

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE LETRAS



***Do regaço maternal da natureza para a  
humanidade: as propostas de Kant para a  
educação***

Inês Beatriz Ferreira

Tese orientada pelo Prof. Doutor José Gomes André,  
especialmente elaborada para a obtenção do grau de Mestre em  
Filosofia

2024

## **Agradecimentos**

Agradeço ao Professor José Gomes André pela disponibilidade em acompanhar o processo de desenvolvimento deste trabalho, por todas as sugestões certeiras e pelo envolvimento ativo na resposta às minhas dúvidas.

Agradeço ainda: aos meus pais e ao meu irmão, pelo apoio e incentivo constantes; ao Charlie, por, sem o saber, cuidar de mim diariamente; aos meus amigos, sem os quais a minha jornada académica e pessoal não seria o que, de um modo feliz, tem sido.

## Resumo

O tema da educação é um dos vários caminhos investigativos que durante largos anos permaneceu desvalorizado pela hermenêutica kantiana, mas que mais recentemente tem vindo a ser descoberto na sua fecundidade. O presente trabalho é dedicado ao estudo das propostas de Kant para a educação e à explicação da sua estreita ligação com as motivações centrais da filosofia kantiana, mormente a prática. Procuramos desde logo mostrar que as propostas refletem a relação do filósofo com o período das Luzes, no qual a pedagogia se consolida enquanto tema de estudo. O que, contudo, salientamos com mais veemência é o modo como elas se destacam em face das teorias pedagógicas habituais, devido às suas exigências morais, políticas e cosmopolitas. Mais do que simplesmente um mecanismo institucionalizado, que forma crianças e jovens para a vida adulta e para a ocupação de um certo cargo, educar, em contexto kantiano, significa assumir o cuidado pelos direitos da razão numa perspetiva intergeracional e fazer com que cada um se desenvolva de um modo integral – o mesmo é dizer, que se esclareça e assim traga à luz a sua humanidade. O trabalho é orientado por três eixos de análise do pensamento kantiano, a partir dos quais põe em evidência a sua tese central: i) a explicitação da relação entre educação e filosofia da História; ii) a compreensão das teses contidas no opúsculo principal sobre o tema, as *Lições sobre pedagogia*, e, em especial, das quatro tarefas para a educação – disciplinar, cultivar, civilizar e moralizar; e iii) o estudo da análise kantiana da *Aufklärung* e a elucidação da sua importância para o significado da educação e para o reconhecimento das exigências políticas que ela tem por base.

**Palavras-Chave:** Immanuel Kant; educação; humanidade; esclarecimento; cosmopolitismo.

## Abstract

The theme of education is one of the several investigative paths that for many years remained undervalued by Kantian hermeneutics, but which has more recently been discovered in its fecundity. The present work is dedicated to the study of Kant's proposals for education and the explanation of their close connection with the central motivations of Kantian philosophy, especially the practical. We seek to show that the proposals reflect the philosopher's relationship with the Enlightenment period, in which pedagogy becomes consolidated as a topic of study. What, however, we emphasize most vehemently is the way in which they stand out in the face of usual pedagogical theories, due to their moral, political and cosmopolitan demands. More than simply an institutionalized mechanism, which trains children and young people for adult life and for the occupation of a certain position, educating, in a Kantian context, means to take care of the rights of reason from an intergenerational perspective and to make each person develop in an appropriate and complete way; in other words, it means to make each person enlighten themselves and thus bring their humanity to light. The work is guided by three axes of analysis of Kantian thought, through which its central thesis becomes highlighted: i) the explanation of the relationship between education and philosophy of History; ii) the understanding of the theses contained in the main text on the topic, the *Lectures on pedagogy*, and, in particular, of the four tasks for education – disciplining, cultivating, civilizing and moralizing; and iii) the study of Kant's analysis of *Aufklärung* and the elucidation of its importance for the meaning of education and for the recognition of the political demands that underlie it.

**Keywords:** Immanuel Kant; education; humanity; enlightenment; cosmopolitanism.

# Índice

Introdução.....	1
1. Situação do pensamento sobre a educação no <i>corpus</i> kantiano .....	5
1.1 Posicionamento do tema e a sua receção pela hermenêutica kantiana .....	5
1.2 A localização do tema no <i>corpus</i> kantiano .....	8
2. Em contexto: o tópico da educação no século XVIII e a receção kantiana.....	12
2.1 A situação da educação no Estado prussiano e os contributos de Karl Abraham von Zedlitz.....	12
2.2 O nascimento da pedagogia enquanto tema de estudo .....	16
2.2.1 A influência de Johann Bernhard Basedow .....	22
2.2.2 A influência de Jean-Jacques Rousseau.....	28
2.3 O contacto de Kant com a educação do seu tempo .....	34
3. Algumas considerações preliminares. A educação por etapas, em vista de uma máxima: aprender a pensar .....	38
4. Educação e sua relação com a filosofia da História kantiana.....	44
4.1 A tese de Lewis White Beck: a educação como face visível da filosofia da História .....	51
4.2 Kant e Rousseau em diálogo: o olhar posto no fim vs. no início .....	62
5. As tarefas da educação.....	69
5.1 Educação negativa: disciplinar .....	72
5.2 Educação positiva: cultivar e civilizar.....	89
5.3 A última tarefa: moralizar .....	98
5.3.1 O paradoxo da educação moral .....	112
6. A relação entre educação e política.....	123
6.1 A proposta para uma educação pública.....	123
6.1.1 Educação para quem? O lugar da mulher na educação kantiana.....	130

6.2 Educar significa esclarecer .....	135
6.3 Em diagnóstico: a educação em mãos precárias.....	147
Considerações finais .....	157
Bibliografia.....	163

## Introdução

O presente trabalho leva o título “Do *regaço maternal da natureza* para a humanidade: as propostas de Kant para a educação”. O título põe em evidência a motivação central da investigação, a de estudar o pensamento kantiano em torno da questão educativa, e associa-lhe desde logo a tese principal que a percorrerá, sem a qual se revela impossível compreender o sentido propriamente kantiano do debate encetado. A expressão “regaço maternal da natureza” é retirada diretamente do ensaio kantiano de 1786, *Começo conjectural da história do homem*; ela torna patente, de um modo expressivo, o estado inicial em que o homem repousa, ainda nos primórdios da sua existência, e do qual é forçado a sair, a fim de se desenvolver integralmente. As ressonâncias educativas parecem ser claras. Também o bebé nasce em estado de dependência e conforto maternal, e também ele rapidamente se vê forçado a sair deste regaço confortável, que poucas responsabilidades exige, e a formar-se integralmente enquanto indivíduo e cidadão de um mundo comum. Ora, em contexto kantiano, fazer com que cada um se desenvolva de um modo integral nada mais significa senão desenvolver, a partir de si e do seu árduo trabalho, a sua humanidade. Assim surge a expressão “Do *regaço maternal da natureza* para a humanidade”: na educação ou, de um modo menos estrito, no desenvolvimento do ser humano, cabe a tarefa de cada um operar este processo de transição de um estado primitivo, regido pelo instinto – um estado certamente confortável, mas limitador, na medida em que restringe o homem ao plano do puramente sensível –, para o patamar da humanidade, no qual tomam lugar os direitos da razão e cada um engrandece a sua condição terrena pela pertença a um domínio inteligível, cuja fonte inestimável é interior e reside na própria liberdade humana.

Clarificar a tese acima exposta, mostrar as suas exigências, os seus desafios e as suas implicações, é o que pretendemos fazer no decorrer do nosso estudo. Cumpre-nos, porém, antes de mais, dizer algo acerca da metodologia escolhida para a elaboração do trabalho. Como esperamos que facilmente se torne evidente no decorrer da investigação, o tema da educação em contexto kantiano, embora tendencialmente desvalorizado, possui uma riqueza assinalável. Ainda que as referências explícitas ao tema surjam de um modo disperso, é indiscutível a sua franca ligação com toda a arquitetura do edifício filosófico kantiano. Assim, num trabalho dedicado justamente à questão da educação, cumpre,

desde logo, a tarefa de dar a ver esta abrangência. Fazê-lo requer, no entanto, uma abordagem orientada e devidamente organizada. Dada a estreita ligação e confluência a que se assiste entre os vários domínios da filosofia kantiana, estudar um aspeto implica, não raras as vezes, estudar também um outro, de molde a fazer aprofundamentos e explicitações. Um estudo, porém, que aspire a apresentar, a um só tempo, as ligações do tema da educação com todas as questões que se lhe relacionam torna-se, muito provavelmente, além de confuso e desorganizado, pouco instrutivo e, ao invés de auscultar satisfatoriamente o sentido profundo que lhe subjaz, revela-se ainda menos perentório nas suas conclusões. A nossa metodologia consiste, por conseguinte, em apresentar o tema *por passos* e assim levar a cabo um caminho de *sucessivo* aprofundamento; este caminho não pretende, num primeiro momento, desvelar *todos* os sentidos do tema (melhor dito, todos os sentidos a que nos propomos neste trabalho), mas antes introduzir, de um modo sucessivamente mais compreensível, a abrangência da questão que nos prende, assim retirando dela as suas implicações mais importantes. Por isso mesmo recorreremos com frequência, no decorrer da investigação, a antecipações de capítulos seguintes ou a chamadas de atenção para o que, futuramente, ficará devidamente esclarecido uma vez introduzido um novo capítulo: a escolha deste caminho, ainda que em momentos porventura pouco natural, procura precisamente respeitar o sucessivo desdobramento da temática nas suas múltiplas faces. Dividimos, em suma, o trabalho em seis áreas principais, referentes a questões e âmbitos que vale a pena considerar separadamente. Pretendemos, no fim, ser capazes de formar um olhar compreensivo que seja suficientemente englobante e esclarecido.

