que assolavam e das quais se ocuparam os filósofos entre os séculos XVII e XVIII. A sua proposta filosófica consiste em que: “Todo o interesse da minha razão (tanto especulativa como prática) concentra-se nas seguintes três interrogações: 1. Que posso saber? 2. Que devo

<sup>53</sup> CASSIRER, 1992, p. 31.

<sup>54</sup> GONZÁLEZ, 2004, p.19. *Grifo do autor.*

fazer? 3. Que me é permitido esperar?”.<sup>55</sup> Dessa maneira, a investigação filosófica kantiana está pautada nessas três questões e, tal como veremos na sequência, serão reduzidas a uma quarta questão. No entanto, por agora, intenta-se dimensionar o que cada uma delas representa no horizonte do pensamento de Kant.

A primeira questão faz referência ao uso teórico da razão e pretende o estabelecimento dos limites e possibilidades do conhecimento, ou seja, trata-se da investigação epistemológica. A segunda questão remete ao uso prático da razão e levanta o problema do agir humano, buscando elencar a fundamentação do princípio da moralidade. Por fim, a terceira questão, nas palavras de Kant, “é ao mesmo tempo prática e teórica, de tal modo que a ordem prática apenas serve de fio condutor para a resposta à questão teórica e, quando esta se eleva, para a resposta à questão especulativa”.<sup>56</sup>

O novo ideal proposto pelo século XVIII, especialmente em se tratando de Kant, trilha o caminho em certa continuidade com o que havia sido feito nos séculos anteriores, pois segue algumas pressuposições que foram fixadas no século XVII, mas como uma mudança de postura, diante da qual emerge uma questão: De que modo podemos falar na originalidade da investigação filosófica vigente no século XVIII?

A originalidade do Iluminismo não diz respeito aos seus conteúdos, uma vez que as temáticas a serem questionadas e explicadas através da razão são, frequentemente, retomadas da tradição filosófica. Assim sendo, a resposta para essa questão é a criticidade que figura no Iluminismo, ou seja, uma análise crítica dos conteúdos e dos usos que se pretende fazer deles. Desse modo, Kant, imbuído desse espírito iluminista, faz uso da criticidade para explorar os limites dos usos da razão<sup>57</sup> e verificar a potencialidade crítica da razão humana.

A primeira grande obra crítica de Kant, *Crítica da razão pura* (1781), e na sua segunda edição (1787), apresenta uma grande empreitada realizada pelo filósofo na medida em que enxerga na sua obra crítica a possibilidade de levar a razão ao tribunal da crítica para verificar as pretensões de validade da metafísica tradicional, bem como

---

<sup>55</sup> KANT, KrV, B 833.

<sup>56</sup> Ibid., KrV, B 833.

<sup>57</sup> Kant afirma que existe uma única razão com dois usos distintos, a saber, um uso teórico e um uso prático, mas que só na aplicação se deve diferenciar. A diferença, em linhas gerais, pode ser explicitada a partir dos objetivos de cada uso. A razão, no seu uso especulativo, busca estabelecer e verificar os limites e as possibilidades do conhecimento. Por outro lado, no seu uso prático, busca a prescrição das leis morais, isto é, a partir de regras próprias, determinar regras para a conduta moral do ser racional em geral.

estabelecer os fundamentos da sua teoria epistemológica. Acredita-se que a filosofia de Kant, nas suas circunstâncias, tem como base a sua proposta de esclarecimento, uma vez que é notória a defesa de que o indivíduo faça o uso crítico da sua capacidade de pensar por si mesmo, haja vista a importância que isso terá para a moralidade e para os desdobramentos da terceira e quarta perguntas, supracitadas anteriormente.

## 2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

O intento aqui foi o de trazer à baila a questão da criticidade, a sua conexão com o movimento ilustrado e, por fim, o modo como esses dois temas estão vinculados ao pensamento de Kant. Desse modo, defendeu-se a ideia de que a criticidade somada à defesa da liberdade e da autonomia são os elementos fundamentais para dimensionar o movimento ilustrado, bem como as ideias fundamentais, tal como será proposto no próximo capítulo, para pensar a questão do esclarecimento em Kant.

A partir do que foi apresentado no decorrer deste capítulo, acredita-se que algumas questões merecem ser problematizadas, uma vez que o fundamento no qual se assenta o debate moderno é a crença na capacidade racional do homem. Portanto, frente a esse fundamento, levanta-se uma questão diante de tal crença: Estaria o movimento ilustrado valorizando demasiadamente um único aspecto da natureza humana (a racionalidade)? Sim, entende-se que a modernidade faz isso, no entanto, não teria como proceder numa investigação pormenorizada sobre essa questão apresentando o modo como alguns contemporâneos procedem na problematização sobre a crença moderna na razão humana. Contudo, entende-se que a modernidade buscou edificar suas premissas filosóficas tendo por base a investigação racional, e, desse modo, não se optou aqui por realizar uma investigação sobre a crítica contemporânea sobre o conceito moderno de razão. Dessa maneira, intenta-se investigar e apontar o legado do referido movimento para a posteridade.

O legado que o pensamento ilustrado deixou para a pós-modernidade é algo que não pode ser colocado em dúvida, pois, na atualidade, tomando em perspectiva a mentalidade, os valores e uma quantidade significativa de termos podem ser considerados heranças da Ilustração. No entanto, outra questão aparece para ser problematizada: os desdobramentos do conceito de razão operados pela pós-modernidade podem ser entendidos como um uso desvirtuado da concepção moderna? Acredita-se que não, pois se entende que se trata de uma outra forma de

compreender a operacionalidade do uso da razão. Enfim, ressalta-se que a colocação das duas questões foi pensada em termos de problematizar os fundamentos do movimento ilustrado.

As duas questões levantadas, a valorização de um único aspecto da natureza humana e a ideia de uma possível perversidade do significado contemporâneo de razão, são pertinentes quando o que está em análise é o ideal ilustrado e, também, para não ficar preso em uma interpretação meramente expositiva e não problematizadora.

Por fim, sustentou-se a ideia de que a Ilustração almeja ser configurada como uma nova forma de investigação filosófica mediante a criticidade do uso do pensamento racional. Assim, tal como constatado anteriormente, Kant faz uso da criticidade como fundamento último da sua reflexão filosófica. Todavia, para proceder na análise sobre o que Kant denomina de esclarecimento, é preciso, anteriormente, entender o contexto em que esse debate está inserido no Iluminismo alemão. Ou seja, na sequência do texto, apresentar-se-á a origem do debate acerca da questão: “O que é esclarecimento?” e o modo como Kant adentra nesse debate.

### 3 O SIGNIFICADO DE *AUFKLÄRUNG* EM MENDELSSOHN E KANT

Neste capítulo reconstrói-se o significado de esclarecimento no horizonte do pensamento de Kant. Tal tarefa será realizada em quatro momentos: no primeiro, apresenta-se uma interpretação do contexto que envolve o debate do significado de Ilustração. Ou seja, busca-se identificar qual a origem da discussão a respeito do significado de esclarecimento no contexto ilustrado alemão. Nesse tópico, então, figura a análise do debate entre Biester e Zöllner acerca das relações entre Estado e Igreja e, posteriormente, o surgimento da pergunta sobre o esclarecimento.

No segundo momento, apresenta-se uma interpretação da resposta de Mendelssohn sobre o esclarecimento elencando as teses principais do seu posicionamento. Assim, constrói-se uma explanação que busca identificar pontos comuns entre a resposta de Kant e a de seu contemporâneo.

Na terceira parte do capítulo realiza-se uma análise do conceito kantiano de esclarecimento. Defender-se-á a tese de que o termo *Aufklärung* não pode ser entendido apenas como um conceito separado, desconexo e sem função dentro do *corpus* crítico na medida em que, essencialmente, está articulado com os desdobramentos da filosofia prática de Kant.

Por fim, intenta-se mostrar que o conceito de esclarecimento sofre uma oscilação entre perspectiva subjetiva e objetiva, mas que, através do uso público da razão, possibilita-se uma união entre as duas perspectivas. Além disso, identificar-se-á o modo como o conceito de esclarecimento está vinculado à teoria educacional kantiana.

#### 3.1 O CONTEXTO QUE ENVOLVE A QUESTÃO: O QUE É O ESCLARECIMENTO?

Para analisar o significado da *Aufklärung* no horizonte do pensamento kantiano, é preciso, antes, apresentar o contexto que o envolve para que não ocorra uma interpretação equivocada, atestando que o referido termo possui destaque somente no horizonte da teoria prática kantiana. Diante disso, a opção de apresentar o contexto justifica-se pelo fato de não ser possível analisar a problemática que envolve a busca pela definição da significação de esclarecimento sem levar em consideração a conjuntura histórica à qual esse debate está vinculado. Portanto, é preciso entender o



motivo que leva um conjunto de pensadores do século XVIII a problematizar acerca desse tema.

O caminho que leva a entender essa preocupação começa pelo entendimento do porquê da pergunta “O que é o esclarecimento?” ser considerada extremamente importante para o movimento ilustrado alemão e, também, para a história da filosofia. Dessa maneira, a questão que norteou a reflexão filosófica de um conjunto de pensadores alemães merece ser analisada na sua essência, ou seja, deve-se investigar quais os fatores que a levam a merecer tamanha atenção nos círculos intelectuais. Tenciona-se, inicialmente, mensurar qual o fator que motivou um levante de respostas para o significado de esclarecimento.

O fato que gerou todo um conjunto de reflexões sobre o significado do que é o esclarecimento tem como ponto de partida o debate sobre a questão do casamento religioso. Para entendê-la deve-se reportar ao ano de 1783, quando Johann Erich Biester, um dos fundadores do *Mensário Berlinense*, – publicação do círculo de intelectuais alemães que se autodenominava, de acordo com Torres Filho (1987), “Sociedade dos Amigos da Ilustração” ou “Sociedade das Quartas-Feiras”, por realizarem reuniões semanais que almejavam a propagação e o desenvolvimento da liberdade de crítica e de pensamento –, publica um artigo que dá início ao debate acerca do casamento religioso.

O artigo de Biester, intitulado *Proposta de não mais se dar trabalho aos eclesiásticos na consumação do matrimônio*, foi publicado em 1783 sob o pseudônimo de E. v. K. Nele, o autor sustenta a tese de que as cerimônias religiosas são desnecessárias para os ilustrados, fundamentalmente no que diz respeito à consumação do matrimônio. Diante disso, toma-se como ponto de partida que o fundamento do debate a respeito do significado de Ilustração, no contexto ilustrado alemão, remete à relação entre a Igreja e o Estado.

Uma réplica à questão levantada por Biester não demorou a aparecer. Johann Friedrich Zöllner apresenta um parecer contrário quando faz a defesa do matrimônio religioso. Uma vez que se está no período da Ilustração, o *Mensário Berlinense* publica, no número seguinte àquele que trouxe o posicionamento de Biester, a resposta de Zöllner através do artigo denominado *Será aconselhável não mais sancionar o vínculo matrimonial pela religião?* O comentário feito por Torres Filho (1987) ajuda a entender o modo como Zöllner posicionou-se frente ao debate em questão:

[O] casamento é um ato que decide, em grande medida, sobre a felicidade do ser humano, e não se deve tratar todas as obrigações jurídicas como se fossem do mesmo grau. O importante, porém, quanto à mudança de atitude, já está inscrito no tom do título: '*Ist es ratsam ...* (Será recomendável ...)'. Não é prudente, diz o texto, desvalorizar a religião em todos os assuntos profanos e desse modo, 'sob o nome de *Ilustração*, confundir as cabeças e os corações dos homens'. Ilustrar, sim: o espírito dos tempos e o bem da humanidade o exigem. Mas fazer da *Ilustração*, tomada sem crítica e sem a consciência de seus limites, um pretexto para a subversão e para a anarquia – ilustrar às cegas – seria pôr a perder até mesmo aquilo que as Luzes conseguiram, até agora, laboriosamente conquistar.<sup>58</sup>

A argumentação utilizada por Zöllner toma como fundamento que não se deve desvalorizar a religião “em todos os assuntos”, pois, assim, acabaria “confundindo as cabeças e os corações dos homens sob o jugo da ilustração”. Além disso, a *Ilustração* sem a criticidade colocaria em risco todos os avanços conquistados até então. Todavia, acredita-se que os argumentos utilizados por ele, para sustentar a defesa do matrimônio religioso, não são propriamente os fatores essenciais que culminam no debate sobre o esclarecimento uma vez que é um outro fato que o coloca no cenário do contexto do movimento ilustrado alemão.

A partir da argumentação de Zöllner emerge a indagação que entraria para a história da filosofia, isto é, a questão a respeito do significado de esclarecimento. Assim, a pergunta sobre o significado de ilustração “é quase tão importante quanto: o que é a verdade – deveria, porém, ser respondida antes que começássemos a nos esclarecer! E, todavia, não a encontrei respondida em lugar algum”.<sup>59</sup> Esse tema produz um enorme efeito entre os intelectuais da época na medida em que, a partir dele, suscita uma enorme dúvida sobre o significado de esclarecimento. As consequências das provocações feitas pelo pastor protestante causaram muita reflexão, e as respostas não tardaram a aparecer. Essa questão fez com que um conjunto de pensadores, pertencentes à referida época histórica, comessem a refletir sobre o conceito de esclarecimento.

O debate iniciado entre Biester e Zöllner deixou uma herança significativa tanto para a época histórica quanto para a posteridade. O legado em relação ao século XVIII foi para que os intelectuais buscassem avaliar as relações entre Religião e Estado a partir da busca pelo significado de esclarecimento. Além disso, acredita-se que tais investigações chegaram aos nossos dias na medida em que o movimento influenciou diretamente, a partir de elucidações conceituais, diversas áreas do conhecimento

<sup>58</sup> TORRES FILHO, 1987, p. 103-104. *Grifo do autor.*

<sup>59</sup> ZÖLLNER apud OLIVEIRA, 2011, p. 7.

humano e, mais especificadamente, de temas e questões vinculados ao campo do direito, da filosofia e da política.

No entanto, acredita-se que seja difícil, atualmente<sup>60</sup>, encontrar alguém que se declare um iluminista (*Aufklärer*) no sentido forte do termo, mas por outro lado,

Não é tão difícil encontrar, no entanto, quem reconheça o quanto uma série de debates vitais para a vida contemporânea, na área da política e do direito, para falar das mais evidentes, são devedoras deste movimento amplo e de fronteiras históricas imprecisas. Devedoras e, muitas vezes, ainda, mesmo sem o saber, inquilinas daqueles espaços de linguagens e expressões criados no século XVIII. [...] O fato é que o Esclarecimento não podia então e não pode hoje ser esquecido e está, queiramos ou não, inscritos em nossa tradição.<sup>61</sup>

É inegável a herança que a contemporaneidade recebeu do movimento ilustrado, dado que se é devedor de um conjunto de linguagens e expressões. Todavia, tem-se que tomar como pressuposto que o que chegou até a atualidade é fruto de uma longa filtragem e interpretação. Diante disso, uma grande parte dos debates contemporâneos, realizados no campo do direito, da política e da filosofia, são devedores do movimento amplo que foi o Século das Luzes, uma vez que foi nesse século que foram cunhadas muitas das expressões utilizadas até hoje.

A dependência da Ilustração pode ser identificada a partir do momento que se reconhece quando falamos de ideias, tais como democracia, solidariedade entre os homens, liberdade como valor supremo. Além disso, a defesa da liberdade de expressão, de pensamento, de ensino etc., tem-se na base o legado Iluminista. Todavia, tencionou-se aqui apenas mostrar que o movimento ilustrado deixou um legado para a contemporaneidade e que não é o objetivo desta pesquisa adentrar nesse assunto.

O objetivo desta parte do texto foi o de identificar e entender o contexto que envolveu a origem do debate acerca do esclarecimento, bem como do seu legado para a contemporaneidade. Diante disso, uma vez entendida a questão da origem é preciso adentrar ao debate sobre o que ele significa para Kant.

---

<sup>60</sup> Sobre a dimensão atual do Iluminismo, Gonzáles (2004, p. 17) acredita que: “Quando agora é reconhecido que dependemos do Iluminismo, a quem se devem ideais como a democracia, a solidariedade entre todos os homens, a liberdade como valor supremo, as liberdades públicas (de pensamento, de expressão, de assembleia, de educação, da política, da imprensa, etc.), algo é dito ser verdade. Mas não se deve esquecer que essas conquistas são fundamentadas em uma base que não é muito sólida ou, como muitos apontaram, que contém dentro de si a própria dialética, ou seja, que produz ao mesmo tempo o efeito oposto”.

<sup>61</sup> OLIVEIRA, 2011, p. 9.

Para atender a esse objetivo acredita-se que é preciso construir uma linha de argumentação que clarifique a relação de proximidade, afirmada pelo próprio Kant, entre a sua resposta e a fornecida por Moses Mendelssohn. Essa relação de proximidade é de fundamental importância para a análise hermenêutica do tema em questão por dois motivos fundamentais, a saber: 1) A resposta de Mendelssohn foi a primeira a figurar no *Mensário Berlinense*; 2) A resposta fornecida por Kant é aquela que mais tem evidência e destaque entre os que se propuseram a analisar o significado de esclarecimento. Além disso, Kant se refere a Mendelssohn numa nota de pé de página no seu opúsculo sobre o esclarecimento.

A menção a seu contemporâneo não pode passar despercebida tanto pelas palavras utilizadas por Kant como pela importância da nota em si mesma, que enuncia o seguinte:

Leio hoje no dia 30 do mesmo mês, nas *Wöchentliche Nachrichten de Büschingschen* de 13 de setembro, a nota da *Berlinischen Nonattsschrift* deste mês, na qual é citada a resposta do senhor Mendelssohn a exatamente a mesma pergunta. Ela não me chegou ainda em mãos; caso contrário eu teria retido a presente resposta, que agora pode se apresentar apenas como uma tentativa de saber quão longe o acaso poderia trazer à tona uma concordância de pensamento (Nota do autor).<sup>62</sup>

O fato de Kant mencionar a resposta de Mendelssohn não diz respeito a uma mera referência sem maiores paralelismos, na medida em que o fato de salientar que teria retido a sua resposta é uma questão que merece ser detalhada. O paralelismo<sup>63</sup> entre as repostas pode ser evidenciado mediante a fixação de pontos comuns entre elas. Acredita-se que um primeiro ponto em comum dos textos é o fato de ambos tecerem uma preocupação em estabelecer uma demarcação filosófica e um limite para a Ilustração. O primeiro ponto possui uma relação com o segundo na medida em que o fato de pensar na demarcação filosófica do conceito de ilustração implica, provavelmente, em pensar a relação entre Igreja e Estado. Assim, analisar essa relação, implica pensar o papel que a igreja exerce no campo político-cultural, o que

---

<sup>62</sup> KANT, WA, AA 08:42.

<sup>63</sup> A questão da relação de concordância entre os textos é interpretada e justificada das seguinte forma por Torres Filho (1987, p. 102): “A concordância, que de fato se verifica no essencial (sobretudo na ênfase dada ao caráter ético, do esforço de ilustrar, na sua vinculação com a destinação da totalidade da humanidade e na distinção crucial entre o homem como ser humano e como cidadão), não é entretanto ditada pelo acaso. Está inscrita, de antemão, no próprio sentido da pergunta. O que se quer saber, de fato, é quem é a Ilustração: em que nome ela fala. Questiona-se sua idoneidade moral, seu grau de respeitabilidade ou, ao contrário, de periculosidade. Em que medida ela põe em risco as instituições?”.

pode ser constatado pelo fato de muitos dos textos do *Mensário Berlinense* tratarem desse tema.

As três hipóteses levantadas como pontos de convergência carecem de ser investigadas, assim, passa-se, na sequência do texto, à análise da resposta de Mendelssohn e, na sequência, à de Kant.

### 3.2 O ESCLARECIMENTO SEGUNDO MOSES MENDELSSOHN

Moses Mendelssohn (1729–1786) é um filósofo judeu da época da Ilustração na Alemanha, foi o primeiro a proferir uma argumentação a respeito da questão levantada por Zöllner sobre o significado do termo *Aufklärung*. A resposta elaborada por ele é apresentada através do artigo intitulado “*Sobre a pergunta: o que quer dizer esclarecer?*” publicada em 1784. O seu posicionamento e a resposta de Kant figuram em números sucessivos do *Mensário Berlinense*, que era considerada uma publicação de grande relevância nos círculos ilustrados da Alemanha da época.

A posição de Mendelssohn sobre o que quer dizer esclarecer parte do pressuposto de que existem palavras que são recém-chegadas à língua alemã, como esclarecimento (*Aufklärung*), cultura (*Kultur*) e formação (*Bildung*) e que pertencem exclusivamente ao universo dos círculos intelectuais. Isso implica considerar que uma parte significativa da população alemã, do período histórico em questão, não tem dimensão alguma do significado desses termos novos.

Além de considerar essa situação, ele apresenta uma outra questão que é pertinente para entender o alcance da resposta sobre esclarecimento ao advertir que “o uso linguístico, que parece querer estipular uma diferença entre essas palavras de igual significado, ainda não teve tempo de estabelecer os limites para elas”.<sup>64</sup> Através dessa declaração, manifesta-se uma preocupação fundamental para a investigação do significado do esclarecimento na medida em que Mendelssohn enfatiza que ainda não se teve o tempo suficiente para tal e, por extensão, para a fixação de limites para o termo.

Após mencionar a necessidade de estabelecer o limite para o uso dos termos recém-chegados, Mendelssohn faz uma afirmação muito importante para o caminho que o debate sobre o esclarecimento iria tomar: “Formação, cultura e esclarecimento

---

<sup>64</sup> MENDELSSOHN, 2011, p. 15.

são modificações da vida social; efeitos da diligência e dos esforços dos seres humanos por melhorar sua condição social”.<sup>65</sup> O autor declara, portanto, que os termos novos nada mais são do que frutos das alterações sociais pelas quais passa a sociedade. Tais modificações são feitas pelo próprio ser humano que almeja um melhoramento da vida em sociedade.

A referida assertiva também indica que Mendelssohn acredita na ideia de que a humanidade trilha um caminho em direção ao seu aperfeiçoamento. Todavia, a questão da melhoria da condição social do homem carece ser investigada para se verificar se ele realmente defende a tese do progresso histórico da humanidade.

Uma primeira questão a ser analisada é se a referida melhora da condição social possui, ou não, uma conexão com as mudanças positivas quanto ao ponto de vista moral, educacional e político da humanidade. Defende-se a ideia que essa existe, pois, do contrário, não seria possível falar de uma melhoria social da humanidade. Desse modo, acredita-se que, ao afirmar que os termos novos são frutos dos esforços do gênero humano em progredir socialmente, Mendelssohn estaria indicando uma preocupação com o melhoramento moral do gênero humano. Segundo o autor:

A formação subdivide-se em *cultura* e *esclarecimento*. A cultura parece mais orientada para o elemento prático: (objetivamente) para o bem, o refinamento e a beleza dos trabalhos manuais, para as artes e os costumes sociais; (subjetivamente) para a habilidade, a diligência e a astúcia nos trabalhos manuais e para as pulsões e hábitos nas artes e nos costumes sociais. Quanto mais estes atributos correspondem em um povo à determinação do homem, tanto mais cultura lhe é acrescentada, [...] O esclarecimento, ao contrário, parece se relacionar mais com a dimensão teórica, com o conhecimento racional (objetivamente) e com a habilidade para a reflexão racional sobre as coisas da vida humana (subjetivamente), de acordo com sua importância e influência para os propósitos humanos.<sup>66</sup>

A afirmação de Mendelssohn indica que a cultura, juntamente com o esclarecimento, é parte fundamental da formação do sujeito, pois cada uma delas está orientada para dimensões distintas, como, respectivamente, os elementos prático e teórico. Percebe-se que a formação do sujeito diz respeito tanto à aquisição de conhecimento do ponto de vista objetivo quanto para o bom uso da capacidade de reflexão acerca das coisas da vida do sujeito sob o ponto de vista subjetivo. Diante disso, o esclarecimento, mesmo fazendo parte da dimensão teórica, possui um

---

<sup>65</sup> Ibid., p. 16.

<sup>66</sup> Ibid., p. 16. *Grifo do autor.*

elemento prático, pois faz referência à capacidade e à habilidade de bem usar a racionalidade para efetuar deliberações para vida em sociedade.

Outro aspecto que merece destaque é a expressão “habilidade para a reflexão racional”, a partir da qual se entende que Mendelssohn traz à baila a preocupação com a questão moral, já que ter uma habilidade de reflexão para as coisas da vida humana implica que o indivíduo tenha que pensar por si mesmo e deliberar racionalmente o fundamento das suas ações. Além disso, para vislumbrar uma melhoria social, tal como afirmado anteriormente, é fundamental que o sujeito tenha um comportamento moral dentro da sociedade. Todavia, para possuir esse tipo de comportamento, é preciso que o indivíduo tenha condições de deliberar racionalmente os princípios que determinam a sua vontade.

Merece destaque, também, na afirmação de Mendelssohn, a sequência na qual ele relaciona a habilidade para a reflexão racional acerca das coisas da vida humana com a importância dos propósitos humanos. Ele indica que os termos novos não podem deixar de lado a questão da destinação do homem na medida em que ela, a destinação, deve ser entendida “como medida e meta de todas as nossas aspirações e de nossos esforços, como um ponto a partir do qual precisamos fixar nossos olhos, se não quisermos nos perder”.<sup>67</sup>

Além disso, Mendelssohn atesta que a necessidade de demarcação filosófica do significado de esclarecimento é fundamental, pois, desse modo, não há possibilidade de se perder ou, ainda, para seguir no caminho correto temos que ter como base a destinação do homem. Assim sendo, ele parece enunciar uma preocupação com a destinação do homem e da sociedade, pois afirma que a Ilustração “relaciona-se com a cultura<sup>68</sup>, tal como a teoria se relaciona em geral com a *práxis*, o conhecimento com a moralidade e a crítica com o virtuosismo”.<sup>69</sup> Frente a

---

<sup>67</sup> Ibid., p. 17.

<sup>68</sup> Tendo por intuito esclarecer as relações existentes entre Ilustração e cultura, pensa-se que a afirmação de Mendelssohn é fundamental: “Uma língua adquire esclarecimento por meio das ciências, assim como adquire cultura por meio da vida social, da poesia e da eloquência. Por meio das ciências, ela torna-se mais hábil para o uso, por meio da vida social, ela torna-se mais hábil para o emprego prático. As duas juntas fornecem a uma língua a sua formação” (MENDELSSOHN, 2011, p. 16-17). Além dessas afirmações, na sequência do texto, complementa da seguinte forma: “a língua de um povo é a melhor indicação de sua formação, de sua cultura, bem como de seu esclarecimento; e isto segundo a extensão, tanto quanto segundo a sua força” (MENDELSSOHN, 2011, p. 17). A partir dessas afirmações, é possível constatar que o autor indica que através da Ilustração é possível ao gênero humano buscar um aperfeiçoamento. Essa questão será melhor explorada e tematizada na sequência do texto.

<sup>69</sup> MENDELSSOHN, 2011, p. 17.

esse contexto, fica claro que o autor não está apenas tomando em perspectiva o homem entendido enquanto membro da sociedade.

O fato de Mendelssohn não pensar apenas na destinação do homem enquanto membro da sociedade justifica-se pelo fato de ele distinguir entre a destinação do homem enquanto cidadão e como ser humano. Nas palavras dele, a distinção é estabelecida da seguinte forma:

[As] determinações do homem podem ser divididas em: 1) Determinação do *homem* e 2) Determinação do homem considerado como *cidadão*. Com relação à cultura, esses modos de consideração coincidem, na medida em que todas as perfeições práticas têm um valor apenas com relação à vida social, portanto, só precisam corresponder única e exclusivamente à determinação do homem como membros da sociedade. *O homem enquanto homem não carece de nenhuma cultura: mas ele carece de esclarecimento.*<sup>70</sup>

A posição de Mendelssohn indica duas formas de determinação, mas apenas uma delas, a determinação do homem enquanto membro da sociedade, é fundamental quando se reporta à vida social. Por outro lado, o homem enquanto indivíduo carece do esclarecimento que, no seu entender, diz respeito à dimensão teórica. Desse modo, entende-se que isso indica uma preocupação com a formação educacional do homem, tomado em sua individualidade, na medida em que salienta que esse carece de esclarecimento. No entanto, faz uma advertência sobre essa questão:

*O esclarecimento que interessa ao homem enquanto homem é universal, sem distinção de classes; o esclarecimento do homem considerado como cidadão modifica-se de acordo com a classe e a profissão. A determinação do homem estabelecerá aqui mais uma vez a medida e a meta de suas aspirações.*<sup>71</sup>

O autor salienta ainda que:

Na vida civil, a classe e a profissão determinam os *deveres* e os *direitos* de cada membro da sociedade, requerendo, de acordo com eles, um outro jeito e uma outra habilidade, outras inclinações, impulsos, costumes sociais e hábitos, uma outra *cultura* e *polimento*. Quanto mais os deveres e direitos concordarem, atravessando todas as classes, com a sua profissão, isto é, com as respectivas determinações como membros da sociedade, mais cultura possuirá. Além disso, os deveres e direitos também requerem de cada indivíduo, de acordo com sua classe e vocação, diferentes *intelecções* teóricas e uma outra habilidade para alcançar essas *intelecções*, um outro grau de *esclarecimento*.<sup>72</sup>

<sup>70</sup> Ibid., p.17-18. Grifo do autor.

<sup>71</sup> Ibid., p. 18-19. Grifo do autor

<sup>72</sup> Ibid., p. 18. Grifo do autor



A partir da primeira citação acima, constata-se que o homem considerado como indivíduo carece de se apropriar de um conjunto de conhecimentos teóricos fundamentais para, desse modo, ter condições de adquirir habilidades para a reflexão racional. Mendelssohn ressalta que o esclarecimento almeja fornecer esses subsídios teóricos fundamentais para a formação do homem enquanto indivíduo é universal. No entanto, por outro lado, ao final, ele indica que o esclarecimento do homem enquanto membro da sociedade sofrerá uma modificação conforme a classe e a profissão exercida pelo indivíduo. Assim, acredita-se que, pelo fato de haver diferentes profissões e classes sociais, há a necessidade de um conjunto de conhecimentos teóricos, específicos, para cada função.

A questão de o esclarecimento sofrer modificações conforme a profissão pode ser aprofundada mediante a análise da segunda citação. A partir dela, podem-se verificar argumentos que justificam a modificação do esclarecimento por classe e profissão. Logo no início, Mendelssohn afirma que direitos e deveres são atribuídos conforme a profissão que o homem exerce. Além disso, conforme a sua classe social e a profissão, precisará de um tipo de “intelecções teóricas” e, também, de um tipo de habilidade para adquirir tais intelecções.

Diante do exposto, acredita-se que Mendelssohn faz uma distinção entre o esclarecimento do homem, tomado como indivíduo que seria mais amplo, básico e fundamental, que corresponderia a um conjunto de conhecimentos teóricos básicos relativos à formação escolar; e o esclarecimento do homem enquanto cidadão, que seria um conjunto de conteúdos teóricos que sofrem modificação conforme a profissão exercida. Além disso, conforme a citação, cada profissão exige certo grau de “habilidade, outras inclinações, impulsos, costumes sociais e hábitos, uma outra cultura e polimento”.

Após apresentar a distinção entre o esclarecimento do homem enquanto homem (universal) e do homem enquanto cidadão (que se modifica conforme a profissão), ambos relacionados mais com a dimensão teórica, Mendelssohn passa a analisar a questão do esclarecimento de uma nação. De acordo com ele, o grau de esclarecimento de uma nação é composto de, no mínimo, quatro partes que são as seguintes: “1) com a quantidade de conhecimento, 2) com a sua importância, isto é,

com a sua relação com a determinação a) do homem e b) do cidadão, 3) com a sua disseminação entre todas as classes e 4) de acordo com a sua profissão”.<sup>73</sup>

Ao apontar os quatro fatores que servem de base para determinar o grau de esclarecimento de uma nação e aqueles com os quais eles se relacionam, Mendelssohn aventa uma problemática sobre o conflito que pode emergir entre a perspectiva do indivíduo e a de uma nação. Ele toma como base, para justificar tal conflito, uma premissa pouco explicada no conjunto do seu artigo, na qual afirma que algumas verdades, “que são úteis ao homem enquanto homem, podem por vezes prejudicá-lo enquanto cidadão”.<sup>74</sup> No entanto, surge a seguinte questão: quais seriam as verdades úteis para o indivíduo que prejudicariam o homem enquanto cidadão?

A resposta de Mendelssohn para essa questão não está bem explicada no corpo de texto do seu artigo. No entanto, é possível traçar um esboço de resposta a partir da identificação da origem do conflito entre as duas formas de esclarecimento mencionadas acima. Ele acredita que “a colisão pode surgir entre 1) propósitos humanos essenciais ou 2) acidentais com 3) propósitos civis essenciais ou 4) acidentais inessenciais”.<sup>75</sup>

Mendelssohn estabelece uma diferenciação entre as determinações essenciais do homem e as determinações essenciais do cidadão. A ausência da primeira significa que o homem degrada-se em animal, ou seja, a sua determinação enquanto cidadão é a moralidade, e, na ausência desta, teria o seu comportamento entregue ao instinto. Por outro lado, quando não há determinações essenciais desse como cidadão, isto é, a inexistência de um conjunto de leis que normatiza a conduta do cidadão do ponto de vista da legalidade, significa que a constituição não mais existe.

Ao problematizar acerca das determinações essenciais, do indivíduo e do cidadão, ele está colocando em embate a questão da distinção entre moralidade e legalidade. Aqui, Mendelssohn fixa a questão do esclarecimento no contexto da moralidade e da legalidade na medida em que são as determinações essenciais do indivíduo e do cidadão respectivamente. No entanto, o autor não está propondo um hiato entre as duas formas de determinações essenciais, pelo contrário, entende que deve haver uma harmonia entre elas para que não estejam em conflito. Para justificar isso, o autor afirma que

---

<sup>73</sup> Ibid., p. 19.

<sup>74</sup> Ibid., p. 19.

<sup>75</sup> Ibid., p. 19.

Desafortunado é o Estado que precisa confessar que, nele, a determinação essencial do homem não se harmoniza com a determinação essencial do cidadão e que o esclarecimento, indispensável à humanidade, não poderia se estender por todas as classes do reino, sem que a constituição estivesse em perigo de desmoronar. Aqui, a filosofia põe a mão sobre a boca! Aqui, a necessidade pode prescrever leis ou então forjar grilhões destinados à humanidade, a fim de forçá-la a curvar-se e de mantê-la sob constante pressão.<sup>76</sup>

O desequilíbrio entre as duas determinações essenciais, a do homem e a do cidadão, coloca em risco a ideia do esclarecimento se propagar por toda uma nação. O Estado desafortunado é aquele em que ocorre a ausência de harmonia entre as determinações, pois o esclarecimento não se efetivaria em todas as classes do reino, e a constituição estaria num iminente perigo de desmoronar. Diante desse contexto, a filosofia “põe a mão sobre a boca!”, pois a necessidade faria que fossem forjados os grilhões que manteriam a humanidade submissa e em constante pressão.

Mendelssohn, ao afirmar que a filosofia coloca a mão na boca, estaria fazendo uma menção à questão da censura? Acredita-se que sim, pois logo na sequência do seu texto, sustenta que quando

[...] não se tem o direito de disseminar certas verdades úteis que adornam o homem, sem simplesmente demolir os princípios habituais da religião e da moral, então aquele que esclarece, amante da virtude, procederá com prudência e cautela e resistirá ao preconceito, ao invés de expulsar a verdade, que está tão firmemente entrelaçada com ele.<sup>77</sup>

Aqui, parece que o autor apresenta uma preocupação com a questão da ausência da liberdade de expressão, na medida em que uma nação esclarecida deve permitir que publicamente façam-se críticas aos valores morais e à religião. Ou seja, um Estado esclarecido é aquele que não ousa falar em censura, que permite e tolera a liberdade de pensamento, de expressão, de crença etc. Ao introduzir o debate a respeito do Estado ilustrado, livre da censura, acredita-se que Mendelssohn esteja propondo fixar o uso e o abuso em relação ao esclarecimento.

De acordo com Mendelssohn, estabelecer a linha que separa o uso do abuso do esclarecimento é uma tarefa complexa, mas que pode ser realizada. Ele apresenta sua preocupação em relação ao mau uso do esclarecimento, uma vez que esse está diretamente relacionado à moralidade. Ao tematizar sobre tal aspecto, ele afirma que: “O mau uso do esclarecimento enfraquece o sentimento moral, leva à *intransigência*,

---

<sup>76</sup> Ibid., p. 20.

<sup>77</sup> Ibid., p. 21.

ao *egoísmo*, à *irreligiosidade* e à *anarquia*".<sup>78</sup> Diante disso, o autor acredita que a nação que prioriza a busca pelo bom uso do esclarecimento estará menos propícia à corrupção.

A nação que buscar ofertar uma formação de boa qualidade para os cidadãos, que seja composta de cultura e do bom uso do esclarecimento, estará galgando edificar uma sociedade melhor em todos os aspectos, pois do contrário estaria sujeita à corrupção e, por extensão, à degradação da sociedade em si mesma.

Na interpretação da resposta de Mendelssohn, acerca da pergunta sobre o significado de esclarecimento, tentou-se identificar as bases nas quais ele fundamenta a sua resposta. Acredita-se que, tal como salientado acima, ele o entende como um processo de melhoramento da vida social, isto é, sendo parte da constante formação e aperfeiçoamento do homem. O autor reconhece, também, a importância da demarcação filosófica do conceito, bem como dos limites do esclarecimento para que o homem e a humanidade não se percam nessa busca. Além disso, vinculado ao esclarecimento encontra-se a destinação do homem tanto como indivíduo como membro da humanidade, o que implica considerar que há uma vinculação do esclarecimento com a moralidade.

Frente ao contexto explicitado acima, em linhas gerais, as três premissas chaves do pensamento de Mendelssohn sobre o esclarecimento são: i) O fato de a busca pelo esclarecimento ser fruto do esforço dos seres humanos por melhorar a sua condição social (a necessidade da procura pela determinação filosófica do conceito); ii) As duas formas de se pensar a determinação do homem (como indivíduo e como cidadão); e iii) A análise da linha que separa o uso do abuso do esclarecimento (fornecendo assim a ideia de limite). Diante disso, faz-se oportuno considerar a resposta de Kant acerca do esclarecimento para constatar a questão da concordância parcial e, além disso, adentrar no tema principal da pesquisa.

### 3.3 O CONCEITO DE ESCLARECIMENTO NO HORIZONTE DO PENSAMENTO DE KANT

Em dezembro de 1784 é publicado, no *Mensário Berlinense*, o texto kantiano contendo a sua resposta referente à pergunta sobre o significado de esclarecimento.

---

<sup>78</sup> Ibid., p. 21. *Grifo do autor.*

Ao escrever o referido opúsculo, Kant tinha 60 anos e possuía um significativo reconhecimento em virtude de ser o autor da *Crítica da razão pura* (1781) e, além disso, tinha um enorme prestígio em toda a Europa em função da sua fama como professor universitário. A postura de Kant como professor ajuda na análise e interpretação do conceito em questão. A respeito da postura e da metodologia empregada por Kant na sua atuação profissional, duas questões merecem destaque, a saber: a) a sua visão sobre o ensino de filosofia e b) o depoimento de Herder sobre o propósito do magistério kantiano. A primeira questão pode ser apresentada mediante ao que ele expõe na sua primeira *Crítica*:

Entre todas as ciências racionais (*a priori*) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar.<sup>79</sup>

A tese defendida por Kant é que, quanto ao ensino de filosofia, apenas se pode ensiná-la através da sua história, isto é, indicando o modo como o pensamento filosófico figurou ao longo da história. No entanto, o intento de Kant era fazer com que seus alunos atingissem a maturidade intelectual através do pensamento não tutelado, isto é, que conseguissem através da autonomia do pensar, filosofar. Ou seja, Kant desejava que a formação de seus estudantes fosse ampla, na medida em que almejava que eles fossem bons cidadãos com participação ativa na esfera social. A preocupação kantiana com uma formação ampla pode ser entendida como uma proposta educacional que tem por finalidade um cidadão esclarecido tanto para a escola como para a vida. Essa questão aparece quando ele afirma que

De um professor, portanto, é esperado que ele forme nos seus ouvintes, primeiro, o homem *sensato*, então, o homem *racional*, e, finalmente, o *douto*. Semelhante procedimento tem a vantagem de que o aprendiz mesmo que jamais chegue ao último grau, como ocorre comumente, ele ganhou, contudo, através da instrução {o conhecimento} e se tornou mais treinado e inteligente, se não para a escola, pelo menos para a vida.<sup>80</sup>

Diante da citação acima, verifica-se que Kant demonstra uma grande preocupação com a questão da educação, pois indica que a sensatez e o bom uso da racionalidade são pressupostos para formar um indivíduo esclarecido (douto). Além disso, manifesta-se também a preocupação cosmopolita de Kant, dado que ele não apenas mostra preocupação com aqueles indivíduos que vão trilhar um caminho

<sup>79</sup> KANT, KrV, B 865. *Grifo do autor.*

<sup>80</sup> *Ibid.*, 1992, p. 173. *Grifo do autor.*

dentro da academia, mas, também, em preparar/educar o indivíduo para que use o seu entendimento para a vida em sociedade. Diante do exposto, pode-se constatar que para Kant “o homem está, através de sua razão, destinado a estar em uma sociedade com homens e nela se *cultivar*, se *civilizar* e se *moralizar* através da arte e das ciências”.<sup>81</sup>

Frente a esse contexto, o objetivo de Kant consistiu em fazer com que seus alunos aprendessem a filosofar, isto é, através do ensino de filosofia preparar e criar condições para a iniciação ao filosofar, e não apenas fomentar o acúmulo de conhecimentos cronológicos sobre a história da filosofia. Portanto, ensinar a filosofar consistia em propiciar aos estudantes que conseguissem fazer um uso consequente da sua própria razão para que pudessem interpretar (analisar, pesquisar, refutar) um determinado problema e, desse modo, abordá-lo sob diferentes prismas.

Além de pensar o ensino de filosofia e, a partir disso, a preocupação de Kant com a formação do sujeito, também se pode ponderar a atuação desse como professor. Para tanto, o comentário feito por Herder vai ao encontro da afirmação proferida na *KrV*, destacada acima, na medida em que ele afirma sobre a atividade profissional de Kant: “Tive a sorte de ter como professor um grande filósofo ao que considero um autêntico *mestre da humanidade*. [...] Seus alunos não recebiam outra ordem, exceto pensar por si mesmo, nada o era mais estranho do que o despotismo”.<sup>82</sup>

Diante do que foi explicitado anteriormente, pode-se concluir que a proposta metodológica empregada pelo professor Kant<sup>83</sup>, em suas aulas, palestras e cursos, consistia em fazer com que seus alunos pensassem por si mesmos. Dessa maneira, pode-se corroborar o fato de que o significado de esclarecimento defendido por ele, tal como será apresentado na sequência, e a práxis do professor Kant coincidiam. E

---

<sup>81</sup> Ibid., Anth., AA 07: 324. *Grifo do autor*.

<sup>82</sup> HERDER apud ARAMAYO, 2013, p. 11-12. *Grifo do autor*

<sup>83</sup> Não há uma unanimidade entre os comentadores de Kant a respeito de certas particularidades sobre a sua atividade docente, ou seja, existe um certo desacordo em relação a alguns pontos, tais como o ano em que Kant iniciou a dar aulas e ainda o número preciso de cursos que ministrou. Para um maior aprofundamento sobre a vida docente de Kant, consultar: KUEHN, Manfred. **Kant: a biography**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Ou ainda, no Website *Kant in the Classroom*, organizado e administrado por Steve Naragon (Manchester College). Disponível em: <<http://www.manchester.edu/kant/Home/index.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2017. Contudo, cabe destacar que “[n]as suas aulas Kant revela a extraordinária amplitude de seu horizonte. Não ensina somente lógica e metafísica, mas também física, matemática e geografia física (uma disciplina acadêmica que ele mesmo introduz com muito orgulho), antropologia e pedagogia (a partir do semestre de inverno de 1772-1773), filosofia da religião (teologia natural), moral, direito natural (a partir do semestre de inverno de 1766-1767), enciclopédia filosófica (a partir de 1767-1768) e até mesmo fortificação e pirotecnia. Várias vezes Kant chega a ser decano de sua faculdade, e, nos dois semestres de verão 1786 e 1788, reitor da universidade” (HÖFFE, 2005, p. 10).

essa coincidência está fundamentada no princípio de que o homem deve se atrever a pensar por si mesmo.

A defesa da liberdade e da autonomia, vinculadas diretamente ao pensar por si mesmo, são os fundamentos nos quais está assentada a proposta kantiana do esclarecimento.<sup>84</sup> Essa questão é tratada diretamente por Kant no ensaio denominado *Resposta à pergunta: que é o esclarecimento?* (1784). No entanto, é possível verificar que seu significado não fica restrito a esse ensaio, pois para discorrer e proceder numa interpretação precisa, sobre as teses ali apresentadas, faz-se necessário recorrer a outras obras do *corpus* kantiano.