Na primeira parte do trabalho, elucidamos o lugar do tema da educação na filosofia kantiana e no corpo de textos deixado pelo filósofo, e avaliamos a receção do tópico às mãos da hermenêutica kantiana. Pretendemos, com este capítulo, clarificar e justificar os domínios de estudo por que o nosso trabalho se debruça e tornar patente as suas exigências particulares. Na segunda parte, levamos a cabo a elaboração de uma visão panorâmica da situação educativa no século XVIII, tanto do ponto de vista social como do ponto de vista da história das ideias. O objetivo que justifica a existência deste capítulo consiste em localizar as sugestões de Kant no próprio tempo histórico em que vieram a lume e compreender de que modo se harmonizam, não apenas com os desenvolvimentos graduais da questão educativa na sociedade prussiana, mas também com o irromper da temática nos estudos filosóficos da época. Em especial, introduzimos as principais influências para

o desenvolvimento do pensamento kantiano, a saber, Johann Bernhard Basedow, por via da fundação do instituo pedagógico de Dessau, e Jean-Jacques Rousseau, por via da obra *Emílio*. Note-se que Rousseau é uma figura que reiteradamente é referida no decorrer da nossa investigação; fazemo-la surgir na medida em que cremos ser importante, não apenas compreender a relação de influência que se estabelece entre o autor genebrino e o autor prussiano (relação que, aliás, desde sempre atraiu amplamente os interessados na obra kantiana e rousseauiana), mas também perceber, em particular, a leitura que Kant faz de um dos tratados mais influentes da pedagogia do século XVIII. Na terceira parte, e já introduzindo a questão da educação, reforçamos a tônica dominante e a metodologia preferida por Kant para o tratamento do tema. Na quarta parte, elucidamos a relação que se estabelece entre o tópico da educação e a reflexão kantiana acerca da História. Nomeadamente, é neste momento que nos cabe clarificar mais detalhadamente o sentido da tese que está presente no título do nosso estudo; para isso, começamos por, na esteira da sugestão feita por Lewis White Beck em 1978, analisar a relação entre as sugestões para a educação e o ensaio de 1786, *Começo conjectural da história do homem*; de seguida, detemo-nos sobre o diálogo que se estabelece entre Kant e Rousseau no domínio da História e as conclusões que daí se retiram para as propostas educativas de ambos os filósofos. Na quinta parte, entramos no núcleo central da nossa investigação e, tendo em conta as considerações precedentes, analisamos as propostas concretas do Professor de Königsberg para a educação, apresentadas no opúsculo mais conhecido sobre o tema, as *Lições sobre pedagogia*. Elas traduzem-se em quatro tarefas principais – a de disciplinar, a de cultivar, a de civilizar e a de moralizar – e a cada uma subjazem exigências e objetivos particulares. Fazemos, assim, uma excursão detalhada por cada uma destas tarefas, de modo a alumiar o seu alcance próprio. Por fim, na sexta e última parte, estudamos a relação que se estabelece entre as propostas educativas e as exigências políticas que elas têm por base. Começamos por considerar a defesa de uma educação pública e a dimensão cosmopolita que permeia o projeto educativo, em linha com as motivações centrais do pensamento kantiano. De seguida, detemo-nos sobre a ligação que se estabelece entre a questão da educação e o conceito de *Aufklärung*. Pretendemos pôr em evidência o sentido mais profundo e nobre do tema da educação e assim retirá-lo da alçada meramente institucional; sem descortinar este sentido, a questão permanece num domínio que não reflete autenticamente as principais motivações do filósofo. Por fim, terminamos com o estudo das reflexões propriamente políticas, feitas por Kant, acerca dos governos do seu

tempo, e compreendemos de que modo elas se revelam importantes para a possibilidade de tornar reais as esperanças do filósofo na educação.

Antes de começar o trajeto a que nos propomos, uma última nota. Como desde logo se depreende pelo título do nosso estudo, tornar-se-á evidente no decorrer da investigação que as propostas de Kant serão por nós adjetivadas como sendo propostas *educativas* e não *pedagógicas*. A escolha não é arbitrária e julgamos ser importante clarificá-la. O domínio da pedagogia encaminha-nos para a consideração de um conjunto de preocupações que, ainda que presentes em certos momentos, não são, de todo, as mais fundamentais do projeto kantiano. A investigação em torno da transmissão de conhecimentos e o estudo dos métodos próprios de ensino são questões que caracteristicamente interessam à pedagogia (e que vemos estarem presentes de um modo claro, por exemplo, em Basedow, este, sim, um pedagogo no sentido mais rigoroso da palavra), mas que surgem como secundárias para Kant. Ainda que também o filósofo procure compreender quais as abordagens mais corretas para a educação da criança e do jovem, certo é que o projeto kantiano é movido pelo intento de alicerçar a educação nos princípios corretos e de deixar as questões particulares para a reflexão de cada tempo e de cada educador. Mais importante do que isto, as sugestões de Kant estão permeadas por um conjunto de motivações éticas e políticas que apontam decisivamente para a aspiração cosmopolita de todo o seu projeto filosófico. A educação deve ser pensada, aos olhos de Kant, na medida em que reflete um projeto indispensável da comunidade humana, mediante o qual ela se interrelaciona mais intimamente e se compromete de um modo ativo nas tarefas centrais da sua existência. Uma educação que serve apenas como mero mecanismo de transmissão de conhecimentos permanece incompleta e falha liminarmente os seus objetivos. Nesse sentido, Kant não é um pedagogo, mas um pensador da educação, e isto num sentido próprio, que esperamos tornar compreensível no decorrer do nosso estudo: um pensador da educação para a humanidade.

# 1. Situação do pensamento sobre a educação no *corpus* kantiano

## 1.1 Posicionamento do tema e a sua receção pela hermenêutica kantiana

O tema da educação e a respetiva pergunta acerca da sua importância para o pensamento kantiano é uma das muitas questões que apenas mais recentemente tem vindo a ser desenvolvida com a atenção e o cuidado que o trabalho filosófico exige<sup>1</sup>. Uma rápida pesquisa pela hermenêutica mostra de que modo a premência do olhar inquisitivo e questionador dos estudiosos da obra de Immanuel Kant está ainda colocado sobretudo sobre as questões mais tradicionais da sua filosofia. De entre os inúmeros ramos de saber por onde Kant se embrenhou e estudou, a visão mais canónica da sua filosofia tende, porém, a reduzi-lo às áreas, certamente relevantes, mas não únicas ou exclusivas do seu pensamento, da metafísica, da teoria do conhecimento, da ética ou da estética. Contudo, qual o lugar de Kant enquanto filósofo da educação? Até ao século XX, a hermenêutica kantiana pouco aprofundou sobre a importância da educação para a filosofia de Kant. O silêncio deveu-se, em primeiro lugar, ao facto de as referências ao tema da educação se encontrarem dispersas por diversas obras do filósofo e, em particular, serem mais frequentes nos textos pertencentes ao domínio da Antropologia, os quais apenas começaram a ser publicados mais recentemente e de uma forma espaçada. Em 1917, dá-se a publicação da segunda edição do Volume VII da edição da Academia, na qual se apresenta a *Antropologia de um ponto de vista pragmático*; em 1923, é publicado o Volume IX, onde, a par de alguns ensaios sobre Lógica e Geografia, surgem também as *Lições sobre pedagogia*, o opúsculo onde mais diretamente se acede à perspectiva kantiana acerca da educação; contudo, quanto aos cursos de Antropologia que Kant proferiu na Universidade de Königsberg, e onde se encontram outras tantas referências à educação, estes apenas vêm a ser publicados em 1997, no volume XXV da Academia. A publicação tardia do volume XXV e o tempo levado, após a publicação dos volumes VII e IX, a

---

<sup>1</sup> Seguir-se-ão duas estratégias de citação no decorrer do trabalho. No caso da referência a estudos, utilizar-se-á o estilo de citação autor-data e a referência será posta no corpo do texto. No caso das fontes primárias, as referências serão colocadas em nota de rodapé. Para as citações de Kant, utilizar-se-á a edição da Academia e a estrutura de citação será a seguinte: começar-se-á por indicar o título da obra, seguido da referência à edição da Academia (assinalada com a abreviatura *Ak.*), do volume e da(s) página(s) em questão. Já na referência às restantes fontes primárias, seguir-se-á um esquema de citação semelhante: indicar-se-á o título do texto, seguido da(s) página(s) em questão. No final, coloca-se a bibliografia detalhada dos textos usados.

reconhecer a questão da educação e a sua relevância, teriam contribuído para o surgimento moroso dos primeiros estudos sobre o tema. Dada a dificuldade em formar um olhar mais ou menos integral sobre o quadro de preocupações que moveram Kant no domínio da educação, estaria assim justificado o facto de o tópico ter permanecido obscurecido. Se estes fatores parecem, à primeira vista, justificar a sucessiva desvalorização da temática, é, contudo, discutível que eles tenham sido verdadeiramente determinantes para este acontecimento; pois, se é verdade que o trabalho de estudo beneficia sempre de uma posição a partir da qual possa construir uma visão suficientemente informada, é também verdade que, entretanto, o tema não estava totalmente escondido nesses textos, mas antes sempre estivera presente nas obras mais sobejamente canónicas da produção kantiana. Argumentar a favor de uma certa ausência de locais por onde pesquisar, e usar o argumento da publicação tardia dos cursos de Antropologia, parece ser, por si, insuficiente. Mostraremos a seguir que, com efeito, esta ausência é apenas *aparente*.

Mas o silêncio deveu-se, por outro lado, a um outro fator. É que a simples constatação de que as referências à educação, embora frequentes, não deixam de se apresentar sob uma forma francamente dispersa e breve, motivou a crença de que, na verdade, o tema não seria particularmente importante para o filósofo prussiano. Habitados a um estudo sistemático e exaustivo, como aquele que se empreende em cada uma das *Críticas*, quando o olhar e a atenção se dirigem agora para a questão da educação, encontram-se sugestões breves que, não raras as vezes, carecem de aprofundamento, e que parecem fazer notar a falta de empenhamento do filósofo no tratamento do tema. O tema da educação continuou, por isso, sendo considerado de uma natureza secundária. Na próxima secção deste capítulo, teremos a oportunidade de discutir a validade desta posição. Entretanto, convém notar que o caminho da hermenêutica kantiana, assim encetado, se opôs ao da tradução e leitura populares. As *Lições sobre pedagogia*, traduzidas para inúmeras línguas, rapidamente se tornaram apreciadas pelo público marcadamente não especializado. E no entanto, mostravam-se ainda inexistentes os estudos de grande fôlego, levados a lume pelo auditório mais especializado, capazes de trazer à superfície uma explicação satisfatória do que estaria em causa nas sugestões pertinentes, embora breves, de Kant.

Certo é que, a par das dificuldades que então se esboçavam relativamente ao tratamento do tema, algo bastante favorável a uma mudança de perspectiva começava a entrever-se; a saber, emergia nas últimas décadas do século XX uma nova corrente

hermenêutica. A descoberta da variedade de interesses que moveram o ânimo do filósofo de Königsberg e a constatação da multiplicidade de assuntos que assumiram na filosofia kantiana o lugar privilegiado de temática propriamente filosófica, fez nascer uma renovada tendência interpretativa, a qual, ao invés de redirecionar o estudo do autor para as suas obras mais canônicas, começava a mostrar interesse em incluir e organizar de um modo orgânico e explicativo as várias facetas da sua filosofia. Tratava-se agora, não de fazer subsumir, uma vez mais, as mais recentes descobertas nos tópicos-chave e mais tradicionais da filosofia kantiana, nem de anular estes últimos reforçando apenas a novidade das primeiras, mas de iluminar o pensamento kantiano de um modo englobante e incluso, permitindo a coexistência de nuances e pontos de vista distintos (Ribeiro dos Santos 2016: 7-10). Ora, neste quadro de ideias, e não obstante as dificuldades que acima apontámos, o tema da educação começou a mostrar-se digno de interesse. Não sendo mais um aspeto menor, ganhou espaço para ser discutido ao lado de outras questões e para nele buscar as suas características e potencialidades, mas também as suas dificuldades próprias. Os estudos sobre a educação adensaram-se de ora em diante.

Marcado o passo para uma importante mudança na hermenêutica kantiana, uma pesquisa pela literatura existente revela, ainda assim, uma certa diferença *qualitativa* na produção que então começou a vir a lume, principalmente quando comparada com a que todos os anos se dedica aos temas mais populares da filosofia de Kant. Os estudos produzidos são essencialmente constituídos por análises curtas, dedicadas a uma excursão breve e introdutória à questão da educação, ou por análises de um aspeto em particular da proposta kantiana – poucos refletem uma meditação demorada e englobante sobre o tema. Existem, contudo, exceções que merecem destaque. De entre os estudiosos da obra kantiana que mais se têm dedicado à educação e à construção de uma interpretação demorada e atenta sobre o tema, destaque-se o trabalho instrutivo de Robert B. Loudon, a quem devemos, além de inúmeras preleções sobre a matéria, a tradução das *Lições sobre pedagogia* para a língua inglesa numa edição cuidada<sup>2</sup>; o trabalho de Felicitas Munzel que, a par da tradução de outras tantas obras importantes para a educação (de entre elas, o curso de Antropologia *Friedländer*), publicou a obra, escrita a uma só mão, porventura mais extensa sobre o tema<sup>3</sup>; e Klas Roth, que, além de inúmeros artigos sobre a proposta educativa kantiana, editou, juntamente com Chris W. Surprenant, um estudo, escrito a

---

<sup>2</sup> Referimo-nos à tradução feita em 2007 para a Cambridge University Press (Kant, *Lectures on pedagogy*).

<sup>3</sup> Referimo-nos à obra *Kant's conception of pedagogy* (2012).

várias mãos e com contributos de diversas naturezas, de grande pertinência e clareza<sup>4</sup>. No panorama lusófono, destaque-se o empenho ativo de Leonel Ribeiro dos Santos em mostrar como a questão da educação assume, desde cedo, um lugar de destaque no pensamento do Professor de Königsberg e, por conseguinte, a presença mais ou menos constante desta preocupação na reflexão que faz sobre o autor<sup>5</sup>; e Robinson dos Santos, responsável por dois artigos que põem em evidência, não apenas a atualidade da proposta kantiana, como as exigências que ela inevitavelmente traz consigo<sup>6</sup>.

Assim sendo, o panorama hermenêutico a partir do qual construímos a nossa investigação é certamente vasto. Perante os inúmeros estudos que ao longo das últimas décadas se publicaram sobre o tema da educação em Kant – uns mais detalhados do que outros –, o que move a nossa investigação é o intento de *aprofundar* a análise da proposta educativa, a fim de mostrar de que modo ela une e revela a sua importância para diversas dimensões da filosofia kantiana, especialmente a prática. Em continuidade com a tendência hermenêutica que então ganha cada vez mais força, pretendemos reforçar a importância da questão educativa para o edifício filosófico kantiano, ao mesmo tempo que mostramos a sua importante relação com a época e a filosofia em que o autor se inseriu. Antes, porém, de iniciar propriamente o caminho a que nos propomos, dediquemo-nos à desconstrução da crítica, tantas vezes feita, de que o tema da educação não assume a importância necessária na reflexão kantiana para justificar a sua consolidação enquanto motivo independente de estudo.

## 1.2 A localização do tema no *corpus* kantiano

O texto mais conhecido de Kant sobre a educação é, como acima se referiu, as *Lições sobre pedagogia*. O pequeno opúsculo kantiano, publicado um ano antes da morte do filósofo, resulta do trabalho de compilação, levado a cabo por um antigo aluno seu, Friedrich Theodor Rink (1770-1821), de quatro cursos proferidos na Universidade de

---

<sup>4</sup> Referimo-nos à obra *Kant and education: Interpretations and commentary* (2012).

<sup>5</sup> Há pelo menos quatro artigos de Leonel Ribeiro dos Santos dedicados exclusivamente ao tema da educação: “Kant e o ensino da filosofia”, publicado uma primeira vez na revista *Filosofia* (1988), depois na obra *A razão sensível. Estudos Kantianos* (1994), e novamente em *Ensinar filosofia? – O que pensam os filósofos* (2013); e “Educação, suas tarefas e seus paradoxos, segundo Kant” (2022).

<sup>6</sup> “Educação moral e civilização cosmopolita: atualidade da filosofia prática de Kant” (2007) e “Liberdade e coerção: a autonomia moral é ensinável?” (2011).

Königsberg durante o semestre de verão de 1776-1777, o semestre de verão de 1780, o semestre de inverno de 1783-1784 e o semestre de inverno de 1786-1787. As lições de Kant seguem, no curso de 1776-1777, o manual de pedagogia de Johann Bernhard Basedow, *Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker (Livro de métodos para pais e mães de família e para o povo)*, e, a partir de 1780, o manual de Friedrich Samuel Bock, *Lehrbuch der Erziehungskunst, zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer (Manual sobre a arte da educação, destinado a pais cristãos e futuros professores de jovens)*.

O ensaio de 1803 está, contudo, envolto em polémicas irresolúveis que contribuíram decisivamente para a sucessiva desvalorização do tema da educação pela hermenêutica. Em causa, está o trabalho de compilação de Rink. Vários estudos têm sido feitos com o intuito de mostrar as condições dúbias em que o texto de Kant nos chega atualmente às mãos, por via do trabalho de Rink<sup>7</sup>. As *Lições sobre pedagogia* apresentam-se, com efeito, como sendo um opúsculo francamente desorganizado e repetitivo, estranhamente dissemelhante do estilo de escrita metódico e rigoroso a que nos habituamos ao ler outros escritos kantianos. Perante o desaparecimento das notas dos cursos que Kant deu na Universidade e, portanto, a impossibilidade de confirmar se o texto a que presentemente temos acesso se assemelha à organização que Kant fez originariamente das suas notas, a crítica kantiana sugere a probabilidade de o antigo aluno de Kant haver arranjado o texto de acordo com uma ordem por si estabelecida e de haver acrescentado partes ao texto original, de modo a tornar a sua estrutura interna mais coerente; essas passagens corresponderiam a paráfrases de outras passagens de escritos do filósofo (Louden 2000: 33-36). Como resultado, muitas edições posteriores do opúsculo de 1803 pretenderam reorganizar as opções editoriais de Rink com o objetivo de procurar uma estrutura textual e lógica mais coerente e, no fundo, mais *kantiana*. Contudo, como refere Robert B. Louden, qualquer alteração posterior às alterações já operadas por Rink tende a afastar o texto sucessivamente mais da sua fonte original, pelo que se revela igualmente arbitrária e condenável do ponto de vista do rigor e da seriedade editoriais (Louden 2007a: 435). Presentemente, as edições mais cuidadas das *Lições* preservam, por isso, a edição de 1803, tal como ela foi sugerida para publicação por Rink. Caberá ao trabalho interpretativo que se lhe segue a responsabilidade de tomar com

---

<sup>7</sup> O trabalho mais aprofundado e extenso sobre esta matéria é a obra de 1970 de Weiskopf: *Immanuel Kant und die Pädagogik*.

cautela o texto em mãos, permanecendo consciente das condições e do contexto a partir do qual ele surge.

A juntar à questão editorial, que contribuiu para a crença de que, na verdade, estar-se-ia perante um texto que, dadas as suas alterações e manipulações às mãos de Rink, havia perdido a referência direta ao autor e se transformara mais especificamente numa produção de espírito e natureza kantiana (White Beck 1978: 196), existe a questão das condições em que as lições proferidas em Königsberg tiveram lugar. Os quatro cursos proferidos por Kant resultaram, com efeito, de uma política do Estado prussiano, que ordenava aos professores universitários a tarefa de, de quando em vez, ensinar cursos dedicados ao tema da pedagogia. Kant respondeu à política estatal e por isso proferiu as quatro lições que seriam então publicadas em 1803 – porém, jamais mostrou interesse em estender esses cursos para além dos semestres em que foi obrigado a lecioná-los. Adensou-se, assim, a ideia de que Kant jamais mostrou um interesse significativo pelo tema da pedagogia. Perante estas considerações, a possibilidade de o tema ser porventura secundário ou de pouca importância para o pensamento filosófico kantiano facilmente se revela tentador. Contudo, devem atender-se a outras considerações suplementares.

A abordagem mais explícita ao tema da educação é encontrada, efetivamente, nas *Lições sobre pedagogia*. Contudo, se isto é verdade, também é verdade que as obras mais estabelecidas e conhecidas do *corpus* kantiano fazem referência à questão educativa, embora tenham consecutivamente sido desvalorizadas ou abordadas de uma forma esparsa a partir deste prisma. Excluindo as *Lições sobre pedagogia*, uma análise atenta dos escritos kantianos permite inventariar um conjunto de locais aos quais se deve aceder a fim de compreender a presença e o desenvolvimento do tema às mãos do filósofo: a) as “Doutrinas do método” com que Kant termina a *Crítica da razão pura*, a *Crítica da razão prática* e a *Doutrina da virtude* da *Metafísica dos costumes*; b) a *Antropologia de um ponto de vista pragmático*; c) os cursos lecionados por Kant na Universidade, tais como os cursos de Antropologia – especialmente o de 1775-1776, *Friedländer*, cuja última parte leva o título “Sobre a educação” – ou de Ética; d) a muito instrutiva *Informação acerca da orientação dos seus Cursos no Semestre de Inverno de 1765-1766*; e) os dois *Ensaio sobre o Philanthropinum*, datados de 1776 e 1777, e que revelam o apoio fervoroso de Kant a um novo instituto educativo; e f) as várias passagens breves, mas merecedoras de atenção e análise devidas, que aludem à questão educativa e que são detetáveis em vários textos seus: tome-se como exemplo o ensaio de 1786, *Que significa orientar-se no*

*pensamento?*, onde se encontra, em nota de rodapé, uma referência decisiva, ou ainda a obra de 1798, *Conflito das Faculdades*, onde se encontra uma curta secção do texto dedicada à questão educativa. Trata-se de indícios claros de que a questão sobre a qual nos debruçamos vai estando presente de uma forma mais ou menos consistente no pensamento kantiano no decorrer dos anos. O esquecimento do tema da educação revela-se então contrário aos propósitos que moveram o pensamento kantiano, e que determinaram que ele estivesse patente no decorrer da produção filosófica do autor.

Refira-se que a imensidão de escritos produzidos pelo filósofo prussiano transcende largamente o pequeno inventário que fizemos; certamente se encontrarão, por isso, outras tantas referências à educação em outros tantos escritos não referidos. Dadas as dimensões e a natureza do trabalho a que presentemente nos dedicamos, não disporemos de *todo* o horizonte autoral deixado pelo filósofo. O nosso objetivo consiste, assim, em tomar em consideração o leque de referências que se descobrem em torno da proposta educativa kantiana nos textos que acima mencionámos, e considerar de que modo o filósofo foi pensando e aprofundando a temática no decorrer da evolução do seu próprio pensamento. De modo a compreender os verdadeiros pressupostos e objetivos da sugestão kantiana, há que abrir o horizonte investigativo e fazê-lo navegar pelos vários escritos por onde o tema passou. As *Lições sobre pedagogia* revelam-se, assim, um instrumento valioso para a compreensão do tema, do qual, portanto, não prescindiremos, mas que não esgota essa capacidade de compreensão – pelo contrário, antes exige um aprofundamento do questionamento e da investigação, em busca de clarificações. Assim faremos: tendo em consideração as *Lições*, estenderemos, contudo, o nosso olhar para além do texto de 1803 e auscultaremos a produção kantiana de um modo englobante, ainda que conscientes de que, não dispondo como horizonte de toda a obra do filósofo, sobejarão sempre vários, e muito frutíferos, caminhos explorativos futuros. Estamos, porém, convictos de que será, ainda assim, possível dar voz a uma temática que, embora tendencialmente considerada inferior, foi, não obstante, alvo de referências sucessivas por parte do pensador de Königsberg e que, por isso, merece a atenção devida.