A interpretação do texto de Kant gerou um conjunto de interpretações, as quais trilham, por vezes, caminhos opostos. Assim, uma primeira análise a ser apresentada é a de Michael Clarke, que, ao analisar o escrito kantiano, sustenta a ideia que ali figura uma defesa da filosofia e da liberdade. No entender dele, o texto kantiano contém:

[A] defesa mais bem conhecida de Kant da liberdade no uso público da razão. O título é um pouco enganador, uma vez que o propósito de Kant é menos para definir o esclarecimento do que é para defender a filosofia contra a acusação de que ela ameaça a ordem moral e política da autoridade.<sup>85</sup>

A afirmação de Clarke contém, parcialmente, as premissas que edificam e dão sustentação à resposta de Kant para a questão levantada por Zöllner. Usa-se a expressão “parcialmente”, na medida em que se acredita que há outros pontos

---

<sup>84</sup> O significado de esclarecimento proposto por Kant recebeu muitas interpretações, entre elas pode-se mencionar a realizada por Foucault. Em linhas gerais, ele sugere que Kant propõe uma distinção entre esclarecimento e crítica. Entende-se que esse não é o caso da proposta de Kant, pois, tal como será explicitado, o conceito de esclarecimento, na perspectiva kantiana, está diretamente vinculado à crítica. Ao comentar a obra de Kant, Foucault (2017, p. 8-9) afirma que: “Kant me parece ter fundado as duas grandes tradições críticas entre as quais está dividida a filosofia moderna. Diríamos que em sua grande obra crítica, Kant colocou, fundou esta tradição da filosofia que coloca a questão das condições sobre as quais um conhecimento verdadeiro é possível e, a partir daí, toda uma parte da filosofia moderna desde o séc. XIX se apresentou, se desenvolveu como uma analítica da verdade. Mas existe na filosofia moderna e contemporânea um outro tipo de questão, um outro modo de interrogação crítica: é esta que se viu nascer justamente na questão da *Aufklärung* ou no texto sobre a revolução; 'O que é nossa atualidade? Qual é o campo atual das experiências possíveis?'. Não se trata de uma analítica da verdade, consistiria em algo que se poderia chamar de analítica do presente, uma ontologia de nós mesmos e, me parece, que a escolha filosófica na qual nos encontramos confrontados atualmente é a seguinte: pode-se optar por uma filosofia crítica que se apresenta como uma filosofia analítica da verdade em geral, ou bem se pode optar por um pensamento crítico que toma a forma de uma ontologia de nós mesmos, de uma ontologia da atualidade, é esta forma de filosofia que de Hegel à Escola de Frankfurt, passando por Nietzsche e Max Weber, fundou uma forma de reflexão na qual tenho tentado trabalhar”. Outras informações importantes sobre a interpretação de Foucault, ver: VILLACANAS, José Luis. Introducción. Crítica y presente: sobre las bases de la ilustración Kantiana. In: KANT, Immanuel. **En defensa de la Ilustración**. Tradução de Javier Alcoriza y Antonio Lastra. Barcelona: Alba editorial, 2017. p. 9-62.

<sup>85</sup> CLARKE, 1997, p. 57.

fundamentais na exposição kantiana. Para apresentar tais pontos, passa-se a analisar o escrito kantiano na sua totalidade.

O ponto de partida de Kant é a apresentação de uma definição formal<sup>86</sup> do conceito de esclarecimento, isto é, já no início de seu texto apresenta uma preocupação em delimitar conceitualmente o termo. Tal definição aparece no primeiro parágrafo do texto e ele a define enquanto uma passagem de uma situação para outra.

*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 lema esclarecimento [Aufklärung].<sup>87</sup>*

A afirmação de Kant apresenta alguns caminhos possíveis para a compreensão do termo, porém, por ser um trecho famoso, emblemático e muito citado entre os intérpretes, carece de uma análise aprofundada. Aqui, ele apresenta a definição como uma passagem de um estágio de menoridade (incapacidade)<sup>88</sup>, para um estágio de maioridade (capacidade). No entanto, ao apresentar o esclarecimento como a disponibilidade de fazer uso do próprio entendimento, Kant não indica o modo como esse deve ser feito e, tampouco, indica se o referido emprego diz respeito ao uso teórico e/ou ao uso prático da razão.

---

<sup>86</sup> Na interpretação de Allison, Kant, na sua apresentação formal do conceito, apresenta alguns dos pontos principais da sua concepção de esclarecimento. De acordo com Allison, Kant apresenta quatro pontos principais: "(1) A iluminação deve ser entendida negativamente como a libertação ou a escapada de uma condição, e não positivamente como a posse ou compreensão de um corpo de conhecimento. (2) A condição a partir da qual deve-se se libertar não é simplesmente ignorância (como nas interpretações tradicionais), mas *Unmündigkeit* (geralmente traduzido como "tutela", "imaturidade" ou "incompetência"), entendida como incapacidade para usar o entendimento sem a direção de outro. (3) Esta condição pode ser autoincorrida [*selbstverschuldet*], ou seja, algo para o qual o indivíduo é de algum modo responsável, em vez do resultado de uma incapacidade natural ou de ser enganado por outros (por exemplo, sacerdotes e déspotas). (4) Consequentemente, o que é necessário para escapar desta condição não é o desenvolvimento intelectual, mas um ato de vontade, especificamente uma resolução para pensar para si mesmo" (ALLISON, 2012, p. 3).

<sup>87</sup> KANT, WA, AA 08: 35. *Grifo do autor.*

<sup>88</sup> A respeito da incapacidade de pensar por si mesmo, Kant apresenta uma explicação, no seu livro *Antropologia de um ponto de vista pragmático* (1798), que diz: "um entendimento em si saudável (sem deficiências mentais) pode todavia ser acompanhado sem seu desempenho de deficiências que tornem necessários, ou um *adiamento* para que a pessoa se desenvolva até a devida maturidade, ou que a outra pessoa assuma a responsabilidade por ela no que se refere às questões de natureza civil. Se uma pessoa, saudável sob todos os aspectos, é incapaz (natural ou legalmente) de fazer uso próprio de seu entendimento nas atividades civis, então se diz que ela não é emancipada; se isso está fundado na pouca idade, se chama imaturidade (menoridade); mas se está fundado em disposições legais a respeito de questões civis, então pode ser denominada incapacidade legal ou civil" (KANT, Anth, AA 07: 208-209).



Diante da carência de explicações, tais como aquelas explicitadas acima, acredita-se que, para sanar os problemas destacados, é preciso, inicialmente, adentrar em certas particularidades que envolvem o texto em análise. O que Klein (2009) observa, ao comentar sobre a passagem citada anteriormente, julga-se como muito oportuno para compreender o que está envolvido quando se aborda o texto kantiano:

Talvez esse seja o trecho mais famoso, mas, por outro lado, também é provável que ele seja um dos textos mais superficialmente lidos e subestimados do *corpus* kantiano. Antes de tudo, é importante ter em mente que ele possui um caráter muito mais publicitário do que acadêmico, pois foi publicado em um jornal cujo público alvo não se restringia aos pares, mas almejava pessoas letradas em geral. Percebe-se facilmente que o estilo literário empregado por Kant nesse texto é, deveras, muito diferente daquele que se encontra nas três *Críticas*, além de ser um texto imbuído de intenção política e com um forte apelo ao público. Nesse sentido, ainda que haja alguma explicação para as teses ali defendidas, a maior parte fica subentendida e só faz sentido se for lida tendo como parâmetro os outros textos críticos.<sup>89</sup>

O fato de o ensaio ter um caráter muito mais publicitário do que acadêmico, de possuir uma linguagem diferente das demais obras e de possuir uma forte intencionalidade política, faz da interpretação dessa obra uma tarefa complexa. Assim sendo, tal como já afirmado anteriormente, busca-se a interpretação do esclarecimento através do horizonte da filosofia crítico transcendental, isto é, na sua relação com os demais textos kantianos. No entanto, não perdendo de vista o objetivo central da tese, isto é, demonstrar que através do esclarecimento é possível sustentar a ideia do melhoramento dos costumes do gênero humano.

Contudo, já no parágrafo de abertura, é possível constatar algumas teses centrais que são levantadas na interpretação realizada por Gonzáles, segundo o qual o fato de Kant determinar o esclarecimento enquanto saída da situação de minoridade para a de maioria, significa que

[A]té o momento, a seus olhos, a humanidade não havia sido protagonista de sua própria existência, não havia atuado em nome próprio pois havia sido conduzida por professores, pedagogos, padres, sacerdotes etc. Aqui está a chave para compreender o que os ilustrados pensavam sobre si mesmo: por fim a humanidade sentia-se e atuava como queria, como 'autônoma', isto é, como legisladora de sua própria conduta, tanto individual como coletiva. A autonomia é a palavra que define com melhor precisão o ideal ilustrado. O polo oposto dessa concepção autônoma de liberdade seria a autoridade, a tradição, o institucional.<sup>90</sup>

---

<sup>89</sup> KLEIN, 2009, p. 212.

<sup>90</sup> GONZÁLES, 2004, p. 49.

O autor sustenta a ideia de que Kant apresenta o esclarecimento enquanto uma forma autônoma de pensar. Ou seja, que a saída de um estágio, que figura a recusa da liberdade e da autonomia de pensar, em direção à maioria, que significa a coragem de pensar por si mesmo, terá implicações para a dimensão moral, dado que a humanidade passaria a ser a legisladora da própria conduta. No entanto, antes de se adentrar na vinculação entre o significado de esclarecimento e a proposta educacional kantiana, é preciso seguir no propósito de interpretação do seu significado.

A defesa do significado de esclarecimento como pensar por si mesmo pode ser encontrada em outras duas obras do *corpus* kantiano: *Que significa orientar-se no pensamento?* (1786) e na *Crítica da faculdade do juízo* (1790). Desse modo, objetiva-se analisar o modo como Kant o descreve nessas duas passagens. Na primeira delas, figura uma formulação do significado de pensar por si mesmo:

*Pensar por si mesmo* significa procurar por si mesmo a suprema pedra de toque da verdade (isto é, em sua própria razão); e a máxima que manda pensar sempre por si mesmo é o *esclarecimento* (*Aufklärung*). A ele não pertencem tantas coisas quanto imaginam aqueles que situam o esclarecimento nos *conhecimentos*. Pois o esclarecimento é antes um princípio negativo no uso da capacidade de conhecer, e muitas vezes quem tem enorme riqueza de conhecimentos mostra ser menos esclarecido no uso destes. Servir-se de sua *própria* razão não quer dizer outra coisa senão, em tudo aquilo que devemos admitir, perguntar a nós mesmos: achamos possível estabelecer como princípio universal do uso da razão aquele pelo qual admitimos alguma coisa ou também a regra que se segue daquilo que admitamos?<sup>91</sup>

Na passagem acima, pode-se constatar que Kant enfatiza pelo menos dois pontos ao se referir ao esclarecimento. O primeiro ponto a ser destacado é o fato de o referido termo figurar, inicialmente, como um princípio negativo a partir do uso teórico da razão, isto é, no uso da capacidade humana de conhecer. Ou seja, Kant propõe o esclarecimento como princípio negativo, através da criticidade do uso teórico da razão, na medida em que é através dela que se pode encontrar a pedra de toque da verdade.

Uma outra questão fundamental a ser destacada é o fato de ele não significar um acúmulo de conhecimentos, pois de nada adianta apropriar-se de um conjunto de conhecimentos se ele não passar pelo crivo crítico da razão. Isso significa que, ser

---

<sup>91</sup> KANT, WDO, AA 08: 146-147. *Grifo do autor.*

um Ilustrado não implica necessariamente ser um erudito<sup>92</sup>, pois o primeiro é aquele que faz uso correto dos seus recursos intelectuais e procura, em si mesmo, através da razão, os motivos que o conduzem a admitir algo como verdadeiro.

Frente ao contexto explicitado anteriormente, constata-se que Kant mantém a definição de esclarecimento como “pensar por si mesmo” e apenas acrescenta novas explicações para sua definição fixada no texto de 1784. Esses acréscimos são fundamentais para que não se fique preso a tautologias, ou seja, apresentando o significado de esclarecer-se como pensar por si mesmo sem, no entanto, apresentar maiores detalhes.

Na terceira *Crítica* (1790), Kant prossegue fornecendo subsídios para a compreensão do que significa pensar por si mesmo. Todavia, na referida obra, ele apresenta certas máximas que norteiam o entendimento humano.

As seguintes máximas do entendimento humano comum na verdade não contam aqui como partes da crítica do gosto, e, contudo, podem servir para a elucidação de seus princípios: 1. Pensar por si; 2. Pensar no lugar de qualquer outro; 3. Pensar sempre em acordo consigo próprio. A primeira é a máxima da maneira de pensar *livre* de preconceito < *Vorurteil* >; a segunda, a da maneira de pensar alargada; a terceira a da maneira de pensar conseqüente. A primeira é a máxima de uma razão jamais *passiva*. A propensão a esta, por conseqüente a heteronomia da razão, chama-se *preconceito*; e o maior de todos eles é o de representar-se a natureza como não submetida a regras que o entendimento por sua própria lei essencial põe-lhe como fundamento, isto é, a *superstição*. Libertação da superstição chama-se Esclarecimento, porque embora esta denominação também convenha à libertação de preconceitos em geral, aquela, contudo, merece perfeitamente (*in sensu eminenti*) ser denominada um preconceito, na medida em que a cegueira, na qual a superstição lança alguém e que até impõe como obrigação, dá a conhecer principalmente a necessidade de ser guiado por outros, por conseqüente o estado de uma razão passiva.<sup>93</sup>

No início da passagem, Kant deixa claro que as máximas do entendimento humano não fazem parte da crítica do gosto, mas que, contudo, são as bases fundamentais para entender os princípios que regem o entendimento. Observa-se que as máximas não são excludentes entre si, na medida em que cada uma delas faz referência a campos de atuação distintos. Ao articular as três máximas, Kant deixa clara a sua preocupação com o fato de o entendimento ser guiado pela superstição.

<sup>92</sup> De acordo com Aramayo (2013), ao analisar a temática do esclarecimento, Kant defende a ideia de que o homem ilustrado não é necessariamente um erudito, porque esse é alguém que sabe utilizar convenientemente seus recursos intelectuais, tanto para aceitar algo como verdade quanto para determinar uma norma de conduta dentro da sociedade. Ou seja, o ilustrado é aquele que pergunta a si mesmo se a regra adotada para a sua conduta poderá ser universalizada e, desse modo, válida para qualquer indivíduo. Nesse sentido, o autor lança mão de uma interpretação que sustenta a ideia da proximidade entre o esclarecimento e o critério moral formulado por Kant na GMS (1785).

<sup>93</sup> KANT, KU, AA 05: 294-295. *Grifo do autor.*

Constata-se que ele esteja fazendo menção à religião, uma vez que essa pensa a natureza como não submetida às regras que o entendimento humano formula, indicando assim que a base na qual a religião sustenta suas teorias sobre o ordenamento da natureza seja a superstição. Desse modo, tal como Kant mesmo afirma, é fundamental abandonar esse modo de pensar tutelado pela superstição<sup>94</sup>, pois a libertação da superstição chama-se esclarecimento.

O entendimento humano não pode estar à mercê de nenhum tipo de tutela exterior, pois se deve pensar sempre por si próprio de uma maneira consequente. Dessa maneira, é preciso entender qual a particularidade de cada umas das máximas para identificar qual delas vincula-se diretamente ao esclarecimento. Essa questão é explicitada por Kant quando ele afirma o seguinte:

A terceira máxima, ou seja, a da maneira de pensar consequente, é a mais difícil de alcançar e também só pode ser alcançada pela ligação das duas primeiras e segundo uma observância reiterada da mesma, convertida em perfeição. Pode-se dizer: a primeira dessas máximas é a máxima do entendimento; a segunda, a da faculdade do juízo; a terceira, a da razão.<sup>95</sup>

A máxima de pensar sempre de acordo consigo próprio é, conforme destacado acima, a mais complexa de ser alcançada. No entanto, quais seriam os motivos que levam Kant a pontuar a terceira máxima como a mais difícil de ser alcançada? A questão pode ser respondida levando-se em consideração o propósito kantiano sobre a importância do pensar por si mesmo, isto é, a sua defesa para que o homem desenvolva a capacidade de pensar por si mesmo e que se liberte das superstições criadas pelos tutores.<sup>96</sup> Mas, desenvolver essa atitude, é uma tarefa complexa e que exige certo tempo. Na mesma página da *KU*, em que Kant afirma que a terceira máxima é a mais difícil de conquistar, aparece uma nota que ajuda na compreensão do pensar consequente ser considerado como o mais difícil de ser alcançado.

Vê-se logo que o Esclarecimento <Aufklärung> na verdade *in thesi* é fácil, *in hypothesi*, porém, é uma coisa difícil e lentamente realizável, porque não ser com sua razão passivo, mas sempre a si próprio legislador é na verdade algo

<sup>94</sup> De acordo com Allison (2012, p. 7), “a superstição cria uma espécie de cegueira mental, que a pessoa afetada considera como praticamente obrigatória, e que revela uma necessidade especialmente clara de ser guiado por outros e, portanto, a presença de uma razão passiva ou heterônoma”.

<sup>95</sup> KANT, *KU*, AA 05: 295.

<sup>96</sup> No entender de Aramayo, os tutores querem exercer a tutela de forma vitalícia, ou seja, não aceitam a ousadia de o homem atrever-se a pensar por conta própria. Desse modo, ele salienta que: “Esses tutores não aspiravam a ser um mentor de seus alunos para orientá-los e aconselhá-los até que eles pudessem se defender. Pelo contrário, pretendem exercer uma tutela vitalícia que impediu sua plena emancipação. Infelizmente, o diagnóstico kantiano neste ponto continua a ser tão preciso quanto devastador” (ARAMAYO, 2013, p. 16).

totalmente fácil ao homem que quer ser conforme apenas ao seu fim essencial e não pretende conhecer o que está acima de seu entendimento. Mas visto que a aspiração ao último não é sequer evitável e que jamais faltarão outros que prometem com muita segurança poder satisfazer esse apetite de saber, assim tem que ser muito difícil conservar ou produzir na maneira de pensar (tanto mais na pública) o simplesmente negativo (que constitui o verdadeiro esclarecimento).<sup>97</sup>

O esclarecimento, entendido enquanto um pensar consequente por si mesmo, é algo difícil e lentamente realizável. A dificuldade está alicerçada no fato de que a menoridade é autoincorrida, isto é, o homem é o culpado por tal situação. No entanto, quais seriam as causas da permanência no estado de incapacidade de pensar por si mesmo? No segundo parágrafo do seu texto, Kant apresenta as causas de tal incapacidade e, além disso, também o fato de por que é mais cômodo permanecer na menoridade. Essas duas questões são descritas da seguinte forma:

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorennnes*), continuam de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles. É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz às vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um método que por mim decide a respeito de minha dieta etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis.<sup>98</sup>

A culpa da permanência do homem no estágio de menoridade é do próprio homem, pois, mesmo a natureza tendo libertado-o de um caminho estranho, ele prefere, em função da sua preguiça e da sua covardia, e por acreditar que não é necessário pensar, pagar<sup>99</sup> para alguém fazer isso em seu lugar. Além disso, a

<sup>97</sup> KANT, KU, AA 05: 296.

<sup>98</sup> Ibid., WA, AA 08: 35.

<sup>99</sup> Kant, na obra WA, utiliza o termo tutores para referir-se àqueles (médico, sacerdote e advogado) que buscam impedir que o homem consiga sua emancipação intelectual. No entanto, ele retoma, na obra SF (1790), a argumentação sobre os tutores do povo. Nessa obra, ele considera médicos, juristas e clérigos como os tutores do povo e se dirige a eles em certo tom de ironia: “Segundo a razão (i.e., objetivamente), os motivos que o governo pode utilizar para o seu fim (ter influência sobre o povo) encontram-se na ordem seguinte: em primeiro lugar, o bem *eterno* de cada um; em seguida, o bem *civil* como membro da sociedade; por fim, o bem *corporal* (viver longamente e ter saúde). Mediante as doutrinas públicas em relação ao *primeiro*, o próprio governo pode ter a máxima influência sobre o íntimo dos pensamentos e os mais recônditos desígnios da vontade dos seus súbditos, a fim de descobrir aqueles e dirigir estes; graças às que se referem ao *segundo*, pode manter o seu comportamento externo sob o freio das leis públicas; por meio do *terceiro*, assegurar a existência de um povo forte e numeroso que achará utilizável para os seus propósitos. — Segundo a *razão*, pois, descobrir-se-ia, sem dúvida, a ordem de precedência habitualmente adoptada entre as Faculdades superiores; a saber, primeiro, a Faculdade *teológica*, a seguir, a dos *Juristas* e, em último lugar, a *Faculdade de medicina*. Pelo contrário, de acordo com o *instinto natural*, o médico seria para o homem o de maior importância, porque lhe conserva a sua *vida*; em seguida, o jurista, que promete preservar-lhe os seus bens contingentes, e só em último lugar (quase só à beira da morte) se iria buscar o

permanência na menoridade é fruto de uma deliberação do homem, pois ele acredita que é mais “cômodo ser menor” e, desse modo, acaba por abrir espaço para que apareçam os tutores que “por mim tem consciência”. Kant sustenta a ideia de que a renúncia ao pensar por si mesmo é fruto de uma escolha que leva em consideração que exercitar o pensamento é algo desagradável.

Ter a disponibilidade de fazer um uso esclarecido e consequente da razão, sem a direção de outra pessoa, implica abandonar a preguiça e a covardia e buscar refletir, servindo-se apenas da própria razão, como já foi visto, é algo difícil, complexo e demorado. A dificuldade e a demora se justificam tendo em vista que

[é] difícil, portanto, para um homem em particular se desvencilhar da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e fórmulas, esses instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso, de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade.<sup>100</sup>

Segundo o que foi destacado acima, a dificuldade de passar do estado de menoridade para o de maioridade é explicada através de três fatores: a) quando a menoridade se tornou quase uma natureza; b) quando o homem desenvolve um amor pela incapacidade de pensar; e c) nunca foi permitido ao homem ousar pensar por si mesmo. O primeiro e o segundo são frutos da decisão humana de preferir pagar alguém para ter consciência por si do que se ocupar de um uso crítico da própria racionalidade. E, quando Kant afirma que é “mais cômodo” permanecer na menoridade<sup>101</sup>, acredita-se que seja pelo fato de o homem ter desenvolvido um laço

---

eclesiástico, embora se lide decerto com a beatitude; porque também este, por mais que celebre a felicidade do mundo futuro, deseja ardentemente, já que nada divisa de tal felicidade, conservar-se sempre ainda algum tempo, graças ao médico, neste vale de lágrimas” (KANT, SF, AA 07: 22). *Grifo do autor.*

<sup>100</sup> Ibid., WA, AA 08: 36.

<sup>101</sup> Um dos maiores opositores do esclarecimento foi Johann Georg Hamann (1730-1788), que considera que os filósofos do esclarecimento eram “profetas da mentira, do exibicionismo e da fanfarronice”. Na carta endereçada a Christian Jacob Kraus, datada de dezembro de 1784, apresenta um conjunto de críticas a respeito da posição de Kant sobre o esclarecimento. Ao colocar em questão o ensaio de Kant, ele ataca essencialmente dois aspectos do texto kantiano, a saber: 1) o significado de menoridade e 2) a distinção entre o uso público e o uso privado da razão. Aqui somente será explicitada a crítica de Hamann ao conceito de menoridade. Na interpretação dele, Kant incorre no erro de afirmar que a permanência na menoridade é culpa do próprio homem, pois, segundo ele, a menoridade “não seria mais culpa de si mesmo, na medida em que ela está entregue à condução de um tutor e guia cego e *invisível* (como aquele estudante pomerano de catecismo que gritou contra seu pastor). Esse é, de fato, o homem da morte. Ora, mas em que consiste a *incapacidade*, ou a *culpa*, dos falsamente acusados de serem menores? Em sua própria preguiça e covardia? Não, na cegueira de seu tutor, que assume ares de ser capaz de ver e, exatamente por isto, precisa ser responsabilizado por toda a culpa” (HAMANN, 2011, p. 44). *Grifo do autor.* A crítica consiste em atribuir a culpa da menoridade à cegueira do tutor e não a uma culpa autoincorrida como Kant propôs. Pensa-se que

afetivo com a menoridade, isto é, chegando a criar amor por essa situação. No entanto, quando ele menciona que nunca foi permitido ao homem fazer a tentativa de pensar por si mesmo implica analisar quais os fatores que o impedem, ou ainda, quem o proíbe de fazer essa tentativa?

Ao final da citação em destaque, Kant indica o caminho para buscar sanar o questionamento levantado anteriormente. De acordo com ele, há instrumentos mecânicos de uso racional, preceitos e fórmulas, que são os responsáveis por manter o homem em um estado de perpétua menoridade. Desse modo, estaria Kant defendendo a ideia de que o homem deve renunciar qualquer regra na atividade do pensar? Defende-se a ideia de que ele não está propondo isso.

A partir do que foi abordado anteriormente, julga-se que duas questões carecem de ser aprofundadas, a saber: a) Quais as regras que o homem deve seguir na sua atividade de pensar? B) Quais seriam os preceitos e as fórmulas que fazem com que o homem permaneça numa condição perpétua de menoridade?

Para responder às questões levantadas tem-se que tomar como premissa fundamental que fazer um uso livre da razão ou do entendimento jamais pode ser entendido como um pensar que não obedece à regra alguma. Assim, o livre uso da razão implica raciocinar a partir das regras que a própria razão humana elabora. De acordo com Kant, “a liberdade de pensamento significa que a razão não se submete a qualquer outra lei senão àquela que dá a si própria”.<sup>102</sup> Desse modo, a resposta para a primeira questão consiste em firmar a tese de que o homem somente deve obedecer às regras que a sua própria razão prescreve e, jamais, adotar aquelas prescritas por outra razão.

Consequentemente, vem à tona uma questão bem peculiar, ou seja, quem assegura quais os princípios que caracterizam o uso consequente da razão? Inicialmente, pode-se dizer que através da lógica geral é possível ter uma garantia do correto pensar, pois através dela “não queremos saber: como é que pensa o entendimento e como tem procedido até agora ao pensar, mas, sim, como deveria

---

Hamann está equivocado, pois sua interpretação da culpabilidade da menoridade não leva em consideração alguns pontos do texto kantiano, principalmente na análise do segundo e terceiro parágrafos nos quais são explicitados que a culpabilidade está “na falta de decisão e coragem” de ousar pensar, e também no argumento utilizado por Kant sobre a comodidade de ser menor. Assim, entende-se que a interpretação de Hamann peca na falta de atenção e interpretação do texto kantiano.

<sup>102</sup> KANT, WDO, AA 08: 145.

proceder ao pensar. Ela deve nos ensinar o uso correto, quer dizer, o uso concordante, do entendimento”.<sup>103</sup>

Através da lógica geral, contudo, apenas é estabelecido um critério formal para a validação do correto pensar. Desse modo, é preciso pontuar qual a disciplina irá fornecer e sustentar os princípios para as crenças humanas. De acordo com Kant, será a filosofia<sup>104</sup>, pois ela “é a ciência da relação de todo o conhecimento aos fins essenciais da razão humana (*teleologia rationis humane*), e o filósofo não é um artista da razão, mas o legislador da razão humana”.<sup>105</sup> Desse modo, ele entende que o significado atribuído à filosofia possui um papel fundamental no desenvolvimento do significado de esclarecimento e, para trazer à baila o conceito kantiano de filosofia, é preciso recorrer a sua primeira *Crítica*. A referida obra é o local onde figura a distinção entre os conceitos escolástico e cósmico de filosofia. Assim, na *KrV* lê-se:

[O] conceito de filosofia é apenas um *conceito escolástico*, ou seja, o conceito de um sistema de conhecimento, que apenas é procurado como ciência, sem ter por fim outra coisa que não seja a unidade sistemática desse saber, por consequência, a perfeição *lógica* do conhecimento. Há, porém, ainda um *conceito cósmico* (*conceptus cosmicus*) que sempre serviu de fundamento a esta designação, especialmente quando, por assim dizer, era personificado e representado no ideal do *filósofo*, como um arquétipo.<sup>106</sup>

Ao contrapor a definição de filosofia no sentido cósmico com a escolar, Kant indica que cada uma dessas definições está vinculada a um aspecto da sua proposta de ensino da filosofia. A significação escolar de filosofia está vinculada ao seu ensino, ao domínio de um conjunto de conhecimentos, pois faz referência à busca pela unidade sistemática desses, isto é, tal definição implica a necessidade de sistematizar uma enormidade de saberes para, desse modo, dimensionar as partes em relação ao todo. Assim, “a unidade sistemática é o que torna, antes de tudo, o conhecimento comum em ciência”.<sup>107</sup>

Por outro lado, a significação de filosofia no sentido cósmico faz referência ao filosofar, pois, como o próprio Kant destaca, está representado no ideal do filósofo. A distinção entre essas duas esferas aparece de forma clara quando ele afirma que

<sup>103</sup> Ibid., Log, AA 09: 14.

<sup>104</sup> Filosofia (*doctrina sapientiae*) não é uma arte que serve para fazer algo do homem, mas algo que ele deve fazer por si mesmo; [*sapere aude*] procure servir-se de sua própria razão (*Vernunft*) para seus fins absolutamente verdadeiros (KANT, OP, AA 21: 117, tradução nossa).

<sup>105</sup> Ibid., KrV, B 867.

<sup>106</sup> Ibid., B 866 -867. *Grifo do autor*.

<sup>107</sup> Ibid., KrV, B 860.



Na significação escolar da palavra, a filosofia visa somente à habilidade; em relação ao conceito cosmopolita, em contrapartida, ela visa à utilidade. Na primeira consideração, ela também é uma doutrina da habilidade; na segunda, ela é uma doutrina da sabedoria, a legisladora da razão e o filósofo não é visto como um artista da razão, mas como um legislador.<sup>108</sup>

Portanto, além dos princípios fornecidos pela lógica geral, que figura como um conhecimento necessário, mas não suficiente, pois só oferece um critério formal, é preciso ocorrer um processo de sistematização através de uma disciplina, isto é, cabe à filosofia oferecer uma estrutura que dê suporte legítimo para averiguar o modo correto de justificar as crenças humanas. Diante disso, cabe salientar que, “se quisermos nos exercitar na atividade de pensar por si mesmo ou filosofar, teremos que olhar mais para o método de nosso uso da razão do que para as proposições mesmas a que chegamos por intermédio dele”.<sup>109</sup>

Para buscar responder o segundo questionamento: Quais seriam os preceitos e fórmulas que fazem com que o homem permaneça numa condição perpétua de menoridade? Acredita-se que é necessário voltar ao opúsculo sobre o esclarecimento, mais precisamente a duas passagens. A primeira é quando Kant afirma que a menoridade é uma situação mais cômoda, pois o homem, nessa circunstância, entende que é mais fácil pagar para alguém pensar por si, ao invés de empreender forçar para ousar tal ato. Diante disso, os preceitos e fórmulas que fazem o homem permanecer numa situação de perpétua menoridade são aqueles fornecidos pelos tutores.

Frente a esse contexto, pretende-se sustentar a ideia de que Kant propõe o esclarecimento enquanto uma tomada de posição diante das próprias crenças. Ou seja, a uma atitude crítica e ativa, suas características essenciais não fazem referência ao conteúdo daquilo que está em análise (dieta, conselho do pastor, regra moral), mas sim à maneira pelo qual essas crenças são adotadas.

A referida tomada de posição consiste em não aceitar a aparente comodidade da menoridade, isto é, o homem precisa ter a coragem de pensar por si mesmo e não ficar entregue aos preceitos e às fórmulas propagadas pelos tutores. Assim, ser esclarecido, de acordo com a interpretação feita por Klein, “não é simplesmente saber de algo, isto é, estar de posse de uma 'crença verdadeira justificada', é preciso que a

---

<sup>108</sup> Ibid., Log, AA 09: 24.

<sup>109</sup> Ibid., Log, AA 09: 26.

justificação seja empreendida pelo próprio sujeito, e não simplesmente acolhida a partir da autoridade de outrem”.<sup>110</sup>

A definição formal<sup>111</sup> apresentada por Kant indica que o esclarecimento é a fuga de uma condição em direção à outra, ou seja, a passagem da menoridade para a maioridade. Além disso, a condição de incapacidade de pensar por si próprio é responsabilidade do homem pela falta de deliberação e coragem para ousar saber. Por fim, o fator essencial para sair dessa condição autoincorrida e, sobretudo, para não ficar submetido aos tutores do povo, consiste em um ato de vontade, uma deliberação racional para que se desenvolva a coragem de pensar por si mesmo.

Ao propor uma definição formal para o conceito de esclarecimento e, também, apresentando certas particularidades que estão vinculadas à passagem de um estado de incapacidade para um de capacidade, acredita-se que Kant quer atribuir um sentido estritamente filosófico ao esclarecimento. Além dessa preocupação, ele também averigua se há algum perigo, para a humanidade, na busca pelo esclarecimento. Essa preocupação é demonstrada da seguinte forma:

A imensa maioria da humanidade (inclusive todo o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e, além do mais, perigosa, porque aqueles tutores de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela. Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente essas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender e andar, no qual as encerram, mostram-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas. Ora, este perigo na verdade não é tão grande, pois aprenderiam muito bem a andar finalmente, depois de algumas quedas. Basta em exemplo desse tipo para tornar tímido o indivíduo e atemorizá-lo em geral para não fazer outras tentativas no futuro.<sup>112</sup>

Kant defende a ideia de que o perigo do esclarecimento é promover a libertação da tutela que prende o indivíduo à menoridade. Ou seja, os tutores tentam embrutecer e domesticar o homem de um modo que esse fique numa situação de perpétua menoridade, “para não ousar dar um passo fora do caminho”. Além disso, eles erroneamente tentam mostrar o perigo que existe quando se tenta andar sozinho, isto é, quando se tem a ousadia de querer pensar por si mesmo. No entanto, após algumas quedas, o indivíduo aprenderia a andar sozinho, ou seja, mediante o hábito

<sup>110</sup> KLEIN, 2009, p. 214.

<sup>111</sup> Na linha de análise de Henry E. Allison, a concepção kantiana de esclarecimento: “[a]o contrário do ponto de vista de Mendelssohn e muitos de seus contemporâneos, para quem o esclarecimento consiste na aquisição de verdades básicas sobre a condição humana, Kant considerava-a mais em termos negativos e práticas como a fuga de uma condição de ‘*Unmündigkeit*’ entendida como uma incapacidade de pensar por si mesmo” (ALLISON, 2012, p. 1, tradução nossa).

<sup>112</sup> KANT, WA, AA 08: 35-36.

de buscar o bom uso da razão, com coragem, e se libertando dos preceitos e fórmulas estipulados pelos tutores<sup>113</sup>, o homem pode ousar pensar de um modo consequente.

Dessa maneira e após a análise da definição formal de esclarecimento, na sequência do texto apresenta-se o que Kant considera como fator essencial para que ocorra a transição da menoridade para a maioridade e, além disso, traz-se a defesa da ideia da oscilação do conceito de esclarecimento entre o aspecto objetivo e o subjetivo.

### 3.4 O CONCEITO OBJETIVO E SUBJETIVO DE ESCLARECIMENTO

As particularidades do texto de Kant sobre o conceito de esclarecimento podem ser mais bem analisadas tomando-se como base que o referido conceito sofre uma oscilação. A totalidade do texto kantiano está estruturada através da relação entre duas perspectivas referentes ao esclarecimento, a saber: a subjetiva (indivíduo) e a objetiva (uma época histórica). Tal distinção pode parecer sutil e de pouca relevância para aqueles que fazem uma leitura superficial e, além disso, subestimam-na dentro do texto kantiano.

---

<sup>113</sup> Na sua, obra *SF*, Kant apresenta o conflito da faculdade de filosofia (inferior) com as faculdades (Teológica, Direito e Medicina) que são consideradas superiores. Assim, de acordo com ele: “Segundo o uso adotado, elas dividem-se em duas classes: a das *três faculdades superiores* e a da *faculdade inferior*. Vê-se bem que, nesta divisão e denominação, não foi consultada a ordem dos eruditos, mas o governo. Com efeito, entre as faculdades superiores contam-se somente aquelas cujas doutrinas o governo está interessado, se elas devem ser constituídas assim ou assado ou publicamente expostas; pelo contrário, aquela que unicamente tem de velar pelo interesse da ciência diz-se inferior, porque pode lidar com as suas proposições como lhe aprouver. O que mais interessa ao governo é o meio de ele manter a mais forte e duradoura influência sobre o povo, e desta natureza são os objetos das faculdades superiores. Por isso, reserva-se o direito de ele próprio *sancionar* as doutrinas das faculdades superiores; quanto às da faculdade inferior, deixa-as para a razão peculiar do povo erudito. – Embora sancione tais doutrinas, ele (o governo) não *ensina*, mas pretende apenas que certas doutrinas sejam acolhidas pelas respectivas faculdades na sua *exposição pública*, com exclusão das doutrinas contrárias. De fato, ele não ensina, mas ordena somente aos que ensinam (lide-se com que verdade se quiser), porque, ao tomar posse do seu cargo, concordaram com isso mediante um contrato com o governo. – Um governo que se ocupasse das doutrinas, portanto, da ampliação ou melhoria das ciências, por conseguinte, ele próprio, na suprema pessoa, pretendesse brincar aos sábios, perderia apenas, graças a tal pedantismo, o respeito que lhe é devido, e está abaixo da sua dignidade tornar-se íntimo do povo (com a sua classe de eruditos) que não compreende nenhum chiste e trata de modo análogo todos os que se ocupam da ciência. Importa absolutamente que, na universidade, se dê ainda à comunidade erudita uma faculdade que, independente das ordens do governo quanto às suas doutrinas, tenha a liberdade de proferir ordens, mas pelo menos de julgar todas as que têm a ver com o interesse científico, isto é, com o da verdade, em que a razão deve estar autorizada a publicamente falar; porque, sem semelhante liberdade, a verdade não viria à luz (para o dano do próprio governo), mas a razão é livre por sua natureza e não acolhe nenhuma ordem para aceitar algo como verdadeiro (nenhum *crede*, mas apenas um *credo* livre). – Reside, porém, na natureza do homem a causa por que semelhante faculdade, não obstante esta grande vantagem (da liberdade), é denominada inferior; com efeito, quem pode mandar embora seja um humilde servo de outrem, imagina-se superior a outro que é, sem dúvida, livre, mas a ninguém tem de dar ordens” (KANT, *SF*, AA 07: 18-20). *Grifo do Autor*.

A referida oscilação pode ser encontrada no que Kant enuncia em *WDO*. De acordo com ele, estabelecer o esclarecimento é fácil para indivíduos particulares na medida em que através da educação isso seria possível. Por outro lado, esclarecer uma época é uma tarefa muito complexa e demorada visto que há muitos obstáculos. Tendo como pressuposto essa afirmação de Kant, acredita-se que a interpretação feita por Klein soa como oportuna para entender os detalhes da posição kantiana sobre o esclarecimento.

O primeiro passo para se compreender os meandros do texto é perceber que o uso do conceito de esclarecimento sofre uma oscilação. Todo o texto é estruturado na relação de dois contextos compatíveis, porém distintos. De um lado tem-se a perspectiva subjetiva que se refere ao indivíduo, de outro, a perspectiva objetiva, que se refere a uma qualificação atribuída a uma época histórica. Pode-se dizer que o texto aborda tanto o significado de esclarecimento quanto o “espírito” do Esclarecimento. Porém, ambos contextos não ficam isolados, o seu ponto de contato é o conceito de “uso público da razão”, o qual funda um âmbito de transição entre a esfera privada e a esfera pública, entre o âmbito individual e o âmbito comunitário. É difícil encontrar comentários sobre esse texto que acentuem devidamente essa diferença e o equilíbrio que aqueles dois âmbitos precisam manter entre si.<sup>114</sup>

Nessa passagem, percebe-se que a oscilação figura como uma peça-chave para interpretar o conceito de esclarecimento na medida em que a perspectiva objetiva e a subjetiva não são excludentes entre si. Logo, a passagem da perspectiva individual para a comunitária ocorre a partir do ponto de contato entre elas, a saber, “o uso público da razão”. Assim, defende-se a ideia de que compreender o equilíbrio entre as duas esferas é o caminho para dimensionar, com precisão, a posição kantiana frente ao conceito de esclarecimento.

A perspectiva subjetiva, que faz menção ao indivíduo, é apresentada através do lema “*sapere aude*”<sup>115</sup>, ou seja, tal como se pode verificar no primeiro parágrafo do texto de Kant, onde aparece a expressão “a saída do homem” referindo-se ao indivíduo na sua singularidade. Essa perspectiva é caracterizada mediante a definição formal de esclarecimento, isto é, de individualmente ter a capacidade de pensar por si mesmo sem ser direcionado por outra pessoa. Desse modo, através da definição formal do esclarecimento estaria Kant indicando que a passagem da menoridade à maioridade significa a passagem da heteronomia à autonomia?

<sup>114</sup> KLEIN, 2009, p. 212.

<sup>115</sup> Acerca do lema do esclarecimento, Kant apresenta uma afirmação significativa, no *Opus postumum*, que ajuda a entender essa questão. De acordo com ele, “À todo *saber (ciência)*, o qual o homem refletido pode servir-se para seu bem estar, é o conhecimento de si (*nosce te ipsum*) um mandamento da razão (*Vernunft*) que a tudo engloba: *sapere aude*, seja sábio: uma propriedade que não se alcança, se não se está já na posse de si” (KANT, OP, AA 21: 134, tradução nossa).

Uma vez que a maioria significa o ato de “servir-se do próprio entendimento” e, baseando-se nos conceitos fixados pela razão prática, como autonomia da vontade, imperativo categórico e liberdade<sup>116</sup>, o esclarecimento pode ser pensado como a passagem da heteronomia à autonomia. A explicação sobre essa questão pode, inicialmente, ser explicitada, considerando que a razão, no contexto da filosofia prática kantiana, estabelece os fundamentos da conduta moral do homem, mas ele somente age moralmente porque é livre.

Desse modo, a liberdade figura como um tema central, tanto para o estabelecimento do esclarecimento quanto para a fundamentação da moralidade, porque é a partir dela que o homem pode vir a ser senhor de si. O fato de ousar pensar por si mesmo não pode ser pontuado como sinônimo de solipsismo, ou ainda, como um egoísmo lógico. Essa questão é pontuada na *Anth*, na qual se lê:

O *egoísta lógico* tem por desnecessário examinar seu juízo também pelo entendimento de outros, como se não necessitasse de forma alguma dessa pedra de toque (*criterium veritatis externum*). É, porém, tão seguro que não podemos prescindir desse meio de nos assegurar da verdade de nosso juízo, que talvez seja esta a razão mais importante por que a classe erudita clame com tanta insistência pela liberdade *de* expressão, porque, se esta é recusada, nos é simultaneamente subtraído um grande meio de examinar a retidão de nossos próprios juízos, e seremos abandonados ao erro.<sup>117</sup>

Todavia, precisa-se entender que se esclarecer, na perspectiva subjetiva<sup>118</sup>, não significa a rejeição por completo da opinião e da coerência do pensamento alheio. Ou seja, o que Kant propõe é a recusa de pensar fundamentado em argumentos da autoridade mediante princípios irrefletidos. Por fim, o estabelecimento do esclarecimento na perspectiva subjetiva carece de que o indivíduo recorra à lógica para que seja fixado um critério formal para a legitimidade do correto pensar e, além

---

<sup>116</sup> De acordo com Kant, a lei moral, enquanto único fundamento determinante da vontade, assume a forma de um imperativo, ordenando categoricamente que toda a ação para ser considerada moral deve ser realizada única e exclusivamente “por dever”. Desse modo, conforme Kant “a representação de um princípio objectivo, enquanto obrigante para uma vontade, chama-se um mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se imperativo” (KANT, *GMS*, AA 04: 405). Dessa forma, as fórmulas dos mandamentos da razão são expressas através de um dever-ser e, com isso, indicam a relação entre a lei objetiva prática com a vontade. Há dois tipos de imperativos: os hipotéticos e o categórico (imperativo da moralidade). O imperativo moral ordena que o indivíduo submetta suas inclinações aos mandamentos da sua razão legisladora. Diante disso, ao fundamentar a moral em princípios autônomos, significa que o indivíduo possui uma “liberdade interna”, entendida como liberdade prática.

<sup>117</sup> KANT, *Anth*, AA 08: 128-129. *Grifo do autor*.

<sup>118</sup> Salienta-se que a perspectiva subjetiva será melhor detalhada no terceiro capítulo, já que o esclarecimento, na perspectiva individual, ocorre através da educação, e essa temática será o objetivo da investigação no referido capítulo.

disso, de que busque na filosofia os fundamentos legítimos para que ocorra a correção e a justificação das crenças humanas.

Ao propor a oscilação do conceito de esclarecimento, Kant não está sugerindo que sejam perspectivas opostas e isoladas entre si. Pelo contrário, entende-se que, de acordo com a interpretação de Klein, Kant está propondo é que o “uso público da razão” funcione como um elo de transição entre a esfera privada e a pública. No entanto, encontrar respaldo, entre os principais comentadores de Kant, que defendam a tese da oscilação do conceito e, além disso, do equilíbrio entre as suas esferas é uma tarefa difícil. Contudo, acredita-se que as teses da oscilação e do equilíbrio são defensáveis na interpretação do texto kantiano.

O primeiro passo para entender a referida oscilação é perceber que “[p]ara este esclarecimento [Aufklärung], porém, nada mais se exige senão *liberdade*. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um uso *público* de sua razão em todas as questões”.<sup>119</sup> Kant apresenta a definição de “uso público da razão” a partir do contraponto com o “uso privado da razão”. Desse modo, no escrito kantiano sobre o esclarecimento, lê-se:

Entendo, contudo, sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, *enquanto sábio*, faz dela diante do grande público do mundo letrado. Denomino uso privado aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo *cargo público* ou função a ele confinado.<sup>120</sup>

A referida distinção é fundamental para entender a proposta de Kant em relação ao esclarecimento na medida em que a sua realização se dá através da liberdade que o homem deve exercer ao empregar o uso público da razão.<sup>121</sup> No entanto, não é possível afirmar que o uso privado<sup>122</sup> seja um impedimento ao seu desenvolvimento,

<sup>119</sup> KANT, WA, AA 08: 36. *Grifo do autor.*

<sup>120</sup> KANT, WA, AA 08: 37. *Grifo do autor.*

<sup>121</sup> Conforme Klein (2009, p. 215): “É importante perceber que o uso público da razão supõe tacitamente que, num certo contexto, exista uma comunidade de iguais em que os diálogos sejam mediados através da argumentação racional. Isso é perceptível primeiramente porque Kant ressalta que só poderia fazer um uso público da razão aquele indivíduo que é erudito no assunto em questão. Essa restrição não tem intenção de estabelecer uma espécie de tecnocracia ou meritocracia sustentada na erudição, mas tende a evitar que o uso público da razão descambe para uma mera exposição de opiniões irrefletidas e sem sentido. Como o público do erudito é o grande público do mundo letrado, significa que o uso público da razão precisa considerar tanto os princípios de um debate racional, visto que não se poderia esperar menos de uma comunidade de eruditos, quanto os conhecimentos acumulados e as perspectivas adotadas pela comunidade em questão”.