Iniciamos de ora em diante o estudo acerca da proposta educativa kantiana. Tendo em vista a construção de um olhar informado acerca da matéria, urge começar por estudar o contexto a partir do qual Kant pensa as suas propostas para a educação. Será precisamente a esta tarefa que nos dedicaremos no próximo capítulo. Estudaremos, primeiro, o contexto social e, depois, o contexto cultural em que Kant se inscreve.

Relativamente a este último ponto, interessar-nos-á, em especial, deter o olhar sobre as duas influências que diretamente contribuíram para o desenvolvimento da sugestão educativa kantiana.

## **2. Em contexto: o tópico da educação no século XVIII e a receção kantiana**

### **2.1 A situação da educação no Estado prussiano e os contributos de Karl Abraham von Zedlitz**

Nos finais do século XVII, a atração pela educação universitária decrescia a olhos vistos. A estrutura em que assentava o ensino, colhida da tradição académica das universidades europeias da Idade Média, segundo a qual a universidade se organizava nas chamadas faculdades superiores de Medicina, de Teologia e de Direito, e na faculdade inferior de Filosofia, contrariava o espírito científico e crítico que lentamente se começava a manifestar e que seria sinal manifesto do período das Luzes. Em consequência disto, as inscrições nas universidades começaram a decrescer sucessivamente. Uma das primeiras medidas que visou contrariar a crise das universidades foi a inauguração, em 1694, da Universidade de Halle. A importância dada às ciências naturais, a maior abertura e liberdade concedidas à discussão de questões teológicas e o desenvolvimento de programas de educação de professores são marcas relevantes da transformação gradual do quadro de ensino (Louden 2007b: 46-47). Não obstante, enquanto tudo isto se passava, um facto indiscutível permeava a situação educativa do Estado prussiano à época: é que, na maior parte dos casos, o acesso aos estudos não era universal. Apenas aos filhos de classes mais abastadas era dada a oportunidade de adquirir algum tipo de instrução; a camada mais pobre da população permanecia maioritariamente analfabeta e não dispunha de recursos para transformar a sua situação educativa. Por conseguinte, só no século XVIII se inicia uma problematização efetiva da necessidade de reformar o sistema educativo de um modo transversal a toda a população.

O desenvolvimento da discussão educativa e da necessidade da sua respetiva implementação estatal deve-se sobretudo ao papel incontornável de Karl Abraham von

Zedlitz (1731-1793), Ministro da Justiça e da Educação do Estado prussiano durante o governo de Frederico II e do seu sucessor, Frederico Guilherme II, de 1771 a 1788. A preocupação de von Zedlitz em reconfigurar o sistema escolar prussiano está presente desde muito cedo; já numa conferência datada de 1776, *Über den Patriotismus als einen Gegenstand der Erziehung in monarchischen Staaten (Sobre o patriotismo como matéria da educação nos Estados monárquicos)*, a educação revelava-se um elemento central das preocupações do Ministro, sendo concebida como de fundamental importância para incrementar o sentimento patriótico de toda a população. Von Zedlitz sugere a criação de uma estrutura educativa tripartida que visa fomentar o amor à pátria, ao mesmo tempo que ensina aptidões úteis para o exercício das funções de cada grupo de trabalhadores. Numa primeira classe, encontrar-se-ia o povo, dedicado ao trabalho manual e de força física; numa segunda classe, os eruditos, dedicados ao exercício das funções de Estado; numa terceira e última classe, a nobreza, destinada a ocupar os cargos de maior prestígio militar e administrativo. Assim vista, a estrutura sugerida pelo Ministro da Justiça e da Educação, ao servir dois objetivos primários – a educação para a habilidade técnica, útil para o bom funcionamento e para a riqueza do Estado, e a promoção do sentimento patriótico, útil para a concordância e estabilidade internas –, favorece, acima de tudo, os propósitos do governo. A novidade da proposta de von Zedlitz reside, entretanto, no facto de a tripartição dos grupos, aos quais se deveriam garantir formações escolares distintas, ser feita, não a partir do simples critério hereditário, mas a partir da utilidade que resulta do exercício profissional de cada grupo. Ainda que as camadas mais pobres da população recebam uma educação diferente da que é dada à nobreza, a chave para essa diferença encontra-se na utilidade que resulta da adequação entre a educação dada e o seu destino final – algo que, uma vez mais, será da maior utilidade para o Estado (Mainka 2000: 163-164).

A ideia de von Zedlitz, apresentada em 1776, dificilmente poderia concretizar-se satisfatoriamente. Desde logo, a contribuir para a difícil situação educativa da Prússia, estava a sua também difícil situação geopolítica. O Estado prussiano, constituído por um conjunto de províncias e territórios que reclamavam autonomia administrativa, era caracterizado por uma forte desunião do ponto de vista institucional e administrativo. A educação não escapava impune a este quadro geopolítico: perante a ausência de um órgão que supervisionasse o sistema educativo, as medidas promandas pelo Ministro da Justiça e da Educação não eram frequentemente implementadas, em função das opções políticas

e administrativas que cada província reclamava para si. Consequentemente, e apesar do interesse de von Zedlitz em alterar o panorama educativo prussiano, poucas medidas puderam verdadeiramente efetivar-se (Mainka 2005: 178-180). A juntar a isto, estava a falta de comprometimento de Frederico II. Em 1763, é criado o Regulamento Geral das Escolas, através do qual é decretada a existência de um período de escolaridade obrigatória para as crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 13 anos. De igual modo, porém, o Regulamento é insuficientemente posto em prática (Li 2020: 1030). Isto porque, além de não ser cumprido por todas as províncias, a implementação de um período de escolaridade obrigatória e universal para todo o Estado prussiano requereria a transferência da tutela da educação da Igreja para o Estado, o que, por sua vez, implicaria um gasto financeiro significativo. Tudo isto parecia ser, à primeira vista, do interesse de Frederico II. Por exemplo, o empenhamento na questão parece ser tão premente que, em 1770, o monarca publica um ensaio sobre o tema, com o título *Über die Erziehung (Sobre a educação)*. Na prática, porém, assistia-se a algo diferente. O principal interesse de Frederico consistia em garantir o enriquecimento financeiro do Estado e em dirigir os investimentos para a exploração de novos territórios e para o aumento do poderio militar – não para a educação (Schleunes 1979: 319-320). O comprometimento ativo de Frederico II, ainda que aparentemente existente, revelava-se, na verdade, francamente insuficiente. Por conseguinte, as políticas educativas não encontraram um terreno fértil onde pudessem florescer.

Em 1787, já durante o reinado de Frederico Guilherme II e procurando combater as dificuldades que então se mostravam com cada vez maior clareza, von Zedlitz funda um organismo de fiscalização e administração central da educação, a *Oberschulkollegium*, à qual preside durante um ano. O projeto rapidamente mostra, porém, ser um novo esforço baldado. Além de muitos institutos educativos permanecerem fora da supervisão da *Oberschulkollegium* (desde as escolas militares à Universidade de Königsberg), o projeto sofre uma transfiguração programática quando Frederico Guilherme destitui von Zedlitz e coloca no seu lugar Johann Christoph von Wöllner. Wöllner transforma a *Oberschulkollegium* num organismo de recondução das escolas ao ensino da ortodoxia religiosa, impedindo-as de qualquer debate ou exame crítico (Schleunes 1979: 320). Se o reinado de Frederico II havia sido marcado por uma forma de despotismo que convencionalmente se apelida *esclarecida*, e do qual tinha feito parte um processo de

sucessiva abertura religiosa (aspeto que Kant muito favorece e elogia<sup>8</sup>), o reinado de Frederico Guilherme II contraria esta tendência e reimpõe velhos costumes e limites à liberdade dos cidadãos<sup>9</sup>. As consequências da reemergência de uma forma de governo marcadamente autoritária e despótica estendem-se para os mais diversos ramos da vida em sociedade, e a educação não é exceção. A nova tendência sectária do *Oberschulkollegium* contraria o objetivo primário de von Zedlitz: em vez de uma uniformização que vise, ulteriormente, um acesso universalizado à educação, o processo de recondução da educação à religião que o organismo toma como sua função às mãos de Wöllner antes contribui para um sucessivo afastamento das províncias e da própria população da ideia de educação.

As várias tentativas de levar a cabo uma reforma do sistema educativo prussiano falham às mãos de von Zedlitz, mas nem por isso passam em branco nos anos que se seguem ao seu falecimento em 1793. Com a ascensão ao poder, em 1797, do novo monarca, Frederico Guilherme III, nasce um novo desejo de pôr em marcha a reforma educativa que, durante vários anos, von Zedlitz procurara efetivar. Em particular, a declaração de guerra do exército napoleónico ao exército prussiano em 1806 e a consequente derrota do último na Batalha de Jena determina substantivamente um novo momento na política prussiana. Com a assinatura do Tratado de Tilsit, a Prússia é forçada a ceder territórios e enfrenta um período de grande humilhação nacional. Torna-se premente encontrar um novo mecanismo de coesão e estrutura nacionais: esse mecanismo será a educação. Tratar-se-á agora de procurar, através da educação e da sua máxima difusão, uma mitologia nacional capaz de reorganizar e reunificar a nação de uma forma estável (Schleunes 1979: 324-325). As ideias sugeridas inicialmente por von Zedlitz ganham então força e revelam a sua urgência. Desde logo, em 1808, é criado o Departamento de Instrução Pública, um órgão pertencente ao Ministério do Interior que assumirá a tutela da educação a nível nacional e garantirá a sua desvinculação da Igreja.

---

<sup>8</sup> Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, Ak. VIII, 40-41. Este é um tópico que desenvolveremos mais detalhadamente na secção 6.2 do nosso estudo.

<sup>9</sup> Também Kant será prejudicado por esta mudança de política governativa. É no prefácio ao *Conflito das Faculdades* que o pensador de Königsberg relata a receção, em 1794, de uma carta da autoria de Frederico Guilherme, na qual o soberano expressa o seu desagrado pelas ideias defendidas na *Religião nos Limites da Simples Razão*. Frederico Guilherme chega mesmo a sugerir que, caso não modifique a sua postura pública nos assuntos de religião, Kant poderá vir a sofrer «medidas desagradáveis» («[...] widrigenfalls Ihr Euch bei fortgesetzter Renitenz unfehlbar unangenehmer Verfügungen zu gewärtigen habt.», Kant, *Der Streit der Fakultäten*, Ak. VII, 6. Tradução utilizada: Artur Morão, 2017, Edições 70). O filósofo acaba, enfim, por limitar a sua liberdade de exposição pública até à morte do soberano em 1797 (e por isso apenas no ano seguinte é publicado o *Conflito das Faculdades*) (Kant, *Der Streit der Fakultäten*, Ak. VII, 10).