<sup>122</sup> De acordo com Deligiorgi, “Thomas Auxter e Onora O’Neill apontaram, que Kant não usa ‘privado’ como sinônimo de ‘perspectiva individual, para referir-se ao meramente individual ou pessoal’. No entanto, o significado que Auxter dá ao ‘privado’, ou seja, o que não é o ‘desenvolvimento completo da capacidade humana e a realização da moral não é aplicável neste contexto, porque não nos diz nada

tanto para a perspectiva subjetiva como para a objetiva, uma vez que, mesmo sendo muito limitado não impede tal desenvolvimento.

A distinção proposta por Kant, entre o uso público da razão e o uso privado, de acordo com a interpretação de Aramayo, apresenta uma grande vantagem na medida em que poderia evitar o recurso à revolução. A temática da revolução é trabalhada por Kant e figura como um elemento importante para pensar na forma de galgar o estabelecimento do projeto ilustrado. De acordo com ele,

Uma revolução poderá talvez realizar a queda do despotismo pessoal ou da opressão ávida de lucros ou de domínios, porém nunca produzirá a verdadeira reforma do pensar. Apenas novos preconceitos, assim como os velhos, servirão como cintas para conduzir a grande massa destituída de pensamento.<sup>123</sup>

Diante disso, Kant pondera que a reforma do pensar é fruto de um processo contínuo que gradualmente atingirá seu desenvolvimento por completo, não para o indivíduo, mas sim para a coletividade. Diante disso, pode-se creditar o fato de que há no horizonte do pensamento kantiano a ideia do melhoramento dos costumes do gênero humano<sup>124</sup> através da instituição do esclarecimento em termos de humanidade. Entretanto, é pertinente analisar os motivos que levam Kant a excluir a possibilidade da revolução enquanto instrumento de libertação da humanidade.

A revolução fica descartada como caminho para a produção e edificação da verdadeira reforma do pensar, pois tanto na *MS* (1797) como em *TP* (1793), Kant apresenta seus argumentos em relação às razões através das quais não é permitido que o povo recorra à revolução para galgar uma mudança na forma de pensar. A argumentação kantiana é bem taxativa nos dois textos mencionados, no primeiro, ele afirma:

Portanto, um povo não pode oferecer qualquer resistência ao poder legislativo soberano do Estado que fosse compatível com o direito, uma vez que uma condição jurídica somente é possível pela submissão à sua vontade legislativa geral. Inexiste, por conseguinte, direito de sedição (*sedition*), e menos ainda de rebelião (*rebellio*), e menos ainda do que tudo o mais existe um direito contra o chefe do Estado como pessoa individual (o monarca) de atacar sua pessoa ou mesmo sua vida (*monarchomachismums sub espécie*

---

sobre a realização moral ou sobre o desenvolvimento de nossos talentos. O que está em causa, em primeiro lugar, pelo menos, é simplesmente a liberdade de falar em público. É mais apropriado, portanto, pensar em 'privado' como significando uma limitação imposta ao orador, o que equivale a uma privação (o *privus* tem tanto o significado de 'peculiar a si mesmo, privado, individual' como o de privado de 'destituído')" (DELIGIORGI, 2005, p. 63, tradução nossa).

<sup>123</sup> KANT, WA, AA 08:36.

<sup>124</sup> Destaca-se que a investigação sobre o modo como pode ser pensado o melhoramento moral da humanidade será tematizado na sequência do trabalho, mais especificadamente no terceiro capítulo.

*tyranniciddi*), sob o pretexto de que abusou de sua autoridade (*tyrannis*). Qualquer tentativa neste sentido é alta traição (*proditio eminens*) e quem quer que cometa tal traição tem que ser punido com nada mais do que a morte.<sup>125</sup>

Já em *Teoria e Prática*, de 1793, lê-se que

[...] toda a oposição ao poder legislativo supremo, toda a sedição para transformar em violência o descontentamento dos súbditos, toda a revolta que desemboca na rebelião, é num corpo comum o crime mais grave e mais punível, porque arruína o seu próprio fundamento. E esta proibição é incondicional, de tal modo que mesmo quando o poder ou o seu agente, o chefe do Estado, violou o contrato originário e se destituiu assim, segundo a compreensão do súbdito, do direito de ser legislador, porque autorizou o governo a proceder de modo violento (tirânico), não é todavia permitido ao súbdito resistir pela violência à violência.<sup>126</sup>

A partir da análise da posição kantiana nos dois textos supracitados, pode-se perceber que, dentro da vivência coletiva, não há motivos que possam ser elencados como justificativa para uma revolução. Ou seja, inexistente dentro do Estado o direito a esse recurso e, diante disso, não há exceções, pois nem mesmo o abuso de autoridade e/ou a quebra do pacto originário são indicativos de permissão para tal recurso. A tentativa de rebelião é pontuada por Kant como alta traição que deverá ser punida com a morte. Não se constitui, porém, como objetivo analisar, profundamente, a relação da ideia de revolução com o conceito de esclarecimento.<sup>127</sup>

Uma vez que, tal como foi apresentada acima, a reforma no modo de pensar não deve ser buscada e edificada através de uma revolução, é preciso verificar como isso poderia ocorrer. Diante desse contexto, para realizar tal reforma, é preciso, inicialmente, pontuar a distinção entre o uso público e o uso privado da razão. O último pode ser caracterizado como um uso restrito a certo âmbito particular na medida em que faz referência ao exercício de um dado cargo ou função dentro das instituições que compõem o Estado.

Essa questão pode ser pensada a partir dos exemplos que Kant menciona no texto, a saber: o soldado que cumpre uma ordem de seus superiores, o cidadão que, mesmo não achando justo, paga seus impostos, e o sacerdote ao preparar a sua homilia. Ou seja, “Ouço, agora, porém, exclamar de todos os lados: *não raciocineis!* O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede!”<sup>128</sup> Assim, no uso

<sup>125</sup> KANT, MS, AA 06: 320.

<sup>126</sup> KANT, TP, AA 08: 299.

<sup>127</sup> Para um maior aprofundamento nesse tema, ver: VILLACAÑAS, José Luis. **Kant y la época de las revoluciones**. Madrid: Acal, 1997.

<sup>128</sup> KANT, WA, AA 08: 37. *Grifo do autor*.



privado não se está diante de uma comunidade de iguais, de um público letrado, fazendo o uso livre da razão, mas sim no exercício de uma função com finalidade específica.

Essa questão fica bem pontuada quando se volta ao texto kantiano na medida em que Kant acena para uma relação entre obedecer às regras e ter a liberdade de expor publicamente suas ideias. Desse modo, é crucial entender certas particularidades do texto kantiano, fundamentalmente, no que diz respeito à relação entre o uso público e o privado da razão. Ao mencionar os exemplos (cidadão, soldado e o sacerdote), enfatiza-se que devem obedecer às regras que lhes foram impostas, para que, dessa forma, exerçam a sua função dentro do Estado, mediante o uso privado da razão. No entanto, para adentrar nas particularidades, volta-se ao texto kantiano:

[...] seria muito prejudicial se um oficial, a quem seu superior deu uma ordem, quisesse pôr-se a raciocinar em voz alta no serviço a respeito da conveniência ou da utilidade dessa ordem. Deve obedecer. Mas, razoavelmente, não se lhe pode impedir, enquanto homem versado no assunto, fazer observações sobre os erros no serviço militar, e expor essas observações ao seu público, para que as julgue. O cidadão não poder se recusar a efetuar o pagamento de impostos que se ele recaem; [...] não age contrariamente ao dever de um cidadão se, como homem instruído, expõe publicamente suas ideias contra a inconveniência ou a injustiça dessas imposições. Do mesmo modo também o sacerdote está obrigado a fazer seu sermão aos discípulos do catecismo ou à comunidade, [...] Mas, enquanto sábio, tem completa liberdade, e até mesmo o dever, de dar o conhecimento ao público de todas as suas ideias, cuidadosamente examinadas e bem-intencionadas, sobre o que há de errôneo naquele credo.<sup>129</sup>

Kant, utilizando os termos versados no assunto, homem instruído e sábio para, respectivamente, mencionar o soldado, o cidadão e o sacerdote, acena para a defesa da importância da liberdade para o exercício do uso público da razão. Ou seja, ele enfatiza que não se pode ter nenhuma limitação para que ocorra o uso público da razão, o que implica considerar que o esclarecimento carece de liberdade.

Assim, o uso público da razão é aquele que se faz, não no exercício de uma função, mas recorrendo à criticidade da razão para, diante de iguais, de um público letrado, expor publicamente uma forma de pensar refletida em princípios extraídos da razão humana. Através desse uso é que Kant indica que ocorre o esclarecimento e, tal como diz, esse ocorrerá se houver a liberdade de fazer o uso público da razão.

---

<sup>129</sup> Ibid., WA, AA 08: 38- 39.

Frente ao contexto apresentado acima, o esclarecer-se, o fazer o uso público da razão, tem uma relação direta com o pensar criticamente e, desse modo, não se deve apegar a fórmulas e preceitos, mas sim a princípios ordenadores da atividade de pensar criticamente.<sup>130</sup> Diante disso, Kant acena para uma relação de proximidade entre o conceito de esclarecimento e o papel que a filosofia deve desempenhar na investigação das regras e dos princípios que asseguram o correto pensar. Desse modo, seria possível que o indivíduo aprimorasse e desenvolvesse o seu entendimento mediante um processo de constante autocorreção.

No entanto, ao constatar que a liberdade é uma das condições essenciais para que ocorra o esclarecimento, é preciso adentrar numa questão que passa, por vezes, despercebida dentro do seu contexto, no qual a defesa da liberdade possui relação direta com a preocupação de Kant com a censura, o que se justifica tendo em vista que ele foi vítima da censura prussiana.

Kant foi censurado em função das ideias defendidas na obra *A religião nos limites da simples razão* (1793), pois recebe uma carta, escrita por Wöllner, um clérigo que exercia a função de ministro de assuntos religiosos do sucessor de Frederico, o Grande. Na carta, aparecem as razões pelas quais o texto de Kant foi censurado, por profanar alguns princípios fundamentais da sagrada escritura.

De acordo com a interpretação de Aramayo, Kant ficou muito indignado com a censura de um clérigo na medida em que não entende a intromissão do Estado e, mais especificadamente, da repressão à atividade do filósofo. Esse incidente, ainda segundo Aramayo, induz Kant a escrever a obra *O conflito das faculdades* (1798), na qual, entre outras coisas, defende a tese de que o soberano deve permitir que cada cidadão decida-se sobre os assuntos de religião, ou seja, que o estado permita o livre exercício religioso. Ao se defender da censura, Kant acena a importância de não haver impedimentos no tocante ao uso público da razão.

Após a análise da oscilação do conceito de esclarecimento, a distinção entre uso público e privado da razão e a defesa da liberdade<sup>131</sup>, é preciso adentrar numa

---

<sup>130</sup> A interpretação que Menezes faz dessa problemática é a seguinte: “Quando Kant subordina os três problemas filosóficos (O que posso saber?; O que devo fazer?; O que me é lícito esperar?) a um quarto, ou seja, *o que é o homem?* Ele estabelece-o como prioritário para o interesse da filosofia. A metafísica, a moral e a religião só têm sentido por causa da antropologia. Quando Kant escreve a *Crítica da razão pura*, a *Crítica da razão prática* e a *A religião nos limites da simples razão* está em jogo o domínio de uma filosofia cosmopolita que possui a máxima do uso da nossa razão em vista do seu fim maior, ou seja, a destinação do homem”. (MENEZES, 2000, p. 32).

<sup>131</sup> No entender de Kant (WDO, AA 08: 144): “A liberdade de pensar opõe-se *em primeiro lugar* a *coação civil*. Sem dúvida ouve-se dizer: a liberdade de *falar* ou de *escrever* pode nos ser tirada por um poder

outra questão: em quais âmbitos o indivíduo deve, necessariamente, recorrer ao uso público da razão? A luz do pensamento kantiano acredita-se que a necessidade de recorrer a tal uso da razão ocorre, fundamentalmente, em um contexto relacionado à esfera prática.

No entanto, para lançar luz sobre essa questão, volta-se ao seu texto sobre o esclarecimento, quando ele apresenta o lema ou a palavra de ordem do esclarecimento: “tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento (*Verstand*)”. De acordo com a interpretação de Klein,

O esclarecimento é pensado por Kant não como um processo que recai apenas sobre a razão teórica, como se poderia inferir a partir da leitura da palavra de ordem do Esclarecimento: 'tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento (*Verstand*)'. Quando Kant usa o termo *Verstand*, ele não quer restringir o esclarecimento ao conceito de entendimento *strictu sensu*.<sup>132</sup>

A partir da palavra de ordem do esclarecimento, pode-se incorrer na interpretação de que o esclarecer-se é pensado por Kant apenas como o uso teórico da razão.<sup>133</sup> Para adentrar nesse debate acredita-se que, inicialmente, essa questão pode ser pensada tomando como pressuposto que o homem possui uma única razão com dois diferentes usos: o uso teórico e o uso prático. Investigar esses dois modos da razão implica adentrarmos na problemática referente à unidade da razão no arcabouço do pensamento kantiano:

Que não possa haver uma contradição nos usos da razão, não é algo que se refere a algum interesse, mas é a condição geral da própria possibilidade da razão enquanto tal. Nesse sentido, *somente a ampliação*, e não a simples concordância da razão consigo mesma, é computada como objeto de seu interesse. Isso significa que a possibilidade de pensar o mundo a partir de duas perspectivas distintas e não contraditórias se tratava, tal como foi feito na resolução da *Terceira antinomia* ou no final da *Analítica da razão prática*, da garantia de que os dois usos da razão não se contradigam, por conseguinte, que eles podem ser compatíveis.

A compatibilidade dos usos da razão é a *contitio sine qua non* para a possibilidade da unidade da razão, mas não é ainda uma *condição suficiente* para se garantir que se trata 'de uma e da mesma razão'. A justificação transcendental da unidade da razão na filosofia kantiana não pode ocorrer

---

superior, mas não a liberdade de *pensar*. Mas quanto e com que correção poderíamos nós *pensar*, se por assim dizer não pensássemos em conjunto com outros, a quem *comunicamos* nossos pensamentos, enquanto eles comunicam a nós os deles! Portanto, podemos com razão dizer que este poder exterior que retira dos homens a liberdade de *comunicar* publicamente seus pensamentos rouba-lhes também a liberdade de *pensar*, o único tesouro que ainda nos resta apesar de todas as cargas civis, e graças ao qual unicamente pode ainda ser produzido um remédio contra todos os males desta situação”. *Grifos do autor*.

<sup>132</sup> KLEIN, 2012, p. 145.

<sup>133</sup> Na sua obra *O conflito das faculdades*, Kant afirma que: “ao poder de julgar com autonomia, i.e., livremente (segundo princípios do pensar em geral), dá-se o nome de razão” (KANT, SF, AA 07:27).

pela derivação da razão teórica a partir da razão prática, nem o contrário, pois isso significaria a destruição do resultado basilar da filosofia crítica: a autonomia da fundamentação dos dois usos da razão pura, o teórico e o prático.<sup>134</sup>

A partir da explicação referente à questão dos usos da razão, é fundamental perceber que a busca por se esclarecer abrange, fundamentalmente, a razão prática. Tal questão pode ser corroborada tendo como fundamento aquilo que Kant salienta no seu texto sobre o esclarecimento:

Acentuei preferentemente em matéria religiosa o ponto principal do esclarecimento [*Aufklärung*], a saída do homem de sua menoridade, da qual tem a culpa. Por que no que se refere às artes e às ciências nossos senhores não têm nenhum interesse em exercer a tutela sobre seus súditos, além de que também aquela menoridade é de todas a mais prejudicial e a mais desonrosa.<sup>135</sup>

Kant acena, acima, que o seu conceito de esclarecimento possui relação direta com a razão prática (moralidade) dado que em relação às demais ciências os tutores religiosos não almejam a tutela. Então, o esclarecimento deve ser entendido como uma libertação frente à superstição promovida pela religião, em termos de autonomia moral. Ou seja, entende-se que a preocupação kantiana está fundamentada no que tange ao modo como o indivíduo configura as bases da sua ação moral dado que o intento da filosofia kantiana é promover a defesa da autonomia.

Frente ao que foi apresentado anteriormente, é fundamental levantar o seguinte questionamento: em que âmbitos o esclarecimento se faz necessário para o indivíduo? O âmbito pode ser definido a partir do momento em que o problema em questão impõe um uso público da razão e exige uma solução de ordem prática. Assim, deve-se recorrer ao uso público da razão sempre que estiver em propósito o estabelecimento dos fins da ação, já que esses fazem referência ao uso prático da razão e, desse modo, o esclarecimento é para Kant, na interpretação de Klein,

[...] a época que conscientemente se coloca num embate frente a uma sociedade que assume um determinado tipo de discurso e de atitude, a saber, aquele que mantém os homens na menoridade. O Esclarecimento é uma época onde a humanidade começa a tomar consciência de quem são os dominadores do povo.<sup>136</sup>

Pode-se, portanto, considerar que o se esclarecer consiste numa tomada de atitude do sujeito frente a si mesmo e ao contexto histórico em que está inserido. Ou

<sup>134</sup> KLEIN, 2012, p. 245. *Grifo do autor.*

<sup>135</sup> KANT, WA, AA 08: 41.

<sup>136</sup> KLEIN, op. cit., p. 221.

seja, é uma atitude de tomada de consciência ante o fato de existirem “os dominadores do povo”, o que implica na necessidade de “pensar por si mesmo” e não se deixar guiar pelos outros no tocante à moralidade.

Desse modo, o esclarecimento, de acordo com Kant, é uma noção ambivalente, pois se refere tanto ao aperfeiçoamento do indivíduo como ao de uma época. Essa questão implica que os indivíduos busquem constantemente amadurecer seu entendimento, numa prática de estímulo à atitude de autocorreção, da qual se entende que

O projeto educativo de esclarecimento é realizado em oposição à autoridade. O esclarecimento, afinal de contas, é o ponto em que os seres humanos reconhecem a sua autonomia e começam a tomar a responsabilidade por seus próprios assuntos. No entanto, Kant não argumenta que os iluministas devem procurar usurpar o poder da autoridade. Ao invés, sugere que eles devem tentar se assegurar de sua cooperação. O apelo de Kant aos governantes é claro: seu poder é melhor servido aceitando os conselhos oferecidos publicamente pelos ilustrados.<sup>137</sup>

O projeto do esclarecimento tomado na sua perspectiva subjetiva faz referência ao modo como o indivíduo pode aperfeiçoar-se moralmente a partir da palavra de ordem do esclarecimento. Todavia, acredita-se que o detalhamento sobre esse processo está vinculado ao projeto educativo kantiano e, desse modo, essa questão será detalhada no próximo capítulo.

Tendo por base o que foi apresentado acima sobre o significado de esclarecimento na sua perspectiva subjetiva, entrelaçando o significado de pensar por si mesmo, o uso público da razão e uma noção de filosofia, pode-se questionar o significado do esclarecimento objetivo. Essa significação denota um modo de se qualificar uma época histórica que pode ser pensada a partir de alguns pontos já destacados no decorrer do texto, mas que agora se pretende elencar.

O esclarecimento na sua acepção objetiva é a época em que: i) A sociedade adota um determinado tipo de postura, uma tomada de consciência, contra os dominadores do povo (aqueles que almejam manter a menoridade perpétua); ii) Busca-se o esclarecimento em matéria de religião, isto é, a libertação da tutela religiosa; e iii) Admite-se que o esclarecimento é um processo contínuo (uma tarefa) que carece do engajamento individual e coletivo. Diante disso, o esclarecimento tomado como um processo significa, tal como Kant enuncia, que “vivemos numa

---

<sup>137</sup> CLARKE, 1997, p. 61, tradução nossa.

época de esclarecimento”.<sup>138</sup> Isso pode ser pensado mediante a interpretação de Klein que sustenta que

É importante perceber que o próprio termo alemão '*Aufklärung*' é um substantivo oriundo de um verbo, 'esclarecer', '*aufklären*'. Nesse sentido, a terminação 'ung' indica sempre um processo, um movimento. Esse aspecto ativo precisa receber particular atenção, já que esclarecer-se é assumir uma determinada postura, um modo de pensar, significa que o sujeito e a humanidade jamais podem se colocar como completamente esclarecidos, pois se trata de um processo contínuo no qual cada indivíduo precisa engajar-se ativamente. Portanto, para Kant, o esclarecimento sempre se constitui muito mais como uma tarefa do que propriamente um resultado. Isso também precisa estar presente quando se quer compreender o real valor e o significado do Esclarecimento como uma época histórica.<sup>139</sup>

O termo alemão *Aufklärung* indica um processo, um movimento, que carece do engajamento do indivíduo para que seja possível vislumbrar a tarefa de esclarecer-se. Contudo, tal como destacado na citação acima, tanto o indivíduo como a humanidade não podem assumir uma postura de totalmente esclarecidos, haja vista que o esclarecimento não é o resultado, mas, sim, uma tarefa a ser executada. Frente a essa premissa, a de tomar o esclarecimento enquanto tarefa, tem-se como objetivo construir uma interpretação do modo como ela se realiza para o indivíduo e para a humanidade. Na sequência do texto, portanto, será abordado, respectivamente, o modo como pode ser pensada a referida tarefa para o indivíduo (através da educação) e para a humanidade (através do viés cosmopolita).

### 3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

No entanto, antes de adentrar-se na temática da educação, entende-se como oportuno problematizar acerca das condições a serem satisfeitas para que o projeto da ilustração kantiano seja efetivado. Diante do que foi exposto no presente capítulo, acredita-se que o esclarecimento requer, para a sua consolidação, alguns pressupostos fundamentais, a saber: em primeiro lugar é necessário e fundamental que exista um governante, um déspota esclarecido, e uma forma de governo que permitam o livre exercício do uso público da razão. Em outras palavras, caso não seja garantida a liberdade do uso público da razão, a intenção de estabelecer o esclarecimento fica comprometida. Essa questão justifica-se a partir do fato de que a

---

<sup>138</sup> KANT, WA, AA, 08:40.

<sup>139</sup> KLEIN, 2009, p. 222.

liberdade é a condição fundamental para o esclarecimento e, sem ela, toda a argumentação de Kant fica comprometida.

Depois de ter sido estabelecido o esclarecimento, estaria Kant indicando a importância de existirem pessoas autônomas e críticas para melhorar o Estado? Pode-se afirmar que sim, pois o aperfeiçoamento do Estado democrático de direito carece de pessoas que sejam esclarecidas e críticas. Ou seja, o que Kant busca sustentar é a necessidade e a importância de a razão ter seu momento público através da atuação do crítico esclarecido (seja o cidadão, seja o soldado, seja o sacerdote, etc.) para que, dessa forma, ocorra o melhoramento do Estado.

O segundo pressuposto acredita-se que seja a relação de dependência entre o projeto ilustrado kantiano com a sua visão sobre a educação. Essa relação pode ser pensada tendo em vista que o homem é a única criatura que precisa ser educada. Contudo, acredita-se que a educação não esclarece ninguém na medida em que apenas conduz ao esclarecimento. Nesse sentido, a proposta educacional de Kant figura como um elemento importante dentro do esclarecimento, uma vez que, através dela, criam-se condições para que o indivíduo chegue à autonomia.

O caminho a ser percorrido será, conforme será apresentado na sequência, disciplinar-se, cultivar-se, civilizar-se e moralizar-se. A partir disso, a educação tem papel fundamental no processo de realização do esclarecimento, haja vista que através da educação ocorre uma preparação para que a criança se torne esclarecida. Diante disso, algumas questões podem ser apresentadas, a saber: De que modo ocorre o processo educativo de acordo com Kant? Estaria ele propondo uma educação pública ou privada? No contexto em que Kant está inserido pode-se falar em justiça social e acesso igual a um processo educacional? Kant responde a algumas dessas questões, outras, no entanto, podem ser pensadas a partir da problematização sobre o projeto ilustrado e a sua vinculação com a educação.

O terceiro e último pressuposto está fundamentado nos desdobramentos da relação esclarecimento e educação, já que soa inegável pensar as implicações educacionais e cosmopolitas de tal projeto de melhoramento do gênero humano. Diante disso, emerge a seguinte questão: Estaria Kant propondo uma articulação entre educação, esclarecimento e cosmopolitismo, enquanto um caminho a ser trilhado para o melhoramento moral do gênero humano? Acredita-se que sim, na medida em que se entende que vinculado ao projeto kantiano do esclarecimento encontra-se, como um fator essencial, a preocupação com a educação. Desse modo,

a partir da formação de indivíduos esclarecidos e críticos atuantes no meio social pode-se pensar um melhoramento do Estado. Além disso, também figura o pensamento cosmopolita mediante a ideia de que o esclarecimento é um processo, um movimento contínuo em direção ao melhoramento moral da humanidade. Assim, para sustentar uma linha de argumentação que corrobore essa tese mostrar-se-á o modo como o projeto educativo kantiano e seu pensamento cosmopolita são peças fundamentais para legitimar a tese da presente investigação. Assim, educação e cosmopolitismo vinculados à ideia do esclarecimento serão os temas a serem analisados na sequência do trabalho.



#### 4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO PROJETO KANTIANO DO ESCLARECIMENTO

No presente capítulo, almeja-se responder a três questões fundamentais: 1) Há alguma relação entre o pensamento kantiano sobre pedagogia (educação) e o projeto do esclarecimento? 2) De que forma estão relacionados educação e esclarecimento? e, por fim, 3) É possível sustentar a tese de que a educação é uma preocupação fundamental no pensamento crítico kantiano? Diante disso, os questionamentos levantados servem de fio condutor para a investigação a ser desenvolvida no decorrer deste capítulo. No entanto, inicialmente, julga-se oportuno apresentar as relações e as influências de Kant enquanto educando, pois pode ser uma peça-chave e fundamental para dimensionar a importância da educação no horizonte do seu pensamento.

O debate sobre o papel da educação no *corpus* kantiano é uma das grandes polêmicas que envolve o pensamento de Kant, tendo em vista o debate, feito pelos seus intérpretes, acerca da legitimidade do seu escrito *Sobre a pedagogia* (1803). A problemática que envolve a legitimidade da referida obra tem na sua base o fato dela ter sido editada e compilada pelo seu aluno Friedrich Theodor Rink a partir do que Kant havia preparado para palestras, ministradas na Universidade de Königsberg, sobre educação (pedagogia).

Aqui se toma como pressuposto que Kant possui uma forte preocupação com a educação, mesmo havendo alguns intérpretes, tal como será visto na sequência do texto, que indicam o contrário. Além disso, alguns comentadores da filosofia kantiana sustentam a tese da ilegitimidade, ou melhor, que o texto sobre a pedagogia não é uma autêntica obra de Kant. Tais posicionamentos e a referida justificativa para corroborar a preocupação de Kant com a educação serão tematizados na última parte deste capítulo.

Frente a esse contexto, o propósito do presente capítulo é defender a importância e mostrar qual o papel da educação nos desdobramentos do projeto do esclarecimento. Para sanar, então, o objetivo central da investigação, optou-se por dividir o capítulo em quatro momentos. Na primeira parte, apresentar-se-á o contexto educacional ao qual Kant está vinculado, pois se acredita ser muito pertinente dimensioná-lo e problematizá-lo. Essa questão justifica-se como fundamental, na medida em que fazer o diagnóstico de como era a educação na sua época é um fator

essencial para compreender o modo como ele construirá a sua concepção de educação.

Posteriormente a essa interpretação, no segundo momento do texto, tenciona-se investigar a influência do pensamento pedagógico de Rousseau na perspectiva de educação formulada por Kant, estabelecendo um paralelismo entre os dois autores.

Ao final do capítulo, será construída uma interpretação acerca do papel da educação no projeto do esclarecimento. Para tanto, mostrar-se-á a vinculação da educação com o esclarecimento a partir de uma interpretação que sustenta que as finalidades da educação possuem relação direta com a questão do esclarecimento. Por fim, defender-se-á a legitimidade do seu escrito *Sobre a pedagogia*, isto é, que tal escrito tem a sua importância no horizonte do pensamento kantiano e, por fim, apresentar-se-á o caminho (disciplinar, cultivar, civilizar e moralizar) que deve ser trilhado numa educação que tem por finalidade a autonomia moral.

#### 4.1 O CONTEXTO DAS RELAÇÕES E INFLUÊNCIAS QUE KANT TEVE NA SUA FORMAÇÃO EDUCACIONAL

O propósito deste capítulo é construir uma linha de interpretação que apresente a fase de Kant como educando, bem como suas relações e influências, perpassando pelo contato com o pensamento de Rousseau e chegando à análise do modo como a educação é um dos grandes temas da sua filosofia prática.

No dia 22 de abril de 1704, nasceu Kant, em Königsberg<sup>140</sup>, atualmente Kaliningrado (Rússia), a qual, na referida época, em função de ser um grande local portuário, era considerada a principal cidade do império prussiano oriental. Ele era filho de Johann Georg Kant e de Anna Regina Reuter, que foram casados por 22 anos e tiveram nove filhos (dos quais apenas cinco sobreviveram). Acerca da vida familiar, relata Dalbosco (2011) que Kant quase não teve contato com seus irmãos e “perdeu sua mãe muito cedo, quando tinha 14 anos de idade e, mais tarde, seu pai, quando estava com 22 anos”.<sup>141</sup>

---

<sup>140</sup> No que tange a cidade natal de Kant pode-se salientar que “a cidade de Königsberg só tinha sido oficialmente fundada no próprio ano de nascimento de Kant, em consequência da fusão de três grandes burgos agrupados em torno da foz do rio Pregel. Sua fundação recente era uma razão, mas não a mais importante, pela qual a cidade não possuía a fechada e inacessível elite urbana característica da maioria das cidades alemãs do período. Era a segunda maior cidade da Prússia e certamente, do ponto de vista cultural e econômico uma das mais dinâmicas da Alemanha” (CAYGILL, 2000, p. XXIII).

<sup>141</sup> DALBOSCO, 2011, p. 17.

Frente ao contexto familiar pode-se constatar que a mãe ocupa um papel fundamental no seu processo formativo. Essa situação fica evidente diante do relato do próprio Kant, na maneira como ele a descreve para Jachmann (um dos seus primeiros biógrafos), o que ajuda a que se perceba a importância dela, mesmo que por pouco tempo, para a sua formação. Ele a descreve da seguinte forma:

Eu jamais me esquecerei de minha mãe, pois ela plantou e nutriu em mim o primeiro germe do bem; ela abriu meu coração às impressões da natureza; despertou e ampliou meus conceitos, e suas doutrinas tiveram uma influência duradouramente salutar na minha vida.<sup>142</sup>

Segundo a descrição acima, dois pontos merecem ser destacados, a saber, primeiramente, o forte apelo emotivo, mostrando uma enorme gratidão e o reconhecimento do filho para com a educação fornecida pela mãe. Em segundo lugar, a influência moral, “o primeiro germe do bem”, e as epistemológicas “impressões da natureza e a ampliação dos conceitos” que recebeu de sua mãe são notadamente marcantes na constituição da sua mentalidade. Esses dois pontos são fundamentais para dimensionar a importância e o papel que exerceu Anna Regina na sua formação, pois sua educação materna pautou-se no tripé (ideia do bem, sensibilidade em relação à natureza e ampliação de conceitos). Na interpretação de Dalbosco, ele entende que Kant ao fazer seu depoimento:

Ameniza o contexto inteiramente machista e autoritário no qual estava inserido o papel a ser desempenhado pela mulher na sociedade, resumido bem nas expressões 'criança, cozinha e Igreja'. O fato é que Anna Regina soube usar, com muita desenvoltura e com profunda sensibilidade de mãe, o espremido espaço social que lhe concederam, lançando as bases afetivas e emocionais seguras para o florescimento de um pequeno grande homem.<sup>143</sup>

A partir da afirmação apresentada acima, procurou-se apresentar a significativa importância da mãe de Kant no seu processo formativo. Na sequência e vinculado à educação materna aparece a influência religiosa pietista<sup>144</sup>, pois acredita-se que, para fazer a abordagem da atmosfera familiar kantiana, é imprescindível adentrar no pietismo. Enquanto uma ramificação tardia do protestantismo, o pietismo era muito

<sup>142</sup> JACHMANN apud VORLÄNDER, 2003, p. 17.

<sup>143</sup> DALBOSCO, 2011, p. 18.

<sup>144</sup> O pietismo deve ser entendido enquanto uma “reação contra a ortodoxia protestante que ocorreu no norte da Europa, especialmente na Alemanha, na segunda metade do séc. XVII. Foi comandada por Felipe Spener (1635-1705), e um de seus expoentes foi o pedagogo August Franke (1663-1727). O pietismo pretendia voltar às teses originais da Reforma Protestante: livre interpretação da Bíblia e negação da teologia; culto interior ou moral de Deus e negação do culto externo, dos ritos e de qualquer organização eclesiástica; compromisso com a vida civil e negação do valor das denominadas 'obras' de natureza religiosa” (ABBAGNANO, 2000, p. 763-764).

praticado em Königsberg e, além disso, possuía uma grande influência na medida em que seu poder ia do círculo familiar, passando pelas escolas até chegar à Universidade.

Diante da influência dessa corrente religiosa em Königsberg, é preciso entender o modo como ela surge e se desenvolve e, mais pontualmente, a maneira como a família de Kant se envolve na doutrina pietista. O pietismo teve sua origem em Halle e

[...] alcança rapidamente forte ampliação graças à figura dinâmica de August Hermann Francke (1663-1727). Também foi graças ao trabalho de Franz Albert Schulz (1692-1763) – que além de professor de teologia na Albertina, Schulz também se tornou diretor do *Collegium Fridericianum*, sendo que o pietismo ganhou força e consistência em Königsberg.<sup>145</sup>

A afirmação acima destaca a maneira como ocorreu a propagação do pietismo em Königsberg, enfatizando o papel de Francke e Schulz nesse processo. No entanto, acredita-se que o segundo possui um papel de destaque na influência sobre os Kants (referência à família), na medida em que tal relação não era restrita ao convívio dentro da Igreja. Essa questão pode ser exemplificada e contextualizada da seguinte forma:

Anna Regina frequentava assiduamente, junto com seus filhos, tanto as horas de oração como os cursos de Bíblia oferecidos pelo teólogo e pastor Schulz. Mas não só mãe e filhos iam até a igreja, como o próprio pastor frequentava a casa dos Kants. Dessa convivência assídua, brotou a amizade entre eles e a formação religiosa pietista da mãe. Tal convivência oportunizou também ao pastor as condições apropriadas para observar o talento do pequeno Immanuel e a recomendação para que ele fosse estudar no *Collegium*.<sup>146</sup>

O desejo de Schulz era que Kant se tornasse um teólogo em virtude do seu talento intelectual, mas, mesmo não tendo realizado o desejo do pastor, a oportunidade e o impulso dado por ele foi um fator decisivo e fundamental para a formação e, conseqüentemente, para os estudos de Kant. Diante de tal oportunidade, Kant teve a chance de ascender socialmente e buscar realizar seu desejo de ser professor. A trajetória do jovem Kant, no *Collegium Fridericianum*<sup>147</sup>, inicia-se no verão

<sup>145</sup> DALBOSCO, 2011, p. 18.

<sup>146</sup> *Ibid.*, p. 18-19.

<sup>147</sup> Segundo Caygill (2000, p. XXIV): “O desenvolvimento de instituições educacionais pietistas no começo do século XVIII fornece o pano de fundo para a austera educação de Kant no *Collegium Fridericianum* entre 1732 e 1740. A escola devia sua origem a uma fundação religiosa privada de 1698 que recebeu o alvará régio em 1701. Recomendado e ajudado pelo pastor da família Kant, Franz Albert Schulz, que era também o diretor da escola, Immanuel cumpriu uma rigorosa e austera escolaridade em gramática e filologia, acompanhada por um regime inflexível devoção”.

de 1732 e se estende até o verão de 1740, ano em que conclui os estudos escolares, após os quais

[...] estará, nos anos seguintes, sob o comando do eminente teólogo e professor Schulz e de sua orientação pietista. De boa estatura intelectual, Schulz havia estudado com Christian Wolff (1679-1754) e, por isso, foi um dos primeiros a tentar uma síntese entre racionalismo e pietismo. Como o contexto político o favorecia, uma vez que o rei Friedrich Wilhelm I, para enfraquecer a aliança entre protestantismo ortodoxo e os proprietários rurais, inicialmente apoiou o pietismo, Schulz tornou-se uma das principais lideranças intelectuais de Königsberg.<sup>148</sup>

Kant estava, portanto, sendo tutelado por uma das principais lideranças intelectuais da sua cidade natal e, desse modo, pode-se compreender que, já na sua tenra infância, o pietismo, através do pastor Schulz, exerceu muita influência na sua formação educacional. Todavia, para um maior entendimento do funcionamento do sistema educacional na época de Kant, é preciso recorrer à análise da estrutura e do funcionamento da escola que ele frequentou. De acordo com Dalbosco, o *Collegium Fridericianum* era composto de aproximadamente 30 professores<sup>149</sup>, dos quais alguns moravam nas dependências das escolas e alguns desses cursavam teologia.

A formação dos professores para o magistério naquela época era muito diferente da que pode ser vista hoje em dia nos cursos de licenciaturas, uma vez que não havia um sistema escolar organizado e sistematizado. Não havia ainda uma regulamentação governamental que indicasse as normas e as diretrizes para o ensino. Portanto,

Não devemos imaginar muita coisa para aquela época. Orientações e conselhos pedagógicos, acompanhados por conferências semanais, proferidas pelo diretor e inspetor da escola, parecem ter sido a única forma de preparação pedagógica do magistério. Precisamos considerar que, naquela época, não havia uma rede escolar (pública e/ou privada) estruturada, e a educação doméstica, com base na preceptoría e sustentada pelas famílias de posse, era um traço característico do sistema educacional.<sup>150</sup>

Na afirmação acima são mencionados alguns pontos centrais para conhecer a realidade educacional vivenciada por Kant, ou seja, o seu contexto educacional é marcado pela precária formação pedagógica do corpo docente aliada à ausência de um sistema organizado de ensino. Além disso, a educação recebida em casa, através

<sup>148</sup> DALBOSCO, op. cit. p. 19.

<sup>149</sup> Na Alemanha, a expressão professor faz referência somente ao catedrático universitário ao passo que *Lehrer* diz respeito àqueles que ministram aulas fora do ambiente universitário (escolas).

<sup>150</sup> DALBOSCO, 2011, p. 20.

da atividade dos preceptores, era muito comum nas famílias mais abastadas. Esses dois pontos centrais indicam alguns traços característicos e bem peculiares da realidade educacional da época, a saber: a) que nem todos tinham acesso à educação, o que implica considerá-la como um privilégio de uma determinada classe social; e b) que o Estado não exercia qualquer gerência sobre o sistema educacional. Essas duas questões serão oportunamente relacionadas com o pensamento de Kant na sequência do texto.

Uma vez entendido o aspecto geral da realidade educacional vivenciada por Kant passa-se agora para a análise de certas particularidades referentes às relações e influências vivenciadas por ele no período da sua formação escolar e acadêmica. Nos anos em que esteve no *Collegium*, entre os 8 e os 16 anos de idade, Johann Friedrich Heydenreich teve uma importância decisiva na vida de Kant, dentro e fora da sala de aula, já que foi o responsável por direcioná-lo para os clássicos latinos, bem como para o contato e conhecimento sobre a filosofia grega. De acordo com Cassirer, com o referido professor, Kant aprendeu “um método de explicação que não se ocupava somente da gramática e da parte formal, senão que adentrava também no conteúdo e penetrava na clareza e exatidão dos conceitos”.<sup>151</sup>

A influência que Heydenreich exerceu sobre Kant é muito significativa, tendo em vista que ele pode ter sido o único professor, na época em que Kant estava realizando a sua formação escolar, que rompeu com os aspectos extremamente formais da educação da época. Por fim, pode-se constatar que o referido professor (*Lehrer*) foi talvez o responsável direto por:

Lançar na mente de Kant os primeiros germes do procedimento de análise que será adotado posteriormente na preparação e escrita de suas obras críticas principais. Daí a importância pedagógica do trabalho do educador à formação intelectual crítica dos alunos, ao propiciar uma base sólida de análise dos conceitos, avaliando sua clareza e sua consistência.<sup>152</sup>

No ambiente pietista de ensino, os alunos tinham uma carga horária de aulas que correspondia, em média, a sete horas diárias, concentradas basicamente em duas disciplinas (religião e latim). Além do horário dedicado às referidas disciplinas, havia também um determinado tempo para o estudo individual e para as demais atividades fora da classe. No que diz respeito ao horário das aulas, elas se iniciavam às sete horas e se estendiam até as onze horas. Na parte da tarde, com duração de

---

<sup>151</sup> CASSIRER, 1992, p. 11.

<sup>152</sup> DALBOSCO, 2011, p. 20.

três horas (das 13 horas às 16 horas). A distribuição das matérias obedecia ao seguinte critério: latim e religião no turno da manhã, e a parte da tarde era destinada ao estudo do cálculo (matemática), caligrafia e outras disciplinas.

Pode-se constatar que o cenário do ambiente escolar vivenciado por Kant enfatizava o estudo do latim e da religião, aliado a um método tradicional de ensino fundamentado na disciplina e no castigo corporal. Tal escola estava pautada, em linhas gerais, numa pedagogia da memorização, que salienta a postura passiva do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Então, frente ao contexto apresentado até o momento, acredita-se que Kant frequentou uma escola com as seguintes características: catequização religiosa, formalização dos conteúdos e metodologia tradicional aliada à pedagogia da memorização. No entanto, a vivência no ambiente fechado e rigorosamente dirigido pelos pietistas chega ao fim quando Kant ingressa na Universidade de Königsberg, conhecida como Albertina.

De 1740 até 1746, Kant estudou na Universidade de Königsberg, onde, inicialmente, dedicou-se ao estudo das áreas que tinham recebido pouca atenção nos tempos do colégio, como filosofia, ciências naturais e matemática. No que compete à referida Universidade pode-se verificar que ela estava organizada

[...] em termos das quatro faculdades tradicionais, as três 'faculdades superiores' de teologia, direito e medicina, e a quarta ou 'faculdade inferior' de filosofia. Como Frederico Guilherme I considerava que a principal função das universidades consistia em preparar servidores públicos – sobretudo clérigos, advogados e clínicos –, ordenou que os estudantes fossem matriculados obrigatoriamente em uma das três faculdades superiores. Não se sabe em qual das faculdades Kant se matriculou; se, como é convencionalmente suposto, na faculdade de teologia ou na de medicina.<sup>153</sup>

Frente a esse contexto e para entendê-lo em suas particularidades é preciso retomar a análise da obra kantiana, mais precisamente o texto denominado *O conflito das faculdades*. Nele, Kant apresenta o conflito da “faculdade inferior”, a filosofia, com as “faculdades superiores”, teologia, direito e medicina. Acerca da distinção estabelecida pelo governo, Kant faz o seguinte comentário:

Segundo o uso adotado, elas dividem-se em duas classes: a das *três faculdades superiores* e a da *faculdade inferior*. Vê-se bem que, nesta divisão e denominação, não foi consultada a ordem dos eruditos, mas o governo. Com efeito, entre as faculdades superiores contam-se somente aquelas cujas doutrinas o governo está interessado, se elas devem ser constituídas assim ou assado ou publicamente expostas; pelo contrário, aquela que unicamente tem de velar pelo interesse da ciência diz-se inferior, porque pode lidar com

---

<sup>153</sup> CAYGILL, 2000, p. XXIV.

as suas proposições como lhe aprouver. O que mais interessa ao governo é o meio de ele manter a mais forte e duradoura influência sobre o povo, e desta natureza são os objetos das faculdades superiores. Por isso, reserva-se o direito de ele próprio *sancionar* as doutrinas das faculdades superiores; quanto às da faculdade inferior, deixa-as para a razão peculiar do povo erudito. – Embora sancione tais doutrinas, ele (o governo) não *ensina*, mas pretende apenas que certas doutrinas sejam acolhidas pelas respectivas faculdades na sua *exposição pública*, com exclusão das doutrinas contrárias. De fato, ele não ensina, mas ordena somente aos que ensinam (lide-se com que verdade se quiser), porque, ao tomar posse do seu cargo, concordaram com isso mediante um contrato com o governo.<sup>154</sup>

Ao fazer uma análise acerca da distinção entre as faculdades superiores e a inferior, Kant faz duras críticas a tal fato. A partir da citação acima, pode-se verificar que a divisão das faculdades foi realizada por uma imposição do governo, e não a partir de uma orientação e consulta a eruditos. Conseqüentemente, a distinção é pensada e realizada segundo o interesse do governo na medida em que, tal como destaca Kant, o desejo desse é o de garantir um meio de manter uma influência forte e duradoura sobre o povo. E para tal intento é preciso que as três faculdades superiores (teologia, direito e medicina) sejam sancionadas pelo governo, pois através delas é possível assegurar que o seu desejo se realize.