Mas os avanços seguem-se consecutivamente e no decorrer de um curto período de tempo. Uma verdadeira e profunda reforma da educação apenas aconteceria no momento em que as escolas acolhessem e incluíssem o povo (*Volk*); nesse sentido, anos mais tarde, nasce a *Volksschule*, uma escola de educação primária, acessível a todos os elementos da população e responsável por pôr em marcha o projeto de educação em massa que então se consolidaria no século XIX.

O contributo de von Zedlitz para a educação, ainda que apenas a longo prazo tenha tomado contornos reais, deixou marcas inegáveis. No contexto da investigação que nos move, von Zedlitz assume ainda um papel de destaque. O Ministro da Educação e da Justiça revela desde cedo admiração e sentido de proteção pela obra de Kant e pelo contributo que nela vê para o crescimento das ciências. É precisamente por isso que a obra por muitos considerada a mais importante do Professor de Königsberg, a *Crítica da razão pura*, lhe é dedicada.

## **2.2 O nascimento da pedagogia enquanto tema de estudo**

Se, de um ponto de vista social, a educação começa a ser repensada, do ponto de vista da história das ideias, travam-se também discussões de marcada importância para a situação da educação nos séculos XVII e XVIII, e que ulteriormente confluirão nos esforços que acima fizemos notar. Assiste-se, desde logo, a uma muito importante reflexão sobre o estatuto da criança no processo de desenvolvimento humano e o modo como sobre ela deverá incidir a educação. Os séculos XVII e XVIII serão, assim, marcados pela consagração da pedagogia enquanto tema de estudo independente. A crença na possibilidade de, com a educação, moldar a criança e, com isso, o seu futuro, torna-se predominante, tornando o século XVIII a época comumente apelidada de a “idade da educação” (Ezell 1983: 140-141). Por outro lado, o movimento das Luzes e o direcionamento da investigação filosófica para o estudo da natureza humana faz nascer uma esperança renovada na *utilidade* da educação. Educar apresenta-se como um operador duplamente relevante: se por um lado trabalha a favor da igualdade, dotando a comunidade humana de um nível de instrução que começa por nivelar minimamente os indivíduos entre si, por outro, permite a construção de um pano de fundo a partir do qual será possível formar cidadãos úteis e plenamente enquadrados na vida em comunidade.

Os escritos de pedagogia que então vêm à luz atestam precisamente estes pontos de vista. Vejamos dois casos que, embora não pareçam ter influenciado diretamente Kant, ainda assim contribuíram para a consolidação do quadro de ideias a partir do qual o filósofo esboçará as suas sugestões.

Um dos contributos mais substantivos para a transformação do paradigma dominante na educação foi deixado por John Locke, através da publicação, em 1693, da obra *Alguns pensamentos sobre a educação*<sup>10</sup>. Trata-se de um ensaio influente sobre pedagogia, que alcançará um grande sucesso no século seguinte, vindo a ser traduzido para a língua francesa, alemã, italiana, neerlandesa e sueca. Escritos inicialmente com o objetivo de fornecer alguns conselhos para a educação do filho de Edward Clarke, amigo de Locke, os *Pensamentos* opõem-se ao modelo educativo até então dominante, o qual tendia a considerar a criança um ser menos perfeito e completo do que o adulto e a educá-la severamente, desconsiderando as suas características e interesses particulares, com o objetivo de acelerar o seu desenvolvimento (Ezell 1983: 147-150). Locke critica, assim, todos os instrumentos ou estratégias de formação que impõem violência sobre a criança, como é o caso da disciplina física. Através desta última, o processo educativo torna-se mecânico e o estudante que nele participa parece ser inserido num «rebanho, onde é castigado com o chicote como se tivesse de fazer todas as disciplinas de um impulso»<sup>11</sup>. Pelo contrário, a educação deve, aos olhos do filósofo inglês, estudar a criança enquanto tal<sup>12</sup>, detendo o olhar sobre as suas características, capacidades e necessidades específicas, a fim de, ao invés de as suprimir, antes valorizá-las e fazê-las florescer, mas agora num contexto orientado pela instrução adequada. Só assim poderá o ensino ser eficaz, na medida em que vai ao encontro da criança e a não obriga a cumprir regras que lhe parecem irrelevantes e contrárias aos seus interesses:

Por conseguinte, quem tiver filhos a seu cargo deve estudar com cuidado a sua natureza e as suas aptidões; deve reconhecer, por experiências frequentes, o círculo natural do seu espírito; enfim, observar o seu fundo natural, como podem desenvolver-se e o que são capazes de fazer. Devem considerar aquilo que querem e se são capazes de conseguir

---

<sup>10</sup> Deve dizer-se que, quanto a Locke, as referências de Kant ao filósofo inglês que deem a entender um conhecimento aprofundado da sua teoria pedagógica são escassas, ainda que possam ser ocasionalmente encontradas. É o que sucede numa passagem do curso de Antropologia *Friedländer: Vorlesungen über Anthropologie Friedländer, Ak. XXV, 726*.

<sup>11</sup> «[...] put into the Herd, and be driven with a Whip and Scourge, as if he were to run the Gantlet through the several Classes, *ad capiendum ingenii cultum*.» (Locke, *Some thoughts concerning education*, 207. Tradução utilizada: Madalena Requixa, 2019, Edições 70)

<sup>12</sup> Locke, *Some thoughts concerning education*, 207.

através do trabalho, ou adquirir pela prática, se são dignos de procurá-lo. [...] Levar o temperamento natural de cada criança o mais longe possível; mas não tentar substituí-lo por outro, pois seria um trabalho em vão; tudo o que for por acréscimo será mau, terá sempre aquele ar desgraçado do constrangimento e da afetação.<sup>13</sup>

Uma das estratégias de Locke, amplamente conhecida, é a de converter a educação numa atividade que preserva o espírito livre e ativo da criança, nomeadamente, através da recorrência à brincadeira e aos jogos infantis<sup>14</sup>. Este método será acolhido por muitas propostas educativas futuras, como será o caso da de Johann Bernhard Basedow, de que falaremos à frente. Entretanto, na base da proposta lockeana, está a assunção de que a criança nada mais é senão uma página em branco ou um pedaço de cera que pode ser moldado em função dos desejos do educador<sup>15</sup>. É por isso que os *Pensamentos* se iniciam com uma ideia que então será repetida inúmeras vezes pela pedagogia do século XVIII, e inclusivamente pela proposta kantiana<sup>16</sup>: «de todas as pessoas com quem nos cruzamos, nove em cada dez são o que são, boas ou más, úteis ou inúteis, devido à educação que receberam.»<sup>17</sup>. Assim sendo, dada a nobre função atribuída à educação, cabe descobrir a sua principal tarefa. Ora, para Locke, mais do que transmitir um corpo de conhecimentos

---

<sup>13</sup> «He therefore, that is about Children, should well study their Natures and Aptitudes, and see, by often trials, what turn they easily take, and what becomes them; observe what their Native Stock is, how it may be improved, and what it is fit for: He should consider, what they want; whether they be capable of having it wrought into them by Industry, and incorporated there be Practice; and whether it be worth while to endeavor it. [...] Every one's Natural Genius should be carried as far as it could, but to Attempt the putting another upon him, will be but Labour in vain: And what is so Plaister'd on, will at best sit but untowardly, and have always hanging to it the Ungracefulness of Constraint and Affectation.» (Locke, *Some thoughts concerning education*, 122).

<sup>14</sup> Locke, *Some thoughts concerning education*, 208.

<sup>15</sup> Locke, *Some thoughts concerning education*, 265.

<sup>16</sup> «O homem só se pode tornar homem através da educação. Nada mais é do que aquilo em que a educação o torna.» («Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.»), Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 443. Tradução utilizada: João Tiago Proença, 2020, Edições 70). Note-se, entretanto, que, tal como teremos a oportunidade de elucidar no presente trabalho, embora a formulação seja parecida, o sentido da frase é francamente diferente em Locke e em Kant. Locke concebe o modelo educativo como sendo praticamente capaz de desenvolver na criança, tal como se ela fosse uma folha em branco, as disposições de espírito e regras de conduta que o professor acha convenientes; já em Kant, a ideia de o homem nada mais ser «do que aquilo em que a educação o torna» está imbuída de um conjunto de considerações suplementares que importa ter em conta. O recurso a uma metáfora orgânica, a assunção de que existe no homem um conjunto de embriões que, mediante cuidado e cultivo atento, podem florescer e fazer com que cada um desenvolva a sua humanidade, põe em evidência a responsabilidade do agente na consecução da sua humanidade. A tarefa da educação não equivale, portanto, a uma forma de aquisição exterior, como se o estudante fosse uma folha em branco que é preenchida conforme o agrado do professor – na verdade, ela apenas pode ser autenticamente trazida à luz pelo próprio jovem. Por outro lado, segue-se desta tarefa fundamental da educação kantiana a recusa de certos aspetos importantes da proposta lockeana, nomeadamente, o recurso ao hábito (substituído em Kant pelo desenvolvimento de uma disposição de espírito inabalável e devidamente esclarecida) ou a dimensão utilitária (substituída em Kant por uma tarefa moral com implicações políticas e cosmopolitas).

<sup>17</sup> Locke, *Some thoughts concerning education*, 83.

infinito, a mais importante tarefa da educação consiste em cultivar na criança a virtude e a prudência, assim transformando-a numa futura cidadã útil à sociedade<sup>18</sup>. O filósofo opõe-se aqui claramente à tradição de estudo das artes liberais, legada pelas primeiras universidades europeias do século XII, segundo a qual educar significava obter conhecimentos positivos e aprender a raciocinar de uma forma escurra (Munzel 2003: 47-50). A tradição pedagógica dos séculos XVII e XVIII, de que Locke é um exemplo paradigmático, acrescentará então a esta visão uma cláusula fundamental: educar significa, não apenas ensinar a pensar correta e rigorosamente, mas também, e mais essencialmente, a assumir uma conduta moral (Munzel 2012: 95-96).

A fim de desenvolver um carácter virtuoso, Locke recorre ao hábito como método privilegiado de ensino (Grant e Hertzberg 2016: 450-451). Em vez das regras impostas autoritariamente, a criança aprende mais espontânea e naturalmente quando imita o seu preceptor (a quem é exigido, por isso, um carácter igualmente virtuoso), assim desenvolvendo desde cedo interesse por tudo aquilo que conduz à virtude e repulsa por tudo aquilo que produz efeitos contrários<sup>19</sup>. Para Locke, a principal vantagem deste método reside em ele acompanhar o processo de desenvolvimento natural da criança; ela não necessita de memorizar ou obedecer cegamente, porque, de livre e espontânea vontade, se coloca no caminho esperado pela educação, o caminho da virtude<sup>20</sup>.

As propostas de Locke contribuem decisivamente para a mudança de paradigma que então se confirma no século XVIII. A sugestão segundo a qual, para que os pais sejam respeitados pelos seus filhos, deve começar-se por garantir que os próprios pais honram os filhos<sup>21</sup>, reforça a necessidade de respeitar a criança e de a tomar como o centro da atenção do processo educativo, e colherá o interesse dos pedagogos que se seguirão a Locke. Do mesmo modo, a rejeição da aplicação de castigos físicos consolidar-se-á doravante. Já a dimensão utilitária da educação lockeana, ou seja, a visão segundo a qual o cultivo da virtude na criança visa, acima de tudo, a que ela se transforme numa futura cidadã útil à sociedade, essa será objeto de crítica posterior. Ela será, desde logo, revista por Rousseau, que verá neste procedimento uma inversão perigosa do processo educativo. No próximo capítulo, compreenderemos melhor os motivos que sustentam a posição rousseauiana. A ideia geral é, porém, a de que, se o objetivo é cultivar a virtude, então,

---

<sup>18</sup> Locke, *Some thoughts concerning education*, 207-208.

<sup>19</sup> Locke, *Some thoughts concerning education*, 168, 229.

<sup>20</sup> Locke, *Some thoughts concerning education*, 122.

<sup>21</sup> Locke, *Some thoughts concerning education*, 133.

a educação terá de ser filtrada de considerações prematuras acerca da utilidade dessa virtude para os que rodeiam a criança. Para Rousseau, seguindo este procedimento, em vez de uma conduta verdadeiramente virtuosa, o estudante desenvolve um apego excessivo à boa reputação e à boa imagem, e as suas atitudes tornam-se egoístas e fechadas sobre si (Munzel 2012: 97-103).

Além do contributo de Locke, destaque-se ainda a muito importante publicação, entre 1751 e 1772, dos 70 volumes da *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (*Enciclopédia, ou dicionário racional das ciências, artes e ofícios*), lavrada às mãos de Jean d’Alembert e Denis Diderot, mas com contributos de inúmeros filósofos, cientistas e estudiosos do século XVIII. A sua enorme abrangência temática – note-se a vasta referência aos instrumentos técnicos da época, à parte as pormenorizadas discussões sobre assuntos de Lógica, Geometria, Física, Teologia, entre outros – transformou a *Enciclopédia* de d’Alembert e Diderot num riquíssimo estudo e retrato da sociedade do século XVIII. A mover o projeto dos Enciclopedistas estava a crença na possibilidade de educar transversalmente a população, mediante o exercício metódico de decompor as várias áreas do saber em noções primitivas e de proceder à sua respetiva explicação rigorosa e clara<sup>22</sup>. O trabalho dos Enciclopedistas era assim comparado com o dos cartógrafos que, através de uma pesquisa atenta e rigorosa, mas sempre almejando a maior clareza e distinção de traço, procuram construir um *mapa-mundo*. O mapa-mundo dos conhecimentos, de que a *Enciclopédia* serviria como representação-máxima, reuniria, num mesmo espaço, as várias áreas do saber, realçando as suas origens e ligações mais fundamentais, e com isso contribuiria para uma iniciação educativa da população:

É uma espécie de mapa-múndi, que deve mostrar os principais países, sua posição e sua dependência mútua, o caminho em linha reta entre um e outro, frequentemente entrecortado por mil obstáculos que, em cada país, só podem ser conhecidos pelos habitantes ou pelos viajantes, e que só os mapas mais detalhados poderiam indicar. Tais mapas particulares são os diferentes verbetes de nossa *Enciclopédia*; a árvore, ou seu sistema figurado, é o seu mapa-múndi.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> D’Alembert, *Discours préliminaire de l’Encyclopédie*, 43.

<sup>23</sup> «C’est une espèce de mappemonde qui doit montrer les principaux pays, leur position et leur dépendance mutuelle, le chemin en ligne droite qu’il y a de l’un à l’autre ; chemin souvent coupé par mille obstacles, qui ne peuvent être connus dans chaque pays que des habitants ou des voyageurs, et qui ne sauraient être montrés que dans des cartes particulières fort détaillées. Ces cartes particulières seront les différents articles de l’Encyclopédie, et l’Arbre ou Système figuré en sera la mappemonde.» (D’Alembert, *Discours*

Os mais de setenta mil artigos que compõem a *Encyclopédie* representariam, deste modo, um primeiro esforço coeso e consistente no sentido de esclarecer a população mais iletrada ou de introduzir o público letrado a novos temas e áreas de interesse. Não podendo substituir a educação formal, poderia, não obstante, contribuir, nas palavras de Diderot, para facilitar os meios de instrução, dando «algumas luzes àqueles que, sem o seu auxílio, não teriam coragem para obtê-las»<sup>24</sup>. Note-se que também o projeto dos Enciclopedistas é modelado por uma tônica utilitária. Nomeadamente, a inclusão e valorização das artes manuais é feita a partir de um pressuposto deste tipo. Para Diderot e d'Alembert, instruir as várias camadas sociais para os seus ofícios particulares garantiria o desenvolvimento de uma sociedade que, além de instruída, seria composta por elementos capazes de prestar um serviço útil e vantajoso para a sua comunidade (Munzel 2003: 55).

O contributo de Locke e dos Enciclopedistas ilustra claramente o espírito pedagógico que marca a Europa dos séculos XVII e XVIII, em pleno período das Luzes. Mas há ainda outras duas figuras do pensamento pedagógico que merecem destaque. Falamos de Jean-Jacques Rousseau, autor do tratado de 1762, *Emílio ou da educação*, e de Johann Bernhard Basedow, fundador de um novo instituto educativo na Prússia, o *Philantropinum*. Estas duas figuras são importantes, não apenas na medida em que retratam outros dois pontos de difusão do espírito pedagógico que caracteriza a época em que Kant desenvolve as suas ideias, mas também porque põem em evidência duas influências diretas para a maturação da sua proposta educativa. Se Kant não refere a presença de Locke ou dos Enciclopedistas, certo é que faz notar explicitamente a presença destas duas figuras nos escritos em que reflete sobre a educação. Urge, por isso, deter o olhar mais demoradamente sobre elas e compreender os seus principais contributos, não apenas para a pedagogia do século XVIII, como também, ulteriormente, para a proposta kantiana.

---

*préliminaire de l'Encyclopédie*, 60. Tradução utilizada: Fúlvia Moretto e Maria das Graças de Souza, 2015, Editora Unesp)

<sup>24</sup> «Ces sortes des collections peuvent tout au plus servir à donner quelques lumières à ceux qui sans ce secours n'auraient pas eu le courage de s'en procurer [...]» (Diderot, *Prospetus*, 122)

### 2.2.1 A influência de Johann Bernhard Basedow

Johann Bernhard Basedow (1724-1790) foi uma das duas figuras que claramente influenciou Kant no desenvolvimento do seu pensamento educativo. Inserido no grupo dos Filantropistas, de que também fizeram parte Joachim Heinrich Campe e Christian Heinrich Wolke, Basedow torna-se conhecido na Prússia do século XVIII pela dedicação ao estudo e desenvolvimento de uma nova forma de educar. No decorrer dos anos da sua vida, e na sequência de trabalhar, entre 1749 e 1752, como preceptor da família de Josias von Qualen, Basedow publica vários tratados pedagógicos; de entre eles, dois assumem especial destaque: o *Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker* (*Livro de métodos para pais e mães de família e para o povo*), de 1770, e o *Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis* (*Trabalho elementar, acompanhado das placas de cobre de Chodowiecki*), de 1772. Trata-se de duas obras pedagógicas que pretendem fornecer uma visão completa e abrangente da educação da criança no decorrer do seu desenvolvimento, e que revolucionam, cada uma à sua maneira, a pedagogia alemã do século XVIII. O *Elementarwerk*, conhecido pela apresentação de um conjunto de ilustrações que acompanhavam o corpo de texto de Basedow – as famosas placas de cobre, da autoria de Daniel Chodowiecki –, pretendiam dar a ver de que modo deveria a educação das crianças ser levada a cabo. Esta forma de apresentar a discussão pedagógica captou o interesse de inúmeras personalidades; de entre elas, contava-se von Zedlitz, que entra em contacto com o projeto de ilustração levado a cabo no *Elementarwerk* e descobre nele um valioso instrumento de demonstração de uma nova forma de educar. Von Zedlitz torna-se então admirador da obra de Basedow e frequentemente apela, em especial, à valorização e preservação das placas de cobre. Mas é o primeiro trabalho de Basedow que, sem dúvida, revoluciona o seu percurso de ora em diante. O *Methodenbuch*, composto por um conjunto de lições sobre a educação da criança, continha um capítulo dedicado exclusivamente ao estudo da educação do príncipe. Este capítulo suscitara a atenção e o interesse do Duque Leopoldo III da região de Anhalt-Dessau, que então convidará Basedow, em 1771, a mudar-se para Dessau e a desenvolver aí a sua proposta pedagógica. Assim será fundado, três anos depois, um novo instituto educativo, o *Philantropinum*.

De entre as inúmeras preocupações que revestem o modelo educativo posto em prática por Basedow no *Philantropinum*, salienta-se a importância dada à felicidade no

decorrer da educação. A educação austera e autoritária a que a criança havia até então sido sujeita é liminarmente recusada; em lugar dela, o novo instituto educativo procura tornar a formação do estudante prazerosa para o próprio. Para tal, há que adaptar a educação à idade do educando e fazer com que ela vá ao encontro dos seus interesses e capacidades. Nomeadamente, seguindo a sugestão feita inicialmente por Locke, o fundador do *Philantropinum* encontra nos jogos infantis uma ferramenta importante para captar a atenção do estudante e, simultaneamente, promover práticas pedagogicamente úteis. O objetivo seria suscitar o interesse da criança pela sua própria educação, despertando-lhe desde cedo a vontade de espontaneamente prosseguir os estudos. Outro interesse fundamental do projeto educativo do instituto de Dessau consiste em garantir o desenvolvimento integral do estudante, ou seja, em prepará-lo para os vários domínios de ação que revestem o quotidiano. A preocupação em ensinar um conjunto de aptidões para o exercício de atividades indispensáveis para a vida diária torna-se, assim, uma questão com lugar de destaque no programa pedagógico do *Philantropinum*. O desenvolvimento intelectual é valorizado, mas, a par dele, também o desenvolvimento físico. A criança deve correr, aprender a nadar, a cozinhar ou a trabalhar no campo, a fim de que se sinta integralmente capacitada para, na fase de maioridade, enfrentar as exigências da vida quotidiana (Louden 2021: 14-16).