Acredita-se, com isso, que uma questão figura como pano de fundo desse debate, isto é, a universidade estaria desprovida de liberdade para deliberar acerca do que se refere ao interesse científico? Caberia ao governo, o qual não necessariamente tem discernimento para proferir tal deliberação, a decisão sobre tal interesse? Tais questões são problematizadas por Kant na obra mencionada acima. Todavia, de acordo com ele, o governo delibera intencionalmente acerca das chamadas três faculdades superiores, tendo em vista a finalidade almejada. A partir disso, o governo pretende influenciar os pensamentos e as vontades do povo (religião), manter um direcionamento, no que tange ao comportamento através de leis públicas (direito), e, por fim, assegurar a saúde da população (medicina). Diante do exposto, os motivos que conduzem o governo a, objetivamente, fazer tal deliberação são, no entender de Kant, os seguintes:

Segundo a razão (i.e., objetivamente), os motivos que o governo pode utilizar para o seu fim (ter influência sobre o povo) encontram-se na ordem seguinte: em primeiro lugar, o bem eterno de cada um; em seguida, o bem civil como membro da sociedade; por fim, o bem corporal (viver longamente e ter saúde). Mediante as doutrinas públicas em relação ao primeiro, o próprio governo pode ter a máxima influência sobre o íntimo dos pensamentos e os mais recônditos desígnios da vontade dos seus súditos, a fim de descobrir aqueles e dirigir estes; graças às que se referem ao segundo, pode manter o

---

<sup>154</sup> KANT, SF, AA 07: 18-19. *Grifos do autor.*



seu comportamento externo sob o freio das leis públicas; por meio do terceiro, assegurar a existência de um povo forte e numeroso que achará utilizável para os seus propósitos.<sup>155</sup>

Nota-se que, diante da afirmação de Kant, é possível perceber que há uma certa hierarquia na medida em que ele destaca, em primeiro lugar, o cuidado com o bem eterno de cada um, seguido da preocupação com o bem civil e, por fim, com o bem corporal. Diante do exposto, acredita-se que Kant está fazendo uma advertência ao fato do governo almejar ter uma máxima influência sobre seus súditos. A partir dessa otimização do controle sobre a população, poder-se-ia afirmar que essa seria uma forma de afirmar a heteronomia no meio social? Acredita-se que sim.

O governo, ao desejar o controle sobre a população, coloca-se como um grande tutor, no sentido que Kant expressa no seu texto sobre o esclarecimento, e, desse modo, figura como um grande obstáculo na busca pela autonomia. O homem, totalmente entregue à tutela do Estado<sup>156</sup>, objetivando o controle da população, associada ao ordenamento moral pela religião, legitimaria a permanência na minoridade e, diante disso, figura como um impedimento para formar homens melhores.

Uma vez apresentada a estrutura e a diferenciação entre as faculdades volta-se para a análise do processo de formação de Kant, retomando pontos fundamentais da sua passagem pela Albertina. A Universidade de Königsberg<sup>157</sup>, na sua época, era

---

<sup>155</sup> Ibid., SF, AA 07: 21-22.

<sup>156</sup> Entende-se ser oportuno analisar a peculiaridade da Faculdade de Direito, na medida em que as leis são fundamentais para o ordenamento da vida social. Desse modo, Kant ao analisar tal faculdade salienta que ela tem uma diferença significativa em relação à Faculdade Teológica. Segundo ele, “O jurista erudito não busca as leis que garantem o *meu* e o *teu* (se, como deve proceder como funcionário do governo) na sua razão, mas no código oficialmente promulgado e sancionado pela autoridade suprema. Não pode justamente exigir-se dele a demonstração da sua verdade e legitimidade, nem a sua defesa contra a objeção antagônica da razão. De fato, os decretos é que primeiramente fazem que algo seja justo, e indagar se também os próprios decretos são justos é algo que os juristas têm de rejeitar como absurdo. Seria ridículo pretender subtrair-se à obediência perante uma vontade externa e suprema sob o pretexto de que esta não se harmoniza com a razão. Com efeito, o respeito devido ao governo consiste precisamente em que ele não permite aos súditos a liberdade de julgar sobre o justo e o injusto, segundo os seus conceitos próprios, mas de acordo com a prescrição do poder legislativo. [...] Num ponto, porém, a situação da Faculdade de Direito é, na prática, melhor do que a teológica, possui, de fato, um intérprete visível das leis, a saber, ou num juiz ou, na apelação por ele, numa comissão jurídica e (em última instância) no próprio legislador – o que não se passa tão bem na Faculdade de Teologia, quanto à interpretação das sentenças de um livro sagrado” (KANT, SF, AA 07: 23-24). Nessa afirmação, Kant acena para uma severa crítica à religião enquanto ordenadora da legalidade e da moralidade no seio social e, além disso, chama a atenção para o motivo pelo qual se pode considerar que a Faculdade de Direito é melhor do que a de Teologia.

<sup>157</sup> A grandeza da referida universidade pode ser entendida frente à análise de Almir Dalbosco que afirma que “em relação a outras universidades, Heidelberg possuía 80 estudantes, e apenas Halle e Leipzig tinham acima de 500 estudantes. Como Albertina era a única universidade do lado oriental do império e estava entre as duas maiores universidades, era natural que atraísse estudantes de toda a região, inclusive de outros países próximos, como Polônia, Lituânia e de nacionalidades provindas da

grande e tinha significativa importância, uma vez que, tal como salienta Vorländer (2003), em 1700, na Alemanha, havia 28 universidades espalhadas pelos diversos estados e aproximadamente 9.000 estudantes matriculados. No que compete a Königsberg havia um montante de 1.032 estudantes (591 teólogos, 428 juristas e 13 estudantes de medicina).

No que tange ao modo como ocorria o desenvolvimento dos estudos acadêmicos, era uma prática comum na época que o estudante tivesse uma espécie de orientação por parte de algum professor. No entanto, Kant destoa dessa prática comum, uma vez que demonstrou, desde o princípio dos seus estudos universitários, uma independência que deliberava e perseguia por si mesmo o seu plano de estudos. Essa característica peculiar pode ter alguma relação com a influência que o professor Martin Knutzen exerceu sobre ele. Kant tinha uma grande estima por ele, que desejava que seus alunos não fossem apenas decoradores (repetidores), mas que buscassem pensar por si mesmos. Knutzen mostrava, também, em suas aulas, a importância da capacidade de se pensar por si mesmo, algo muito admirado por Kant, já que a prática metodológica ao qual ele estava acostumado era rigorosamente formal e repetitiva.

Frente ao que foi exposto nesta primeira parte do capítulo, a saber, o contexto e as influências que Kant vivenciou no seu período de formação escolar e acadêmica, pode-se considerar que dois professores marcam a sua vida: Heydenreich e Knutzen. O primeiro no *Collegium Fridericianum*, no qual, a partir de uma metodologia diferenciada, incutiu-se em Kant a ideia de um método de explicação que zela pela clareza e pela exatidão conceitual, e não pela pedagogia da memorização.

Já no período que estava na Albertina, que se encerra quando Kant estava com 23 anos, a figura de Knutzen torna-se muito importante para a sua formação como professor. A inteligência, o fato de tornar-se professor muito jovem, aos 21 anos, e a pouca diferença de idade entre eles, dez anos, são, talvez, fatores que fazem estreitar-se o laço de proximidade e de admiração de Kant por seu mestre. Deve-se a ele a inserção de Kant na leitura dos racionalistas alemães e de Isaac Newton, aliado a isso, sua destreza e seu fazer pedagógico mostraram a Kant o aspecto prazeroso da profissão. Desse modo, entende-se que tais professores são diretamente

---

região báltica. Isso assinala seu perfil internacional que, aliado à existência de um grande porto na cidade, não poderia deixar de notar uma atmosfera consideravelmente cosmopolita para os padrões da época (2011, p. 23).

responsáveis pelo gosto de Kant pela atividade docente, dado que a comunidade acadêmica alemã o respeitava tanto como pesquisador quanto como professor.

#### 4.2 KANT: O INSTITUTO DE DESSAU E A INFLUÊNCIA DE ROUSSEAU

Nos séculos XVII e XVIII, surge na Europa, especificadamente Inglaterra e França, um conjunto de estudos nos quais se almeja repensar o modelo educacional vigente, dentre esses se pode destacar o entusiasmo de Rousseau em buscar a construção de novas ideias pedagógicas. Desse modo, a partir da publicação da sua obra denominada *Emílio ou da educação*<sup>158</sup> (1762), as ideias de uma educação que rompesse com o modelo tradicional se espalham pela Europa e encontram na Alemanha um terreno fértil para a criação de um instituto pautado por esses novos ideais pedagógicos. Todavia, podem-se levantar alguns questionamentos: Quais são esses novos ideais pedagógicos? De que forma a proposta de Rousseau rompe com a pedagogia tradicional?<sup>159</sup> E, por fim, de que modo Kant é influenciado por tal tendência? Essas são as questões que se tenciona responder nesta parte do trabalho.

Inicialmente propõe-se apresentar o modo como a obra de Rousseau serve de base para a edificação do Instituto Filantrópico de Dessau. Nesse sentido, pode-se considerar que

O surgimento do *Emílio*, de Rousseau, e o intento de uma nova educação baseada nele ajudam a enfraquecer o modelo pietista, apesar de se ter mantido forte até meados do séc. XVIII. A obra traz novas e entusiasmantes ideias, que ajudam a alavancar os feitos dos reformistas da educação.<sup>160</sup>

O posicionamento crítico de Rousseau frente ao modelo pedagógico vigente na época (pedagogia tradicional) contribui para o enfraquecimento do modelo pietista e, além disso, lança o germe que culminará na criação do Instituto. Assim, “em 27 de dezembro de 1774, na tentativa de institucionalizar a causa, Johann Bernhard Basedow (1723 – 1790) funda, com a ajuda da corte local, o Instituto de Filantropia

---

<sup>158</sup> O *Emílio* é, conforme a interpretação de Wilson Alves de Paiva, “um exemplo de obra de arte na qual o homem aparece como fenômeno natural e é desnaturado pelas instituições sociais sem, entretanto, matar-lhe a natureza humana e sufocar a sua bondade” (DE PAIVA, 2007, p. 326).

<sup>159</sup> Pode-se dimensionar que a expressão “concepção tradicional” faz referência a correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade. Tais correntes têm em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização.

<sup>160</sup> WEISSKOPF apud BRESOLIN, 2016, p. 33.

em Dessau (*das Dessauer Philanthropinum*)".<sup>161</sup> No entanto, sabe-se que uma reforma do modelo educacional vigente não se constitui numa tarefa simples e de fácil aceitação pela comunidade acadêmica e pela população em geral e, além disso, precisa de alguém audacioso o suficiente para propor algo inovador e revolucionário. Na interpretação de Bresolin (2016), Basedow aparece como o agente revolucionário no cenário educacional da época, na medida em que as suas publicações, bem como a sua forma de dimensionar a educação, são fatores fundamentais para a construção do modelo educacional do Instituto. Ainda segundo o autor:

Em 1752, Basedow publica a obra *Methodos inusitata (Neue Methode)* – de anos antes do *Emil*, de Rousseau. Em 1764, aparece a obra *Philalethie*. Em 1768, publica *Vorstellung an Menschefreunde*, na qual defende a ideia de que a escola pública deveria ser um benefício oferecido pelo Estado a todos os cidadãos.<sup>162</sup>

Tal como destacado acima, o modo de pensar de Basedow apresenta-se como muito inovador e revolucionário para a época. Entretanto, destaca-se que, mesmo tendo publicado uma obra sobre educação (1752) dez anos antes da publicação de *Emílio* (1762), o pensamento de Rousseau é deveras importante para a concretização do seu modo de pensar. Assim, a fundação do Instituto e, conseqüentemente, a implantação de um novo método educacional gerou um conjunto de debates nos jornais alemães, uma vez que a sua metodologia, os objetivos propostos e a ruptura com a pedagogia tradicional não estavam sendo bem recebidos pela comunidade em geral. Diante disso, pode-se levantar o questionamento sobre quais os motivos que causaram tamanho descontentamento com o método utilizado em Dessau. Para tanto, é preciso dimensionar as características desse novo modelo de educação cujas três mais importantes, de acordo com Pinloche, são:

1. Considerada a partir de uma perspectiva política e social, sua educação visa ser nacional e independente de todas as igrejas; 2. Em relação à cultura, para a qual é dada um valor único, é valorizado [...] o princípio da Utilidade; 3. E, finalmente, no que diz respeito aos meios, eles estão fundamentados sob um método, o qual é ao mesmo tempo sensível ou demonstrativo e lúdico.<sup>163</sup>

Essas características mostram a maneira como era trabalhado o método de ensino em Dessau, ou seja, que não estava pautado por dogmas religiosos, nem tampouco fundamentado em um método repetitivo, na medida em que era proposta

---

<sup>161</sup> Ibid., p. 32.

<sup>162</sup> Ibid., p. 33-34.

<sup>163</sup> PINLOCHE apud BRESOLIN, 2016, p. 35.

uma maneira lúdica de ensinar. Essas questões indicam que a proposta de Basedow para a educação estava alicerçada num modelo educacional que prega a tolerância frente à diversidade religiosa, que defende a ideia que a educação deve ser estatal e que seja um benefício para todos os cidadãos. Esse modelo pode ser mais bem dimensionado a partir da análise de Kuehn, que ressalta:

Basedow foca a totalidade da educação do Homem. Ele enfatiza o conhecimento prático, e não apenas o exercício intelectual. No seu plano escolar não há apenas exercícios, mas também caminhadas ao ar livre. Ele valoriza a educação física e ataca a rígida diferença entre *trabalho* e o *lúdico*, insiste em frequentes pausas, assim como o ensino de línguas não deve ser através de um saber décor, mas como uma forma lúdica. Física e outras disciplinas devem ser ensinadas de forma que os próprios alunos experimentem e observem faticamente [...]. Eles devem ser ensinados a ser cidadãos autônomos, de tal forma que possam cuidar de suas vidas por si mesmos. As aulas de religião deveriam passar para o segundo plano. Basedow foi até mesmo da opinião que não deveria ser ensinado às crianças orações antes dos dez anos de idade. Em outras palavras, a abordagem de Basedow diferencia-se radicalmente da educação pietista, a qual o próprio Kant foi submetido.<sup>164</sup>

A análise acima aponta uma série de elementos que podem ser enquadrados como inovadores e revolucionários diante de uma época que apostava que a educação deve ter cunho religioso e estar pautada na repetição, memorização e sem ter necessariamente um caráter lúdico. Assim, destacam-se alguns pontos: uma educação que almeja a formação do homem na sua totalidade, e não apenas em algum aspecto específico, uma vez que propõe atividades de ensino fora da sala de aula (uma inovação e tanto frente aos métodos tradicionais). Além disso, o autor afirma a necessidade da pausa para o processo de aprendizado, e a necessidade de esse ser pautado pela ludicidade a partir da aprendizagem pela experimentação, isto é, com ênfase na prática, e não apenas restringindo-se à memorização e ao acúmulo de saberes.

Esse novo modelo educacional acaba despertando em Kant uma forte admiração e interesse, de modo que esses podem ser percebidos através da sua preocupação com a saúde financeira do Instituto e com a publicação de artigos defendendo a instituição e seu modelo de ensino. Pode-se afirmar que Kant<sup>165</sup>, a seu

---

<sup>164</sup> KUEHN, 2001, p. 264. *Grifo do autor.*

<sup>165</sup> De acordo com Loudon (2016, p. 10): “O apoio financeiro insuficiente era uma questão contínua na *Philanthropin*, e os esforços repetidos de Kant na captação de recursos raramente atingiram o efeito desejado. No verão de 1778, ele finalmente encontrou uma saída para seu incômodo papel de arrecadador de fundos, convencendo o clérigo William Crichton a tomar seu lugar”.

modo, tentou apoiar e defender a manutenção de Dessau. Ao comentar o modelo educacional erigido por Basedow, ele afirma que

Nunca se fez provavelmente igual promoção para o gênero humano e nunca se propôs um benefício tão grande para a propagação do altruísmo como faz aqui Herr Basedow, o qual tem consagrado sua valorosa e importante ajuda para o bem comum e aprimoramento do homem.<sup>166</sup>

As palavras de Kant não se limitam a uma questão de admiração, na medida em que os pontos que destaca, como a promoção do gênero humano e o aprimoramento do homem, enfatizados na sua defesa de Dessau, no texto de 1776, serão retomados, desenvolvidos e ocuparão um papel decisivo nos desdobramentos do seu projeto ilustrado. Assim, nos dois artigos em que defende o método utilizado em Dessau, Kant expõe algumas teses que serão retomadas e mais bem explicitadas ao longo de seus textos. Desse modo, o entusiasmo de Kant frente ao método inovador e, talvez, o germe do seu modo de pensar a educação podem ser pontuados da seguinte forma:

Não faltam nos países civilizados da Europa instituições educacionais e benévolo esforço dos professores, todos estão nesta peça a serviço, contudo, é uma prova evidente, que eles geralmente arruinaram na primeira parte, porque tudo trabalha contra a natureza. Com isso não se trouxe o bem da humanidade, para o qual a natureza deu as disposições, e porque nós, criaturas animais, apenas nos fazemos através da educação, veríamos em curto tempo outros homens ao redor de nós, se aquele método de educação tivesse em voga, o qual é extraído sabiamente da própria natureza e não, como antes, extraído de velhos hábitos e copiados servilmente de épocas inexperientes. Mas, é inútil esperar esta salvação do gênero humano a partir de uma melhoria gradual das escolas. Elas precisam ser modificadas se algo de bom deve surgir delas, porque elas são defeituosas em seu estabelecimento original, e até mesmo os próprios professores precisam aceitar uma nova formação. Uma lenta reforma não pode ser causa disso, mas uma rápida revolução. E isso inclui nada mais do que uma escola a qual é ordenada a partir do genuíno método [...], de homens esclarecidos (*aufgeklärten Männern*) que trabalham não com apego ao salário, mas sim com zelo altruísta, e durante seu progresso à perfeição observa e julga os olhos atentos dos conhecedores de todos os países, mas também através da contribuição unida de todo filantropo poderia apoiar e ajudar a realizar sua completude.<sup>167</sup>

A afirmação de Kant traz à baila um conjunto de teses que indicam a forma como ele, lá pelos idos de 1776-1777, pensa a educação. Nos referidos textos, Kant destaca algumas posições que ele apresentará novamente na sua obra *Sobre a pedagogia*, dentre as quais se podem destacar aquelas que enunciam que o homem

<sup>166</sup> KANT apud BRESOLIN, 2016, p. 37.

<sup>167</sup> Ibid., p. 38-39.

se constrói através da educação, mediante um modelo educacional construído por homens esclarecidos que almejam uma trajetória rumo ao progresso da humanidade. Entende-se que o paralelismo entre o posicionamento de Kant nos textos em que defende o Instituto e aqueles textos destinados a apresentar seu posicionamento sobre o significado do esclarecimento, a educação e o progresso da humanidade são bem notáveis.

Diante do posicionamento de Kant nos textos destinados à defesa do Instituto<sup>168</sup>, pode-se interpretar que ele, além de acreditar no método revolucionário e inovador, considera também que lá estava sendo implantado o espírito essencial do esclarecimento. Essa tese pode ser defendida tomando como pressuposto que as características pregadas no Instituto denotam uma postura típica do movimento ilustrado, uma vez que

A secularização da educação, a preparação para a vida social, o abandono de dogmas religiosos no ensino de crianças etc. representam um avanço para a humanidade. Assim sendo, a preocupação de Kant com o instituto demonstra seu interesse desde cedo pela educação *como uma forma de melhorar o homem*.<sup>169</sup>

É possível entender o apreço, a importância e a confiança de Kant frente ao modelo de ensino proposto pelo Instituto, haja vista que em seus artigos manifesta a defesa do método praticado lá, tal como ilustrado em algumas passagens acima. Entretanto, Dessau<sup>170</sup>, “além de seus problemas financeiros contínuos, a escola também desandou devido à liderança instável. Entre a fundação da escola, em 1774, e 1778, a posição de diretor mudou de mãos quatro vezes”.<sup>171</sup> Porém, não é somente essa proposta metodológica revolucionária que influencia o pensamento de Kant

---

<sup>168</sup> A influência do modelo educacional propagado pelo Instituto de Dessau é muito significativa e importante para Kant, pois, mesmo que esse tenha sido fechado no ano de 1793, na sua obra *Sobre a pedagogia*, publicada em 1803, ele faz referência ao modelo escolar trabalhado em Dessau. Portanto, de acordo com ele: “A única escola experimental que até agora começou de algum modo a trilhar esse caminho (aqui Kant se refere a um modelo completo de educação) foi o Instituto de Dessau. Apesar dos muitos defeitos que se lhe podem assacar, defeitos que se encontram em todas as obras pioneiras, cabe-lhe essa glória: ele não cessou de fazer novas tentativas. De certo modo, essa foi a única escola em que os mestres tiveram a liberdade de trabalhar segundo seus próprios métodos e intentos, e na qual estiveram unidos entre si e mantiveram relações com todos os sábios da Alemanha” (KANT, Päd, AA 09: 451).

<sup>169</sup> BRESOLIN, 2016, p. 42. *Grifo do autor*.

<sup>170</sup> Diante dos problemas enfrentados pelas escolas (financeiro e da alternância na direção) no ano 1793, “três anos após a morte de Basedow, o Instituto de Filantropia de Dessau – silenciosa e desapercivelmente do público – fecha as suas portas” (BRESOLIN, 2016, p. 42).

<sup>171</sup> LOUDEN, 2016, p. 11.

sobre educação, uma vez que a maior influência exercida sobre ele pode ser encontrada no pensamento de Rousseau.

Tecer um paralelo entre o pensamento do filósofo genebrino e Kant é uma tarefa complexa e quiçá exigiria uma tese específica nesse assunto. Contudo, optou-se por apresentar, em linhas gerais, a possível relação do pensamento de Rousseau sobre Kant. Diante disso, inicialmente, é preciso trazer à baila uma passagem na qual o próprio Kant confessa a ascendência que os escritos de Rousseau exerceram sobre si:

Eu sou um pesquisador por inclinação. Sinto uma enorme sede de conhecimento e ávida inquietação de seguir adiante e, em cada aquisição, sinto também um grande contentamento. Houve um tempo que eu acreditava que tudo isso poderia edificar a honra da humanidade e desprezava a plebe (*Pöbel*), a qual não sabe de nada. Rousseau trouxe-me corretamente de volta (*Rousseau hat mich zurechtgebracht*). Aquela superioridade cega desapareceu, eu aprendi a honrar o homem e considerar-me inútil como um trabalhador como se eu não acreditasse que a reflexão pode dar um valor aos demais e contribuir para a construção dos direitos da humanidade.<sup>172</sup>

Ao confessar a importância do pensamento de Rousseau, pode-se adentrar numa questão muito debatida e problematizada no horizonte dos textos que interpretam o pensamento kantiano sobre moralidade e educação. Ou seja, qual a influência que teria exercido Rousseau<sup>173</sup> sobre o pensamento de Kant? Aliada à primeira questão também se pode levantar a problematização se tal influência ocorreu somente na perspectiva educacional ou se estende a outras áreas? Todavia, buscar equacionar a segunda questão fugiria dos objetivos de investigação do presente trabalho que, desse modo, concentrar-se-á na análise da relação exercida pelo pensamento de Rousseau na perspectiva kantiana sobre educação.

Um primeiro comentário acerca de tal relação pode ser mencionado que, sendo tal fato uma anedota ou não, ao se dedicar à leitura completa da obra *Emílio*, Kant não efetuou a sua caminhada diária. Esse acontecimento indica que a leitura do texto o envolveu tão significativamente que ele não efetuou aquilo que era tomado como sua rotina: a sua caminhada diária. Frente a isso, não se acredita que seja possível descartar a importância de Rousseau na formação e consolidação do pensamento de Kant sobre a educação na medida em que, tal como veremos, há muitos pontos

---

<sup>172</sup> KANT, OBS, AA 20:44.

<sup>173</sup> “A influência de Rousseau pode ser claramente ouvida na leitura da obra Sobre a pedagogia, mas não só aí. Ela se espalha por grande parte da obra kantiana, mostrando-se uma fonte de ideias, que o filósofo de Königsberg traz, aos moldes da filosofia crítica transcendental, para solucionar questões que dizem respeito ao homem e à sociedade” (BRESOLIN, 2016, p. 43).



comuns entre as concepções de ambos. Diante disso, tomando-se como referência as afirmações de Kant que legitimam a adoração ao pensamento do filósofo genebrino, bem como a importância do *Emílio* para a história do pensamento pedagógico, pode-se mensurar, inicialmente, a importância de Rousseau para Kant.

Uma outra afirmação na qual Kant demonstra a sua admiração pode ser vista quando ele pontua que “precisa ler muito Rousseau até que a beleza das expressões não me perturbe mais para poder, assim, analisá-lo com razão”.<sup>174</sup> Assim, pode-se constatar que Kant perturbou-se na leitura e, desse modo, necessita de mais tempo para poder fazer uso da racionalidade na interpretação da obra. A admiração é tanta que, de acordo com a interpretação de Vorländer, Rousseau torna-se para Kant o segundo Newton, ou ainda, o “Newton da moral”. Todavia, não é somente o pensamento kantiano que coloca as ideias de Rousseau em destaque, uma vez que tais ideias acabam impactando a história do pensamento pedagógico, pois:

Entre os iluministas destaca-se Jean-Jacques Rousseau que inaugurou uma nova era na história da educação. Ele se constitui no marco que divide a velha e a nova escola. Suas obras com grande atualidade são lidas até hoje. Rousseau resgata primordialmente a relação entre a educação e a política. Centraliza, pela primeira vez, o tema da infância na educação. A partir dele a criança não será mais considerada um adulto em miniatura; ela vive em um mundo próprio que é preciso compreender: o educador para educar deve fazer-se educando de seu educado.<sup>175</sup>

Diante do exposto por Gadotti, é possível dimensionar a relevância de Rousseau para o pensamento pedagógico moderno e contemporâneo tendo em vista os três pontos destacados pelo autor, a saber: a) A diferenciação entre a velha e a nova escola, b) O resgate da relação entre educação e política e c) A importância do tema da infância para se pensar a educação. Tais posicionamentos atestam as inovações referentes às propostas pedagógicas do autor. Outro aspecto de significativa importância, que também será abordado por Kant, é a preocupação com a formação total do homem na educação. No *Emílio* constata-se que o autor faz uma defesa dessa concepção:

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem educado para tal condição, não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à Igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar, tudo que o homem

<sup>174</sup> KANT, OBS, AA 20: 30.

<sup>175</sup> GADOTTI, 2005, p. 86.

deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e ainda que fortuna o faça mudar de lugar ele sempre estará no seu.<sup>176</sup>

A passagem acima apresenta alguns temas que são cruciais para o pensamento de Rousseau frente à educação, já que indica que o modelo educacional tem que ser pensado para a vida humana em sociedade, e não para qual função o homem vai exercer no meio social. A criticidade exposta pelo autor indica que ele pensa a educação<sup>177</sup> como marcada pelo desenvolvimento completo do homem, isto é, “o mais bem-educado é o que melhor suporta os bens e os males desta vida”.<sup>178</sup>

A educação para Rousseau almeja ser uma proposta que vise o desenvolvimento por completo do homem, preparando-o para o convívio social e, para tanto, faz-se necessário que o processo educativo não seja pautado por hábitos, uma vez que ele entende que esses contribuem para a corrupção das inclinações naturais. Tais inclinações devem ser relacionadas com a totalidade vivenciada pelo educando, mas, no entendimento do autor, as três educações, ao invés de opostas, deveriam ser apenas diferentes. Assim sendo, o educando não deve adquirir nenhum hábito, pois esses contrariam as disposições naturais, e, ademais, a finalidade da educação deve ser o desenvolvimento e a atualização das potencialidades do educando.

O modo como Rousseau pensa a educação coloca-se em oposição à maneira como ela era pensada em sua época e, a partir das suas críticas ao modelo vigente, ele almeja que a educação deve primar por um método que permita que a criança desenvolva suas habilidades desde a tenra infância até a preparação para a vida em sociedade.<sup>179</sup> Contudo, tal modelo precisa ser explicitado em linhas gerais para que

---

<sup>176</sup> ROUSSEAU, 2004, p. 14-15.

<sup>177</sup> Na perspectiva de Rousseau, a educação acontece através de três diferentes formas (da natureza, dos homens ou das coisas). Assim, de acordo com ele, “[O] desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. Assim, cada um de nós é formado por três tipos de mestres. [...] Aquele em que todas elas recaem sobre os mesmos pontos e tendem aos mesmos fins vai sozinho para o seu objetivo e vive conseqüentemente. Só este é bem educado. Dessas três educações diferentes, a da natureza não depende só de nós; a das coisas, só em alguns aspectos. A dos homens é a única que somos realmente senhores; mesmo assim, só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e ações de todos os que rodeiam uma criança” (ROUSSEAU, 2004, p. 9).

<sup>178</sup> Ibid., 2004, p. 15.

<sup>179</sup> Rousseau escreve o *Emílio* em consonância com os ideais iluministas, pois na referida obra nota-se um otimismo e uma crença na bondade original dos homens, bem como que a educação é o caminho a ser trilhado para evitar os males e vícios da sociedade. A obra é dividida em cinco partes e trata da educação do jovem Emílio. A primeira parte trata dos meses iniciais de sua vida até os dois anos; na segunda parte, estuda o período que vai dos dois até os dez anos. Na terceira parte, o período dos dez aos quinze anos; no quarto, dos quinze até os vinte e cinco anos. Por sua vez, na quinta parte trata particularmente de Sofia, futura esposa de Emílio. Todavia, destaca-se, que no entender de Rousseau,

seja possível dimensionar o pensamento de Rousseau sobre educação, que é apresentado na obra *Emílio*, na qual a sua proposta está fundamentada da seguinte forma:

Para fazer isso, ele toma um aluno imaginário, *Emílio*. Rousseau pretende conduzir a educação desse educando desde o nascimento até que ele se torna homem, situação que já pode ouvir sua própria razão. Deixa claro ainda que escolherá as características de seu aluno, físicas e intelectuais. [...] Embora *Emílio* faça parte da sociedade, o preceptor deve, com constante esforço, blindá-lo, em um primeiro momento, contra os efeitos funestos dela. Por isso, a situação necessita de um preceptor, que não tenha sido corrompido pelos males sociais, uma pessoa com conhecimentos dos caminhos do mundo [...] O preceptor, em última instância, chama-se Jean-Jacques Rousseau, e deve ter sempre ante os olhos a natureza, ou ainda, o homem natural.<sup>180</sup>

Na passagem acima se destaca, em resumo, o pensamento de Rousseau sobre educação, no qual pode ser observado que ele mantém a premissa básica de que a sociedade corrompe o homem (os efeitos funestos dela) e, além disso, afirma que o homem natural “é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto”<sup>181</sup> e, no fim das contas, o objetivo da educação. Porém, a concepção rousseauiana de homem natural não será objeto de análise. Diante disso, encaminha-se para a investigação do modo como o pensamento de Rousseau é recebido por Kant. Nesse sentido, acredita-se e buscar-se-á defender a tese de que a ênfase na crítica à pedagogia tradicional é o elemento fundamental na relação de proximidade<sup>182</sup> entre o pensamento dos dois autores. A respeito da crítica ao modelo tradicional pode-se considerar que

A educação positiva é justamente a forma de educação que Rousseau combate, a qual era utilizada até o momento. Predominante entre os iluministas de seu tempo, Rousseau considera a educação positiva uma maneira grosseira que não respeita os desenvolvimentos intelectual e físico da criança, além de não considerar o interesse dela. Essa educação trata a mente dos pequeninos como se fossem folhas em branco, na qual necessariamente precisa imprimir conhecimento, valores e sentimento. Esse modelo positivo de educação, que foi defendido principalmente por Priestley,

---

o educador permanece um longo período com um único aluno. Sendo assim, é preciso salientar que Kant não corrobora essa tese na medida em que: “Kant não concorda com Rousseau que o educador permaneça a vida toda com uma única criança. Segundo o filósofo crítico, isso não é natural. A ideia de Kant de que o preceptor deve ensinar várias crianças ao mesmo tempo vai ao encontro da proposta de Basedow, demonstrando, pois, um dos motivos pelos quais Kant sentira um grande entusiasmo pelo Instituto de Filantropia de Dessau” (BRESOLIN, 2016, p. 56).

<sup>180</sup> Ibid., 2016, p. 51.

<sup>181</sup> ROUSSEAU, 2004, p. 11.

<sup>182</sup> Considera-se importante destacar que não se pretende investigar a fundo a relação de proximidade entre Rousseau e Kant. Não obstante, é possível identificar ideias semelhantes entre *Emílio* e *Sobre a pedagogia*, mas não se constitui objeto de estudo dissecar tais relações, e sim identificar a influência de Rousseau sobre Kant.

na Inglaterra, e por Helvetius, na França (um dos principais alvos de Rousseau), é tentador, na medida em que a criança alcança rapidamente as habilidades que a sociedade considera necessárias. Por conseguinte, a educação torna-se uma técnica de transmissão de ideias, valores e preceitos, de forma que o sucesso de ambos – tutor e aluno – pode ser verificado pelo desempenho que eles desenvolvem na sociedade.<sup>183</sup>

A crítica de Rousseau ao modelo educacional pautado na educação positiva, que foi destacado acima, é partilhada por Kant, uma vez que ambos entendem que a educação não pode ser entendida enquanto uma forma de adestramento, transmissão de conhecimentos, preconceito e hábitos. Assim sendo, Kant também coaduna com o pensamento de Rousseau que a educação deve estar alicerçada na busca pela formação do educando na sua totalidade. Dessa maneira, pode-se levantar o questionamento acerca de qual seriam as bases que norteiam tal modelo educacional? Tal educação está fundamentada na ideia de que a criança desenvolve-se no seu próprio ritmo, algo que necessariamente precisa ser respeitado e, desse modo, criam-se condições de preparar o educando para ouvir a sua própria razão. A importância da educação negativa é algo extremamente fundamental para ambos os autores na medida em que ela

[...] valoriza a *liberdade* da criança, além, é claro, de caminhar lado a lado com o desenvolvimento dela e não estabelecer uma relação vertical. A relação educador-educando é, então, horizontal, na medida em que o educador acompanha de perto o desenvolvimento da criança.<sup>184</sup>

O modelo pensado por Rousseau desfaz a ideia de que o professor é o centro do processo educacional, pois tanto ele como Kant defendem um modelo educacional pautado numa relação horizontal entre alunos e professor. Além disso, o respeito pela liberdade do aluno figura como um elemento chave. Diante da exposição acerca de dois pontos de convergência, cabe adentrar agora na importância e na valorização da disciplina.<sup>185</sup> A expressão “educação negativa” é partilhada por ambos os autores e, diante disso, o papel da disciplina é fundamental, uma vez que, tal como destaca Sánchez Madrid, essa pode ser concebida como uma verdadeira educação negativa. De acordo com a autora, “Kant partilha com Rousseau o louvor da disciplina, ao aconselhar a gerar na criança uma consciência relativa à limitação e às restrições que

<sup>183</sup> BRESOLIN, 2016, p. 53.

<sup>184</sup> *Ibid.*, p. 54. *Grifo do autor.*

<sup>185</sup> De acordo com a interpretação feita por Fidalgo da Silva (2016, p. 228), “a disciplina procura impedir que a animalidade prejudique a humanidade, quer de um ponto de vista individual, quer social. Por esse motivo, ela possui um caráter negativo, visto a sua principal finalidade ser remover o elemento selvagem do homem”.

resulte das coisas mesmas, da objetividade”.<sup>186</sup> A autora enfatiza que a ideia de limite e de restrição deve ser ensinada dentro do processo educacional mediante o cultivo da disciplina. E prossegue, afirmando que

[...] a disciplina funciona como uma espécie de 'dobradiça pedagógica', visto que põe a criança pela primeira vez em contato com o *faktum* do *limite*. Tais limites serão no começo restrições ou limitações externas (*Schränken*) incompreensíveis para o entendimento infantil, que apenas a reflexão posterior poderá transformar em limites (*Grenzen*), uma vez descortinado o alcance lógico que as primeiras tinham.<sup>187</sup>

Frente ao que foi explanado anteriormente, acredita-se que, em linhas gerais, foi possível constatar a influência que o Instituto e o pensamento de Rousseau tiveram sobre Kant. Assim, na sequência do texto, será analisado e problematizado o pensamento de Kant acerca da educação. Entretanto, almeja-se, para encerrar o tópico, problematizar acerca da relação entre educação, autonomia e esclarecimento.

Em relação à autonomia, considera-se oportuno destacar que o posicionamento de Kant sobre educação, tal como será analisado, está longe de abarcar o romantismo que vigora no pensamento de Rousseau, tendo em vista que suas ideias pedagógicas estão longe de ser românticas, pois almejam ser possíveis de serem executadas na prática e, além disso, podem servir de norte para a reflexão sobre os princípios educacionais com o intuito de ajudar a desenvolver a autonomia individual. Dessa maneira, a partir do modelo rousseauiano, Kant enxerga uma possibilidade de buscar edificar uma educação que tenha por fim desenvolver a capacidade de autonomia do pensar. Assim sendo, acredita-se que, tal como será apresentado na sequência, a educação kantiana tem por finalidade ser um suporte, uma ferramenta que servirá de fundamento para que o educando se desenvolva de tal forma que crie condições para a saída da minoridade.

#### 4.3 A PROPOSTA EDUCACIONAL KANTIANA FUNDAMENTADA EM QUATRO FINALIDADES

A posição kantiana sobre educação<sup>188</sup> encontra-se, essencialmente, na sua obra *Sobre a pedagogia* (1803). Já no primeiro parágrafo da introdução, há uma

<sup>186</sup> SÁNCHEZ MADRID, 2010, p. 85.

<sup>187</sup> Ibid., p. 87.

<sup>188</sup> Na perspectiva kantiana, os termos educação e pedagogia são tratados como sinônimos. Além disso, é possível constatar que em várias passagens Kant refere-se à educação enquanto uma arte.

afirmação que ajuda, inicialmente, a pensar o modo como ele irá pontuar o seu posicionamento: “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Conseqüentemente, o homem é infante, educando e discípulo”.<sup>189</sup> As ideias apresentadas por Kant mostram alguns pontos fundamentais que serão mais bem explorados na sequência do texto, tais como a necessidade do homem ser educado e a importância da disciplina na formação educacional.

Kant enfatiza a necessidade de o homem ser a única criatura que precisa ser educada, uma vez que os demais animais<sup>190</sup> necessitam apenas ser alimentados, aquecidos, guiados e protegidos de alguma maneira. Assim, é preciso averiguar em que consiste tal processo formativo. Ou seja, de que modo é construído o modelo educacional pensado por Kant? Para compreender o que ele pensa sobre tal processo pode-se considerar que

A pedagogia, ou a doutrina da educação, divide-se em física e prática: a educação física é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação prática ou moral (chama-se prático tudo o que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre.<sup>191</sup>

Tendo Kant elencado dois momentos para a doutrina da educação, é preciso averiguar quais são os elementos fundamentais nesse processo, isto é, apontar quais as bases utilizadas para fundamentar a sua proposta. Para tanto, acredita-se que seja necessário retomar a primeira passagem do texto kantiano, onde ele enfatiza que se deve entender a educação como um processo que almeja o cuidado com a infância, a disciplina e a instrução com a formação. Assim, interpreta-se que ele acena para uma preocupação com o desenvolvimento educacional da criança e apresenta a trajetória para o desenvolvimento educacional do educando a partir de quatro estágios (finalidades).

---

Essa questão pode ser entendida considerando a interpretação de Bresolin (2016, p. 80): “A educação é, pois, uma arte, e não uma ciência. Se ela fosse uma ciência, teríamos uma educação totalitária, baseada na realidade de cunho descritivo, sem uma perspectiva de aperfeiçoamento. Não há uma ciência exata sobre o homem. Ele precisa aprender no mundo e pelo mundo, através do exercício de sua razão e juízo”.

<sup>189</sup> KANT, Päd, AA 09: 441.

<sup>190</sup> Na sua obra sobre educação, Kant faz uso de várias analogias com os animais para explicitar o motivo de o homem ser a única criatura que precisa ser educada. Essa particularidade também pode ser encontrada no *Emílio* de Rousseau. Ao construir suas analogias, Kant sustenta a tese fundamental de que os animais não carecem de cuidados, na medida em que suas necessidades são atendidas mediante o acesso ao alimento, aconchego e proteção por um curto período de tempo. Por seu turno, o homem necessita de cuidados por um grande período de tempo.

<sup>191</sup> KANT, Päd, AA 09: 455.

Diante disso, qual seria a justificativa utilizada por Kant para fundamentar a sua preocupação com educação? O caminho para sanar essa pergunta perpassa pela consideração de que o homem “não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”.<sup>192</sup> A partir disso, entende-se que a educação é um ponto-chave no pensamento kantiano, pois, através da sua formação (educação), o homem constrói a si mesmo. A educação, portanto, representa um instrumento fundamental para que ocorra o desenvolvimento de qualidades essencialmente humanas, a saber: a racionalidade, a liberdade e a moralidade. Diante desse contexto, Kant enfatiza a necessidade do aprimoramento da razão humana, que, pelo fato de não nos ser entregue pronta, precisa ser trabalhada, desenvolvida e cultivada. Seu desenvolvimento perpassará, de acordo com Kant, pela transição da animalidade à humanidade através do disciplinar, cultivar, civilizar e moralizar.

Frente a essa premissa fundamental, que o homem carece de educação e se constrói através dela, é pertinente interrogar-se sobre qual seria a finalidade do processo formativo em Kant, segundo o qual essa não pode ser a transmissão de um conjunto de conhecimentos mediante um processo irrefletido e que esteja pautado na ideia de uma pedagogia tradicional. Desse modo, diante da premissa de que o homem é a única criatura que precisa ser educada, constata-se que a ideia de educação em Kant possui quatro finalidades<sup>193</sup>: disciplinar, cultivar, civilizar e moralizar.

Na educação, o homem deve, portanto:

1. ser disciplinado. Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria.
2. tornar-se culto. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade, e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. [...]
3. a educação deve também cuidar para que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e que tenha influência. A essa espécie de cultura pertence aquela chamada propriamente de civilidade. [...]
4. deve, por fim, cuidar da moralização. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas bons fins.<sup>194</sup>

<sup>192</sup> Ibid., Päd, AA 09: 443.

<sup>193</sup> As finalidades apresentadas por Kant pretendem o desenvolvimento das capacidades humanas que são fundamentais para que o indivíduo tenha um inserção no meio social e, além disso, concorda com o posicionamento de Beade, que afirma que “a formação [*Bildung*] – de que se fala está essencialmente vinculada com a educação moral e cívica, e é considerada por Kant como o objetivo último da educação” (BEADE, 2017, p. 655-656).

<sup>194</sup> KANT, Päd, AA, 09: 449-450.

Através dessas quatro finalidades<sup>195</sup>, que podem ser entendidas enquanto princípios orientadores sobre os quais Kant edifica seu pensamento acerca da educação<sup>196</sup>, ele direciona o caminho a ser percorrido no processo educacional, indicando que o fim último seria a moralização. No entanto, a análise sobre tais finalidades, necessariamente, tem de iniciar-se pela importância e o papel da disciplina na perspectiva educacional propagada por Kant. Diante disso, qual seria o papel da disciplina para Kant? De que modo ela está relacionada à educação?

O primeiro estágio da educação para Kant consiste em fazer com que a animalidade não cause danos ao caráter humano. Dessa maneira, tal etapa pode ser entendida como aquela em que, a partir dos ensinamentos de um tutor (professor), ocorre o controle do aspecto selvagem da natureza humana. Em outras palavras, pode-se afirmar que

[...] a disciplina procura impedir que a animalidade prejudique a humanidade, quer de um ponto de vista individual, quer social. Por esse motivo, ela possui um caráter negativo, visto a sua principal finalidade ser remover o elemento selvagem do homem.<sup>197</sup>

A disciplina ocupa um papel fundamental, já que ela incute no educando a ideia de humanidade diante da transformação da animalidade em humanidade. Ela contribui para que o homem siga na busca do seu destino e que não se deixe conduzir por suas inclinações naturais, isto é, funciona como uma restrição frente aos impulsos animais.<sup>198</sup> Diante disso, ela “é puramente negativa, porque é o tratamento pelo

<sup>195</sup> De acordo com Formosa (2012, p. 174), “Kant desenvolve uma detalhada teoria do desenvolvimento moral composta por três estágios que se assemelha estruturalmente, ainda que divirja em detalhes, das concepções contemporâneas de Kohlberg e Rawls. Na teoria kantiana este processo inicia-se com a educação física, sob a forma de conservação e cuidado, e disciplina, que auxilia a criança a ultrapassar o despotismo dos desejos, aprendendo a aceitar um constrangimento normativo relativamente à sua liberdade”.

<sup>196</sup> A posição de Formosa é apresentada da seguinte forma: “se refere a uma moralidade da autoridade presente em Kant, com claras semelhanças com a moralidade pré-convencional, de Kohlberg, e com a moralidade da autoridade, de Rawls. Neste estágio a obediência às normas é baseada no medo da punição e registra-se, igualmente, o interesse em manter troca de favores. Em seguida, o autor destaca o estágio positivo da educação prática, como se iniciando com a cultura e com a civilização. (...) encontra semelhanças, por um lado, com a moralidade convencional do psicólogo, e, por outro, com a moralidade de associação do filósofo político” (FORMOSA, 2012, p. 169). Contudo, não figura como objetivo traçar um paralelo entre Kant e os dois autores mencionados acima, desse modo, a referência teve a intencionalidade de indicar certos desdobramentos possíveis da teoria kantiana.

<sup>197</sup> FIDALGO DA SILVA, 2016, p. 228.

<sup>198</sup> O conjunto da proposta educacional kantiana indica que: “A formação pedagógica dá às crianças a oportunidade de experimentar *de facto* regras antes de terem a obrigação – primeiro moral e depois jurídica – de cumpri-las, de maneira que a aprendizagem dos limites para um ser racional não resulte nunca externa, mas a consequência duma apropriação, cada vez mais consciente da conveniência de tais limitações, que adstringem o espaço de uso da própria liberdade” (SÁNCHEZ MADRID, 2010, p. 84).



qual se tira do homem a sua selvageria”.<sup>199</sup> O controle da selvageria é um ponto fundamental para o convívio social e também para a formação do sujeito porque é entendida como a independência de qualquer lei e, a partir da disciplina, trabalha a ideia do regramento.

Assim, inicialmente, é necessário ensinar às crianças que o convívio social é permeado por um regramento que deve ser seguido. A existência de regras para o convívio social é algo de extrema importância, na medida em que elas servem de princípios ordenadores para o agir dos indivíduos no meio social. Dessa maneira, é preciso entender que as regras jurídicas, morais, educacionais são construções históricas da humanidade. Diante disso, destaca-se que

[...] a educação, da mesma maneira que o direito, diz respeito à *liberdade*, pois ensina justamente a exercitá-la, mas também diz respeito a outro elemento dotado de fontes racionais *a priori*. Refiro-me à *esperança*. Apesar de se tratar de um processo que concerne ao indivíduo, o que importa não é lhe fornecer conteúdos singulares e de validade conjuntural e provisória, mas mais propriamente aqueles que não só procedem de sólida tradição, mas também contribuirão a conformá-la. De um ponto de vista geral, a educação tem como alvo comunicar à criança a existência de regras, de modo que ela comece a agir tendo consciência da necessidade de submeter-se a uma coação que não aceita exceção nenhuma.<sup>200</sup>

Uma vez que, tal como destacado acima, o processo formativo deve inicialmente focar na importância das regras para o exercício da liberdade, é preciso inculcar no aluno que ele deve agir com discernimento quanto à necessidade de submeter-se a uma coação que não aceita exceção nenhuma. Entretanto, mesmo que no ambiente familiar ocorram ensinamentos sobre regras e coação, será na escola, conforme Kant, que esse costume de submeter-se ao regramento será mais bem edificado.

As crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a

---

<sup>199</sup> KANT, Päd, AA 09: 442.

<sup>200</sup> SÁNCHEZ MADRID, 2010, p. 83. *Grifo do autor*.

obedecer<sup>201</sup> pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam, de fato e imediatamente, cada um de seus caprichos.<sup>202</sup>

Há a necessidade de mandar as crianças à escola para que, diante das restrições, acostumem-se à disciplina e ao regramento, para que não fiquem à mercê de seus impulsos naturais (caprichos). Entretanto, para que isso ocorra, é preciso que uma geração eduque a outra, mas sem implicar uma mera repetição de métodos e modelos no transcorrer do período histórico. Assim, a prática educativa, pensada por ele, supõe a formação de indivíduos autônomos e críticos para que se configurem enquanto agentes propulsores das transformações no meio social. Desse modo, segundo Beade, o educar os outros (a prática pedagógica)

Exige refletir acerca do *objetivo* que se persegue nessa tarefa e, de maneira mais geral, exige analisar o *significado* mesmo dessa atividade, isto é: perguntar-se *que significa*, propriamente, *instruir, capacitar, formar*. Eis aqui um primeiro aspecto que consideramos relevante entre aqueles tópicos desenvolvidos no marco da reflexão filosófica kantiana, a saber: a exigência de sustentar nossa atividade pedagógica em um constante exercício de reflexão e autocrítica.<sup>203</sup>

A autora apresenta a importância da reflexão no decorrer da prática pedagógica e deixa clara a necessidade da constante análise crítica do exercício da atividade de educar. Ademais, a interpretação do texto kantiano indica que, na prática pedagógica, não se deve buscar educar as crianças<sup>204</sup> de acordo com o presente estado da

---

<sup>201</sup> Na contemporaneidade há autores que questionam o poder da disciplina no ambiente escolar. Foucault, na sua obra denominada *Vigiar e punir*, faz uma análise do ponto de vista histórico de como, a partir dos séculos XVII e XVIII, ocorreram práticas de poder vinculadas à forma de “conhecimento”. De acordo com sua interpretação, a escola nesse período pode ser entendida enquanto um dos espaços institucionais privilegiados para o exercício do poder disciplinar. Tal poder visa aumentar a utilidade dos corpos, promovendo a obediência e a passividade, isto é, buscando a utilidade dos corpos, bem como a sua obediência com base no poder disciplinar. De acordo com ele, “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1993, p. 127).

<sup>202</sup> KANT, Päd, AA 09: 442.

<sup>203</sup> BEADE, 2017, p. 651. *Grifo do autor*.

<sup>204</sup> Acerca do contexto presente no processo formativo na educação, destaca-se que: “Toda a instrução da juventude tem em si o inconveniente de sermos obrigados a antecipar-nos aos anos com a perspectiva orientadora (*Einsicht*) e, sem esperarmos pela maturidade do entendimento, temos de dar conhecimentos tais que, segundo a ordem natural, só poderiam ser compreendidos por uma razão mais exercida e experiente. Daí nascem os eternos preconceitos das escolas, os quais muitas vezes são mais tenazes e mais absurdos do que os vulgares, e a verbosidade precocemente sábia do jovem pensador, que é mais cega do que qualquer outra presunção e mais incurável do que a ignorância. [...] A regra de conduta é pois esta: antes de tudo, amadurecer o entendimento a acelerar o seu crescimento, exercendo-o nos juízos de experiência e tornando-o atento ao que podem ensinar-lhe as sensações dos seus sentidos comparadas entre si. A partir desses juízos ou conceitos, deve ele tentar não um salto audacioso para outros mais elevados e mais distantes, mas chegar lá através da senda natural e trilhada dos conceitos inferiores que, pouco a pouco, o conduzem mais longe; mas tudo isso conforme com aquela capacidade de entendimento que o anterior exercício deve ter necessariamente

espécie humana, “mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira destinação”.<sup>205</sup> Dessa maneira, além da preocupação com a prática pedagógica em si mesma, também é preciso salientar que o pensamento do educador precisa passar constantemente pelo crivo da criticidade, tendo em vista que deve estar sempre pensando numa prática educativa voltada para o futuro, que busque o melhoramento da humanidade.

A reflexão sobre a prática pedagógica e a necessidade de o educador ter em perspectiva o futuro evidencia a importância que Kant atribui às instituições educativas no processo de transformação e melhoramento do homem e da sociedade. Desse modo, a educação e a preocupação com o aperfeiçoamento da humanidade podem ser conectadas ao pensamento pedagógico kantiano, já que a instituição de um projeto educativo deve almejar ser executada a partir de um propósito cosmopolita de aperfeiçoamento da humanidade. Essas questões, aliadas à maneira de educar e ao modo como deve suceder-se são interpretadas por Ribeiro dos Santos, da seguinte forma:

A ação mediante a qual cada geração educa a seguinte e assim realiza progressivamente as disposições originárias que a natureza pôs na humanidade não é concebida como mera transplantação de modelos, mas como uma sementeira. A sementeira assegura a ilimitada propagação, a multiplicação dos indivíduos e a diferenciação desses dentro da unidade da espécie; ao passo que a era da transplantação assegura apenas a limitada continuidade do idêntico.<sup>206</sup>

Diante do exposto, pode-se interpretar que o posicionamento kantiano sobre a educação defende que essa seja um modelo que estimule que o educando desenvolva sua autonomia de pensar.<sup>207</sup> Dito em outras palavras, o que ele propõe é que a finalidade da educação seja o ensino do pensar. Assim, uma questão pode ser

---

produzido nele, e não segundo aquela que o professor percebe ou crê perceber em si mesmo e que falsamente supõe existir também no seu ouvinte. Em poucas palavras, ele não deve aprender *pensamentos*, mas aprender a *pensar*; não se deve levá-lo, mas guiá-lo, se se pretende que no futuro ele seja capaz de caminhar por si mesmo” (KANT apud SÁNCHEZ MADRID, 2010, p. 90).

<sup>205</sup> KANT, Päd., AA 09: 447.

<sup>206</sup> RIBEIRO DOS SANTOS, 1995, p. 441.

<sup>207</sup> Para significar a importância do desenvolvimento da autonomia do pensar para o pensamento pedagógico kantiano, é preciso adentrar no significado do ensinar a pensar. Na interpretação de Beade, “o *ensinar a pensar* (um dos objetivos que poderíamos identificar como próprios e específicos do *ensino de filosofia*, nos distintos níveis do sistema educativo) não somente implica ensinar a analisar, interpretar, argumentar, compreender, reflexionar, mas que implica também ensinar a *agir segundo princípios*. Nesse sentido, ensinar a pensar é uma tarefa que não se reduz ao âmbito estritamente teórico, mas que possui implicações éticas e políticas. (...) A *formação* deve promover, em síntese, não apenas o aperfeiçoamento moral individual, senão também a participação em questões públicas e despertar no indivíduo um genuíno interesse pelo bem comum” (BEADE, 2017, p. 657-658). *Grifo do autor.*

levantada: Na proposta kantiana de educação há uma relação entre esclarecimento, educação e cosmopolitismo? Possivelmente, já que a capacidade de pensar por si mesmo – maioria – possui uma relação direta com a ideia pedagógica kantiana do ensinar a pensar<sup>208</sup> e, essas duas, juntam-se com a perspectiva cosmopolita, dado que ele propõe o aperfeiçoamento da humanidade. Essa articulação pode ser inicialmente pensada, a partir do que ele afirma, “[t]ornar-se melhor, educar-se e, quando se é mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem”.<sup>209</sup>

A partir da exposição feita acima, intentou-se construir uma linha de argumentação que justificasse a importância da disciplina no contexto do pensamento pedagógico kantiano. Dessa maneira, pode-se dimensionar a sua função para a educação nos moldes kantianos e, mais do que isso, identificar os motivos pelos quais ela é a primeira etapa do processo pedagógico pensado por Kant. Essa questão fica clara quando se entende que:

Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito da disciplina. 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 se esconde no próprio problema da educação.<sup>210</sup>

Aqui Kant acena para o papel que a disciplina exerce no contexto educacional dado que ela é a primeira etapa. No entanto, tal como visto, a primeira educação (o disciplinar) é puramente negativa, já que incute a ideia da restrição e do limite para o educando, fazendo com a selvageria seja controlada. Entretanto, o posicionamento frente à disciplina não pode ser tomado como uma ausência de liberdade frente à obediência sem reflexão, uma vez que “é preciso, sobretudo, cuidar para que a disciplina não trate as crianças como escravas, mas, sim que as faça sentir sua

---

<sup>208</sup> A questão da importância e do significado do pensar por si mesmo foi um tema abordado no segundo capítulo e vinculado ao debate do esclarecimento em Kant. Entretanto, ecoam nas interpretações do “eu penso kantiano” inúmeras críticas, e entre elas destaca-se a ideia do solipsismo. Todavia, “o “eu penso” (*ich denke*) kantiano não significa a clausura do sujeito no seu juízo e consciência privados, mas a reflexão mediante a qual o sujeito se abre a um mundo povoado por múltiplos objetos e procura a unidade de perspectiva – o ponto de vista – que permita ligar num todo coerente essa multiplicidade. [...] O *cogito* kantiano é um *cogito* plural. Os indivíduos não são átomos isolados, mas ligam-se num “nós”, onde os pensamentos são comunicados e partilhados e de onde recebem pertinência” (RIBEIRO DOS SANTOS, 1995, p. 605) *Grifo do autor*.

<sup>209</sup> KANT, Päd, AA 09: 446.

<sup>210</sup> *Ibid.*, AA 09: 444.

liberdade, mas de modo a não ofender a dos demais: daí que devam encontrar resistência”.<sup>211</sup>

A disciplina, portanto, é aquela etapa que vai apresentar a ideia de restrição e limite e, ao mesmo tempo, fazer com que o educando, inicialmente, aprenda a conviver de maneira harmônica com a existência das demais liberdades. Diante disso, entende-se que, através da disciplina, inicia-se o processo pela qual se cria condições para que o educando vença a escuridão da menoridade e trilhe o caminho na direção de uma melhora do homem.

A disciplina, sendo uma força que está em oposição à selvageria, almejando anulá-la, vai impor uma coação diante dessa. Desse modo, a escola configura-se como o ambiente de restrições e limitações e, portanto, entende-se a necessidade de mandar as crianças desde sua tenra idade para lá. As restrições e limitações não podem ser consideradas enquanto uma atividade de adestramento ou treinamento, mas, sim, como uma atividade preparatória para o exercício do pensar. Entende-se, então, o motivo pelo qual a educação deve iniciar pelo disciplinamento na medida em que o disciplinar configura-se como o único início possível do processo educativo. Assim, acredita-se que

[A] disciplina não pode ser confundida com adestramento. Neste sentido, o procedimento disciplinador do educador com relação ao educando precisa incidir, na fase inicial de seu processo educativo, sobre a vontade deste, pois sua vontade está constituída de modo arbitrariamente livre. Trata-se de disciplinar a liberdade de uma vontade que ainda não conhece regras e que, portanto, ainda não pode estabelecer nenhum limite entre a sua ação e o mundo. Trata-se de uma vontade que quer tudo, agindo simplesmente de acordo com seus caprichos e inclinações.<sup>212</sup>

A disciplina figura como aquela que vai colocar limites no exercício da liberdade, ou seja, ela tem o papel essencial de regular a liberdade do educando para que esse não fique entregue as suas inclinações. No entanto, a questão da disciplina implica na consideração de um problema: De que modo estabelecer uma relação entre coação e liberdade? Tal questão deve ser pensada na medida em que, em linhas gerais, a coação indica a postura heterônoma. Acerca dessa questão Kant posiciona-se da seguinte forma:

Um dos maiores problemas da educação é poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário! De que modo, porém, cultivar a liberdade? É

<sup>211</sup> Ibid., Päd., AA 09: 464.

<sup>212</sup> DALBOSCO, 2004, p. 110.

preciso habituar o educando a suportar que sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada sua educação, não saberá usar sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente.<sup>213</sup>

A importância da coação pode ser dimensionada mediante o entendimento de que ela visa educar a vontade do educando, que ainda não está apta para o exercício da autocoação racional. Desse modo, não é possível, dentro do contexto educacional kantiano, afirmar que a disciplina é um instrumento que promove uma agressão à liberdade, dado que o propósito da disciplina é salvaguardar a liberdade. Para tanto, de que modo é possível considerar que a coação não fere a liberdade? De acordo com Kant há três regras para que isso não ocorra.

1. É preciso dar liberdade à criança desde a primeira infância e em todos os seus movimentos (salvo quando puder fazer mal a si mesma, por exemplo, quando pega uma faca afiada), com a condição de não impedir a liberdade dos outros, como no caso de gritar ou manifestar sua alegria alto demais, incomodando os outros; 2. Deve-se-lhe mostrar que ela pode conseguir seus propósitos, com a condição de que permita aos demais conseguir os próprios, (...) 3. É preciso provar que o constrangimento que lhe é imposto tem por finalidade ensiná-la a usar bem sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem.<sup>214</sup>

Kant reforça a ideia de que a coação não agride, ou mesmo ameaça a liberdade, pois através dela intenta-se que o educando aprenda a exercitar a sua liberdade no convívio social. A disciplina figura, portanto, como um ponto fundamental para a possibilidade de formar indivíduos capazes de pensar e agir por si mesmos, isto é, caso intente-se buscar que os sujeitos sejam esclarecidos, a disciplina é uma etapa fundamental. A disciplina, então, tem um papel fundamental no decorrer do desenvolvimento do caráter moral do aluno na medida em que é uma coação, e “a coação provém de uma razão alheia, do mestre, para depois interiorizar-se, agora procedente da razão mesma do aluno”.<sup>215</sup>

Uma vez pontuada a primeira etapa, adentrar-se-á na análise da segunda, a saber, tornar-se culto, a qual possui um caráter positivo. Uma vez que se trata da parte positiva, isto é, da parte destinada à cultura do intelecto<sup>216</sup>, é preciso investigar o modo

<sup>213</sup> KANT, Päd, AA 09: 453.

<sup>214</sup> Ibid., AA 09: 454.

<sup>215</sup> VANDEWALLE, 2004, p. 29.

<sup>216</sup> Aqui se deve ter em mente que Kant não é adepto do modelo de ensino propagado pela pedagogia tradicional, vide seu apreço e defesa do método de ensino propagado em Dessau.

como ocorre o dimensionamento dessa finalidade. Essa etapa relaciona-se com o ensino e a instrução para que, a partir disso, o educando desenvolva aptidões. Objetiva também proporcionar o desenvolvimento das faculdades presentes no homem para que o educando trilhe o caminho em direção ao pensamento autônomo, bem como fornecer os subsídios necessários para a preparação para o convívio social. A educação do intelecto está dividida em duas seções:

Dividimos a cultura física do espírito em cultura *livre* e cultura *escolástica*. A cultura *livre* é semelhante a um divertimento, ao passo que a *escolástica* é coisa séria. A primeira é aquela que deve se encontrar naturalmente no aluno, na segunda, ele pode ser considerado como que submetido a uma obrigação.<sup>217</sup>

A distinção estabelecida por Kant denota um ponto fundamental no que tange à segunda etapa, que a formação educacional da criança necessita tanto do jogo (divertir-se) como do trabalho (obrigação). No que diz respeito ao jogo, pode-se considerar que, na perspectiva kantiana,

[...] é uma atividade na qual a criança aplica a sua atenção e sua força segundo sua própria escolha. Ele é um divertimento agradável em si, sem intenção em um fim. No entanto, enquanto joga, se diverte, a criança desenvolve suas habilidades e inteligência, ao mesmo tempo que socializa com as demais crianças.<sup>218</sup>

No entanto, não somente de divertimento é feito o cultivo do entendimento. Assim, mediante a cultura escolástica, o educando deve aprender a lidar com a obrigação, o que remete à ideia de trabalho. Entretanto, o conceito de trabalho é um ponto não bem explicitado na obra sobre educação, no entanto, mediante as ideias de obrigação e de trabalho encontra-se um suporte através do qual se contribui para que a criança abandone “seus desejos e impulsos, uma vez que a força e a energia são aplicadas sobre outra coisa que não ela mesma. O lugar para realizar isso é a escola, que se torna algo obrigatório”.<sup>219</sup>

Pode-se, dessa maneira, compreender que a criança deve ter momentos destinados às brincadeiras, ao lazer, ao ócio e, também, ao trabalho. Aqui surge um problema a ser equacionado, a saber, qual o entendimento kantiano referente ao conceito de trabalho? Entende-se, mediante a interpretação da obra *Sobre a pedagogia*, que tal conceito pode ser compreendido como uma atividade que tem por

---

<sup>217</sup> KANT, Päd, AA 09: 470. *Grifo do autor.*

<sup>218</sup> BRESOLIN, 2016, p. 91.

<sup>219</sup> *Ibid.*, p. 92.

finalidade que o educando tenha uma ocupação de modo a pensá-la como uma obrigação que cause certo constrangimento.

No que tange à educação, o educando também deve ter a ideia de ocupação, pois causa um prejuízo à criança “quando se acostuma a considerar tudo um divertimento. Se ela não aprender logo a utilidade dessa obrigação, descobrirá mais tarde seus grandes frutos”.<sup>220</sup> Assim sendo, acredita-se que Kant entende o trabalho (obrigação), no que compete ao contexto educacional, enquanto uma etapa que fortalece o cultivo do entendimento através das atividades escolares. Ou seja, que a criança deve se dedicar, ter a obrigação de buscar a aquisição de conhecimento, das tarefas e pesquisas escolares. Enfim, uma atividade que contribui para que o aluno dimensione que a educação não é escravizante, mas, sim, impositiva, e que tem por finalidade um processo que visa o seu melhoramento.

O significado da imposição deve ficar muito claro para o aluno, já que ela deve ser entendida enquanto uma maneira de assegurar o seu aprimoramento, que perpassa pelo cultivo da atenção e da memória.<sup>221</sup> Acerca dessa questão, Kant indica que a memória pode ser cultivada de três formas: “1. Por meio da retenção dos nomes que se encontram nas narrações; 2. Pela leitura e escrita, mas de cabeça, sem precisar soletrar; 3. Pelo estudo das línguas, as quais devem ser apresentadas às crianças de ouvido”.<sup>222</sup> Além do aperfeiçoamento da memória, essa segunda etapa também quer criar condições para que a criança desenvolva, inicialmente, o cultivo dos sentidos e, posteriormente, o das ideias. Essa questão Kant apresenta da seguinte forma:

A criança deve aprender a distinguir perfeitamente a ciência da simples opinião ou da crença. Desse modo, formar-se-á nela uma mente correta, um gosto justo, sem refinamentos ou afetações. O primeiro gosto a ser cultivado será o dos sentidos, sobretudo o da vista, e, finalmente, o das ideias [...]. Deve haver regras para tudo aquilo que pode cultivar o entendimento. É também muito útil abstraí-las, para que o entendimento proceda não apenas mecanicamente, mas tenha consciência da regra que existe.<sup>223</sup>

---

<sup>220</sup> KANT, Päd, AA 09: 472.

<sup>221</sup> Quanto à preocupação kantiana com o cultivo da memória pode-se constatar que: “O cultivo da memória deve começar cedo e é indispensável, pois mantém a matéria pronta para o entendimento. Para a seleção de matérias para a memória, deve valer o seguinte princípio: somente aquelas que se relacionam com a vida real. Por isso, a leitura de romances – assistir a novelas – é condenável para as crianças” (BRESOLIN, 2016, p. 93). O motivo de ser condenável é porque enfraquece a memória, inflando a fantasia (mundo irreal) e, por fim, a ausência de reflexão.

<sup>222</sup> KANT, Päd, AA 09: 474.

<sup>223</sup> Ibid., Päd, AA 09: 474- 475.



A primeira etapa (disciplina) consiste em criar condições (limitações e restrições) para a dominação da selvageria e também que, ao mesmo tempo, o educando saiba lidar com a ideia de liberdade. A segunda etapa consiste em desenvolver nos educandos as habilidades mediante a noção de obrigação (trabalho), pois não se pode inculcar na criança a ideia de que tudo na vida é diversão. Ressaltou-se, como consequência, a necessidade de cultivar os sentidos e as ideias para obter mais conhecimentos mediante o fortalecimento de que o cultivo desses é pautado por regras com as quais o educando deve ter uma relação de discernimento e exercício de liberdade, e não de uma submissão irrefletida.

A terceira etapa consiste em tornar o educando prudente (civilizar). A preparação para a prudência não é algo simples, pois consiste na sua formação política, dado que ele vive em sociedade. A civilidade<sup>224</sup> também figura como um elemento fundamental para pensar a harmonia no convívio social, já que se defende que o objetivo do pensamento pedagógico kantiano seja entender a educação com um propósito cosmopolita. Ou seja, pensar um modelo educacional voltado para o desenvolvimento e aprimoramento da humanidade. Diante disso,

[...] no civilizar ele é inserido na vida em sociedade, recebendo instrução para buscar e realizar seus interesses na sociedade em cooperação com os demais. O objeto de destaque do civilizar é, então, a vida coletiva, a constituição do Estado, o direito e a lei da sociedade.<sup>225</sup>

As questões destacadas acima legitimam que Kant claramente sustenta a ideia de que a educação deve ser pensada para desenvolver o homem na sua totalidade, isto é, ele pensa em formar um bom cidadão para o convívio social e também que, além disso, não seja ingênuo perante as tentações e artimanhas da vivência em sociedade. Assim, a questão da preocupação cosmopolita da educação pode ser entendida da seguinte forma:

Este ideal de uma civilização cosmopolita permite que os seres humanos possam sentir-se e tratar-se como membros de uma só comunidade, não apenas pelo estreitamento das relações interpessoais, quanto pelo fato de partilharem uma causa comum. Partilhar a mesma condição, reconhecer em si e nos demais a mesma dignidade, enfim, sentir-se no mundo como co-

<sup>224</sup> De acordo com Sánchez Madrid (2010, p. 98), “[A] *sociabilidade* é a última qualidade das quais o caráter infantil tem que dispor, aquela que está mais perto das capacidades do cidadão, e não só da criança e do jovem: ela tem o intuito de torná-lo um membro útil para a comunidade. A fim de conformá-la, os professores devem prestar atenção para não manifestar preferência nenhuma pelos talentos de alguns alunos em detrimento de outros. Também para banir a presença da *vaidade* (*Eitelkeit*) entre os companheiros. É claro que o isolamento da criança é o instrumento dos pedagogos incapazes, que creem ter findado com o problema uma vez tendo sido apagada a fonte dele”. *Grifo do autora*.

<sup>225</sup> BRESOLIN, 2016, p. 74.

habitantes da mesma casa implica uma série de responsabilidades, tanto locais quanto universais, tanto em relação ao passado histórico, quanto perante os projetos que se lançam para o futuro. É por isso que tanto no plano individual, quanto no plano coletivo, isto é, na sociedade, apresentam-se, respetivamente, tanto a educação moral quanto a construção de uma civilização cosmopolita como tarefas fundamentais e essencialmente relacionadas.<sup>226</sup>

A partir dessa afirmação, pode-se entender, tal como defendem Fidalgo da Silva (2016) e Louden (2016), que a educação exerce um papel fundamental na filosofia prática de Kant e, mais, tem uma finalidade essencialmente moral, na medida em que, tal como dito acima, há fundamentalmente uma preocupação educacional de viés cosmopolita por parte de Kant. Essa preocupação justifica-se ante o fato de que defende a ideia de melhoramento (aperfeiçoamento) dos costumes do gênero humano no decorrer do percurso histórico. Tema que será explorado no próximo capítulo.

Uma vez pontuadas as três primeiras etapas, é preciso adentrar na construção da linha de argumentação que irá dar suporte para dimensionar a quarta etapa. Assim, na perspectiva kantiana,

Deve-se, 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 de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um.<sup>227</sup>

Assim, a última etapa da proposta kantiana corresponde ao moralizar-se. Nela, toma-se como pressuposto que o homem é um ser moral que possui capacidade de orientar sua ação a partir de máximas, passíveis de serem universalizáveis e fornecidas pela razão. Entende-se, dessa forma, que Kant compreende o homem<sup>228</sup> enquanto um sujeito autônomo, isto é, capaz de determinar, por si mesmo, a sua conduta através de máximas universalizáveis. No texto sobre pedagogia, Kant trabalha com uma concepção<sup>229</sup> ética de homem como sujeito racional e moral, essencialmente submetido ao aprimoramento a partir do desenvolvimento de suas

<sup>226</sup> SANTOS, 2007, p. 9.

<sup>227</sup> KANT, Päd, AA 09: 450.

<sup>228</sup> No final da primeira *Crítica*, mais especificamente no capítulo *O cânone da razão pura*, Kant anuncia três questões que estão na base de sua filosofia crítica como um todo, a saber: 1) O que posso saber?, 2) O que devo fazer?; 3) O que me é permitido esperar? No desdobramento do seu pensamento filosófico essas três questões acabam sendo resumidas em uma única questão, apresentada por Kant na obra sobre lógica, isto é, ele se pergunta sobre: O que é o homem? Assim, no entender de Kant, [Á] primeira questão responde a *Metafísica*; à segunda, a *Moral*, à terceira, a *Religião*; e à quarta a *Antropologia*. Mas, no fundo, poderíamos atribuir todas essas à Antropologia, porque as três primeiras questões remetem à última (KANT, Log., AA 09: 25).

<sup>229</sup> É oportuno destacar que a concepção de homem pensado por Kant na educação é um ponto fundamental para edificar sua proposta pedagógica.

qualidades e aptidões. Todavia, é preciso salientar que no contexto da filosofia prática kantiana

[Um] ser racional deve considerar-se a si mesmo, como inteligência (portanto não pelo lado das suas forças inferiores), não como pertencendo ao mundo sensível, mas como pertencendo ao mundo inteligível; tem por conseguinte dois pontos dos quais pode considerar-se a si mesmo e reconhecer leis do uso das suas forças, e portanto de todas as suas ações: o primeiro enquanto pertence ao mundo sensível, sob leis naturais (heteronomia); o segundo, como pertencente ao mundo inteligível, sob leis que, independentes da natureza, não são empíricas, mas fundadas somente na razão.<sup>230</sup>

Ao apresentar o homem como pertencendo, ao mesmo tempo, ao mundo sensível (heteronomia) e inteligível (autonomia), Kant acena a proposta da dualidade<sup>231</sup> da existência. Entretanto, tomando como referência a proposta pedagógica kantiana, constata-se que o verdadeiro fim do homem somente poderá ser buscado considerando a ideia do homem enquanto ser inteligível. Essa questão pode ter sua base na revolução copernicana ofertada por Kant na epistemologia, na medida em que, a partir dela, o homem figura como protagonista do conhecimento, não apenas no campo epistemológico como também no da história.

A questão de o homem ser considerado como fim terminal deve ter como fundamento, necessariamente, a consideração dele enquanto ser moral.<sup>232</sup> E essa consideração está diretamente vinculada à finalidade da educação, já que ela pretende desenvolver as disposições naturais do homem e, fundamentalmente, a razão. Ou seja, a preparação fornecida pela educação faz com que o educando tenha um bom uso da razão. Diante disso, pensa-se que o aprimoramento da capacidade racional, a partir da educação, é um pressuposto fundamental para o projeto emancipatório proposto por Kant através do esclarecimento. Entende-se, portanto, que

A educação, que tem o fim de acurar as disposições naturais do homem, principalmente a razão, mostra-se cada vez mais importante no projeto

<sup>230</sup> KANT, GMS, AA 04: 452.

<sup>231</sup> A questão da dualidade pode ser considerada da seguinte forma: “Ao contrário dos demais animais, o animal humano é *livre* em virtude de sua dupla condição, sensível e inteligível: se em seu caráter de fenomênico, empírico, ele é determinado por *leis* naturais (como qualquer outro *fenômeno* da natureza), em virtude de sua condição racional, participa de uma ordem *inteligível*, e como membro deste *mundo inteligível*, suprassensível, transcende toda determinação natural e se submete livremente aos princípios que dita sua própria razão - princípio universal, inerente à própria natureza da pura razão prática” (BEADE, 2017, p. 654). *Grifo do autor*.

<sup>232</sup> Kant acena sobre essa questão na sua terceira crítica: “E só no homem – mas também neste como sujeito da moralidade – que se encontra a legislação incondicionada relativamente a fins, a qual por isso torna apenas ele capaz de ser um fim terminal ao qual toda a natureza está teologicamente subordinada” (KANT, KU, AA 05: 343).

crítico-emancipatório kantiano. Consequentemente, o verdadeiro fim do homem só pode ser alcançado enquanto é considerado um ser inteligível, que segue os mandamentos incondicionais da razão. O abandono do estado animalesco encontra, na ideia de homem inteligível, um impulso e um ideal de perfeição a ser buscado. A saída do estado de menoridade é impulsionada por essa ideia, por uma busca da perfeição da humanidade que se encontra no próprio indivíduo.<sup>233</sup>

Uma vez estabelecido que o aprimoramento e o desenvolvimento da razão possuem uma vinculação direta tanto com o projeto do esclarecimento quanto com a pedagogia kantiana é preciso adentrar no processo de moralização do sujeito porque é através dele que se dá a conexão entre eles. O ato da moralização ocorre a partir do desenvolvimento da capacidade de autonomia do sujeito e de seu autoconhecimento prático.

Na perspectiva kantiana, o homem é considerado como o ponto de referência para o desenvolvimento da educação, pois ele é a única criatura que precisa ser educada. Disso implica questionar-se sobre qual o propósito de educar o homem? Pode-se afirmar que, entre outras finalidades, um dos propósitos seria a construção do caráter moral porque, enquanto ser inacabado, que não nasceu pronto, o homem necessita aprimorar e desenvolver as suas disposições originárias (racionalidade e moralidade). Diante do exposto, entende-se que a finalidade da educação é o melhoramento do homem<sup>234</sup>, tomado em sua totalidade, isto é, o desenvolvimento e aprimoramento das suas disposições. Entretanto,

Não sabemos o quão longe podem ser desenvolvidas as disposições naturais do homem, porque não somos educados por um ser superior, mas através dos próprios homens. Somente por meio de um experimento, no qual a força de muitos estivesse unida, poderíamos visualizar uma noção clara da perfeição que a natureza humana poderia atingir. (...) Por conseguinte, a educação, cuja tarefa é desenvolver as disposições do homem, também é renovada, reformulada e, conseqüentemente, vagarosamente aperfeiçoada. [...]

Dessa forma, a espécie humana mostra-se o verdadeiro sujeito da educação. A vida de um indivíduo não é longa o suficiente para ele desenvolver totalmente suas disposições, de modo que a ideia de humanidade deve dirigir o progresso de cada geração.<sup>235</sup>

<sup>233</sup> BRESOLIN, 2016, p. 75.

<sup>234</sup> A ideia de melhoramento do homem está diretamente relacionada com a ideia de que tal aperfeiçoamento sirva para a vida em sociedade. Assim, pode-se dimensionar essa questão da seguinte forma: “Todos os progressos na civilização, pelos quais o homem se educa, têm como fim que os conhecimentos e habilidades adquiridos sirvam para o uso do mundo, mas no mundo o objeto mais importante ao qual o homem pode aplicá-lo é o *ser humano*, porque ele é o seu próprio fim último. Conhecer, pois, o ser humano, segundo sua espécie, como ser terreno dotado de razão, merece particularmente ser chamado de *conhecimento de mundo*, ainda que só constitua uma parte das criaturas terrenas” (KANT, Anth, AA 07:120). *Grifo do autor.*

<sup>235</sup> BRESOLIN, 2016, p. 78.

A interpretação de Bresolin indica que as disposições do homem não atingem o seu ápice quando tomado na perspectiva individual. Assim, a espécie humana é entendida enquanto sujeito da educação, pois uma geração educa a outra, mas tendo por base a ideia de melhoramento. Frente a esse contexto, a perspectiva kantiana enuncia que o norte da educação é o homem, no entanto, vinculada a essa ideia, aparece a necessidade de educá-lo e a busca constante do aperfeiçoamento de cada geração. Kant evidencia essas questões numa passagem da sua obra *Antropologia de um ponto de vista pragmático*:

O ser humano é capaz e necessita de uma educação, tanto no sentido da instrução quanto no da obediência (disciplina) (...) Antes de mais nada, é preciso observar que, em todos os demais animais abandonados à própria sorte, cada indivíduo alcança sua plena destinação, mas entre os homens, no máximo, apenas a *espécie* a alcança, de modo que o gênero humano só pode avançar até sua destinação mediante um *progresso* numa série imensa de gerações, onde porém a meta continua sempre à sua vista, não obstante a *tendência* para esse fim-último ser com frequência tolhida, embora jamais possa retroceder.<sup>236</sup>

Frente ao contexto explicitado acima e tendo como base duas premissas fundamentais: a) a necessidade do melhoramento das disposições do homem; b) o progresso deve ser tomado como meta contínua, mas que somente chegará a seu ápice, no que tange à espécie, quando corroborar a ideia da necessidade de um projeto educacional que atenda tais finalidades e busque que sejam alcançadas. A proposta educacional kantiana quer chegar a tais finalidades, mas, no entanto, é preciso fazer algumas advertências sobre essa questão. A primeira delas é deixar claro que a proposta kantiana de educação não assegura em nenhum momento que o educando se torne um ser esclarecido, isto é, que através da educação ele abandone a minoridade e adentre na maioridade. Esse fato é refutado por Kant, na medida em que ele entende que tal transição é uma decisão pessoal e intransferível.

A segunda, por sua vez, enuncia que sem a educação (e as etapas sugeridas por Kant) tal transição da minoridade para a maioridade torna-se impossível. De acordo com a proposta educacional construída por Kant, as etapas são fundamentais para chegar à finalidade pretendida. O indivíduo esclarecido, logo, “não é aquele que possui conhecimento técnico e habilidade, mas é aquele que usa a razão como pedra de toque de suas decisões, que usa a própria razão para guiar a sua vida”.<sup>237</sup> Assim,

<sup>236</sup> KANT, Anth., AA 07: 323- 324. *Grifo do autor.*

<sup>237</sup> BRESOLIN, 2016, p. 80.

precisa ser dimensionado que através da educação não ocorre o esclarecimento de nenhum educando, o que implica considerar que a educação figura como um processo que prepara o indivíduo para tomar a decisão de ser ou não um indivíduo esclarecido (o moralizar-se).

É importante destacar que a decisão da busca pela maioria é algo pessoal, vinculado à moralidade e de foro interno. O homem necessita de uma educação que desenvolva as suas disposições e, mediante isso, necessita abandonar voluntariamente o estado da menoridade. Desse modo, a educação tem em vistas formar o caráter moral do educando mediante o desenvolvimento de suas capacidades para que seja um sujeito autônomo. Entretanto, Kant não afirma que através da educação é possível ensinar o moralizar, o que faz aparecer um problema: De que modo o moralizar pode ser entendido enquanto a quarta etapa do projeto educativo kantiano?

A resposta para essa pergunta pode ser pensada tomando como referência dois pressupostos, tal como destaca Bresolin. O primeiro pressupõe que a educação tem a preocupação de edificar o caráter moral do educando e, o segundo, a intenção de desenvolver as potencialidades do educando para que seja um sujeito autônomo. Diante desses dois pressupostos, pode-se afirmar que a educação e a moralidade estão vinculadas, no projeto kantiano, de uma forma tal que da educação segue-se, necessariamente, à moralidade. No entanto, de que forma pode ser pensada e entendida essa relação? A partir do pressuposto de que, se a educação é pensada dentro de um contexto que visa o aperfeiçoamento da humanidade de modo contínuo e gradual, então, é preciso considerar que essa é fundamental no pensamento kantiano no que se refere às ideias de progresso e melhoramento.

A questão do aperfeiçoamento moral (formação do caráter) está numa relação direta com a ideia da necessidade do homem ser educado (educação). Assim sendo, tal como sustentam Bresolin(2016)<sup>238</sup> e também Theodor Ballauff, a educação passa a ter uma tarefa formal, isto é, “a educação para a moral; não apenas ensinar regras legais, mas educar para o uso da liberdade”.<sup>239</sup> Então, a quarta etapa deve ser entendida enquanto uma fase de preparação para o exercício da liberdade.

---

<sup>238</sup> De acordo com Bresolin, Theodor Ballauff sustenta a tese de que a educação em Kant tem por finalidade a moralidade e, para tanto, possui três tarefas: a) educar para a liberdade, b) desenvolver gradualmente as disposições naturais do homem e c) ser uma educação para a maioria.

<sup>239</sup> BRESOLIN, 2016, p. 82.

Uma vez que a educação tem por finalidade a formação e o melhoramento das disposições do educando, a última etapa (o moralizar) é a peça-chave e fundamental do processo educativo kantiano. No entanto, entende-se que as três primeiras etapas (disciplinar, cultivar e civilizar) possuem uma relação de dependência com o moralizar, isto é, a formação do caráter da criança será consolidada quando ela souber fazer um bom uso da sua liberdade e, desse modo, conseguir pensar por si mesma. Fica evidenciada dessa maneira a relação direta entre esclarecimento e educação no pensamento kantiano. Entretanto, acredita-se que é preciso salientar que: “Ainda que a educação não ensine a moral, ainda que ela não garanta a autonomia do indivíduo, não há outra forma de iniciar o desenvolvimento do projeto da *Aufklärung*, isto é, sair da menoridade e entrar na maioridade”.<sup>240</sup>

Diante do exposto é preciso apresentar uma análise de como ocorre a educação voltada para o bom uso da liberdade, ou seja, de que forma o homem poderá aprender a pensar moralmente? A resposta perpassa pela análise do processo de moralização do homem dado que, tal processo, figura como o objetivo máximo da ideia de educação. Essa questão justificasse mediante a afirmação kantiana de que a função da educação é fazer as crianças aprenderem a pensar. E, desse modo, cria-se condições de desenvolver uma maneira de pensar com vistas à moralidade. Entretanto, como relacionar o aprender a pensar com o processo de moralizar?

O processo de moralização, de acordo com a interpretação de Robert Lauden, necessita que o homem adquira uma determinada disposição (*Gesinnung*). A referida disposição, salientada pelo autor, não está relacionada com a disciplina, mas com um tipo específico de exercício do pensar, isto é, uma disposição que tem na sua base uma deliberação acerca das máximas adotadas pelo sujeito. Kant estaria pontuando, portanto, uma diferença entre a disposição para o pensar e o hábito de pensar. A interpretação ofertada por Vaz Pinto ajuda a entender esse aspecto:

A primeira releva do ser e do querer, permite a atividade racional, o discernimento e a escolha; o segundo, corresponde a uma atuação mecânica, associada à resposta passiva a estímulos exteriores. Na concepção kantiana, a disposição moral faz parte integrante da estrutura profunda da personalidade moral do sujeito, e a ênfase investida nessa interioridade contrapõe-se à índole automática da conduta habitual.<sup>241</sup>

---

<sup>240</sup> Ibid., p. 83.

<sup>241</sup> VAZ PINTO, 2006, p. 429.

A interpretação do autor acena para a tese de que a moralização está fundamentada em máximas, e não na disciplina, mesmo que essa tenha papel fundamental no processo formativo. Assim, entende-se que o aprender a pensar é a peça-chave do processo educacional, pois, tal como sustentado por Fidalgo da Silva, a moralização (o aprender a pensar) ocorre a partir da articulação entre as três máximas kantianas da razão. Conforme Kant, “Todo o interesse da minha razão (tanto especulativa como prática) concentra-se nas seguintes três interrogações: 1. Que posso saber? 2. Que devo fazer? 3. Que me é permitido esperar?”.<sup>242</sup>

Essas máximas podem ser entendidas enquanto etapas a serem percorridas para que ocorra o aprendizado acerca do pensar por si mesmo. Contudo, tomando como pressuposto que a articulação entre as três máximas já foi tematizada anteriormente no texto, buscar-se-á construir uma linha de interpretação acerca da terceira máxima, que possui uma relação direta com as finalidades da educação pensadas por Kant e também com o ideal estabelecido a partir da palavra de ordem do esclarecimento (*Sapere Aude!*). Assim, educação e esclarecimento estão conectados no pensamento kantiano, uma vez que ambos trabalham com a ideia do pensar por si mesmo, e a primeira é o instrumento que dá possibilidade e preparação para isso.

A primeira máxima, no entender de Kant, corresponde ao exercício do pensar no qual o professor deve proceder de maneira dialógica, isto é, de modo que discípulos e mestres se interroguem de uma forma recíproca. Conseqüentemente, o professor vai inculcando e desenvolvendo no educando o gosto pelo questionamento e pelo diálogo na construção do conhecimento. Dessa forma, desenvolvida a capacidade de pensar, o educando dá um passo em direção ao aprender a pensar, colocando-se no lugar de qualquer outro. Nessa etapa, ocorre o processo de socializar-se a partir da pressuposição do convívio social. A segunda máxima articula-se com a necessidade de o aluno entender que o viver em sociedade pressupõe o entendimento do conceito de coletividade, de respeito pelo próximo, de humanidade, de solidariedade e que não é viável que ele viva unicamente obedecendo a seus caprichos individuais. Assim, através dessa segunda máxima, obriga-se o aluno a fazer um esforço de colocar-se no lugar do outro, isto é, a sair da posição de centralidade.

---

<sup>242</sup> KANT, KrV, B 833.



A terceira máxima, por fim, faz referência ao desenvolvimento da forma de pensar consequente. Ela é considerada a mais difícil tendo em vista que, conforme sustenta Wood (2008), somente pode ser alcançada mediante a ligação das duas outras, ou seja, ela pressupõe que o pensamento racional estabeleça uma combinação entre o nosso ponto de vista com o de todos os outros. Desse modo, o educando consegue desenvolver uma determinada maneira de pensar que objetive ser a base pela qual se possa buscar um aprimoramento da humanidade.

Frente ao contexto apresentado anteriormente uma questão aparece como problema na proposta kantiana, a saber: A autonomia moral é ensinável? Acredita-se que não, pois, no tocante à formação do homem e da perspectiva antropológico-educacional, o que se tem em vista é o desenvolvimento e a preparação do educando para que tenha condições de exercitar o pensamento consequente.

Uma vez abordadas as quatro finalidades da teoria kantiana sobre a educação, é preciso averiguar se ela possui, ou não, um papel de destaque no conjunto da sua filosofia prática. Na sequência do texto, será analisado o debate em torno da legitimidade do escrito sobre educação e, além disso, o papel da educação para o projeto do esclarecimento.

#### 4.4 A LEGITIMIDADE E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O PROJETO DO ESCLARECIMENTO

A polêmica que envolve a publicação da obra *Sobre a pedagogia* suscita um conjunto de debates, sem unanimidade, entre os estudiosos do pensamento kantiano. Portanto, reflexionar acerca da legitimidade, ou não, da referida obra é um ponto essencial para adentrar no debate sobre educação em Kant. Como já salientado anteriormente, a obra foi editada pelo aluno e amigo Friedrich Theodor Rink. Inicialmente, para entender o modo como Kant envolveu-se no debate sobre pedagogia pode-se destacar que

Em 1774 a Universidade de Königsberg inicia a proposta '*Verbesserung des hiesigen Schulwesens*' (para melhorar o sistema educacional local), segundo o qual os professores da Faculdade de Filosofia deviam ministrar aulas sobre pedagogia prática. Isso aconteceria de acordo com uma escala previamente estabelecida e, por isso, já no semestre de inverno de 1776/1777, de 23 de outubro a 19 de março, pela primeira vez, Kant ministra suas preleções sobre pedagogia para 30 ouvintes.<sup>243</sup>

---

<sup>243</sup> BRESOLIN, 2016, p. 59.

A referida consideração histórica indica que Kant, a partir da proposta da Universidade, ministrou cursos de inverno sobre pedagogia, que seu aluno Rink, mediante o seu consentimento, organiza e publica as preleções. Entretanto, essa organização, seguida de publicação, suscita entre os comentadores do pensamento kantiano um conjunto de problematizações acerca da legitimidade e autenticidade da obra, uma vez que essa consiste num conjunto de registros, rascunhos e compilações de Rink dos cursos ministrados por Kant. De acordo com a análise de Bresolin, é possível destacar ao menos três autores que analisam a autenticidade da obra e justificam seus posicionamentos mediante perspectivas distintas. Weisskopf (1970)<sup>244</sup>, segundo Bresolin, apresenta quatro teses<sup>245</sup>, que considera o viés filológico, conclui que “não pode ser considerado uma autêntica obra de Kant. Ela precisa, por isso, ser retirada da *Akademie-Ausgabe*”.<sup>246</sup> Ressalta-se que a interpretação pautou-se também no estudo da linguagem do texto em comparação com as demais obras do *corpus* kantiano.