Outro ponto de destaque da educação basedowiana é o lugar dado à experimentação. O exemplo mais conhecido disto é o famoso método de ensino de línguas estrangeiras, sugerido por Basedow desde 1752<sup>25</sup>. A prática de Basedow consistia em ensinar novas línguas com base na conversação diária. O objetivo seria promover o maior grau de familiaridade possível com a língua; seria dada prioridade aos termos mais simples, relativos aos objetos e práticas do dia a dia, e só então, numa fase tardia, se iniciaria o ensino da sintaxe e da gramática. Deste modo, a criança tornar-se-ia capaz de acompanhar o processo de aquisição de uma nova língua, não sendo obrigada a memorizar novos termos e conceitos que não compreendia. Pelo contrário, adquiriria desde logo uma capacidade de conversação hábil, que então seria aprimorada, numa segunda fase, pelo ensino das regras formais da língua. A importância dada à experimentação promove, deste modo, um tipo de ensino mais ativo, que, ao invés de

---

<sup>25</sup> Nesta altura, Basedow elabora e defende a dissertação conducente à obtenção do título de *Magister* na Universidade de Kiel, e dedica-se a explicar o seu método de ensino de línguas estrangeiras (Louden 2021: 13-14).

impor exteriormente e sem explicação certos conteúdos, antes compromete a criança no processo de aquisição de conhecimentos.

Mas o *Philantropinum* destaca-se ainda por uma outra contribuição de grande relevância para a pedagogia do século XVIII. É que, a par da instrução que fornecia aos alunos<sup>26</sup>, o instituto educativo de Dessau era também um local de formação de professores. A situação educativa na Prússia era, com efeito, marcada pela falta de professores qualificados para exercer a sua função. Assistia-se, conseqüentemente, a uma falta de interesse generalizada dos professores pela importante tarefa que tinham em mãos. Se a educação se encontrava num estado ainda muito débil e francamente instável, tal devia-se, também, à ausência de investimento em tornar a atividade do docente numa profissão com exigências e formação específicas. O projeto de Basedow altera decisivamente este quadro de ideias e abre a possibilidade efetiva de consolidação de uma nova forma de educação. Daí em diante, muitos professores serão formados na escola de Dessau e fundarão posteriormente escolas noutras regiões da Prússia com o mesmo espírito que caracteriza o *Philantropinum* (Louden 2021: 21-22). Enquanto local de formação em ensino, o projeto educativo de Basedow contribuiu positivamente para a reforma educativa a que a Prússia do século XVIII aspirava.

Kant tem conhecimento do projeto do instituto pedagógico de Basedow e encontra nele uma imprescindível mais-valia para a situação educativa do género humano. É este entusiasmo pelo novo instituto que o leva a escrever anonimamente dois artigos para a *Königsbergische Gelehrte und Politische Zeitung*, publicados a 28 de março de 1776 e a 27 de março de 1777, com o objetivo de promover a angariação de fundos para o projeto educativo de Basedow. No artigo de 1776, Kant começa por atribuir a Basedow a tarefa pioneira de, com coragem e ousadia, ter contribuído louvavelmente para o progresso do género humano através da instituição de uma escola adequada aos propósitos da humanidade<sup>27</sup>. Em especial, Kant elogia o sistema de formação de docentes de que o *Philantropinum* dispunha e que, em seu entender, permitirá um crescimento rápido da nova educação proposta por Basedow<sup>28</sup>. Entretanto, conclui dizendo que apenas a

---

<sup>26</sup> Refira-se que, também neste aspeto, o projeto de Basedow se destaca por mostrar uma maior abertura a um conjunto variado de alunos, com proveniências económicas distintas. Ainda que fosse, maioritariamente, constituído por alunos com maior poder económico e que, por isso, pagavam a propina mensal de forma completa, o *Philantropinum* previa a admissão de alunos com capacidades económicas reduzidas (Louden 2021: 18-19).

<sup>27</sup> Kant, *Aufsätze, das Philanthropin betreffend: Erster Aufsatz, Ak. II*, 447.

<sup>28</sup> Kant, *Aufsätze, das Philanthropin betreffend: Erster Aufsatz, Ak. II*, 448.

contribuição monetária dos benfeitores que aspiram a um constante progresso da humanidade em direção ao bem poderá permitir o caminho de expansão que o instituto de Dessau iniciou. Um ano depois, com a publicação do novo artigo, Kant reitera o apelo à doação monetária em favor da manutenção e crescimento do *Philantropinum*, desta vez apresentando, porém, um argumento mais audaz:

[...] é em vão que se espera esta salvação do gênero humano de um contínuo melhoramento das escolas. Elas terão de ser transformadas se se pretende tirar delas algo de bom, pois são deficientes na sua instituição originária e mesmo os professores têm de adquirir uma nova formação. Não é uma lenta *reforma*, mas uma rápida *revolução* o que pode levar isso a cabo.<sup>29</sup>

Kant acrescenta que a criação de *uma* nova escola, assente em novos pressupostos, seria, por si, suficiente para iniciar a rápida revolução de que fala; e então afirma que essa nova escola existe e nada mais é senão o instituto pedagógico de Basedow. Contudo, e uma vez mais, o sucesso desta nova empreitada dependerá dos esforços de particulares; pois que, no que concerne ao incentivo estatal, «os governos do nosso tempo parecem não ter dinheiro para a melhoria das escolas»<sup>30</sup>. A envolvimento de Kant na angariação de fundos para o *Philantropinum* é clara e, nos anos da publicação dos artigos, particularmente fervorosa. Como afirma Robert B. Loudon, o apoio de Kant à escola de Basedow é um dos poucos momentos da vida do filósofo a que temos acesso que claramente mostra a sua envolvimento com uma causa social do seu tempo (Louden 2012: 52). Não deixa de ser relevante conhecer esta faceta do nosso autor.

Também nas *Lições sobre pedagogia* o nome de Basedow surge referido em três momentos. Numa primeira fase, Kant elogia novamente a coragem de Basedow em fundar o *Philantropinum*, não obstante a desvalorização do Estado em assuntos deste tipo<sup>31</sup>; numa segunda fase, é a dimensão experimental do método educativo do instituto de Dessau e, uma vez mais também, a valorização da educação dos professores que são objeto de elogio:

---

<sup>29</sup> «Es ist aber vergeblich dieses Heil des menschlichen Geschlechts von einer allmählichen Schulverbesserung zu erwarten. Sie müssen umgeschaffen werden, wenn etwas Gutes aus ihnen entstehen soll: weil sie in ihrer ursprünglichen Einrichtung fehlerhaft sind, und selbst die Lehrer derselben eine neue Bildung annehmen müssen. Nicht eine langsame *Reform* sondern eine schnelle *Revolution* kann dieses bewirken.» (Kant, *Aufsätze, das Philanthropin betreffend: Zweiter Aufsatz. An das gemeine Wesen, Ak. II*, 449. Tradução de Leonel Ribeiro dos Santos, presente em: “A educação, suas tarefas e seus paradoxos, segundo Kant”, 460)

<sup>30</sup> Kant, *Aufsätze, das Philanthropin betreffend: Zweiter Aufsatz. An das gemeine Wesen, Ak. II*, 451-452.

<sup>31</sup> Kant, *Über Pädagogik, Ak. IX*, 448-449.

A única escola experimental que de certo modo começou a desbravar caminho foi o instituto de Dessau. Cabe-lhe essa honra, sem atender aos muitos erros que se lhe poderia censurar [...]. De certo modo, foi a única escola em que os professores tinham a liberdade de trabalhar segundo métodos e planos próprios, e onde estavam em ligação entre si, como também com todos os eruditos na Alemanha.<sup>32</sup>

Por fim, num último momento, Kant é elogioso da valorização, levada a cabo no *Philantropinum*, da educação e do exercício do corpo, importantes, aos olhos do filósofo, para o desenvolvimento de um conjunto de aptidões que permitirão a futura autossuficiência da criança<sup>33</sup>. Note-se, entretanto, que Kant jamais visitou a escola de Dessau e que, por conseguinte, os elogios por si formulados revelam uma visão tendencialmente poetizada do trabalho que se fazia no instituto educativo. O que Kant parece valorizar na proposta basedowiana é, por um lado, a capacidade de sujeitar continuamente a educação a um exame próprio e a constantes adaptações e reconfigurações (algo que, como veremos, será importante para a sugestão educativa kantiana). Por outro lado, a capacidade de o sistema de ensino do docente criar uma rede de comunicação e transmissão de conhecimentos entre os professores é algo que merece destaque. Saliente-se, no entanto, que, em rigor, o projeto educativo de Basedow, na medida em representou um esforço atípico e isolado na tradição educativa até então vigente, não foi capaz de alargar o seu grau de influência a um nível tão profundo da sociedade prussiana (Louden 2021: 179-181). Os elogios abertos e veementes de Kant, cumprindo embora um papel social de grande relevância, foram, na sua grande maioria, uma hiperbolização dos resultados, certamente importantes, mas ainda assim inevitavelmente esparsos em alguns casos, do projeto de Basedow.

O elogio de Kant estende-se a outros textos seus sobre a educação; é o caso do curso de Antropologia *Friedländer*, onde uma vez mais é reiterada a crença de que a escola de Basedow seria o maior fenómeno do século XVIII em busca da perfeição do género humano<sup>34</sup>. Contudo, no decorrer dos anos, Kant parece também mostrar um

---

<sup>32</sup> « Die einzige Experimentalschule, die hier gewissermaßen den Anfang machte, die Bahn zu brechen, war das dessauische Institut. Man muß ihm diesen Ruhm lassen ungeachtet der vielen Fehler, die man ihm zum Vorwurfe machen könnte [...]. Es war in gewisser Weise die einzige Schule, bei der die Lehrer die Freiheit hatten, nach eigenen Methoden und Planen zu arbeiten, und wo sie unter sich sowohl, als auch mit allen Gelehrten in Deutschland in Verbindung standen. » (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 451)

<sup>33</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 466-467.

<sup>34</sup> Kant, *Vorlesungen über Anthropologie Friedländer*, Ak. XXV, 723.

abrandamento da força expansiva do seu comentário ao projeto de Basedow<sup>35</sup>. Nomeadamente, em 1785, encontramos num curso de Ética proferido por Kant um comentário ao instituto pedagógico de Dessau que contraria a tendência até então dominante. Diz o pensador de Königsberg que o instituto de Basedow representa uma «pequena mas fervorosa esperança»<sup>36</sup> na educação. Como compreender esta mudança de tom? Uma possível razão poderá ser encontrada na eventual tomada de conhecimento, por parte de Kant, da situação instável em que se encontrava o *Philantropinum* às mãos de Basedow, para quem a administração do instituto sempre se revelara particularmente difícil. Basedow preside ao *Philantropinum* aquando da sua fundação em 1774 mas, em 1776, por reconhecimento de falta de capacidades, resigna ao cargo. Sucede-lhe então Campe, que se demite após um ano. Até 1778, Basedow volta a presidir à escola, até que Wolke assume o cargo, embora durante um curto período de tempo também. A personalidade de Basedow é frequentemente apontada como tendo prejudicado o projeto da escola de Dessau: bastante insociável e de espírito irascível, Basedow terá impedido o estabelecimento de uma relação de confiança e cooperação entre os vários membros que dela fizeram parte. A isto acresceu a sucessiva falta de recursos financeiros para manter o projeto inicial do instituto pedagógico em desenvolvimento. Embora movido por um conjunto de motivações que Kant muito elogiou e promoveu, rapidamente se tornou claro que a escola de Basedow viria a desmoronar-se a partir dos seus próprios alicerces. Talvez por isso, já na passagem que acima transcrevemos das *Lições sobre pedagogia*, Kant fizesse referência, falando sobre a escola de Dessau, aos «muitos erros que se lhe poderia censurar». O *Philantropinum* marcaria o passo para uma nova visão da educação e deixaria um legado certamente importante, nomeadamente por via dos vários professores que por lá passariam e disseminariam depois uma nova forma de educar; contudo, quanto ao próprio instituto, este viria a encerrar definitivamente em 1793, após um grave período de carência financeira e controlo administrativo.