No entanto, pode-se destacar outras duas interpretações sobre a obra. De acordo com Bresolin, Bötte entende que mesmo se tratando de um estilo de escrita diferente das demais obras do *corpus* kantiano, isso não exclui a possibilidade de que o conteúdo e os conceitos utilizados sejam kantianos. O autor defende a ideia de que há o pensamento de Kant, mesmo que Rink tenha retrabalhado o texto em algumas partes.

Reconheço, na compilação de Rink, em quase toda parte, os pensamentos de Kant, às vezes também o estilo do filósofo, mas em nenhum lugar encontro uma segura estrutura e o encantador desdobramento matematicamente preciso dos pensamentos, o qual caracteriza todos os escritos autênticos.<sup>247</sup>

A tese sustentada por Bötte consiste em aceitar que ocorreram mudanças feitas por Rink, mas salienta que há a necessidade de reflexionar sobre a obra, tomando como referência o conjunto da filosofia crítica kantiana. Desse modo, as ideias contidas na obra *Sobre a pedagogia* devem ser interpretadas à luz da totalidade do

<sup>244</sup> WEISSKOPF, T. **Immanuel Kant und die pädagogik**. Zürich: Editio Academia, 1970.

<sup>245</sup> As quatro teses são: “1) Partes do escrito *Sobre a pedagogia* pertencem a uma *Vorlesung* (preleção/aula) de Kant sobre ética, 2) Partes do escrito *Sobre a pedagogia* baseiam-se nos projetos para a *Antropologia* (Anthr.), assim como nos projetos para uma *Doutrina da observação*, 3) Partes do texto *Sobre a pedagogia* baseiam-se em excertos do *Emílio*, de Rousseau e 4) O organizador F. Th. Rink retrabalhou estilisticamente quase cada trecho do texto *Sobre a pedagogia* e acrescentou o sentido e reuniu, segundo sua vontade, as diferentes partes em um todo” (BRESOLIN, 2016, p. 63-65).

<sup>246</sup> WEISSKOPF apud BRESOLIN, 2016, p. 66.

<sup>247</sup> BÖTTE apud BRESOLIN, 2016, p. 66.

pensamento de Kant, fundamentalmente das obras de ética e política. Schwarz, de acordo com a interpretação de Bresolin, compartilha a mesma posição de Bötte, isto é, que a obra deve ser interpretada à luz do conjunto crítico kantiano, e sustenta que a educação “prepara as crianças para o processo de esclarecimento, embora nunca garanta que isso ocorra, pois pensar por si mesmo é uma decisão intransferível que cabe a cada um realizar. Kant nota que a educação é a forma de realizar sua filosofia moral”.<sup>248</sup>

Frente ao contexto, apresentado em linhas gerais, partilha-se da posição de que a obra faz parte do conjunto do pensamento kantiano, mesmo diferindo quanto ao estilo linguístico utilizado por Kant nas demais obras. Entende-se que a obra *Sobre a pedagogia* possui uma relação direta com o *corpus* kantiano, especialmente as obras destinadas ao seu pensamento ético e político, na medida em que se julga que a educação é peça fundamental para o projeto do esclarecimento e também para o aperfeiçoamento do homem. Ou seja, entende-se que para galgar a maioria é preciso um processo educacional que prepare, crie condições de que o indivíduo pense por si mesmo. Uma questão, ainda, carece ser investigada, a saber: Qual é a importância da educação no conjunto do pensamento kantiano?

Entre os autores que defendem que a educação não tem um papel de destaque no pensamento de Kant, pode-se destacar Brandt (2007), que, na interpretação de Loudon (2016), sustenta que o filósofo se afasta da educação para seguir em direção à política. Para sustentar a posição dessa guinada, Brandt serve-se de uma passagem da obra *O conflito das faculdades*, na qual Kant enuncia o seguinte:

Esperar que, por meio da formação da juventude na instrução doméstica, e, em seguida, nas escolas, desde as mais baixas às superiores, numa cultura intelectual e moral, reforçada pelo ensino religioso, se chegue por último, não só a educar bons cidadãos, mas a educar para o bem o que ainda pode progredir e conservar-se, é um plano que dificilmente permite esperar o êxito desejado.<sup>249</sup>

A referida passagem, tomada isoladamente, indica que o melhoramento do gênero humano viria através do governo, e não através da educação. Brandt entende, portanto, que a preocupação com a educação é deixada de lado em prol do debate sobre a política em Kant. Entretanto, tomando como referência a interpretação de Loudon, podem ser pontuados vários motivos que fornecem suporte para defender a

---

<sup>248</sup> Ibid., p. 67.

<sup>249</sup> KANT, SF, AA 07: 92.

tese de que Kant não se afastou de seu entusiasmo pela educação. Pelo contrário, entende-se que ele adentra no debate sobre política, entre outros fatores, por acreditar que somente a educação não possibilita o progresso e o melhoramento da humanidade.

Na sua interpretação, Loudon sustenta que na *SF* podem ser encontradas premissas que dão suporte para a defesa da tese kantiana sobre a educação: para cumprir o papel que lhe cabe, necessita de apoio financeiro do Estado. Vislumbra-se, assim, que Kant identifica a necessidade da relação entre o Estado (políticas públicas) e a destinação da educação. A posição de Loudon corrobora a defesa de Kant de que a educação deve ser custeada pelo Estado<sup>250</sup>:

O povo julga que os custos da educação da sua juventude não devem ser suportados por ele, mas pelo Estado e, em contrapartida, o Estado não tem, por sua parte, dinheiro a mais para pagar a mestres capazes e cumprindo com prazer as suas funções (como se queixa *Büsching*), porque precisa dele todo para a guerra.<sup>251</sup>

A partir da afirmação de Kant, Loudon interpreta que, desse modo, mais crianças tenham acesso à educação. Além disso, é necessário que o Estado elabore um plano para a educação para que essa triunfe, pois:

[...] posto em ação segundo um plano refletido do poder político soberano, de acordo com esse seu propósito, e se não se mantiver sempre também em conformidade com ele; para tal seria, decerto, necessário que o Estado, de tempo em tempos, se reformasse a si mesmo e, tentando a evolução em vez de revolução, avançasse de modo permanente para o melhor.<sup>252</sup>

Diante do exposto entende-se que existem motivos bem razoáveis para defender a tese de que Kant não deixa de lado a preocupação com a educação, pois não é somente uma delas (educação ou política) que deve ser pensada como o caminho a ser trilhado. O que pode ser extraído das afirmações de Kant é que a educação deve estar atrelada à política. A relação entre elas deve ser de proximidade, dado que, tal como verificado anteriormente, ele defende que o governo não seja um obstáculo para a maioria e, desse modo, contribua para o desenvolvimento do

---

<sup>250</sup> Na Alemanha do período é possível constatar algumas mudanças no que tange à estrutura e organização das escolas: “A principal inovação durante este período foi a tomada de posse da escola primária da Igreja pelo Estado, a obrigatoriedade de atendimento a todas as crianças, sendo reconhecida e cumprida como dever cívico. Até a escola primária do século XVI era pouco mais do que um anexo da Igreja. No final do século XVIII, em todos os países alemães, não era mais uma instituição eclesiástica, mas uma instituição política” (PAULSEN, 1908, p. 136).

<sup>251</sup> KANT, *SF*, AA 07:92-93.

<sup>252</sup> *Ibid.*, *SF*, AA 07: 93.

processo de esclarecimento. Todavia, Louden sustenta que “ainda mais importante do que a questão do financiamento governamental para a educação é a questão da supervisão pública”.<sup>253</sup>

A interpretação de Louden sugere que: a) Kant não pontua categoricamente que a educação deve ser concebida de acordo com um plano educacional fornecido pelo estado, b) na *SF* há passagens que sugerem que Kant defende algum grau de supervisão e controle público nas escolas e c) há inúmeras passagens em que Kant defende a importância da educação. Desse modo, sua posição acena para que se duvide da posição de Brandt na medida em que é possível constatar passagens de textos kantianos nos quais figura uma articulação entre os dois primeiros pontos destacados acima<sup>254</sup> e inúmeras passagens em que Kant enfatiza a defesa da educação.

Essas passagens servem de contraponto à posição sustentada por Brandt. Entretanto, a refutação da tese defendida por ele perpassa pela articulação da obra *Sobre a pedagogia* com os demais textos do *corpus* kantiano. Ou seja, entende-se que a proposta kantiana para a educação deve ser interpretada à luz do seu pensamento crítico. Diante disso, pode-se destacar duas passagens da obra *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, nas quais há a defesa da educação. A primeira delas afirma que

O resultado final da antropologia pragmática em relação à destinação do ser humano e à característica de seu aprimoramento consiste no seguinte, o ser humano está destinado, por sua razão, a estar numa sociedade com seres humanos e a *se cultivar, civilizar e moralizar* nela por meio das artes e das ciências, e por maior que possa ser sua propensão animal a se abandonar *passivamente* aos atrativos da comodidade e do bem-estar, que ele denomina felicidade, ele está destinado a se tornar *ativamente* digno da humanidade na luta com os obstáculos que a rudeza de sua natureza coloca para ele.<sup>255</sup>

Nesta passagem podem-se ser encontradas algumas premissas que corroboram a tese de que Kant não abandona o debate sobre educação, pelo contrário, ele enfatiza a importância de se pensar e edificar uma educação para um ser humano destinado a viver em sociedade. Assim, novamente, destaca-se que a educação articula-se com a sua perspectiva cosmopolita e, além disso, indica a

<sup>253</sup> LOUDEN, 2016, p. 11.

<sup>254</sup> Em *SF*, Kant apresenta um conjunto de afirmações, que serão exploradas no próximo capítulo, que apontam para a defesa da educação pública sob uma perspectiva cosmopolita. Todavia, essa questão será articulada a partir do momento em que for apresentada a dimensão cosmopolita da educação.

<sup>255</sup> KANT, Anth., AA 07: 325. *Grifo do autor.*

relação, no horizonte do pensamento kantiano, entre educação, ética e política. Essa questão pode ser pensada quando se toma como fundamento que “o ser humano deve ser *educado* para o bem”.<sup>256</sup> Tal afirmação, em consonância com aquela destacada acima, aponta que Kant não diminui a importância destinada à educação, pelo contrário, indica a articulação necessária entre os três itens destacados acima no seu pensamento, já que o progresso humano deve ser pontuado à luz desses três temas.

Por fim, constata-se que o caminho para interpretar a importância da educação em Kant não pode ficar reduzido à crença de que o progresso humano ocorrerá através da educação, ou ainda, que a preocupação com a educação é substituída pela euforia em relação à política.<sup>257</sup> Pode-se sustentar que Kant mantém a sua preocupação com a educação quando percebe que há a necessidade de pensar a relação dessa com a esfera política para edificar a tese do melhoramento da humanidade.

Um outro argumento que defende que a educação não tem um papel relevante no pensamento kantiano é o apresentado por Manfred Kuehn. Ele entende que a educação perde terreno para o relevante papel que a autonomia exerce na madura teoria moral de Kant. A posição de Kuehn pode ser resumida da seguinte forma:

Kuehn argumenta que o antinaturalismo de Kant lança luz à sua mudança de atitude em relação à educação [...]. Se a aquisição de caráter exige um ato de espontaneidade no qual se dá livremente princípios racionais para si mesmo, então as práticas educativas podem ter um papel indireto na vida moral. Kuehn sugere que a crescente importância da autonomia na ética de Kant, entre 1772 e 1797, reflete a descrença da importância da educação.<sup>258</sup>

A aposta de Kuehn na valorização da autonomia e, a partir disso, a descrença na importância da educação indica que ele pontua a educação na perspectiva moral, ao passo que Brandt refere-se à educação em geral. Entretanto, entende-se que a educação em Kant não tenha somente o viés moral, como afirma Kuehn, uma vez que

---

<sup>256</sup> Ibid., AA 07: 325. *Grifo do autor.*

<sup>257</sup> Entende-se que o ponto central do debate não é se ocorreu o abandono da educação em relação à política, pois, desse modo, o debate caminharia para a defesa de um dos temas. Acredita-se que a saída é pensar na relação entre essas duas esferas: “Que uma constituição civil mais perfeita venha com o tempo algum dia a existir, isso não se pode esperar até que os seres humanos e sua educação [*ihre Erziehung*] melhore; no entanto, esta melhora não parece ser possível de ocorrer até que os governos se tornem melhores. Qual deles ocorrerá primeiro não se pode imaginar; talvez ambos irão reunir-se mutuamente num ponto no tempo, o qual, no entanto, está ainda muito distante” (KANT apud LOUDEN, 2016, p. 16).

<sup>258</sup> WARE, 2012, p. 3.

ela deve ser pensada tendo em vista a formação do homem na sua totalidade e, desse modo, à luz do pensamento crítico, e não apenas na sua relação com a moral.

A autonomia, conforme sustentado por Kant na *GMS*, consiste em dar a lei a si mesmo e crer que a educação quer tornar o educando um indivíduo capaz de exercer a autonomia. Desse modo, tal como defendido anteriormente, a educação é um instrumental para que o ser humano tenha condições de exercer a sua destinação de viver em sociedade. Ou seja, a educação prepara o indivíduo para saber lidar com a liberdade no meio social de modo que ele consiga ter uma boa capacidade de julgamento frente às decisões a serem tomadas.

Frente a esse contexto, entende-se que não procede a interpretação sustentada por Kuehn<sup>259</sup>, dado que a educação auxilia os alunos no desenvolvimento da capacidade de fazer um bom uso da razão. Ou seja, aprimorar e desenvolver a força da razão do ponto de vista educacional, ético e político, na medida em que Kant trabalha com a ideia de um indivíduo que está “destinado, por sua razão, a estar numa sociedade com seres humanos”.

Aprender a pensar por si (em vez de simplesmente memorizar fatos ou aprender os pensamentos dos outros) é a autonomia intelectual, bem como a autonomia moral. Ambos os aspectos da autonomia são de fundamental importância, e a educação, bem concebida, desempenha um papel necessário para o desenvolvimento de cada um. Além disso, o cultivo adequado de pensamento implica não apenas desenvolver a capacidade de compreender os fatos, mas também aprender a amar o conhecimento pelo seu próprio bem, e não por sua utilidade.<sup>260</sup>

Isso indica que a educação em Kant possui um '*télos*' e para chegar nessa finalidade ela é um instrumento que auxilia, mas que sozinha não conseguiria. Ademais, considera-se que Kant, de forma alguma, perde o interesse pela educação, pelo contrário, ela é de suma importância, pois com a ajuda dela torna-se possível alcançar a destinação do homem e, também, talvez, o principal argumento kantiano, o de que o homem se constitui mediante a educação. Frente ao contexto apresentado acima, faz-se necessário adentrar na análise dos desdobramentos do pensamento kantiano relacionado à educação. Uma vez que a educação tem um papel de destaque

---

<sup>259</sup> Acerca da problemática que existe sobre o papel da educação em Kant pode-se considerar que: “Se as reivindicações de Brandt, Kuehn e Cia., sobre a alegada drástica diminuição do entusiasmo de Kant para com a educação em seus escritos maduros, fossem verdade, então teríamos que também anular a filosofia de ensaios de história de 1780, bem como da *Anthropologia* de 1798. Mas a maioria dos leitores (incluindo Brandt e Kuehn) não está disposta a fazer isso, por isso estes escritos constituem uma parte substancial do corpus de Kant” (LOUDEN, 2016, p. 22).

<sup>260</sup> LOUDEN, 2016, p. 24.

na filosofia kantiana, pois através dela articulam-se pontos-chaves e fundamentais do seu *corpus* crítico. Tais pontos (esclarecimento, educação e cosmopolitismo) possuem conexão dado que é na sua articulação que fica possível pensar o melhoramento dos costumes do gênero humano. Na sequência do trabalho figurará uma interpretação do modo como se pensa ser possível conectar os três pontos destacados acima.

#### 4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Ao longo do capítulo, intentou-se construir uma linha de argumentação que conseguisse apresentar o modo como Kant alicerça seu pensamento sobre educação. Para tanto, optou-se por fazer uma análise que, inicialmente, abordou a fase em que ele era um educando, isto é, buscou-se adentrar no período em que ele vivenciou seu período de formação educacional. Desse modo, destacou-se o papel que sua mãe exerceu na sua formação, pois ele mesmo afirma que ela plantou e nutriu em mim o primeiro germe do bem; ela abriu meu coração às impressões da natureza.

Em segundo lugar, impossível não creditar um destaque para Schulz, uma vez que através dele é que Kant tem acesso a uma formação de qualidade no *Collegium*. Diante dessas considerações iniciais interpreta-se que o ambiente familiar e a relação com o pietismo, na figura do pastor Schulz, são pontos fundamentais na formação do jovem Kant. Uma questão que figura é a seguinte: Kant teria uma boa formação escolar em caso de não contar com a ajuda do pastor Schulz? Levanta-se esse questionamento em virtude de que o acesso ao ensino era diretamente proporcional à situação financeira das famílias.

Os anos em que frequentou o *Collegium* e, logo na sequência, a Albertina foram muito proveitosos para Kant e, fundamentalmente, pelo fato de que alguns professores tiveram papel de destaque na sua formação escolar, bem como na academia. Inicialmente, Heydenreich influencia Kant mediante o método de explicação que explorava tanto a parte formal das explicações quanto a profundidade, na busca pela clareza e exatidão conceitual. Por sua vez, na Albertina, Knutzen despertou significativo interesse de Kant, uma vez que desejava que seus alunos não fossem repetidores, mas sim que buscassem pensar por si mesmos. Assim sendo, acredita-se que os dois professores marcam profundamente o modo de Kant entender o papel e a função da prática educativa.



Na sequência, abordou-se o interesse de Kant pelo método de ensino propagado em Dessau, uma vez que lá vigora um modelo educacional que prega a tolerância frente à diversidade religiosa, que defende a ideia de que a educação deve ser estatal e um benefício para todos os cidadãos. Desse modo, no Instituto, Kant vê surgir um método educacional revolucionário e inovador, pois estava sendo implementado à luz do espírito do esclarecimento. Todavia, mesmo que Dessau não tenha triunfado, haja vista os dois problemas cruciais que enfrentava, entende-se que Kant tinha admiração e interesse na forma como a educação era ofertada, pois utilizava um método que seguia em oposição àquilo que vigora na Europa (pedagogia tradicional).

A tentativa de ruptura feita em Dessau deve-se, em parte, ao pensamento pedagógico de Rousseau, dado que ele lança as bases para pensar a pedagogia moderna. A influência que este exerce sobre Kant é notável, seja pelas afirmações kantianas sobre a admiração por ele, ou ainda pela coincidência de posições, tal como pode ser visto a partir de um paralelo entre o *Emílio* e a obra *Sobre a pedagogia*. Interpreta-se que a obra kantiana não pode ser dimensionada como um tratado de pedagogia, ou ainda, que, na referida obra, ele tenha feito uma análise profunda, tal como entre outros textos do *corpus* kantiano. Contudo, destaca-se que ao dimensionar a educação enquanto um processo complexo que precisa de um plano a ser realizado, bem como de certa fiscalização do poder estatal, Kant enxerga e defende a importância da educação para a construção de um Estado melhor no futuro.

A proposta educativa kantiana enfatiza a importância do papel da disciplina, dado que é possível identificar que ela possui uma dupla função. A parte negativa, por meio da qual se estabelecem limites à ação do educando em sua relação com o mundo. E, por outro lado, a parte positiva e um sentido positivo, pois ao agir mediante limites, a criança exercita-se a viver segundo regras. Assim sendo, através das quatro finalidades da educação apresentadas por Kant, pode-se pensar que a educação faz parte do desdobramento e de algumas exigências da sua filosofia prática. Pode-se defender, portanto, a tese de que a educação é uma ferramenta na qual há uma função, e não é apenas a de preparar o indivíduo para o convívio social. Desse modo, o debate sobre a educação conduz a articulações necessárias com a ética e a política e, fundamentalmente, com o projeto do esclarecimento.

## **5 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO PROJETO KANTIANO DO ESCLARECIMENTO: O MELHORAMENTO DOS COSTUMES DO GÊNERO HUMANO**

O objetivo do capítulo final da pesquisa é apresentar de que modo pode ser respondida a indagação que norteou a presente investigação: É possível defender que a partir da busca do esclarecimento ocorre o melhoramento dos costumes do gênero humano? Para tanto, buscou-se construir uma linha de argumentação que responda de forma positiva a questão levantada acima. Dessa maneira, optou-se em dividir o capítulo em quatro seções. Na primeira seção, será problematizada, de maneira ampla e geral, a questão do progresso no horizonte do pensamento kantiano. Não obstante, não será realizada, por questão de limite, uma análise das diferentes interpretações e de seus respectivos defensores, pois o objetivo, dessa primeira parte, é apenas contextualizar a questão do progresso e encaminhá-la para o debate relativo ao melhoramento.

Na segunda seção, analisar-se-á o conflito entre os âmbitos externo e interno no tocante ao uso da liberdade, na medida em que a crença no progresso da humanidade implica em considerar que o indivíduo aprimore o modo de exercer a liberdade. E, para tanto, é preciso verificar de que forma ocorre a solução para o conflito entre os dois âmbitos da liberdade. A solução para tal conflito será objeto de investigação na terceira seção do capítulo, pois se entende que será preciso verificar como, mesmo diante da coação exercida sobre a liberdade externa, ocorre o aprimoramento do uso da liberdade interna.

Por fim, apresentar-se-á os argumentos que figuram como fundamento para sustentar que a relação entre educação e esclarecimento indica o caminho para o melhoramento dos costumes do gênero humano.

### **5.1 CONTEXTUALIZANDO E PROBLEMATIZANDO A QUESTÃO DO PROGRESSO**

O modo como Kant aborda a questão do progresso no horizonte da sua filosofia prática está vinculada diretamente ao seu projeto da filosofia da história. Assim, acredita-se que, no horizonte da filosofia kantiana, há uma defesa da visão teleológica da história porque, na interpretação de Kleingeld, a história, para Kant, é caracterizada “pelo desenvolvimento do potencial racional da humanidade. Em seu ponto de vista,

este desenvolvimento racional se manifesta no progresso, não apenas nas artes e nas ciências, mas também na política, educação, religião e moralidade”.<sup>261</sup>

Uma vez que o desenvolvimento racional, entendido enquanto o melhoramento da compreensão do uso da razão, pode figurar em diversas áreas do pensamento kantiano, deve-se, para fins de atender os objetivos da presente pesquisa, analisar a questão do desenvolvimento racional mediante a relação entre a busca do esclarecimento e o aprimoramento dos costumes. Entretanto, antes de apresentar a argumentação referente a essa relação, optou-se por contextualizar e problematizar a interpretação do projeto da filosofia da história e a sua relação com a questão do progresso.

A análise do projeto kantiano sobre a filosofia da história é recheada de interpretações controversas que indicam caminhos distintos e, por vezes, opostos. No entanto, não figura como objeto de investigação esgotar cada uma das interpretações sobre o referido tema. Desse modo, o intuito é o de apenas problematizar e indicar uma via de interpretação que vá ao encontro do objetivo central da pesquisa. Como consequência, diante do conflito de interpretação, entende-se que é preciso apontar o caminho pelo qual a investigação seguirá. Acredita-se, portanto, que é fundamental tomar como pressuposto que

A filosofia kantiana da história é um modelo de reflexão filosófica acerca da história do ser humano enraizada na esteira do projeto racionalista e universalista do Iluminismo do século XVIII. Assume a perspectiva de que a razão, não em um uso qualquer, mas segundo um uso esclarecido, autônomo e moral, é a única guia capaz de encontrar uma solução adequada e legítima, tanto para as perguntas que o ser humano colocar sobre si mesmo, sua vida e seu mundo, como para os problemas morais e políticos que enfrenta.<sup>262</sup>

A partir da afirmação acima fica evidenciada a importância de apresentar, no primeiro capítulo do texto, os fundamentos do movimento Iluminista, dado que o modelo de reflexão filosófica acerca do ser humano que é realizado por Kant na sua filosofia da história tem a sua base no Iluminismo. Além disso, também se constata que a solução dos problemas relacionados ao homem perpassa pelo uso esclarecido, moral e autônomo da razão, dado que ela é a base pelo qual as explicações são alicerçadas. Dito isso, percebe-se que há um indicativo de que o projeto da filosofia da história trilha um caminho em direção ao aperfeiçoamento dos costumes do homem, uma vez que a ênfase sobre o modo como deve ocorrer o uso da razão indica

---

<sup>261</sup> KLEINGELD, 2011, p. 106.

<sup>262</sup> KLEIN, 2016, p. 25.

a relação de proximidade entre o projeto da filosofia da história e o projeto do esclarecimento.

A crença na potencialidade da razão, de acordo com a interpretação de Klein (2016), indica que Kant sustenta a tese de que a razão, mesmo suscetível a cometer erros, é o instrumento capaz de corrigir a si mesma. Ou seja, ela tem a potencialidade, através de um processo de autocrítica, de sanar e corrigir problemas e avaliar os limites das suas pretensões. Sendo assim, analisar o modo de operacionalidade da razão implica tomar como objeto de análise a *KrV* na medida em que é lá que encontramos argumentos kantianos acerca dos limites da razão. Todavia, não é o objetivo do estudo adentrar no debate sobre as pretensões da razão no seu uso especulativo.

Diante do exposto, é pertinente tomar como prerrogativa fundamental sobre a referida temática que, segundo a interpretação de Klein (2016), se a razão não conseguir realizar o processo de autocorreção e autocrítica, isto é, se houver um erro em suas estruturas fundantes no seu modo de operar, estaria severamente comprometida toda e qualquer fala sobre racionalidade, uso da razão, capacidade argumentativa e, até mesmo, sobre filosofia. Estaria essa linha de raciocínio estabelecendo uma posição extremista? Entende-se que não, na medida em que a razão é o instrumento pelo qual se sustenta a edificação e possibilidade do conhecimento desde o surgimento da filosofia na Grécia.

Tomando tal questão como referência é preciso adentrar no universo da filosofia kantiana, especialmente na primeira crítica, para analisar a questão da legislação da razão humana. Assim, a referência à *KrV* se faz pertinente, pois é lá que ocorre a análise acerca da legislação da razão humana.

A legislação da razão humana (filosofia) tem dois objetos, a natureza e a liberdade e abrange assim, tanto a lei natural como também a lei moral, ao princípio em dois sistemas particulares, finalmente num único sistema filosófico. A filosofia da natureza dirige-se a tudo o que *é*; a dos costumes somente ao que *deve ser*.<sup>263</sup>

Diante disso, a postura kantiana é a de apresentar uma crítica aos usos da razão, para verificar o modo de proceder tanto na dimensão epistemológica como na da fundamentação da moralidade. A investigação kantiana acerca da edificação dos fundamentos do criticismo e de sua fundamentação da moralidade é muito importante.

---

<sup>263</sup> KANT, *KrV*, B 868, *Grifo do autor*.

Todavia, na presente investigação, toma-se como objeto de estudo o modo como ocorre a articulação entre educação e aprimoramento das disposições racionais no horizonte da filosofia de Kant, mais precisamente como, a partir desses dois eixos, é possível pensar o melhoramento dos costumes do gênero humano. Assim, para problematizar e contextualizar, julga-se pertinente retomar algumas questões fixadas por Kant na *KrV*, na qual ele formula três questões que são cruciais para o desenvolvimento do seu pensamento filosófico.

Cada questão formulada por Kant indica um problema a ser investigado no horizonte da sua filosofia. O primeiro questionamento faz referência à razão no seu uso especulativo: “O que posso saber?”, essa é respondida por ele na sua primeira obra crítica. Por seu turno, a investigação acerca da liberdade, filosofia dos costumes, tal como destacado acima, caminha em direção à investigação em torno da segunda questão: “O que devo fazer?” As duas primeiras questões fazem referência, respectivamente, à epistemologia e à filosofia moral kantiana. Entretanto, ele ainda apresenta uma terceira pergunta, mas antes de mencioná-la, acredita-se que seja fundamental entender a importância da faculdade da razão para Kant:

[S]e a faculdade da razão é algo que dá unidade à espécie humana, ela também pode gerar uma unidade acerca da compreensão que a espécie humana pode fazer de si mesma, ou seja, tem sentido aceitar a hipótese de que a razão possa reconstruir a história da espécie humana de maneira que ela, ao mesmo tempo, tanto projete sentido com relação aos fatos passados quanto consiga construir em linhas gerais um plano conjunto de ação para o futuro.<sup>264</sup>

A citação acima destaca algumas particularidades no que tange ao entendimento sobre o significado da razão para a filosofia kantiana. Desse modo, pelo fato de conferir unidade à espécie humana, de através dela ser possível edificar uma explicação filosófica acerca da sua história e, fundamentalmente, que através do aprimoramento do uso da razão seja possível pensar um plano de ação para o futuro da humanidade no desdobramento do seu percurso histórico.

A terceira e última pergunta “O que é me permitido esperar?” está vinculada a vários temas da sua filosofia e, em especial, ao debate acerca da filosofia da história, o que exigiria um enorme aprofundamento no tema, tendo em vista a complexidade e os desdobramentos de tal investigação. No entanto, não é objetivo do presente trabalho adentrar em tal temática uma vez que se acredita que tal tarefa exigiria outra

---

<sup>264</sup> KLEIN, 2016, p. 27.

tese. Portanto, buscar-se-á analisar a terceira questão devido à sua vinculação com a educação e o melhoramento das disposições racionais e, essencialmente, indicar de que modo pode-se pensar na melhoria dos costumes do gênero humano através do pensamento de Kant.

Uma vez que a tese tem como objetivo explicitar como ocorre tal melhoria, acredita-se que a linha de argumentação deve estar fundamentada na articulação entre o projeto do esclarecimento, a proposta referente à educação e a questão do progresso. Desse modo, busca-se a articulação entre esses três pontos à luz da filosofia kantiana da história, já que essa tem como tese central uma argumentação que sustenta a ideia de que a humanidade se encontra em um constante progresso para o melhor. No entanto, de acordo com a interpretação de Klein, “algo que à primeira vista parece ser tão simples e que precisaria ser objeto de primeira ordem de qualquer estudo sobre esse tema está longe de alcançar um consenso na literatura”.<sup>265</sup>

Considerando a inexistência de consenso na literatura acerca do significado de “progresso para o melhor”, optou-se por apresentar uma problematização referente a esse tema e, ao final desta primeira parte do capítulo, indicar o caminho a ser percorrido para defender a tese do melhoramento. Frente a esse contexto, pretende-se, na sequência do texto, apresentar alguns possíveis significados, através da análise da literatura kantiana, do significado de progresso para o melhor.

Uma primeira possibilidade de interpretação seria a recusa da felicidade individual como progresso da história, tal argumento pode ser pensado a partir do momento em que se utiliza de passagens de, ao menos, duas obras kantianas: a *GMS* e a *KU*. Na primeira Kant enfatiza o seguinte:

[S]e o verdadeiro fim da natureza num ser dotado de razão e de uma vontade fosse a sua *conservação*, a sua *prosperidade*, numa palavra, a sua *felicidade*, então ela teria tomando muito mal suas providências para isso ao escolher a razão da criatura como executora dessa sua intenção.<sup>266</sup>

Na afirmação acima, fica evidenciada a recusa da felicidade como ponto central da análise da filosofia da história, porque, se a felicidade fosse a destinação última, então, o fato de o homem ser dotado de razão seria um empecilho para alcançá-la. O argumento apresentado por Kant não é uma questão isolada, visto que a mesma linha

---

<sup>265</sup> Ibid., p. 59.

<sup>266</sup> KANT, *GMS*, AA 04: 395, grifo do autor.

de raciocínio pode ser encontrada em outra passagem<sup>267</sup>, na *KU*, que também legitima a recusa da felicidade.

Na referida obra, pode-se ler que: “dificilmente se pode sustentar que o objetivo da natureza fosse a promoção da felicidade do homem, visto que ela não poupou o ser humano em seus efeitos destrutivos, tais como a peste, a fome, as inundações”.<sup>268</sup> Uma vez constatado que ocorre a recusa da felicidade individual, é pertinente destacar uma segunda possibilidade de análise.

A tese do progresso jurídico da humanidade, defendida por Yovel e Höffe<sup>269</sup>, está alicerçada no pressuposto de que o ganho de que se fala ao se referir ao progresso diz respeito apenas ao aprimoramento do uso da liberdade externa (legalidade). Desse modo, tal questão seria analisada pelo viés das conquistas e da consolidação do direito e da política e, a partir disso, o progresso ficaria reduzido ao progresso da liberdade externa. Para exemplificar tal interpretação, pode-se dimensionar que, através da interpretação de Höffe, o progresso somente poderia ser esperado no âmbito exterior através da “instituição de relações de direito segundo critério da razão prática pura. A fundação de estados de direito e sua convivência em uma comunidade mundial de paz é a suma tarefa, o fim terminal da humanidade”.<sup>270</sup> No entanto, concorda-se com a interpretação de Kleingeld, e, desse modo, refuta-se a interpretação que reduz o progresso à dimensão jurídica na medida em que

Uma vez estabelecidas a paz, a liberdade e melhorada a educação moral, as condições estão dadas para que os seres humanos transformem a sociedade de uma ordem meramente legal, inicialmente estabelecida com base nas inclinações, num ‘todo moral’. Kant não afirma que este estado ideal será alguma vez completamente realizado, mas argumenta que podemos nos aproximar dele.<sup>271</sup>

Uma terceira possibilidade<sup>272</sup>, e acredita-se que a mais viável, em relação ao objetivo central da presente tese, é a do progresso moral. Assim, para tratar dessa temática, acredita-se que a passagem da *laG* ajuda a pensar a referida questão:

---

<sup>267</sup> Obviamente que há outras passagens que atestam isso, mas se optou por destacar apenas essas duas passagens.

<sup>268</sup> KANT, *KU*, AA 05: 430.

<sup>269</sup> Conforme a interpretação de Kleingeld, tanto Yovel como Höffe “argumentaram que a filosofia da história de Kant lida com o progresso jurídico e político, mas não com o moral” (KLEINGELD, 2011, p. 109).

<sup>270</sup> HÖFFE, 2005, p. 275.

<sup>271</sup> KLEINGELD, 2011, p. 117.

<sup>272</sup> Evidentemente que as duas primeiras possibilidades de análise trazem consigo problemas de inconsistência. No entanto, analisar tais problemas acarretaria discorrer sobre a análise da questão do progresso, tanto no horizonte da filosofia kantiana, como entre seus intérpretes, figura como uma tarefa

Seja qual for o conceito que, também com um desígnio metafísico, se possa ter da *liberdade da vontade*, as suas *manifestações*, as ações humanas, são determinadas bem como todos os outros eventos naturais, segundo as leis da natureza. A história, que se ocupa da narração dessas manifestações, permite-nos, no entanto, esperar, por mais profundamente ocultas que se encontrem, as suas causas, que, se ela considerar no *seu conjunto*, o jogo da liberdade da vontade humana, poderá nele descobrir um curso regular; e que assim o que, nos sujeitos singulares, se apresenta confuso e desordenado aos nossos olhos, se poderá, no entanto, conhecer, no conjunto da espécie, como um *desenvolvimento contínuo*, embora lento, das suas disposições originárias.<sup>273</sup>

A partir do que enuncia o parágrafo de abertura da *laG*, pode-se ter em mente alguns pontos relevantes sobre o modo como Kant enfatiza a importância de a espécie humana buscar desenvolver, de um modo contínuo, as suas disposições originárias. Dito isso, é preciso delimitar quais seriam tais disposições e o modo como elas podem ser desenvolvidas. Nesse sentido, considerando essas duas questões, é preciso entender que, segundo Kant, a doutrina teleológica da natureza está alicerçada em um princípio fundamental, o de que “todas as disposições naturais de uma criatura estão determinadas a desenvolver-se alguma vez de um modo completo e apropriado”.<sup>274</sup>

No entanto, quando se aplica tal princípio à condição humana, entende-se que é preciso fazer alterações, uma vez que essa não opera pautada nos instintos e precisa efetuar tentativas para desenvolver as suas disposições. É preciso que se dimensione que, “no homem (como única criatura racional sobre a terra), as disposições naturais que visam o uso da razão devem desenvolver-se integralmente só na espécie, e não no indivíduo”.<sup>275</sup> Dessa maneira, entende-se que o intento da posição kantiana é fazer com que o homem abandone os instintos, a sua animalidade, para desenvolver suas disposições racionais.

Através do pressuposto de que as disposições naturais, que visam um aprimoramento do uso da razão, possuem o seu ápice de desenvolvimento integral na espécie, e não no indivíduo, é pertinente apontar e esclarecer quais seriam tais disposições. Se a história universal pode ser concebida como a história do

---

árdua em razão da amplitude do objeto de estudo. Todavia, entende-se que não haveria como discorrer sobre a variedade de interpretações e, bem como, de suas inconsistências, por isso, optou-se em apresentar uma problematização em relação ao tema. Para um aprofundamento em tal temática recomenda-se o livro: KLEIN, Joel Thiago. *Kant e a ideia de uma história universal*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

<sup>273</sup> KANT, *laG*, AA 08: 017, grifos do autor.

<sup>274</sup> *Ibid.*, AA 08:18.

<sup>275</sup> *Ibid.* AA 08:18.



desenvolvimento das disposições originárias da espécie humana, pode-se considerar, então, que há três disposições naturais. Uma interpretação acerca dessa questão pode ser observada da seguinte forma:

Elas [as disposições] não são indicadas e enumeradas explicitamente no texto da *laG*, mas, com base em outros escritos de Kant, podem-se distinguir três disposições naturais: *a técnica, a pragmática e a moral*. Cada uma delas está vinculada a um modo de uso da razão, a saber: o instrumental, que se refere ao trato das coisas, o pragmático, em relação ao comportamento social, e o uso moral da razão. A *meta* da disposição técnica é a habilidade, a da disposição pragmática é a prudência ou civilidade, e a da moral é a moralidade. Kant chama o *processo* da primeira de cultivo, o da segunda de civilização, o da terceira de formação moral ou moralização.<sup>276</sup>

Klein enfatiza as três disposições que devem ser desenvolvidas no processo de aprimoramento da espécie humana no rumo da sua destinação<sup>277</sup>, e entende-se que essas possuem uma relação direta com os fundamentos da educação na perspectiva kantiana. Assim sendo, na interpretação destacada acima, pode-se perceber um paralelismo com o pensamento kantiano apresentado na *Anth*, já que nela Kant enfatiza que “[o] ser humano está destinado por sua razão a estar numa sociedade com seres humanos e a se cultivar, civilizar e moralizar”.<sup>278</sup>

Entende-se, portanto, que algumas questões precisam ser destacadas, dado que são fundamentais para dimensionar a questão do progresso do gênero humano. Nesse sentido, os dois aspectos que devem ser analisados são: i) o ser humano está destinado a viver em sociedade e ii) as disposições naturais desenvolvem-se integralmente apenas na espécie. Tais questões estão diretamente articuladas uma vez que é a partir disso que é possível trilhar o caminho para pensar sobre o melhoramento moral do gênero humano.

Quanto ao desenvolvimento das disposições, esse perpassa pela análise de um elemento muito importante no horizonte do pensamento kantiano, a saber, a sociabilidade insociável, que pode ser abordada, acredita-se, tendo em vista a seguinte afirmação:

O meio de que a natureza se serve para levar a cabo o desenvolvimento de todas as suas disposições é o antagonismo das mesmas na sociedade, na medida em que este se torna ultimamente causa de uma ordem legal dessas mesmas disposições. Entendo aqui por antagonismo a *sociabilidade*

<sup>276</sup> KLEIN, 2016, p. 78. *Grifo do autor*.

<sup>277</sup> Ao analisar a perspectiva teleológica, Klein (2016, p. 79) entende que “o fim último pertence à natureza, ainda que ele seja seu último elemento, o fim terminal é um fim absoluto, que não exige mais nenhuma determinação”.

<sup>278</sup> KANT, *Anth*, AA 07: 325.

*insociável* dos homens, isto é, a sua tendência para entrarem em sociedade, tendência que, no entanto, está unida a uma resistência universal que ameaça dissolver constantemente a sociedade.<sup>279</sup>

A sociabilidade<sup>280</sup> insociável indica que o homem possui uma inclinação para viver em sociedade, na medida em que nela ocorre o desenvolvimento de suas disposições. No entanto, ao mesmo tempo que possui tal inclinação para a vida em grupo, apresenta uma propensão para isolar-se, dado que toma ciência que possui “a propriedade insocial de querer dispor de tudo ao seu gosto e, por conseguinte, espera resistência de todos os lados, tal como sabe por si mesmo que, da sua parte, sente inclinação para exercitar a resistência contra os outros”.<sup>281</sup>

Diante daquilo que foi exposto anteriormente, acredita-se que é de fundamental importância para o entendimento do conjunto que está sendo analisado que seja pontuado o significado de natureza. Para tanto, seguindo a interpretação de Klein (2016), pode-se problematizar tal conceito através de duas questões, a saber: a primeira faz referência à seguinte afirmação: a natureza se serve para levar a cabo o desenvolvimento de todas as suas disposições. Sendo assim, o que seria a tal natureza e qual seria o seu modo de atuação? A segunda questão relaciona-se com a moralidade na medida em que se questiona se a atuação da natureza não iria contra a ação livre do sujeito, e, desse modo, tendo como consequência a indiferença frente ao mandamento moral.

Frente a essa problematização, é preciso indicar um caminho para responder a tais questionamentos. Assim, uma possibilidade para saná-los é a apresentação do significado que Kant oferece para o conceito de natureza. Para tanto, analisando o horizonte do pensamento kantiano, encontra-se em *ZeF*, um posicionamento de Kant sobre o conceito:

O uso da palavra *Natureza*, visto que se trata aqui simplesmente de teoria (e não de religião), é também mais apropriado para os limites da razão humana (que deve manter-se, no tocante à relação dos efeitos com as causas, nos confins da experiência possível), e mais *modesto* que a expressão de uma *providência* para nós cognoscível, expressão com a qual alguém presunçosamente prepara as asas de Ícaro, a fim de se aproximar do mistério do seu desígnio imperscrutável.<sup>282</sup>

<sup>279</sup> Ibid., laG, AA 08: 020. *Grifo do autor.*

<sup>280</sup> A tendência à sociabilidade pode ser concebida como “a tendência do homem efetivar sua natureza, isto é, um impulso para transformar sua natureza *rationabile* em uma natureza *rationale*, dominando suas faculdades racionais, epistemológicas, morais e estéticas, que se encontram nele apenas em germe” (KLEIN, 2016, p. 105).

<sup>281</sup> KANT, laG, AA 08: 021.

<sup>282</sup> Ibid., ZeF, AA 08: 362. *Grifo do autor.*

A partir da análise da afirmação acima, pode-se inferir que, segundo Kant, na sua teoria de uma intenção da natureza, não há abuso no que compete aos limites da razão humana. Tal premissa pode ser entendida tomando como pressuposto que a intenção da natureza é o “resultado de uma reflexão sobre a forma como o mundo se encontra ordenado”<sup>283</sup>, e não uma forma de atuar objetivamente sobre o mundo. Desse modo ficam excluídas as seguintes perspectivas: i) de uma interferência extranatural e ii) de não tomar o homem como marionete. Tais perspectivas ficam excluídas a partir daquilo que Kant enuncia na terceira proposição da *laG*:

A natureza quis que o homem tire totalmente de si tudo o que ultrapassa o arranjo mecânico / da sua existência animal, e que não participe de nenhuma outra felicidade ou perfeição exceto a que ele conseguiu para si mesmo, liberto do instinto, através da própria razão. A natureza nada faz em vão e não é perdulária no emprego dos meios para os seus fins. Visto que dotou o homem de razão e da liberdade da vontade que nela se funda, isso era já um indício claro da sua intenção no tocante ao seu equipamento.<sup>284</sup>

A afirmação de Kant salienta que o homem deve buscar desenvolver a racionalidade pelo fato de que ele deve tirar tudo de si através da própria razão. A partir disso, o homem deve superar a inclinação para a preguiça, que atua como uma espécie de resistência, e, desse modo, fazer a transição de um estado de brutalidade para a vida em sociedade. Diante disso, entende-se que o homem deve buscar afirmar seu valor social porque, gradativamente, vai desenvolvendo seus talentos, mediante um processo de ilustração constante. Tal processo direciona-se à instituição de mudanças na forma de pensar em que “o tempo pode mudar a grosseira disposição natural relativa a princípios práticos determinados e, deste modo, metamorfosear também por fim uma consonância para formar uma sociedade patologicamente provocada, num todo moral”.<sup>285</sup>

A formação de um todo moral implica considerar a questão da liberdade e, para tanto, é preciso buscar a compatibilidade entre liberdade externa e liberdade interna. A partir disso, entende-se que um dos maiores dilemas para o gênero humano é “a consecução de uma sociedade civil que administre o direito em geral”.<sup>286</sup> Tal questão figura como relevante, na medida em que, para o convívio em sociedade, é preciso que o homem tenha a sua liberdade submetida aos ditames da lei, isto é, que ele

---

<sup>283</sup> KLEIN, 2016, p. 100.

<sup>284</sup> KANT, *laG*, AA 08: 019.

<sup>285</sup> *Ibid.*, *laG*, AA 08: 021.

<sup>286</sup> *Ibid.*, AA 08: 022.

adentre num estado de coação para que não ocorra o desejo de fazer uso de uma liberdade irrestrita. Tal questão é apresentada por Kant da seguinte forma:

Ordinar uma multidão de seres racionais que, para sua conservação, exigem conjuntamente leis universais, às quais, porém, cada um é inclinado em seu interior a eximir-se, e estabelecer sua constituição de um modo tal que estes, embora opondo-se uns aos outros em suas disposições privadas, se contêm, no entanto, reciprocamente, de modo que o resultado de sua conduta pública seja o mesmo que se não tivessem essas disposições más.<sup>287</sup>

Diante do exposto, a formação de uma sociedade que busque administrar e ordenar o direito em geral é abordada por Kant na *laG*, mais especificamente na sexta proposição, quando ele afirma que se trata do problema que será resolvido mais tarde, uma vez que para solucioná-lo é preciso entender que

[...] o homem é um animal que, quando vive entre os seus congêneres, precisa de um senhor. Com efeito, abusa certamente da sua liberdade em relação aos outros semelhantes, e embora, como criatura racional, deseje uma lei que ponha limites à liberdade de todos, a sua animal tendência egoísta desencaminha-o, no entanto, onde ele tem que renunciar a si mesmo. Necessita, pois, de um senhor que lhe quebrante a própria vontade e o force a obedecer a uma vontade universalmente válida, e possa, no entanto, ser livre.<sup>288</sup>

A afirmação de Kant, que explicita a problemática que envolve a edificação de uma sociedade que administre o direito<sup>289</sup> em geral, apresenta alguns aspectos fundamentais que se entende precisam ser melhor explicitados. O primeiro deles refere-se ao fato de o homem precisar de um senhor, ou seja, os homens são obrigados a ingressar em uma sociedade e, de igual forma, também são coagidos a cumprir as regras vigentes. Segundo a interpretação de Guyer, os “[S]eres humanos precisam de legisladores e de guardiões da lei para poderem viver em conjunto, ainda que em uma conformidade meramente prudencial com a lei”.<sup>290</sup>

<sup>287</sup> Ibid., ZeF, AA 08: 366.

<sup>288</sup> Ibid., laG, AA 08: 23.

<sup>289</sup> De acordo com a interpretação de Ferraz, a questão do direito e sua relação com o progresso e o desenvolvimento do cidadão pode ser pontuada da seguinte forma: “Através do controle da natureza belicosa do homem, o Direito assegura, ainda que negativamente, o progresso. O agir, dentro do âmbito político, relaciona-se com o cultivo moral no sentido de que ele tem uma espécie de função propedêutica. Enquanto uma função negativa, a disciplina elimina os obstáculos ao cultivo (através de um estado no qual as leis têm força). Tal disciplina constitui a base unicamente sobre a qual o Esclarecimento pode ocorrer. Isso porque a função do Direito, neste caso, é promover aqueles elementos que impelem ao Esclarecimento através da organização política. Além disso, um estado de direito legítimo deve pretender que seus cidadãos se tornem capazes de estabelecer uma autolegislação (fundada na concepção de Justiça)” (FERRAZ, 2011, p. 234).

<sup>290</sup> GUYER, 2009, p. 132.

Além da necessidade do gênero humano de precisar de um senhor, também pode ser analisado o fato de que, mesmo tendo um senhor e uma constituição civil, que faz os homens obedecerem a um conjunto de regras, é preciso que, mesmo diante disso, ele, o homem, permaneça livre. No entanto, entende-se que, para uma melhor interpretação sobre a edificação de uma constituição, é preciso averiguar qual modelo Kant sugere e quais as suas características. Assim, conforme se verifica em *ZeF*, o modelo ao qual ele se refere é a constituição republicana. Assim sendo, conforme a interpretação de Klein:

[A] própria constituição republicana, na forma como ela organiza a vida dos homens, torna-os bons cidadãos em suas ações, visto que ela se estrutura em torno dos princípios, em primeiro lugar, da *liberdade* dos membros de uma sociedade; em segundo lugar, da *dependência* de todos em relação a uma única legislação comum; e, em terceiro lugar, da *igualdade* deles enquanto cidadãos.<sup>291</sup>

Na interpretação acima, destaca-se que a constituição republicana deve assegurar três princípios fundamentais: liberdade, dependência e igualdade. Assim sendo, somente se ela for estruturada através desses três princípios é que se torna possível administrar juridicamente a sociedade. Desse modo, o que está em evidência, no tocante à fundação e organização da sociedade, é estabelecer uma forma de organização que obrigue o homem a ser um bom cidadão. Todavia, frente a essa questão, julga-se que surge um dos grandes dilemas e problemas a ser analisados, isto é, o conflito entre a coação exercida sobre a liberdade externa e o uso da liberdade interna. Na sequência do texto, abordar-se-á como pode ser pensado o conflito entre as duas formas de liberdade.

## 5.2. O CONFLITO ENTRE OS ÂMBITOS EXTERNO E INTERNO NO USO DA LIBERDADE

O tema da liberdade perpassou de modo secundário toda a investigação realizada até o presente momento. No primeiro capítulo, ao analisar os fundamentos do movimento iluminista, verificou-se que a defesa da liberdade foi um fator fundamental no referido movimento. Já no segundo capítulo, ao abordar o significado

---

<sup>291</sup> KLEIN, 2016, p. 126. *Grifo do autor.*

de esclarecimento, isto é, a transição da menoridade para a maioridade, constatou-se que a liberdade é o fator fundamental para tal transição. Por fim, no terceiro capítulo, ao tratar das quatro finalidades da educação, percebe-se que há uma grande preocupação no projeto educativo kantiano no que tange ao desenvolvimento da capacidade do pensar autônomo (uso da liberdade interna). Assim sendo, novamente, a questão da liberdade aparece na medida em que está vinculada com a vida em sociedade. Frente a esse contexto, e ingressando na análise do progresso no horizonte do pensamento kantiano, aparece, novamente, o tema da liberdade, pois possui relação direta com a questão do desenvolvimento das disposições naturais do gênero humano.

Esse desenvolvimento perpassa pelo aprimoramento dos usos da liberdade e, para tanto, do desenvolvimento da capacidade racional do homem. Portanto, para iniciar a investigação sobre a liberdade pode-se considerar que a razão, no contexto da filosofia prática kantiana, através da autonomia da vontade, da liberdade, estabelece os fundamentos da conduta moral do homem, mas esse somente age moralmente porque é livre. Diante disso, entende-se que a liberdade é um tema central para a fundamentação da moralidade porque é a partir dela que o homem pode vir a ser senhor de si. Assim sendo, os conceitos de razão e liberdade estão diretamente articulados no pensamento de Kant no que tange à fundamentação da moralidade.<sup>292</sup>

No universo da filosofia prática, a liberdade ocupa um lugar central devido a sua importância para a fundamentação da moralidade e, também, das leis jurídicas. É mediante o uso crítico da razão e da liberdade que se acredita ser possível pensar em fixar as condições e os princípios que articulam o uso da liberdade externa (legalidade) e da liberdade interna (moralidade). A articulação entre esses dois âmbitos da liberdade indica um conflito entre eles e, a partir disso, entende-se ser de fundamental relevância analisar cada um desses usos.

---

<sup>292</sup> A questão da fundamentação da moralidade é apresentada por Kant, basicamente, em duas obras, *GMS* e *KpV*. Em tais obras é possível perceber que a filosofia moral de Kant está alicerçada em um conjunto de elementos (razão, liberdade, vontade, autonomia) e, entres eles, figura a ideia de um agente racional que é autogovernado (legislação interna). Tal questão possui relação direta com o tema da dignidade de todos os seres humanos, na medida em que devem ser tomados como fins em si mesmos. Logo, pode-se dimensionar que a fundamentação da moralidade proposta por Kant resulta de seu exame crítico da razão no seu uso prático, ou seja, ela (a razão prática) significa a capacidade de escolher sua ação independente de fundamentos extraídos da sensibilidade. A autonomia da vontade e a liberdade asseguram, portanto, que o homem possui a capacidade de autodeterminação a partir do uso prático de sua razão.

Efetivar essa análise implica identificar o modo como cada um deles se realiza. Assim, pode-se dimensionar que a liberdade deve realizar-se no âmbito interno (moralidade) e no âmbito externo (legalidade), mas o modo como ela ocorre nos dois diferentes âmbitos é diferente, ou seja, é preciso fixar a diferença entre os dois âmbitos de realização da liberdade. No contexto da liberdade interna ocorre que diante da determinação da liberdade pela lei moral seguem-se os efeitos resultantes dessa determinação na esfera sensível, o que implica afirmar que a ação moral, mesmo não considerando a esfera sensível na sua fundamentação, possui um componente empírico, ou seja, a sua realizabilidade se dá no mundo fenomênico.

Por conseguinte, a questão da liberdade interna está diretamente vinculada à proposta kantiana sobre educação, uma vez que, tal como defendido no terceiro capítulo, a liberdade interna diz respeito ao fato de o homem exercer a sua autonomia (dar a lei a si mesmo). E, a partir disso, entende-se que a educação tem papel preponderante na medida em que, através dela, prepara-se o indivíduo para o exercício da autonomia.

Através da relação dos usos da liberdade com a educação, pode-se sustentar que essa última seria uma espécie de preparação para que o ser humano tenha condições de exercer a sua destinação de viver em sociedade. A educação teria, portanto, o papel, dentre outros, de preparar o indivíduo para saber lidar com os exercícios das suas formas de liberdade no meio social, isto é, prepará-lo para que consiga ter uma boa capacidade de julgamento frente às decisões a serem tomadas.

Por outro lado, a liberdade externa é descrita por Kant como “a faculdade de não obedecer a quaisquer leis externas senão enquanto lhes puder dar o meu consentimento”.<sup>293</sup> Nesse sentido, a ação externa da liberdade pode ser entendida como uma adoção de uma forma de agir que seja compatível com a legislação externa, ou seja, “tanto o direito como a moral e a política têm a mesma raiz, todos encontram a sua justificação radical no conceito de liberdade, sem o qual nada de ético é possível”.<sup>294</sup> As diferenças, entre os âmbitos externo e interno da liberdade, podem ser dimensionadas mediante o princípio da coação, na medida em que na esfera da legalidade

[S]e legitima a coação externa para a garantia da liberdade do outro contra o arbítrio de quem coage injustamente ao rebelar-se contra a determinação da

---

<sup>293</sup> KANT, ZeF, AA 08: 352.

<sup>294</sup> SALGADO, 1986, p. 260.

razão prática pura. Na moral a coação é interna e se exerce não por qualquer coisa material, mas pela própria lei da razão.<sup>295</sup>

Através da análise do princípio da coação, uma questão aparece como fundamental para o aprofundamento do assunto, a saber: acredita-se que o problema que decorre dela é como administrar o conflito entre as liberdades. Ou seja, o âmbito externo da liberdade apresenta características diferenciadas, isto é, nele não é julgado o valor moral da máxima que impulsionou a ação na medida em que faz referência à esfera interna da liberdade, mas sim a ação em si mesma e sua conformidade com a lei. A partir disso, entende-se que a principal e mais importante característica da liberdade externa é que ela nem sempre pressupõe uma máxima moral, ou seja, mesmo que tenha ou deva ter origem no ato moral, ela nem sempre faz referência à moralidade porque a ação pauta-se pelo imperativo hipotético, o que implica considerar que está sendo realizada conforme o dever.

É através do direito que se torna possível estabelecer uma forma, mediante o estabelecimento de normas, que determine o modo como ocorrerá a relação entre as pessoas no meio social. Desse modo, o direito “concerne à liberdade exterior, independentemente do necessário arbítrio de fazer ou deixar de fazer algo a outro, não a liberdade interna ou moral, a independência da vontade de impulsos, necessidade e paixões”.<sup>296</sup> Nesse sentido, acredita-se que Kant enfatiza que a convivência entre as pessoas deve ser pautada através de leis da liberdade. Mas, como buscar edificar leis para o exercício da liberdade externa? A resposta a esse questionamento pode ser trazida à baila, através da interpretação de Höffe, de acordo com o qual,

Se a convivência de sujeitos responsáveis, como a dos seres humanos, deve ser racional em sentido enfático e, portanto, moral, ela tem que adotar um caráter jurídico. O Direito não é uma instituição aleatória e, menos ainda, arbitrária entre os homens; é algo necessário. Isso não significa, entretanto, que qualquer prescrição jurídica seja lícita ou até obrigatória. O conceito kantiano de Direito implica, bem pelo contrário, um critério pelo qual todas as leis positivas são julgadas a respeito da sua legitimidade. São racionais ou inteiramente legítimas apenas aquelas prescrições jurídicas que garantem, conforme leis estritamente universais, a compatibilidade da liberdade de um com a liberdade de todos os outros.<sup>297</sup>

---

<sup>295</sup> Ibid., p. 260.

<sup>296</sup> HÖFFE, 2005, p. 236.

<sup>297</sup> Ibid., p. 239.



A citação destacada acima apresenta alguns pontos que auxiliam no entendimento do tema da liberdade externa no horizonte do pensamento kantiano. Assim, através da referida interpretação pode-se destacar três pontos fundamentais acerca da importância do direito para o convívio em sociedade: i) que a relação entre as liberdades externas deve estar pautada por um conjunto de prescrições que devem possuir um caráter jurídico; ii) que a instituição do direito não é algo arbitrário, mas, sim, necessário para orientar o conflito das vontades no meio social e, por fim; iii) a legitimidade de tais prescrições jurídicas é assegurada mediante a garantia da compatibilidade da liberdade de um com a liberdade de todos.

Esses três pontos são fundamentais para pensar sobre o conflito entre os diferentes âmbitos da liberdade. Assim, esse conflito não pode ser concebido como uma simples resolução ou ainda como um fato particular. Essa situação pode ser justificada pelo fato de que a história humana, na sua totalidade, é construída através da ação externa dos homens na medida em que através do exercício de tal liberdade ocorre a interação de todos em vista do fim comum a realizar.

Uma vez que a liberdade opera segundo suas próprias leis por ter uma legislação própria, é fundamental que as ações externas estejam submetidas à legislação da razão e, “se a liberdade deve realizar-se na história externa, a própria razão terá de dar as condições *a priori* de sua realização”.<sup>298</sup> Frente a esse contexto, a resolução do impasse perpassa por uma análise mais detalhada da liberdade externa e do seu objeto.

Uma vez que as ações externas podem ou não fazer referência à moralidade, é preciso considerar que o fato de fazerem referência à legalidade implica considerar a existência de uma legislação externa que norteie a conduta do homem na esfera fenomênica. Ao enfatizar tal legislação, entende-se que ela possui uma relação direta e fundamental com uma questão mencionada anteriormente, o fato de o homem, quando está vivendo entre seus pares, precisar de um senhor para que essa funcione como aquilo que vai fazer com que ele deixe a sua vontade de lado e passe a seguir uma norma. Assim, a necessidade de um senhor pode estar relacionada ao estabelecimento de uma legislação externa.

A legislação externa, desse modo, está diretamente vinculada ao direito, uma vez que ele acontece no seu âmbito, entendido como liberdade jurídica que “é a

---

<sup>298</sup> HERRERO, 1991, p. 112.

faculdade de agir no mundo externo não sendo impedidos pela liberdade igual dos demais seres humanos livres como eu, interna e externamente”.<sup>299</sup> Entretanto, Kant faz uma advertência no que tange ao modo de atuação que a legislação externa pode ter. Ele entende que nenhuma legislação externa “é capaz de fazer alguém estabelecer um fim para si mesmo (já que isto constitui um ato interno da mente), a despeito de lhe ser possível prescrever ações externas que conduzem a um fim sem que o sujeito o torne seu fim”.<sup>300</sup>

A advertência feita por ele não implica uma recusa da legislação externa<sup>301</sup>, ao contrário, ela salienta a importância de assegurar a liberdade do homem, tanto no seu âmbito externo como no interno. Desse modo, pode-se afirmar, tal como figura na *KU*, que só existe um direito inato, a liberdade, pelo qual

[...] a liberdade (a independência de ser constrangido pela escolha alheia), na medida em que pode coexistir com a liberdade de todos os outros de acordo com uma lei universal, é o único direito original pertencente a todos os homens em virtude da humanidade destes.<sup>302</sup>

O homem, no exercício da sua liberdade, tem de respeitar tanto a legislação moral (liberdade interna) quanto a legislação externa, na medida em que convive com os demais homens numa comunidade, e suas ações carecem de uma postura que atendam as regras da moralidade e as da legalidade. Nesse contexto, entende-se que emerge uma nova problemática, a saber: Como administrar a relação entre as liberdades, uma vez que se trata de seres autônomos e com características singulares? Desse modo, para solucionar tal questionamento é necessário elaborar um meio de administrar a coexistência das liberdades.

A solução perpassa por admitir que a ação externa diz respeito ao uso do livre-arbítrio, dado que o seu significado faz referência à realização da liberdade externa do homem. Assim, precisa-se pontuar o referido conceito para que a questão possa ser mais bem entendida. Na *KU*, Kant afirma que

Dá-se o nome de *livre arbítrio* à escolha que pode ser determinada pela razão pura; a que pode ser determinada somente pela inclinação (impulso sensível, estímulo) seria o arbítrio animal (*arbitrium brutum*) [...] A liberdade de escolha

<sup>299</sup> BOBBIO, 1997, p. 58.

<sup>300</sup> KANT, *KU*, AA 06: 239.

<sup>301</sup> A distinção entre a legislação externa e a legislação interna é problematizada por Ferraz da seguinte forma: “a legislação ética (*ethica*) difere da legislação jurídica (*ius*) unicamente pelo ‘modo’ de obrigação (uma vez que ambas impõem uma obrigatoriedade – *Verbindlichkeit*). À legislação jurídica não importa, nesse sentido, a intenção do agente, mas apenas sua ação exteriormente observável. No entanto, isto não faz de Kant um positivista jurídico” (FERRAZ, 2011, p. 221).

<sup>302</sup> KANT, *KU*, AA 06: 237.

é essa independência do ser determinado por impulsos sensíveis. Este é o conceito negativo de liberdade. O conceito positivo de liberdade é aquele da capacidade da razão de ser, por si mesma, prática.<sup>303</sup>

O que deve regular “os livres-arbítrios é a lei da liberdade que prescreve incondicional e universalmente. Assim, a condição de possibilidade de coexistência dos livres-arbítrios é que esses se submetam à lei universal da liberdade”.<sup>304</sup> Essa lei tem uma característica muito importante na filosofia prática kantiana, porque todos os deveres e direitos do homem provêm dela. Na sequência do texto adentrar-se-á na solução para o conflito entre os âmbitos da liberdade.

### 5.3 A SOLUÇÃO DO CONFLITO ENTRE AS LIBERDADES

A solução do problema da relação entre as liberdades perpassa pela necessidade de que elas estejam submetidas à lei universal da liberdade. Disso segue que todos os homens têm “o direito de coexistir com os outros segundo uma lei universal. E no que se refere às ações externas, todo livre-arbítrio pode entrar em relação com os outros à medida que todos se submetem a uma lei universal da liberdade”.<sup>305</sup> Nessa medida, surge a necessidade de apresentar de que forma Kant compreende o conceito de direito, na medida em que é através dele que vai ser possível administrar o conflito entre as vontades e, também, através dele que emanam as leis que regem o exercício da liberdade externa.

Na *Metafísica dos costumes*, Kant apresenta o conceito de direito<sup>306</sup> como “a soma das condições sob as quais a escolha de alguém pode ser unida à escolha de outrem de acordo com uma lei universal de liberdade”.<sup>307</sup> Essa definição leva em consideração três pressupostos que salientam as características do conceito de direito na filosofia política de Kant:

O conceito de direito, enquanto vinculado a uma obrigação a este correspondente (isto é, o conceito moral de direito) tem a ver, em *primeiro lugar*, somente com a relação externa e, na verdade, prática de uma pessoa com outra. (...) Mas, em *segundo lugar*, não significa a relação da escolha de alguém com a mera aspiração (daí, por conseguinte, com a mera

<sup>303</sup> KANT, KU, AA 06: 214. *Grifo do autor.*

<sup>304</sup> HERRERO, 1991, p.113.

<sup>305</sup> *Ibid.*, p. 113.

<sup>306</sup> Kant também apresenta o conceito de direito em outras obras, em *Teoria e prática* ele afirma que: “o direito é a limitação da liberdade de cada um à condição da sua consonância com a liberdade de todos, enquanto esta é possível segundo uma lei universal; e o direito público é o conjunto das leis exteriores que tornam possível semelhante acordo universal” (KANT, TP, AA 08: 290).

<sup>307</sup> *Ibid.*, MS, AA 06: 230.

necessidade) de outrem, como nas ações de beneficência ou crueldade, mas somente uma relação com a escolha do outro. Em *terceiro lugar*, nessa relação recíproca de escolha, isto é, o fim que cada um tem em mente com o objeto de seu desejo. (...) Tudo o que está em questão é a *forma* na relação de escolha por parte de ambos, porquanto a escolha é considerada meramente como livre, e se a ação de alguém pode ser unida com a liberdade de outrem em conformidade com uma lei universal.<sup>308</sup>

Nessa passagem salienta-se que, na relação entre os arbítrios, o direito não leva em consideração a finalidade que cada indivíduo busca na realização da ação, mas apenas analisa se a forma da ação está de acordo com uma lei universal. Todavia, é preciso que, na relação entre arbítrios, exista um meio de coação para garantir a liberdade individual e, também, que administre qualquer conflito. Como foi visto anteriormente, existe uma forma de coação no direito e outra na moralidade, mas elas operam de forma diferenciada.

A diferença pode ser caracterizada a partir do agir por dever (moralidade) e o agir conforme o dever (legalidade). A primeira é definida, em linhas gerais, quando a ação é realizada única e exclusivamente por dever, mediante a adoção do imperativo categórico (legislação interna). Já a segunda é caracterizada pela conformidade da ação com o dever, isto é, a ação pautada pelo imperativo hipotético (legislação externa). Essa mera conformidade com o dever indica uma das principais características do direito, ou seja, nele basta que o homem realize a ação conforme o dever, não importando se o motivo último da ação é diverso do que a lei ordena. O agir por dever é muito distinto do agir pela mera conformidade com o dever, pois

[...] se a conformidade com a lei (cumprimento) se fez por temor da sanção, por receio a um castigo religioso, ou descrédito social etc., em nada interessa isso ao direito, que se dá por satisfeito por ter sido sua lei observada. Na moralidade exige-se uma adesão total da ação à lei moral, como ao seu motivo.<sup>309</sup>

Uma vez fixada, em linhas gerais, a diferença entre o agir por dever e o agir conforme o dever é preciso salientar a característica peculiar que envolve o sentido que Kant atribui ao termo coação. Desse modo, acredita-se que, a partir da interpretação do texto kantiano, é possível afirmar que a coação interna (moralidade) e a externa, no que concerne à legalidade, não vão contra o princípio da liberdade, já que elas não fazem com que o homem obedeça à outra lei que não seja aquela que a sua própria razão prescreve. Essa questão pode ser melhor apresentada quando se

<sup>308</sup> Ibid., AA 06: 230. *Grifo do autor.*

<sup>309</sup> SALGADO, 1986, p. 265.

admite que “a razão apresenta aqui a lei da coexistência de todos sob uma lei universal que exclui o direito de excluir-se. Portanto, a coação dirige-se contra a arbitrariedade, não contra a liberdade”.<sup>310</sup>

A partir desse enfoque, a lei da coação somente pode ser considerada válida se possuir um valor universal, isto é, o direito assegura a igualdade perante a lei e também que todos devem estar igualmente submetidos à lei da coação. No entanto, a partir disso, a problemática que envolve a realização da liberdade externa perpassa pelo fato de que ela somente pode realizar-se na forma do direito. Desse modo, implica considerar que o direito é a forma pela qual a relação entre os arbítrios pode ser administrada. Assim, ele, por ser o meio pelo qual é possível administrar a relação entre os livres-arbítrios, deve garantir a liberdade individual e também a igualdade de todos perante a lei.

A partir do que foi exposto acima, acredita-se que a administração das relações entre os livres-arbítrios implica considerar que “todos podem fazer valer diante de mim o seu direito de coação, mas ninguém pode obrigar-me a alguma coisa sem que aquele que me obriga seja igualmente submetido a essa mesma lei de coação”.<sup>311</sup> Nessa medida, é preciso considerar que a doutrina do direito deve ser concebida como uma legislação universal para, dessa forma, ter as condições necessárias para assegurar a liberdade de todos e, também, a submissão de todos diante da lei.

A partir do entendimento do direito enquanto uma legislação universal, uma questão, já citada anteriormente, vem à tona, a saber: que “o maior problema do gênero humano” é a construção de uma sociedade civil que administre o direito. A partir dessa problemática, entende-se que a solução do conflito entre as liberdades seria a formação de um corpo jurídico comum mediante a união de todos. A referida união somente pode vir a ser realizada, se for admitida, ao se estabelecer em uma sociedade na qual seja possível compatibilizar a maior liberdade possível com a maior determinação e garantia dos limites dessa liberdade para uma melhor convivência comum entre as pessoas.

Entretanto, para a realização dessa união, entende-se que é necessária uma constituição civil justa, na medida em que é através dela que será assegurada a realização da liberdade de todos. Para a elaboração de uma constituição justa é fundamental que ela seja estabelecida

---

<sup>310</sup> HERRERO, 1991, p.114.

<sup>311</sup> Ibid., p. 114.

[...] segundo os princípios da liberdade dos membros de uma sociedade (enquanto homens); em segundo lugar, em conformidade com os princípios da dependência de todos em relação a uma única legislação comum (enquanto súditos); e, em terceiro lugar, segundo a lei da igualdade dos mesmos.<sup>312</sup>

A constituição deve ser o resultado da expressão de uma vontade pública que atenda os três pressupostos destacados acima, pois, desse modo, entende-se que fica excluída a possibilidade de ela ser edificada através de princípios injustos. Assim sendo, a constituição civil é descrita por Kant como “uma relação de homens livres, que (sem dano da sua liberdade no todo da sua relação com os outros) se encontram, no entanto, sujeitos a leis coercitivas”.<sup>313</sup>

A união de uma multidão de homens numa sociedade é realizada através de um contrato que estabelece ou coloca em prática a constituição civil. Através da sua edificação, entende-se que deve ocorrer a garantia das liberdades individuais na medida em que tal garantia é o grande objetivo do Estado. Dessa maneira, sua preocupação fundamental consiste em assegurar e criar condições para que os próprios cidadãos possam “através da garantia da liberdade externa, de perseguir, segundo seu próprio pensamento, os fins religiosos, éticos, econômicos, eudemonísticos que melhor correspondem aos seus desejos”.<sup>314</sup>

O modo como Kant apresenta a união dos homens em um corpo jurídico comum deve ser concebida como um fim que é ao mesmo tempo um dever coletivo porque “é um dever incondicionado e primordial: tal união só pode encontrar-se numa sociedade enquanto ela radica num estado civil<sup>315</sup>, isto é, constitui uma comunidade”.<sup>316</sup> Entretanto, isso implica analisar de que forma Kant concebe o fato de tal união ser considerada, ao mesmo tempo, um fim e um dever para a humanidade no contexto de sua filosofia política. Desse modo, a explicação dessa relação entre ser um fim e também figurar como um dever pode ser pontuada da seguinte forma:

Ora o fim, que em semelhante relação externa é em si mesmo um dever e até a suprema condição formal (*conditio sine qua non*) de todos os restantes deveres externos, é o direito dos homens sob leis públicas de coação, graças

---

<sup>312</sup> KANT, ZeF, AA 08: 350.

<sup>313</sup> Ibid., TP, AA 08: 290.

<sup>314</sup> BOBBIO, 1997, p. 133.

<sup>315</sup> O principal intuito do Estado deve ser preservar a liberdade e, para tanto, julga-se oportuno que as leis devam ser estabelecidas segundo os princípios da liberdade, da dependência e da igualdade da lei. Desse modo, seria possível o estabelecimento e a manutenção da liberdade.

<sup>316</sup> KANT, TP, AA 08: 289.

às quais se pode determinar a cada um o que é seu e garanti-lo contra toda a intervenção de outrem.<sup>317</sup>

A partir do que foi apresentado acima, acredita-se que a garantia da liberdade e, por extensão, o conflito entre os seus dois âmbitos é resolvido mediante a fundação de um corpo jurídico comum. E, para tanto, se faz necessário que o gênero humano aprimore seus costumes, pois, desse modo, haveria condições dos indivíduos se comportarem melhor dentro do convívio social tanto do ponto de vista moral quanto da esfera da legalidade. Dessa maneira, tomando-se esse melhoramento como pressuposto fundamental, seria possível edificar uma forma de convívio coletivo que permita e assegure as liberdades individuais. Frente a isso, pretende-se, na sequência do texto, indicar o modo como pode ocorrer o referido melhoramento dos costumes do gênero humano, desde a formação moral até a melhoria dos costumes.

Todavia, antes de encerrar a análise do conflito entre os âmbitos da liberdade, considera-se pertinente problematizar algumas questões que foram apresentadas anteriormente. Em primeiro lugar, tem-se que dimensionar que Kant defende que o progresso deve vir através de mudanças constantes e pontuais realizadas pelos governantes. Assim, entende-se que, para Kant, o progresso não deve ocorrer “de baixo para cima, mas de cima para baixo”.<sup>318</sup> Assim sendo, quais seriam, portanto, as implicações dessa afirmação kantiana?

O fato de Kant acreditar que o progresso deve ocorrer de cima para baixo implica afirmar que ele não acredita que tal questão seria reduzida ao papel exercido pela família e pelas instituições escolares. Conclui-se que ele entende que essas duas instituições possuem um papel fundamental e relevante, mas que são ineficientes quanto aos esforços individuais de pais e professores para atingir o progresso. Para Kant, então, o progresso emanaria de uma postura de uma instância superior, isto é, do poder político, visto que é a partir dele que pode ser colocado em prática um modelo educacional que, mediante esforços coletivos, buscasse o desenvolvimento moral da espécie humana.

Frente ao que foi contextualizado anteriormente, fica entendido que Kant atribui um papel muito importante ao Estado no que tange à questão do progresso, pois é através dele que deve vir medidas afirmativas (modelo educacional e constituição) e esforços coletivos para que a espécie humana trilhe o caminho do progresso. No

---

<sup>317</sup> Ibid., AA 08: 289.

<sup>318</sup> Ibid., SF, AA 07: 92.

entanto, mediante a interpretação de Klein (2016), cabe uma advertência, não se está afirmando que a questão do progresso esteja vinculada à atuação do governante através de suas qualidades individuais. Em caso de isso acontecer, entende-se que tanto a forma de regime quanto a constituição são más, pois se cria uma relação de dependência da qualidade de um bom governo com a atuação de um só.

A partir disso, entende-se que outra questão merece destaque. Ou seja, acredita-se que Kant está acentuando que o que irá governar o Estado são as leis, e não as qualidades individuais de um soberano. Enfatiza-se, portanto, a importância da consolidação de um conjunto de leis que assegure a liberdade dos indivíduos. Desse modo, o papel e a importância da constituição, no que tange a contribuir com o melhoramento dos costumes do gênero humano, podem ser justificados através da seguinte interpretação:

A própria Constituição republicana do Estado atua como causa da boa formação moral de um povo. Ela funciona como um catalisador que, ao mesmo tempo, orienta os esforços singulares dos indivíduos de forma racional e também os organiza formalmente num sistema de comportamentos. Isso acaba fomentando o próprio esforço dos indivíduos em direção à sua formação moral.<sup>319</sup>

A interpretação de Klein indica o modelo de constituição que atuaria em prol da formação moral de uma sociedade. Além disso, ele também enfatiza que, mediante a consolidação de tal conjunto de leis, através de uma constituição republicana, seria possível galgar em direção à formação moral dos indivíduos. Desse modo, prossegue Klein, mediante o constante aperfeiçoamento moral do povo e do governante, “pode-se esperar que aquele Estado se reforme continuamente até se tornar uma verdadeira República, a qual procuraria cada vez mais se aproximar do ideal que prescreve a razão prática”.<sup>320</sup> Assim sendo, na sequência do texto será abordada a questão da formação moral e do melhoramento dos costumes do gênero humano.

#### 5.4 EDUCAÇÃO E ESCLARECIMENTO: O CAMINHO PARA O MELHORAMENTO DOS COSTUMES DO GÊNERO HUMANO

A articulação entre educação e esclarecimento é o modo pelo qual pode ser pensada a tese do melhoramento dos costumes do gênero humano. No entanto,

---

<sup>319</sup> KLEIN, 2016, p. 140.

<sup>320</sup> *Ibid.*, 2016, p. 133.



entende-se que seja pertinente tomar como pressuposto as seguintes questões: Como ocorre essa articulação? De que modo o gênero humano deve proceder para o aperfeiçoamento dos costumes? Essas são as questões que estão na base da investigação a ser realizada neste último momento.

O início da investigação acerca da tese sobre o melhoramento dos costumes do gênero humano repousa sobre uma questão que abarca as três indagações anteriormente formuladas por Kant: “O que posso saber?”, “O que devo fazer?” e “O que me é permitido esperar?”, que ficam subsumidas numa quarta indagação, a saber: “O que é o homem?”, questão que figura como ponto central da filosofia kantiana.

Tal questão é ponto central do pensamento kantiano tendo em vista que é ele, o homem, que deve buscar, através do uso crítico da razão, o que pode saber e de que modo deve realizar suas ações. Além do mais, deve buscar dimensionar o que pode esperar através do seu reto agir; e não apenas isso, ele é a única criatura que precisa ser educada, é aquele que deve fazer a transição da minoridade para a maioridade. E, fundamentalmente, é aquele que deve, na perspectiva kantiana, solidificar o compromisso com a defesa da emancipação humana através da autonomia. Frente a todas essas questões acredita-se que a quarta indagação possui grande relevância no horizonte do pensamento kantiano e, assim, julga-se que investigar o modo como Kant entende a definição de ser humano é o ponto de partida para adentrar no quesito do melhoramento dos costumes.

A compreensão do fato de a indagação referente ao homem constituir-se como algo central na filosofia kantiana passa pelo entendimento de que

[...] especialmente sua filosofia prática pode ser vista como uma resposta, com variações e níveis distintos, para tal questão. Neste âmbito, Kant ocupou-se com a fundamentação de um sistema ético puro, isto é, *a priori*, e a ele relacionou os demais aspectos que se referem à liberdade. Neste sentido, há uma ligação, embora nem sempre tão evidente, entre a moral e os demais âmbitos da esfera prática como a antropologia, pedagogia, política, religião e o direito.<sup>321</sup>

Na interpretação de Santos, a indagação sobre o homem configura-se como um elemento central, tendo em vista a ligação entre a moral e os demais textos referentes à filosofia prática. Entende-se, portanto, que Kant, mesmo edificando um sistema ético com pretensões de validade universal, procurou mostrar como tal sistema seria concretizado na experiência. Ou seja, Kant nas obras referentes ao

---

<sup>321</sup> SANTOS, 2007, p. 3.

debate antropológico, pedagógico, político, religioso e do direito forneceu indícios da sua preocupação com a concretização, no mundo da experiência, das ações de acordo com seu modelo de reflexão ética.

Para entender essa preocupação tem-se que ter em mente que, no horizonte da filosofia prática kantiana, há um compromisso com a emancipação humana, uma vez que no seu sistema ético está pressuposta a autocrítica da razão e a defesa da autonomia moral do ser humano. Todavia, através dessa defesa é preciso considerar o homem como um sujeito que é capaz de autodeterminação. Entretanto, esse não pode ser considerado apenas pela dimensão da liberdade, já que está submetido às leis impostas pela natureza, o que implica em considerar a dualidade da existência do homem. Nesse sentido, a dupla cidadania do homem pode ser apresentada da seguinte forma:

O ser humano para Kant pode ser estudado a partir de duas perspectivas distintas: 1) a partir do que a natureza faz dele, isto é, enquanto ser submetido à causalidade da natureza, (...), ou então; 2) na perspectiva do que ele faz de si mesmo, isto é, enquanto ser que é capaz de, por meio da liberdade, poder ser causa de si mesmo, de agir segundo a lei que ele estabelece para si, o que nos possibilitaria uma compreensão antropológica de uma perspectiva pragmática. Grosso modo, fica assim estabelecida a distinção, em Kant, entre os planos do ser e do dever ser, da distinção entre Natureza e Liberdade. Essa distinção confere ao ser humano uma 'dupla cidadania', isto é, enquanto habitante do mundo da experiência, do mundo fenomenal, o ser humano está submetido às leis da natureza, e enquanto ser inteligível, isto é, em sua dimensão transcendental, tem na liberdade a garantia de que suas ações se regulam pelo princípio da autonomia.<sup>322</sup>

Na afirmação acima há um destaque para o fato de o homem possuir uma “dupla cidadania”, isto é, ele está submetido à causalidade da natureza e, ao mesmo tempo, através da liberdade pode ser a causa de si mesmo, dado que pode agir a partir de leis que representa para si mesmo. Essa dupla distinção encontra seus primeiros fundamentos na terceira antinomia da *KrV*. A questão de o homem estar, ao mesmo tempo, submetido à causalidade da natureza e possuir, mediante a liberdade, a capacidade de autodeterminação, não implica considerar que a liberdade interna está em conflito com a necessidade natural. Isso é explicitado por Kant da seguinte forma:

[T]ratava-se apenas de saber se a liberdade entrava em conflito com a necessidade natural numa e mesma ação; e a isto demos suficiente resposta ao mostrarmos que se pode haver naquela uma relação a uma espécie de condição completamente diferente da que há nesta, a lei da última não afeta

---

<sup>322</sup> Ibid., 2007, p. 4.

a primeira e, por conseguinte, ambas se verificam independentemente uma da outra e sem que uma à outra se perturbem. [...] Pudemos apenas mostrar, e era o que única e simplesmente nos interessava, que essa antinomia assenta em mera aparência e que a natureza, pelo menos, não está em conflito com a causalidade pela liberdade.<sup>323</sup>

À luz da explicação kantiana, pode-se perceber que não há conflito entre os dois mundos frequentados pelo homem, visto que se trata de esferas independentes e que afetam o homem de forma diferente. No entanto, por questão de limites não serão explicitados, na presente investigação, mais detalhes e interpretações acerca da terceira antinomia. Assim, intentou-se apenas elucidar que o homem é um habitante de dois mundos e, no que tange à questão da autodeterminação, é preciso adentrar na relação entre educação, ética e esclarecimento na medida em que se trata de explicitar a forma como esse vai fazer uso da sua liberdade.

Diante do exposto, acredita-se que dois questionamentos se apresentam como relevantes para analisar o modo como o homem deve fazer uso da liberdade, a saber: O homem precisa construir um mecanismo que dê suporte para que aprenda a fazer uso da liberdade no que se refere à autodeterminação? Tomando o primeiro questionamento como pressuposto, isso indicaria que a ética presumiria um modelo de educação? Entende-se que as duas indagações possuem resposta afirmativa, tendo em vista que, tal como já afirmado no capítulo três, “o homem é a única criatura que precisa ser educado”, e ele somente se torna um verdadeiro homem através da educação. Frente a esse contexto, acredita-se que a temática de análise do melhoramento dos costumes perpassa pelo debate acerca do papel da educação.

Entende-se que a educação possui papel muito importante no que tange ao melhoramento, tendo em vista que é através dela que ocorre o desenvolvimento das disposições naturais. Essa questão tem como consequência o fato de o homem ter condições de “efetivar a passagem do plano da sensibilidade ao entendimento, da submissão pura e simples às leis da natureza para o plano do exercício da liberdade, entendida, em seu sentido último, como exercício da autonomia moral”.<sup>324</sup>

O exercício da autonomia moral pressupõe o desenvolvimento das três disposições naturais (técnica, pragmática e moral) e, desse modo, entende-se que tais disposições possuem uma relação direta com as finalidades da educação na perspectiva kantiana. A educação está diretamente envolvida com o processo de

---

<sup>323</sup> KANT, KrV, B 585-586.

<sup>324</sup> VANDEWALLE apud SANTOS, 2007, p. 4.

autorrealização do ser humano, uma vez que o homem se constitui como tal através da educação. Desse modo, uma indagação pode ser realizada: A educação possui alguma relação com o esclarecimento no conjunto da filosofia prática de Kant? Acredita-se que sim.

A resposta para tal indagação perpassa pela análise das quatro finalidades da educação propostas por Kant: disciplinar, cultivar, civilizar e moralizar. O projeto da educação tem, portanto, como finalidade a moralização do indivíduo, o que implicaria dizer que há uma preocupação com a educação moral do homem. Todavia, de que forma pode ser percebida tal relação entre as quatro finalidades e a educação moral? Para sanar tal indagação acredita-se que se deve destacar que a educação em Kant almeja o constante aperfeiçoamento do indivíduo, porque cada uma das finalidades atende a um aspecto específico.

Ao analisar as quatro finalidades da educação, entende-se que elas indicam um caminho de aperfeiçoamento a ser seguido tendo em vista que o referido processo inicia como o papel da disciplina e finaliza como o processo de moralização. Mas, desse modo, como é possível creditar a Kant a crença no melhoramento dos costumes do gênero humano? Para responder a tal indagação, propõe-se que a primeira finalidade do processo de educação tem uma vinculação direta com a questão da sociabilidade insociável. Essa relação pode ser entendida pelo fato de que o homem possui uma inclinação para viver em sociedade e, ao mesmo tempo, apresenta uma propensão a fazer tudo a seu gosto, isto é, de colocar seus desejos, suas vontades em primeiro lugar. Nesse sentido, a disciplina, parte fundamental no processo educativo propagado por Kant, terá uma importância fundamental.

Para dimensionar essa questão, entende-se que é preciso tomar como pressuposto que a disciplina tem o papel de transformar a animalidade em humanidade, pois ela cumpre uma função preventiva na medida em que força o homem a não ficar submetido às suas inclinações e, desse modo, “submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis”.<sup>325</sup> Assim sendo, a disciplina cumpre a função de acostumar o homem a se submeter aos ditames da razão, e não ficar à mercê de seus desejos e impulsos.

A partir da análise do papel da disciplina entende-se que ela constitui-se como um primeiro degrau na escala de melhoramento do gênero humano, pois sua função

---

<sup>325</sup> KANT, Päd, AA 09: 442.

seria fazer com que o homem se submetesse ao convívio social mediante a aceitação de regras. Uma vez submetido, o homem, ao regramento social, ela cria condições para que esse não fique refém de seus instintos mais primitivos. Além disso, pode-se creditar o fato de que a educação é a continuação de um processo de formação que inicia em casa. Ou seja, ao passo que no ambiente familiar tem-se o processo de socialização primária; na escola, ocorre o desenvolvimento do processo de socialização secundária. Todavia, nessa primeira finalidade há alguém que pensa pelo sujeito, isto é, ocorre a necessidade de um tutor que forneça as ordens, que indique o que é para ser feito. Isso implica considerar que nessa etapa o sujeito está submetido a um processo de heteronomia, pois se acostuma com a educação, o regramento e, gradativamente, buscará desenvolver a questão da autodisciplina.

A partir do que foi exposto anteriormente, evidencia-se que, no que tange à educação do homem, ele vai precisar, até um determinado momento, de um tutor. Mas, para tanto, é preciso trilhar o caminho das quatro finalidades. Dessa maneira, uma vez passada a primeira etapa formativa, dá-se início ao segundo momento, a saber, a cultura.

A segunda finalidade da educação é chamada de parte positiva, já que nessa etapa ocorre a instrução mediante o contato do educando com as diversas áreas do conhecimento humano. Desse modo, na interpretação de Santos, pode-se constatar a importância dessa etapa, já que através da cultura “deve se orientar para a progressiva autonomia no uso do entendimento por parte do educando. Em outras palavras, a relação com a cultura não deverá ser de passividade, ao contrário, deverá ser plenamente ativa”.<sup>326</sup> Ao analisar-se a segunda etapa entende-se que a ideia de melhoramento em direção ao exercício da autonomia permanece, tendo em vista que ocorre a defesa do desenvolvimento progressivo do educando.

A partir da análise das duas primeiras finalidades, pode-se dimensionar que há razões para acreditar no melhoramento constante do sujeito em formação, na medida em que, no primeiro momento, “o educando é aquele em que deve mostrar sujeição e obediência passivamente; no segundo, é-lhe permitido usar sua reflexão e sua liberdade desde que submeta uma e outra a certas regras”.<sup>327</sup> Diante dessa afirmativa kantiana, entende-se que gradativamente o indivíduo vai trilhando o caminho do

---

<sup>326</sup> SANTOS, 2007, p. 5.

<sup>327</sup> KANT, Päd, AA 09: 452.

aperfeiçoamento, uma vez que vai aprendendo a exercer a liberdade interna. Entretanto, ainda há mais duas finalidades no processo educativo.

Após a abordagem da disciplina e da cultura, adentra-se na terceira finalidade da educação na proposta kantiana. Desse modo, além de possuir disciplina e de ser bem instruído, é preciso também que o educando seja civilizado. O processo de civilizar faz referência ao desenvolvimento de certas virtudes para que o homem torne-se uma pessoa prudente, dito em outras palavras é o momento na formação do educando em que ele desenvolve o modo de saber conviver com os demais em sociedade, respeitando as regras estabelecidas.

Através dessa terceira finalidade, ocorre o desenvolvimento das boas maneiras, de um comportamento social por meio do qual ele possa exercer as suas relações sociais e fazer uso da sua liberdade externa. Portanto, nessa etapa, ocorre a adesão de valores para o fortalecimento e enriquecimento dos laços sociais entre os membros da sociedade. Por fim, a última finalidade da educação é tornar os indivíduos moralizados, o que faz com que o indivíduo tenha condições de edificar seu caráter mediante a formação moral.

O processo de moralização consiste em fazer com que o indivíduo exerça sua liberdade interna a partir da autonomia. No entanto, Kant destaca que, quanto à moralização, não basta que “o homem seja capaz de toda a sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição [*Gesinnung*] de escolher apenas os bons fins, aqueles que são aprovados necessariamente por todos e podem ao mesmo tempo ser os fins de cada um”.<sup>328</sup>

Na passagem acima, verifica-se a importância de possuir a disposição de escolher fins que devem respeitar o princípio da validade universal. Todavia, tal passagem, na interpretação de Louden, possui três elementos muito significativos:

1. É crucial alcançar determinada disposição para que alguém possa ser tido como moralizado. Uma disposição não é um mero hábito, mas um modo de pensar [*Denkungsart*] que se enraíza na estrutura da personalidade do agente e envolve deliberação racional e consciente a respeito de máximas.
2. A disposição de que não se deve buscar nada além de bons fins pode se referir à formulação do imperativo categórico segundo o reino dos fins.
3. O elemento que se refere à necessidade de aprovação de todos invoca o princípio da universalidade.<sup>329</sup>

---

<sup>328</sup> Ibid., Päd, AA 09:450.

<sup>329</sup> LOUDEN, 2000, p. 42.

A partir da interpretação acima, acredita-se que a finalidade da educação proposta por Kant possui relação direta com a sua proposta de fundamentação da moralidade. Assim, entende-se que Kant estaria pensando na aplicabilidade prática da sua teoria moral. No entanto, entende-se que ele, através do processo de moralização, não está defendendo a tese de que mediante a educação seja possível ensinar o sujeito a ser autônomo, mas, pelo contrário, que através do processo educativo criam-se condições para que ele desenvolva a capacidade de exercitar a liberdade interna e, conseqüentemente, galgar a busca pela autonomia. Desse modo, salienta-se que, através da educação, ele é conduzido à prática e ao exercício da virtude<sup>330</sup>, ou seja, à fundação de um caráter.

A fundação de um caráter faz referência ao indivíduo que possui a capacidade de agir de acordo com máximas que ele mesmo deliberou para si. A partir disso, é preciso considerar que a fundação<sup>331</sup> do caráter moral está vinculada ao exercício de autodeterminação a partir do princípio supremo da moralidade. Essa questão pode ser observada a partir do fato de que o indivíduo deve escolher máximas que estão em consonância com o princípio supremo da moralidade. A relação entre a autodeterminação e a moralidade pode ser pontuada da seguinte forma:

Uma pessoa é um sujeito cujas ações lhe podem ser imputadas. A personalidade moral não é, portanto, mais do que a liberdade de um ser racional submetido a leis morais [...]. Disto resulta que uma pessoa não está sujeita a outras leis senão àquelas que atribui a si mesma (ou isoladamente ou, ao menos, juntamente com os outros).<sup>332</sup>

A questão de o homem estar submetido somente às leis que ele mesmo atribui a si indica um ponto fundamental no horizonte da proposta educativa kantiana, ou seja, o fato de através da educação moral ser dada a possibilidade de o indivíduo deixar a heteronomia e trilhar o caminho da autonomia moral. Nesse sentido, as premissas adotadas por Kant, a saber: i) que se deve educar as crianças conforme um estado melhor possível no futuro, ii) que a educação deve ser pensada a partir de

---

<sup>330</sup> Conforme Kant, a virtude é “a força moral da vontade de um ser humano no cumprir seu dever, um constrangimento moral através de sua própria razão legisladora, na medida em que esta constitui ela mesma uma autoridade executando a lei” (KANT, MS, AA 06: 405).

<sup>331</sup> Ao abordar a questão do desenvolvimento da disposição moral, pode-se sustentar que Kant, na interpretação de Stern, “não pode deixar de encarar um dilema teórico real. De um lado, ele precisa conceder que a evolução da disposição ocorra dentro da ordem temporal objetiva; todavia ele também precisa acrescentar a caracterização dessa disposição como livre e, portanto, inteligível, visto que de outro modo o inteiro processo não representaria uma forma de desenvolvimento especificamente moral” (STERN, 1986, p 528).

<sup>332</sup> KANT, MS, AA 06: 223.

um processo de constante esclarecimento, e, por fim, iii) que a busca por uma perfectibilidade deve ser entendida como um compromisso no horizonte do projeto do esclarecimento. Esses três pontos apresentam-se como elementos decisivos para justificar a questão do melhoramento do gênero humano.

Os pontos destacados acima, as finalidades da educação, a busca pelo esclarecimento e a ideia de que a humanidade está em constante progresso para o melhor, corroboram a crença no melhoramento do gênero humano. Assim, uma justificativa para mostrar a relação entre essas questões pode ser encontrada naquilo que Kant enuncia na *MS*:

Um ser humano tem o dever de erguer-se da tosca condição de sua natureza, de sua animalidade (*quoad actum*), cada vez mais rumo à humanidade, pelo que, somente ele, é capaz de estabelecer para si mesmo determinados fins; tem o dever de reduzir sua ignorância através da instrução e corrigir seus erros. [...] Um ser humano tem o dever de conduzir o cultivo de sua vontade à mais pura disposição virtuosa, na qual a lei se converte também no incentivo para suas ações que se conformam ao dever, e ele acata a lei a partir do dever. Esta disposição é perfeição interior moralmente prática.<sup>333</sup>

A partir da citação acima, acredita-se que é possível traçar um paralelo entre as finalidades da educação e a busca do melhoramento do gênero humano. Entende-se, certamente, que a discussão desse tema não fica reduzida a essa passagem, mas se optou por evidenciá-la tendo em vista os objetivos da tese. Assim, sustenta-se a ideia de que o homem tem um conjunto de deveres a serem buscados no horizonte da filosofia prática, como de sair da sua bruta condição de animalidade e buscar a sua humanidade, de procurar instrução, para não ficar preso à ignorância, e que consiga corrigir a si mesmo e, por fim, de submeter a sua vontade aos ditames do princípio supremo da moralidade. Frente a esse contexto, entende-se que há uma forte ligação de tais deveres com as finalidades da educação. Além disso, o homem trilha um caminho de melhoramento significativo do seu modo de agir, uma vez que a defesa da saída da sua condição de animalidade para a edificação da autonomia moral (o cultivo da virtude moral) consiste numa forma de defesa do melhoramento moral.

A partir do que foi exposto anteriormente, entende-se que há uma relação entre educação e moralidade no horizonte do pensamento kantiano mediante o fato de a primeira relacionar-se diretamente com a questão do aperfeiçoamento moral do gênero humano. Assim, a educação assume uma tarefa fundamental no que compete

---

<sup>333</sup> Ibid., MS, AA 06: 387.



à busca do melhoramento e, para justificar tal questão, entende-se que ocorre a necessidade de adentrar na relação entre educação e esclarecimento.

Para adentrar em tal relação, acredita-se que o ponto de partida deve ser o texto da *laG*, uma vez que é nessa obra que é apresentado o modo como deve ser pensado o desenvolvimento humano através da história. Nesse texto, na sua primeira proposição, lê-se:

Todas as disposições naturais de uma criatura estão destinadas a um dia se desenvolver completamente e conforme um fim. [...] No homem (única criatura racional sobre a terra) aquelas disposições naturais que estão voltadas para o uso de sua razão devem desenvolver-se completamente apenas na espécie, e não no indivíduo.<sup>334</sup>

Diante do exposto, fica evidente que a faculdade da razão carece de ser estimulada para que o indivíduo possa desenvolver-se da melhor forma possível. E para que isso ocorra, tanto para o desenvolvimento das disposições naturais, como para o melhoramento do homem, a educação possui um papel de destaque. Dessa maneira, a busca pelo aperfeiçoamento perpassa pelo processo pedagógico pensado por Kant, e não apenas isso, pois, no horizonte do pensamento kantiano, referente à educação, ocorre uma defesa do pensamento livre e não tutelado. Assim, indica-se um dos caminhos pelos quais educação e esclarecimento encontram-se interligados no pensamento kantiano.

A interligação entre esses dois temas sustenta-se pela defesa, já no primeiro parágrafo do texto kantiano, pela explicação do que vem a ser o esclarecimento. Nessa passagem, Kant afirma a responsabilidade do homem no que se refere à busca do seu aperfeiçoamento e, evidentemente, do abandono do estado de menoridade intelectual. Na *WA* ocorre a defesa do pensamento livre e, mais especificamente, o fato de o homem ter a decisão e a coragem de servir-se do seu próprio pensamento. As condições para que ocorra o ingresso na maioridade são a liberdade e o uso público da razão.

Entende-se que os dois fatores – o uso da liberdade interna e a busca pelo uso público da razão – são desenvolvidos durante o processo de educação pensado por Kant e, desse modo, figuram como elementos decisivos para pensar a questão do melhoramento dos costumes da espécie humana. Ou seja, acredita-se que se deve educar as crianças conforme a ideia de humanidade, que está em constante evolução

---

<sup>334</sup> Ibid., *laG*, AA 08: 18.

para melhor, e, fundamentalmente, pensar no desenvolvimento moral do educando, dado que a educação possui o papel formativo para que o indivíduo tenha condições de, por si só, exercer a sua autonomia. E, assim sendo, a busca pela autonomia do pensar e a coragem de servir-se do seu próprio entendimento configuram-se como elementos decisivos e fundamentais para justificar a defesa do melhoramento do gênero humano.

Para justificar tal forma de melhoramento, compreende-se que é preciso relacionar a educação ao projeto do esclarecimento, uma vez que esse pressupõe que as quatro finalidades da educação sejam conquistadas para que a busca pela maioria seja um componente fundamental no que tange ao melhoramento dos costumes da espécie humana.

Todavia, pode-se levantar o questionamento de que existem obstáculos para que as finalidades da educação sejam conquistadas. Assim, levanta-se a tese de que o mal radical figura como um desses obstáculos. Esse obstáculo<sup>335</sup>, descrito por Kant, figura como um impedimento para a realização<sup>336</sup> do fim último da conduta moral, pois ele é o extremo oposto da plena conformidade com a lei na medida em que se trata da perfeita desconformidade com a lei. A noção de mal radical figura na obra *A religião nos limites da simples razão*, como articulação e explicação das oscilações no vínculo entre razão e vontade, assim como do conflito entre respeito pela lei moral e amor-próprio.

Esse impedimento é o resultado do “poder” de liberdade do homem para escolher os princípios para a sua ação, ou seja, ele pode livremente perverter a si mesmo. Nessa medida, o homem pode através do seu “poder” de liberdade colocar em risco a lei moral e o seu sentido último através da adoção da máxima contrária ao

---

<sup>336</sup> A problematização acerca dos obstáculos que podem ser elencados para a realização do projeto educativo em Kant pode ser trazido à baila a análise feita por Nuria Sánchez Madrid no seu artigo denominado *Dos obstáculos da natureza aos obstáculos da razão: uma leitura das preleções de pedagogia de Kant em seis passos*. De acordo com a autora: “A educação nos põe perante a tarefa de descer até os primeiros fundamentos das nossas ações, das nossas estratégias comunicativas e especialmente desse baluarte representado pela civilização e a cortesia — que constituem o oximóron dum 'mecanismo racional' — que nos protege de uma selvageria tão originária como destrutiva para nós, a fim de adquirir consciência das razões da nossa dependência deles” (SÁNCHEZ MADRID, 2010, p. 84). Os seis passos são os seguintes: a) O maior problema educativo: coadunar a submissão à coação com o uso da liberdade, b) A transformação da animalidade em humanidade, c) A utilidade positiva de uma 'educação negativa', d) A purificação educativa: o projeto de remoção dos obstáculos que afastam o homem do cidadão, e) A correção do egoísmo: o caráter ideal e cosmopolita da educação e f) A herança da disciplina: obediência, sinceridade e sociabilidade, ou os fundamentos do caráter do futuro cidadão.

dever. A doutrina do mal radical é descrita por Kant na primeira parte da *Religião nos limites*, onde afirma que o homem possui uma propensão radical ao mal.

Essa propensão para o mal moral está vinculada à natureza humana, pois ela faz referência “ao fundamento subjetivo do uso da liberdade humana, em geral, sob leis morais objetivas. Esse fundamento é anterior a todo fato que recai sob os sentidos, qualquer que seja a sua localização”.<sup>337</sup> Disso segue-se que a tendência para o mal está vinculada à vontade, e não às ações propriamente ditas, mas Kant salienta que existem diferentes estágios da presença do mal na natureza humana.

Conforme Kant, a propensão para o mal pode ser estabelecida em três diferentes graus ou etapas. A primeira etapa é caracterizada como a “debilidade do coração humano na observância das máximas adotadas em geral, ou a fragilidade da natureza humana”.<sup>338</sup> Nesse primeiro nível, o agente moral tem consciência, através da sua disposição originária para o bem, do caráter incondicional e absoluto da lei moral, e o adota em sua máxima, mas dado à fragilidade da sua natureza humana, ele não toma a lei moral como único móbil suficiente para a ação propriamente dita. É por meio dessa admissão que um *móbil* (princípio subjetivo do desejar), “seja ele qual for, pode subsistir juntamente com a absoluta espontaneidade do arbítrio (a liberdade)”.<sup>339</sup>

Nesse contexto, é possível afirmar que a fragilidade, entendida enquanto fruto da propensão para o mal, faz com que o agente moral não reconheça a lei moral como único móbil suficiente para a sua ação, isto é, a fragilidade não está na escolha da máxima, mas sim quando ela deve ser seguida. O segundo grau de propensão para o mal pode ser considerado como uma consequência do primeiro, na medida em que Kant o concebe como “a inclinação para misturar móveis imorais como morais (ainda que tal acontecesse com boa intenção e sob máximas do bem), i.e., a *impureza*”.<sup>340</sup> A questão da impureza e da mistura de móveis é caracterizada quando o homem acolhe, em conjunto com a lei moral, outros móveis, ou seja, “precisa de outros móveis além deste a fim de por eles determinar o arbítrio àquilo que o dever exige”.<sup>341</sup>

Nesse sentido, quando o agente moral acolhe outro móbil além da lei moral, ele está, por um lado, admitindo que a lei moral não seja o móbil suficiente e, por

---

<sup>337</sup> KRASSUSKI, 2005, p. 186.

<sup>338</sup> KANT, RGV, 06: 029.

<sup>339</sup> Ibid., RGV, 06: 025.

<sup>340</sup> Ibid. 06: 025

<sup>341</sup> Ibid. 06: 025

outro, que o mandamento moral ao ser executado possui influência de outros motivos. A questão da impureza e da mistura de móveis é apresentada da seguinte forma: “A máxima é decerto boa segundo o objeto (o seguimento intentado da lei) e, porventura, também assaz forte para a execução, mas não puramente moral, i.e., não acolheu em si, como deveria ser, a mera lei como móbil suficiente”.<sup>342</sup>

O terceiro grau diz respeito à adoção de máximas más, ou seja, a perversão na escolha da máxima que orienta a ação. Kant o descreve como “a inclinação para o perfilhamento de máximas más, i.e., a *malignidade* da natureza humana ou do coração humano”.<sup>343</sup> Esse último estágio faz referência ao estado de corrupção do caráter moral do homem na medida em que o arbítrio adota máximas que não são oriundas da razão prática pura, ou ainda, pelo fato de serem adotados outros móveis em vez da lei moral. O fato de ser caracterizado como uma *malignidade* do coração humano é em função da inversão da importância dos móveis para a determinação do arbítrio, ou seja, através da maldade do coração humano a lei moral é deixada em segundo plano e adotam-se outros móveis.

No que diz respeito aos três graus de propensão para o mal é preciso advertir que existe uma diferença significativa entre eles. A diferença pode ser esclarecida tendo em vista o estágio em que o mal se apresenta, ou seja, o mal se apresenta em estágios diferentes nos três graus propostos por Kant. No primeiro grau de propensão, o mal é identificado através da fragilidade do coração humano, pois a lei moral é admitida como móbil suficiente, mas não é efetivada, ou seja, no momento em que a máxima vai ser efetivada, ocorre o primeiro estágio do mal. A partir disso, no segundo grau de propensão, a lei moral não é tomada como único móbil suficiente, ou seja, além dela são adotados outros móveis para a determinação da vontade na realização da ação moral, o que vai implicar na mistura de móveis. O terceiro e último grau é denominado como o grau máximo da propensão para o mal, pois, desde o início, o móbil adotado é contrário à lei moral, o que implica em dizer que a intenção está corrompida na sua base.

Frente a esse contexto, observa-se que a fundamental contribuição da pedagogia consiste, no horizonte do pensamento kantiano, não em pontuar o modo como deveria ser a atuação do educador, mas, sim, em direcionar a finalidade que deve ser buscada através dela. Desse modo, o esclarecimento figura como o ápice

---

<sup>342</sup> Ibid. 06: 025

<sup>343</sup> Ibid., RGV, 06: 029.

de todo o processo pedagógico, uma vez que a busca pela autonomia, o pensamento livre, o servir-se do seu próprio entendimento contribuem para a formação de sujeitos possuidores de autonomia. Assim, ocorre a possibilidade de justificar que, a partir da formação de indivíduos autônomos, é possível corroborar a tese do melhoramento dos costumes da espécie humana.

## 5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

No presente capítulo buscou-se apresentar o modo como é possível pensar a questão do melhoramento moral do gênero humano. Para tanto, problematizou-se a ideia de progresso em Kant, perpassando pelo conflito entre os dois âmbitos da liberdade (e a solução do referido conflito) e findando pela relação entre educação e esclarecimento e o modo como, através disso, chega-se à ideia do melhoramento. Todavia, acredita-se que se deve responder, para findar a investigação, a seguinte indagação: Por que Kant acredita no progresso?

A resposta para tal questionamento implica analisar de que forma pode ser pensada a relação entre história e desenvolvimento moral na filosofia prática kantiana. Assim, acredita-se que é ao longo do percurso histórico que ocorre o desenvolvimento do pensamento racional da humanidade. Desse modo, o ápice de tal desenvolvimento seria a moralização da humanidade a partir da formação de um “todo moral”.

Entretanto, pensar que a humanidade está num percurso de constante melhora não significa que o referido desenvolvimento/progresso é constante e sem estagnações e rupturas. Entende-se que tais situações podem, e provavelmente vão acontecer, na medida em que a proposta educativa possui uma relação de dependência com o papel exercido pelo Estado. E, assim sendo, tais rupturas, atrasos, podem acontecer, mas, de forma alguma, aniquilar com o processo de desenvolvimento moral.

Frente a esse contexto, entende-se ser fundamental ratificar que, na proposta kantiana, o que está em desenvolvimento não é a razão, mas, sim, as disposições para fazer uso da razão. Desse modo, os três modos de uso da razão – técnico, prático e moral – possuem relação com as finalidades da educação. Contudo, tal como destaca Kleingeld, “diferentemente das disposições físicas, que em princípio podem

ser desenvolvidas durante a vida de um indivíduo, as disposições racionais requerem inúmeras gerações para seu completo desenvolvimento”.<sup>344</sup>

O desenvolvimento racional no pensamento de Kant, de acordo com a interpretação de Klein, deve ser entendido como “o fortalecimento e melhoramento das faculdades racionais que são as mesmas para todos os seres humanos”.<sup>345</sup> Aceita-se, assim, a tese de que as faculdades racionais são as mesmas para os seres humanos, então, pode-se argumentar que o desenvolvimento de tais faculdades necessita de um processo de aprendizagem – a educação. Frente a esse contexto, inegavelmente, a educação possui um papel fundamental, já que tanto ela como as disposições se desenvolvem na história.

A importância da educação e a sua vinculação ao lema do esclarecimento pode propiciar um caminho pedagógico que promova o encorajamento. Ou seja, a partir da educação e da busca da maioria, torna-se possível a formação de seres humanos moralmente autônomos. Dessa maneira, a consolidação de um novo método pedagógico surge, no universo da filosofia prática kantiana, como a mola propulsora para o progresso moral, pois através dele, do método, ocorre a melhora da educação e o estabelecimento da liberdade. No entanto, tal como salientado anteriormente, o modelo educacional deve ser proposto pelo governo, o que implica em considerar que a mudança aconteceria de cima para baixo.

No entanto, entende-se que a busca pela maioria pressupõe o método pedagógico e, para que ambos trilhem o caminho em direção ao aperfeiçoamento moral, é fundamental que o indivíduo reconheça como dever o esforço de buscar, gradativamente, o melhoramento moral em escala social. Por fim, entende-se que, através da análise dos desdobramentos da teoria moral kantiana, essencialmente tratando da relação da educação com a saída da minoridade, é possível construir uma linha de argumentação que dê conta de justificar o melhoramento dos costumes do gênero humano. Desse modo, buscou-se sustentar a tese de que há espaço para a noção de melhoramento da espécie humana desde que se tenha como fundamento o desenvolvimento das disposições racionais mediante o esforço constante em formar-se como um sujeito moral autônomo (pensar livre) e, obviamente, que tal questão perpassa por um método pedagógico que tenha um *télos* moral.

---

<sup>344</sup> KLEINGELD, 2011, p. 111.

<sup>345</sup> *Ibid.*, p. 113.

## 6 CONCLUSÃO

A presente tese de doutorado teve como propósito analisar a questão da *Aufklärung* enquanto forma de melhoramento dos costumes do gênero humano através do pensamento de Kant. Assim sendo, o problema que serviu como direcionamento para a análise foi de que forma o pensar por si mesmo (esclarecimento) pode ser entendido enquanto princípio fundamental no qual se alicerça o melhoramento dos costumes do gênero humano? Para tanto, buscou-se elucidar tal indagação mediante uma investigação que está inserida, acredita-se, em um novo cenário hermenêutico operado nos estudos kantianos, pois se privilegiou temas pouco explorados no horizonte da exegese dos textos kantianos. Desse modo, optou-se por analisar alguns temas que mais recentemente foram trazidos à evidência no pensamento kantiano, a saber, as questões relacionadas ao processo de moralização do homem.

A hipótese utilizada para responder o problema da pesquisa, pautou-se na articulação entre três pontos da filosofia prática kantiana, ou seja, sustentou-se a tese da crença do melhoramento moral do gênero humano através da relação entre: a) o significado de esclarecimento, b) as finalidades da proposta educativa kantiana e c) a relação entre educação e esclarecimento no que tange ao melhoramento dos costumes. Desse modo, entende-se que a tese teve, por um lado, o objetivo de reconstruir a argumentação kantiana referente ao esclarecimento e, por outro lado, demonstrar a importância da educação no tocante à busca da maioridade. E, sendo assim, a partir da articulação entre educação e esclarecimento é que se julgou ser possível defender a questão do melhoramento dos costumes do gênero humano.

A construção e a busca de uma resposta para o problema da pesquisa perpassou por quatro momentos, ou seja, dividiu-se o trabalho em quatro capítulos. O intento do primeiro capítulo foi trazer à baila a questão da criticidade e a sua conexão com o movimento ilustrado e, por fim, o modo como esses dois temas estão vinculados ao pensamento de Kant. Assim, defendeu-se a ideia de que a criticidade somada à defesa da liberdade e da autonomia são os elementos fundamentais para dimensionar o movimento ilustrado.

Através do que foi tematizado no desenvolvimento do primeiro capítulo, acredita-se que algumas questões merecem ser destacadas, na medida em que elas figuram como a essência da investigação filosófica do movimento ilustrado. Desse

modo, entendeu-se, a partir do Iluminismo, que a crença na capacidade racional do homem é o fundamento da reflexão filosófica moderna. Todavia, a partir dessa constatação entende-se que uma problematização deve ser realizada: Estaria o movimento ilustrado valorizando demasiadamente um único aspecto da natureza humana (a racionalidade)? Entende-se que sim. Tal questão pode ser justificada mediante uma investigação sobre os desdobramentos do pensamento filosófico moderno à luz das críticas que recebeu da contemporaneidade, na qual um conjunto de autores teceram duras críticas ao significado de razão proferida pelos modernos. Mas, por questão de limite, essas não foram apresentadas.

Frente a esse contexto, no primeiro capítulo, buscou-se dimensionar o legado que o pensamento ilustrado deixou para a pós-modernidade. Assim, entendeu-se que, na atualidade, o uso de alguns termos e conceitos é apenas herança da Ilustração. No entanto, uma segunda indagação pode ser levantada: Os desdobramentos do conceito de razão operados pela pós-modernidade podem ser entendidos como um uso desvirtuado da concepção moderna? Entende-se que não, pois o que pode ser constatado é que ocorre outra forma de entender a operacionalidade do uso da razão. Desse modo, acredita-se que as duas questões levantadas acima são pertinentes quando o que está em análise é o ideal do movimento ilustrado.

Por fim, mediante o primeiro momento do texto, buscou-se sustentar a ideia de que a Ilustração almeja ser configurada como uma nova forma de investigação filosófica mediante a criticidade do uso do pensamento racional. Dessa maneira, tal como constatado no decorrer do capítulo, Kant faz uso da criticidade como fundamento último da sua reflexão filosófica. Além disso, a defesa da liberdade e da autonomia são legados do movimento ilustrado e que, visivelmente, influenciam a edificação da filosofia prática kantiana. Desse modo, se esses três pontos são fundamentais para o pensamento de Kant, constatou-se então que o caminho para interpretar a questão do melhoramento perpassa pela análise sobre o que Kant define como esclarecimento.

O primeiro capítulo figurou como fundamento para entender as bases pelas quais Kant buscou edificar o seu pensamento ilustrado. Ou seja, objetivou-se entender o modo como o movimento ilustrado influenciou o pensamento kantiano. Assim sendo, na sequência da investigação, optou-se por adentrar no significado de esclarecimento ofertado por Mendelssohn e Kant. O segundo capítulo teve como intuito apresentar uma interpretação acerca do significado de esclarecimento e, desse modo, mostrou-



se oportuno problematizar acerca das condições a serem satisfeitas para que o projeto da ilustração kantiano fosse efetivado.

Através do que foi desenvolvido no capítulo, acredita-se que o esclarecimento requer, para a sua consolidação, alguns pressupostos fundamentais, a saber: em primeiro lugar é necessário e fundamental que exista uma forma de governo e um governante, um déspota esclarecido, que permitam o livre exercício do uso público da razão. Em outras palavras, caso não seja garantida a liberdade do uso público da razão, o estabelecimento do esclarecimento fica comprometido. Essa questão justifica-se a partir do fato de que a liberdade é a condição fundamental para o esclarecimento e, sem ela, toda a argumentação de Kant fica comprometida.

Uma primeira indagação que pode ser trazida à baila para construir uma interpretação sobre a questão do esclarecimento é: A partir do estabelecimento do esclarecimento estaria Kant indicando a importância de pessoas autônomas e críticas para o melhoramento do Estado? Acredita-se que sim, pois o aperfeiçoamento do Estado democrático de direito carece de pessoas que sejam esclarecidas e críticas. Desse modo, constatou-se que, mediante a interpretação do texto kantiano, há uma tentativa de sustentar a tese da necessidade e da importância da razão ter seu momento público através da atuação do crítico esclarecido (seja o cidadão, seja o soldado, seja o sacerdote etc.) para que, dessa forma, ocorra o melhoramento do Estado. Nesse sentido, entende-se que, conforme enuncia Kant, o ápice do melhoramento se daria na espécie, e não no indivíduo, e há no seu texto uma distinção entre o esclarecimento pensado através do viés objetivo e o pensamento ilustrado na sua acepção subjetiva.

Um segundo ponto que pode ser trazido como conclusão é a relação de dependência entre o projeto ilustrado kantiano e a sua visão sobre a educação. Essa relação pode ser pensada tendo em vista que o homem é a única criatura que precisa ser educada. Contudo, acredita-se que a educação não esclarece ninguém, na medida em que apenas prepara o indivíduo para pensar por si mesmo. Nesse sentido, defendeu-se a tese de que a proposta educacional de Kant figura como um elemento importante dentro do esclarecimento, uma vez que, através dela, criam-se condições para que o indivíduo chegue à autonomia.

O terceiro e último ponto que foi tomado, à guisa de conclusão do capítulo, está fundamentado nos desdobramentos da relação entre esclarecimento e educação. Diante disso, levantou-se a seguinte questão: Estaria Kant propondo uma articulação

entre educação e esclarecimento enquanto um caminho a ser trilhado para o melhoramento do gênero humano? Acredita-se que sim, na medida em que se buscou defender que vinculado ao projeto kantiano do esclarecimento encontra-se, como um fator essencial, a preocupação com a educação.

Frente a esse contexto, sustentou-se a ideia de que a partir da formação de indivíduos esclarecidos e críticos, atuantes no meio social, pode-se pensar um melhoramento do Estado e, fundamentalmente, dos costumes do indivíduo. Além disso, entendeu-se que o esclarecimento é um processo, um movimento contínuo em direção ao melhoramento da humanidade. Todavia, para sustentar uma linha de argumentação que corrobore essa tese, julgou-se oportuno adentrar na análise acerca do modo como o projeto educativo kantiano é uma peça fundamental para legitimar a questão da crença do melhoramento. Assim, na sequência do texto, adentrou-se na investigação do terceiro capítulo, onde foram apresentadas as finalidades do projeto educativo kantiano e a sua relação com o esclarecimento.

Nesse capítulo, construiu-se uma linha de argumentação que desse conta de apresentar o modo como Kant alicerça seu pensamento sobre educação. Para tanto, optou-se por apresentar, inicialmente, uma contextualização acerca do período em que o filósofo era educando, para constatar quais foram as suas influências no que compete a sua formação escolar. Desse modo, reconhece-se que o pastor Schulz teve um papel de destaque, uma vez que, através dele, foi que Kant teve acesso a uma formação de qualidade no *Collegium*. Diante dessas considerações iniciais do capítulo, concluiu-se que o ambiente familiar e a relação com o pietismo, na figura do pastor Schulz, são pontos fundamentais na formação do jovem Kant.

A partir da análise do contexto que envolve a formação do jovem Kant, interpretou-se que os anos que frequentou o *Collegium* e, logo na sequência, a Albertina foram muito proveitosos, fundamentalmente pelo fato de que alguns professores tiveram papel de destaque na sua formação escolar. Assim sendo, pode-se constatar que a influência de dois professores (Heydenreich e Knutzen) marca profundamente o modo de Kant entender o papel e a função da prática educativa.

Uma vez explorada a circunstância que envolve o processo formativo do jovem Kant, verificou-se o modo entusiasta e apaixonante desse em relação ao método de ensino propagado em Dessau. Essa questão é importante, tendo em vista que lá vigora um modelo educacional o qual prega a tolerância frente à diversidade religiosa, o qual defende a ideia que a educação deve ser estatal e que deve ser um benefício

para todos os cidadãos. Diante disso, Kant acredita que o instituto possui um método revolucionário e inovador, pois estava sendo implantado um modelo educacional à luz do espírito do esclarecimento. Todavia, mesmo que o instituto não tenha triunfado, considerando-se os problemas cruciais que enfrentava, entende-se que Kant tinha admiração e interesse pela forma como a educação era ofertada, na medida em que era um método que estava em oposição ao que vigora na Europa (pedagogia tradicional).

Contudo, considerando-se o texto kantiano, interpretou-se que, ao dimensionar a educação enquanto um processo complexo que precisa de um plano a ser realizado, bem como de certa fiscalização do poder estatal, Kant enxerga e defende a importância da educação para a construção de um melhoramento tanto do estado como da humanidade. Assim, buscou-se defender que a proposta educativa kantiana enfatiza um processo educacional que inicia com a disciplina e termina com o processo de moralização. Inicialmente, portanto, ocorre a defesa da importância do papel da disciplina, dado que é possível identificar que ela possui uma dupla função: a parte negativa, por meio da qual se estabelecem limites à ação do educando em sua relação com o mundo e, por outro lado, a parte positiva, pois, ao agir mediante limites, a criança exercita-se a viver segundo regras. E na sequência das demais três finalidades entendeu-se que ocorre a preparação para o exercício da autonomia por parte do educando.

Justificou-se, por conseguinte, a ideia de que, através das quatro finalidades da educação apresentadas por Kant, pode-se pensar que a educação faz parte do desdobramento de algumas exigências da sua filosofia prática. Assim, pode-se defender a tese de que a educação é uma ferramenta que tem a função de preparar o indivíduo para o convívio social e, conseqüentemente, de criar condições para que esse exerça o seu livre pensamento mediante o exercício do uso da autonomia. Desse modo, o debate sobre a educação conduz a articulações necessárias com a ética, a política e, fundamentalmente, com o projeto do esclarecimento.

Após efetuar uma análise acerca do movimento ilustrado e sua unidade, o significado de esclarecimento e suas implicações e as finalidades da educação na perspectiva kantiana, passou-se a apresentar uma interpretação acerca da relação entre educação e esclarecimento. Assim, mediante essa relação, acredita-se que pode ser defendida a crença no melhoramento dos costumes do gênero humano. No entanto, de que maneira se efetiva tal relação e como ela promove o melhoramento?

Para responder a tal indagação, optou-se por iniciar o último capítulo problematizando e contextualizando a questão do progresso em Kant. Desse modo, buscou-se problematizar essa questão, perpassando pelo conflito entre os dois âmbitos da liberdade e a sua solução e, para concluir, apresentou-se a relação entre educação e esclarecimento e o modo como, através disso, chega-se à ideia do melhoramento. Diante do exposto, para buscar uma justificativa para a crença no melhoramento, entende-se que é preciso responder à seguinte questão: Por que Kant acredita no progresso?

A resposta para tal questionamento implica analisar de que forma pode ser pensada a relação entre história e desenvolvimento moral na filosofia prática kantiana. Para tanto, buscou-se dimensionar que a noção de progresso moral não vai contra a teoria moral kantiana, tendo em vista que é no decorrer do percurso histórico que ocorre o desenvolvimento do pensamento racional da humanidade. Assim sendo, entendeu-se que o ápice de tal desenvolvimento seria a moralização da humanidade a partir da formação de um “todo moral”.

Entretanto, compreendeu-se que, pensar que a humanidade está num percurso de constante melhora, não significa que o referido desenvolvimento/progresso é constante e sem estagnações e rupturas. Desse modo, constata-se que tais situações podem e, provavelmente, acontecerão na medida em que a proposta educativa possui uma relação de dependência com o papel exercido pelo Estado. E, assim sendo, tais rupturas e atrasos podem acontecer, mas, de forma alguma, aniquilar com o processo de aprimoramento das disposições naturais do homem.

Entende-se, assim, que, na proposta kantiana, o que está em desenvolvimento não é a razão, mas, sim, as disposições para fazer uso da razão. Conseqüentemente, os três modos de uso da razão (técnico, prático e moral) possuem relação, tal como visto no decorrer do capítulo, com as finalidades da educação. Todavia, as disposições não atingirão seu ápice no indivíduo, mas apenas na espécie e, desse modo, entende-se que as faculdades racionais são as mesmas para todos os seres humanos, e cabe ao homem procurar desenvolvê-las.

Frente a esse contexto, buscou-se construir uma interpretação que toma como premissa que, se as faculdades racionais são as mesmas para os seres humanos, então se pode admitir que o seu desenvolvimento necessite de um processo de aprendizagem (a educação). Assim, inegavelmente, a educação possui um papel

fundamental, tendo em vista que tanto ela como as disposições se desenvolvem através da história.

A importância da educação e a sua vinculação com o lema do esclarecimento são o que pode propiciar um caminho pedagógico que promova o encorajamento para a busca da maioridade. Ou seja, a partir da educação e da busca pela maioridade, torna-se possível a formação de seres humanos moralmente autônomos. A consolidação de um novo método pedagógico, portanto, configura-se, no universo da filosofia prática kantiana, como um suporte fundamental para o progresso moral, pois através dele torna-se possível que ocorra a melhora da educação e a criação de mecanismos para fazer uso da liberdade interna.

Entretanto, sustenta-se a ideia de que a busca pela maioridade pressupõe o método pedagógico e, para que ambos trilhem o caminho em direção ao aperfeiçoamento, é fundamental que o indivíduo reconheça como dever o esforço de buscar gradativamente o melhoramento. Dessa maneira, à guisa de conclusão, pode-se afirmar que a questão do melhoramento moral está alicerçada em alguns princípios, como: i) que o público não fique submisso à orientação religiosa e ou entregue a tutores, mas unicamente à sua razão, ii) que a questão do melhoramento deve ser pensando enquanto um aprimoramento das potencialidades que o homem possui, e, por fim, acredita-se que a mais importante é iii) que, para fomentar o esclarecimento, certas condições sociais devem ser atendidas.

As condições sociais apontadas no último item, entende-se, fazem referência a dois pontos fundamentais para a consolidação do projeto do esclarecimento, como: a) condições pedagógicas favoráveis, isto é, um método pedagógico que auxilie o indivíduo a se sentir de posse da sua liberdade; b) a partir das instituições políticas, a construção de um ambiente político e institucional que vise a proteção das liberdades individuais e que, fundamentalmente, elabore um plano de educação voltado a educar para o uso da liberdade.

Por fim, buscou-se sustentar a ideia de que, através da análise da teoria moral kantiana, essencialmente quanto à relação da educação com o projeto do esclarecimento, é possível construir uma linha de argumentação que dê conta de justificar o melhoramento moral do gênero humano. Desse modo, entende-se que há a tese de que há espaço no horizonte da filosofia kantiana para sustentar a noção de melhoramento dos costumes da espécie humana. Todavia, para tanto, é indispensável que se tenha como fundamento o desenvolvimento das disposições racionais

mediante o esforço constante em formar-se como um sujeito moral autônomo (pensar livre) e, obviamente, que tal questão perpassasse por um método pedagógico que tenha um *télos* moral. Assim, tendo a educação como pressuposto, entende-se que a busca pela maioria é o instrumento pelo qual pode ser trilhado o caminho do melhoramento dos costumes do gênero humano.

## REFERÊNCIAS

### Textos de Kant

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2003.

\_\_\_\_\_. **À paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2004.

\_\_\_\_\_. **A religião nos limites da simples razão**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. Tradução Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução de Valerio Rodhen e António Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

\_\_\_\_\_. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

\_\_\_\_\_. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. Tradução de Rodrigo Naves e Ricardo R. Terra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lógica**. Tradução de Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

\_\_\_\_\_. Notícia do Prof. Immanuel Kant sobre a organização de suas preleções no semestre de inverno de 1765-1766. In: \_\_\_\_\_. **Lógica**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992. p.

\_\_\_\_\_. **O conflito das faculdades**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

\_\_\_\_\_. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Tradução Vinícius Figueiredo. São Paulo: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. **Opus postumum**. Translated Eckart Förster and Michael Rosen. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. Que significa orientar-se no pensamento? In: \_\_\_\_\_. **Textos seletos**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? In: \_\_\_\_\_. **Textos seletos**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. Sobre a expressão corrente: isto pode ser correcto na teoria, mas nada vale na prática. In: \_\_\_\_\_. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988. p. 57-102.

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2011.

### **Textos de comentadores**

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução 1. ed. brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bosi; revisão de tradução e tradução de novos textos por Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALLISON, Henry E. Kant's conception of Aufklärung. In: **Essays on Kant**. Oxford: Oxford Scholarship Online, 2012. p. 1-9.

ARAMAYO, Roberto R. **¿Qué es la Ilustracion?** Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia. Tradução de Roberto Rodríguez Aramayo. Madrid: Alianza, 2013.

BEADE, Ileana Paola. Educación y progreso en la reflexión pedagógica kantiana. In: **Revista Complutense de Educación**, v. 28, n. 2, p. 649-662, 2017.

BOBBIO, Norberto. **Direito e estado no pensamento de Immanuel Kant**. Tradução de André Duarte de Macedo. Brasília: Editora da UnB, 1997.

BRESOLIN, Keberson. **A filosofia da educação em Immanuel Kant: da disciplina à moralidade**. Caxias do Sul: EDUCS, 2016.

CASSIRER, Ernest. **A filosofia do Iluminismo**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora da Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_. **Rousseau, Kant e Goethe. Filosofía y literatura en el Siglo de las Luces**. Madrid: FCE, 2007.

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

CLARKE, Michael. Kant's rhetoric of enlightenment. **The Review of Politics**, Cambridge, v. 59, n. 1, p. 53-73, 1997.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Da pressão disciplinada à obrigação moral: esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1333-1356, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Kant & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



D'ALEMBERT, Jean Le Rond. **Ensaio sobre os elementos de filosofia**. Tradução de Beatriz Sidou e Denise Bottmann. São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.

DE PAIVA, Wilson Alves. A formação do homem no *Emílio* de Rousseau. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 323-333, 2007.

DELIGIORGI, Katerina. **Kant and the culture of enlightenment**. Albany: State University of New York, 2005.

FERNÁNDEZ, Pedro T. Kant y la idea del progreso indefinido de la humanidad. **Anuário Filosófico**, v. 44, n. 2, p. 335-371, 2011.

FERRAZ, Carlos Adriano. Progresso moral e justiça em Kant. **Studia Kantiana**, n. 11, p. 217-237, 2011.

FIDALGO DA SILVA, Cláudia Maria. Kant – Uma educação para a Humanidade. Filosofia. In: **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, II Série, v. 33, p. 225-246, 2016.

FORMOSA, Paul. From discipline to autonomy, Kant's Teory of Moral Development. In: K. Roth – C. Surprenant (eds.). **Kant and Education, Interpretations and Commentary**. New York: 2012. p. 163-176.

FOUCAULT, Michel. **O que é Iluminismo?** Tradução Wanderson Flor de Nascimento. Disponível em: <<http://michel-oucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/iluminismo.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1993.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São paulo: Ática, 2005.

GONZÁLES, Rafael Corazón. **Kant y la Ilustración**. Madrid: Rialp, 2004.

GUYER, Paul. The Crooked Timber of Mankind. In: RORTY, Amélie O.; SCHMIDT, James (Eds.). **Kant's Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Aim**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 129-149.

HAMANN, Johann Georg. Sobre a pergunta: o que quer dizer esclarecer? In: KANT, Immanuel et al. **O que é o esclarecimento?** Tradução de Paulo César Gil Ferreira. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011. p. 37-48.

HEGEL, Georg W. Friedrich. **Filosofía de la Historia Universal**. Tradução de José Gaos. Buenos Aires: Losada, 2010.

HERRERO, Francisco Javier. **Religião e história em Kant**. Tradução de José Ceschia. São Paulo: Loyola, 1991.

HERSZEMBAUN, Miguel Alejandro. Sombras ilustradas sobre la *Crítica de la razón pura*. La estratégia Kantiana frente a la problemática del Iluminismo alemán. **Ideas y Valores**, Bogotá, v. LXV, n. 161, p. 23-42, ago. 2016.

HÖFFE, Otfried. **Immanuel Kant**. Tradução de Christian Viktor Hamm e Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

JACOBI, Friedrich Heinrich. **Concerning the doctrine of Spinoza in letters to herr Moses Mendelssohn**. The main philosophical writings and the novel *Allwill*. Tradução de George di Giovani. Montréal: McGill-Queen's University Press, 1994.

KLEIN, Joel Thiago. A resposta à pergunta: que é o esclarecimento? **ethic@**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 211-227, dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Kant e a ideia de uma história universal**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

\_\_\_\_\_. **Kant e a ideia de uma história universal nos limites da razão**. 2012. 353 p. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

KLEINGELD, Pauline. Kant, história e desenvolvimento moral. Tradução de Cauê Cardoso Polla. **Cadernos de Filosofia Alemã**, São Paulo, n. 18, p. 105-132, 2011.

KRASSUSKI, Jair Antônio. **Crítica da religião e sistema em Kant**: um modelo de reconstrução racional do cristianismo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

KUEHN, Manfred. **Kant**: a biography. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

LOPES, Ideusa Celestino. Giordano Bruno: entre o geocentrismo e o heliocentrismo. **Griot – Revista de Filosofia**, Bahia, v. 9, n. 1, p. 1-25, jun. 2014.

LOUDEN, Robert B. **Kant's impure ethics**: from retional beings to humam beings. USA: Oxford Universtiy Press, 2000.

\_\_\_\_\_. Transformação total: por que Kant não desistiu da educação. Tradução de Claudia Marbosa e Lorena Fyama Pereira Marques. **Studia Kantiana**, v. 14, n. 22, p. 5-28, 2016.

MENDELSSOHN, Moses. Sobre a pergunta: o que quer dizer esclarecer? Tradução de Paulo César Gil Ferreira. In: KANT, Immanuel et al. **O que é o esclarecimento?** Rio de Janeiro: Via Verita, 2011. p. 15-22.

MENEZES, Edmilson. **História e esperança em Kant**. São Cristovão, SE: Editora UFS, Fundação Oviêdo, 2000.

OLIVEIRA, Bernardo Barros Coelho de. Introdução. In: KANT, Immanuel et al. **O que é o esclarecimento?** Tradução Paulo Cesar Gil Ferreira. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011. p. 9-13.

PAULSEN, Friedrich. **German education, past and present**. Translated by T. Lorenz. London: T. Fisher Unwin, 1908.

PADOVANI, Umberto; CASTAGNOLA, Luís. **História da filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PEREIRA, José Aparecido. A ideia de progresso em Kant. **Tempo de Ciência**, Toledo, v. 15, n. 30, p. 107-119, 2008.

RIBEIRO DOS SANTOS, Leonel. **Metáforas da razão ou economia poética do pensar kantiano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Roberto I. Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROVIGHI, Sofia Vanni. **História da filosofia moderna**: da revolução científica a Hegel. São Paulo: Loyola, 1981.

SALGADO, Joaquim Carlos. **A ideia de justiça em Kant**: seu fundamento na liberdade e na igualdade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1986.

SÁNCHEZ MADRID, Nuria. Dos obstáculos da natureza aos obstáculos da razão: uma leitura das preleções de pedagogia de Kant em seis passos. **Kant e-Prints**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 81-100, 2010. Série II.

SANTOS, Robinson. Educação moral e civilização cosmopolita. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 41. n. 4, p. 1-10, jan. /jun. 2007.

STERN, Paul. The problem of history and temporality in kantian ethics. **Review of Metaphysics**, n. 39, p. 505-545, 1986.

TORRES FILHO, Rubens Rodrigues. Respondendo à pergunta: quem é a ilustração. **Ensaios de Filosofia Ilustrada**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

TODOROV, Tzvetan. **O espírito das luzes**. Tradução de Mônica Cristina Côrrea. São Paulo: Barcarolla, 2008.

VANDEWALLE, Bernard. **Kant**: educación y crítica. Tradução de Horacio Pons. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.

VAZ PINTO, Maria José. Ideia de educação em Kant. In: SANTOS, Leonel Ribeiro dos (Coord.). **Kant**: posteridade e actualidade. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2006. p 421-432.

VILLACAÑAS, José Luis. Introducción. Crítica y presente: sobre las bases de la ilustración Kantiana. In: KANT, Immanuel. **En defensa de la Ilustración**. Tradução de Javier Alcoriza y Antonio Lastra. Barcelona: Alba, 2017.

\_\_\_\_\_. **Kant y la época de las revoluciones**. Madrid: Acal, 1997.

VORLÄNDER, Karl. **Immanuel Kant**. Der mann und das werk. Wiesbaden: Fourier Verlag, 2003.

WARE, Owen. Review of Klas Roth and Chris W. Suprenant (Ed.), **Kant and education**: interpretations and commentary. Notre Dame: Philosophical Reviews, 2012.

WEISSKOPF, Traugott. **Immanuel Kant und die pädagogik**. Zürich: Editio Academia, 1970.

WOOD, Allen. **Kantian Ethics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.