---

<sup>35</sup> É Robert B. Loudon quem alerta pela primeira vez para a necessidade de ver um decrescimento do tom elogioso de Kant. Para exemplificar o seu argumento, Loudon refere como exemplo uma secção do *Conflito das Faculdades* (Louden 2012: 50). Cremos, contudo, estar também presente no curso de Ética que a seguir referimos o mesmo caso de desvanecimento da força evocativa ao projeto de Basedow.

<sup>36</sup> Itálico nosso. «Die Basedowschen Anstalten der Erziehung machen dazu eine kleine warme Hoffnung.» (Kant, *Vorlesungen über Moralphilosophie – Collins*, Ak. XXVII, 471. No que concerne às traduções das passagens de cursos de Antropologia e de Ética que surgem no decorrer do trabalho, recorreremos àquelas que foram feitas para a língua inglesa, as únicas existentes até ao momento. Tradução utilizada: Peter Heath, 1997, Cambridge University Press)

## 2.2.2 A influência de Jean-Jacques Rousseau

A outra figura que direta e decisivamente influenciou Kant, e a quem mais frequentemente se atribui esse papel, foi Jean-Jacques Rousseau (1712-1768), por via da leitura da obra de 1762, *Emílio ou da educação*. É conhecida a enorme importância que Rousseau teve no desenvolvimento do pensamento kantiano. É o próprio Kant quem desde logo o reconhece numa anotação ao escrito de 1764, *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*. A passagem, bastante expressiva, relata a transfiguração operada pela leitura de Rousseau na postura filosófica de Kant:

Sou por inclinação um pesquisador. Sinto uma grande sede por conhecimento e uma ansiosa inquietação por nele prosseguir, bem como satisfação com cada aquisição. Houve um tempo em que acreditei que apenas isso poderia constituir a glória da humanidade e desprezei a turva que nada sabia. *Rousseau* trouxe-me ao bom caminho. Esta ilusória prerrogativa desapareceu e eu aprendi a honrar os homens. Sentir-me-ia menos útil do que o trabalhador comum se não acreditasse que estas reflexões poderiam trazer algum valor aos outros, a fim de com elas estabelecer os direitos da humanidade.<sup>37</sup>

Aproveitando este claro indício, muitos estudos têm vindo a ser feitos com o objetivo de investigar a relação de influência que Rousseau estabelece sobre Kant. Ora, no que concerne ao tema da educação, a relação entre os dois filósofos parece ser igualmente clara. *Emílio* é, em primeiro lugar, um tratado pedagógico, pelo que se revela natural procurar pontos de contacto entre a proposta educativa rousseauiana e a proposta educativa kantiana.

O método empregue pelo filósofo genebrino na elaboração da obra de 1762 consiste na criação de uma situação educativa imaginária, a partir da qual é formulada uma teoria pedagógica *ideal*. Supondo garantidas as condições necessárias, não apenas para que o educador eduque convenientemente, mas também para que o educando responda à educação da forma esperada, a discussão dá-se num ambiente filtrado de circunstâncias

---

<sup>37</sup> «Ich bin selbst aus Neigung ein Forscher. Ich fühle den gantzen Durst nach Erkenntnis u. die begierige Unruhe darin weiter zu kommen oder auch die Zufriedenheit bey jedem Erwerb. Es war eine Zeit da ich glaubte dieses allein könnte die Ehre der Menschheit machen u. ich verachtete den Pöbel der von nichts weis. *Rousseau* hat mich zurecht gebracht. Dieser verblendende Vorzug verschwindet, ich lerne die Menschen ehren u. ich würde mich unnützer finden wie den gemeinen Arbeiter wenn ich nicht glaubete daß die Betrachtung allen übrigen einen Werth ertheilen könne, die rechte der Menschheit herzustellen.» (Kant, *Bemerkungen zu den Beobachtung über das Gefühl des Schönen und Erhabenen*, Ak. XX, 44. Tradução de Viriato Soromenho-Marques, presente em: *Razão e progresso na filosofia de Kant*, 337)

que quotidianamente se revelariam limitadoras e o resultado é uma análise detalhada dos princípios que devem reger a educação:

Decidi, por isso, dar a mim mesmo um aluno imaginário e supor-lhe a idade, a saúde, os conhecimentos e os talentos adequados para trabalhar na sua educação, conduzindo-o desde o momento do seu nascimento até àquele em que, tendo-se tornado um homem adulto, não precisará de mais ninguém senão de si mesmo. Este método parece-me ser útil para evitar que um autor desconfiado de si mesmo se perca em visões; porque, assim que se desviar da prática comum, bastará testá-la no seu aluno para logo sentir, ou o leitor sentir por ele, se seguiu o progresso da infância e a marcha natural do coração humano.<sup>38</sup>

O produto desta experiência de pensamento será a proposta de educação de Emílio, um menino órfão desde tenra idade, que ficará à responsabilidade de Rousseau. Em condições ideais como as que cria para a educação do seu pupilo, Rousseau prolonga a pesquisa sobre a educação ao seu nível máximo de desenvolvimento. Desde a forma de vestir, à alimentação ou ao local onde deverá crescer, Rousseau discorre aprofundadamente sobre as condições em que Emílio deverá crescer a fim de que o processo educativo surta os efeitos desejados. Ao estender a sua investigação para um patamar que busca o idealmente desejável, o método educativo rousseauiano não deixa de fazer lembrar o famoso *als ob*, ou *como se*, kantiano. É para isso que Rousseau alerta claramente, quando afirma: «Mostro o objetivo a que se deve almejar. Não digo que se o possa alcançar; mas digo que quem mais dele se aproximar, mais sucesso terá.»<sup>39</sup>. O carácter altamente improvável da sugestão pedagógica de *Emílio* não deve, por isso, desencorajar os leitores, mas antes fornecer uma visão suficientemente explicativa e englobante do caminho que, idealmente, a educação deverá encetar. Ainda que incapazes de cumprir as sugestões infinitas de Rousseau, há uma finalidade fundamental que direciona o processo educativo, e a partir da qual se podem compreender todas as

---

<sup>38</sup> «J'ai donc pris le parti de me donner un élève imaginaire, de me supposer l'âge, la santé, les connaissances et tous les talents convenables pour travailler à son éducation, de la conduire depuis le moment de sa naissance jusqu'à celui où, devenu homme fait, il n'aura plus besoin d'autre guide que lui-même. Cette méthode me paraît utile pour empêcher un auteur qui se défie de lui de s'égarer dans des visions ; car, dès qu'il s'écarte de la pratique ordinaire, il n'a qu'à faire l'épreuve de la sienne sur son élève, il sentira bientôt, ou le lecteur sentira pour lui, s'il suit le progrès de l'enfance et la marche naturelle au cœur humain.» (Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 54). Todas as traduções de *Émile* são da nossa autoria; é possível encontrar, porém, duas traduções elaboradas para o público lusófono: uma tradução para português do Brasil, realizada por Sérgio Milliet; e uma tradução, que não é integral, para português de Portugal, realizada por António Sérgio. Na elaboração das traduções que agora se apresentam, tivemos a oportunidade de consultar a tradução de Sérgio Milliet.

<sup>39</sup> «Je montre le but qu'il faut qu'on se propose: je ne dis pas qu'on y puisse arriver; mais je dis que celui qui en approchera davantage aura le mieux réussi.» (Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 130)

eventuais considerações subsequentes; e é justamente esse ensinamento mais importante que Rousseau pretende transmitir àqueles que o leem.

Ora, mas que finalidade é esta? De uma forma resumida, a de respeitar a marcha da natureza, deixando que a criança natural e espontaneamente se desenvolva de acordo com as suas capacidades e necessidades. O objetivo primário de Rousseau é o de evitar exercer violência sobre a criança, nomeadamente através da imposição cega e rígida de regras que esta é incapaz de compreender e que, por lhe não parecerem naturais, a obrigam a transformar-se precocemente num adulto desconforme, adaptado à vida em sociedade, mas sem posse sobre si. O *Emílio* far-se-á, deste modo, deste apelo constante ao respeito pelo ritmo da natureza, a fim de preservar o modo de ser tipicamente infantil e impedir uma subversão do processo de crescimento. Nos termos do filósofo, nada mais arriscado e contrário ao natural desenvolvimento das coisas acontece do que quando se encontra homens infantis e crianças adultas<sup>40</sup>; o processo de crescimento e educação deve, pelo contrário, aspirar à harmonia, nomeadamente àquela que resulta da satisfação, a cada momento, das necessidades próprias da idade.

Na base deste procedimento está patente, como é bem sabido, uma preocupação transversal à pedagogia do século XVIII, mas que Rousseau consolida exemplarmente, a saber, o recentramento da investigação sobre a educação na própria criança. No Prefácio à obra *Emílio*, Rousseau começa precisamente por dar conta deste quadro de motivações:

Não se conhece a infância. [...] Os mais sábios concentram-se no que é importante que os homens saibam, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de se tornar homem. [...] Começai, então, por estudar melhor os vossos alunos, pois certamente não os conheceis [...].<sup>41</sup>

Seguindo o caminho já traçado inicialmente por John Locke, que Rousseau aliás lê e a quem se refere com frequência no decorrer da exposição, a infância reassume um lugar de importância e revela-se o tema privilegiado da reflexão filosófica levada a cabo no *Emílio*. Não mais é apenas uma fase preparatória da vida adulta, senão uma fase com características próprias, que devem ser estudadas e reconhecidas por todos aqueles que se

---

<sup>40</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 123.

<sup>41</sup> «On ne connaît point l'enfance [...]. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. [...] Commencez donc par mieux étudier vos élèves; car très assurément vous ne les connaissez point [...]» (Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 42)

dedicam à árdua tarefa de educar (Plamenatz 1972: 188). A importância dada à criança surge, portanto, como um pilar que motiva o procedimento rousseauiano. Se assim é, o contrário, ou seja, a crítica àqueles que veem na educação uma possibilidade de obter boa reputação e favorecimento pessoal, surge com frequência e assume igual destaque. Para Rousseau, o mais grave erro da educação consiste em o educador usar a criança como mero instrumento para a obtenção de boa reputação e esquecer-se da responsabilidade que tem em mãos<sup>42</sup>. A crítica é veemente e dirige-se principalmente para o modo de vida burguês, o qual, através da procura do ócio e da satisfação pessoal instantânea, incrementa a dependência face ao outro e a necessidade de aprovação exterior. Na medida em que tudo isto é volátil e facilmente se esvai, o homem acaba perdendo-se numa espiral interminável que nada tem de pessoal. Antecipam-se, assim, os perigos inerentes a uma educação que insere a criança neste tipo de ambiente. Também ela exibirá desde cedo tendências egoístas, também ela crescerá sem qualquer paz e tranquilidade interiores, e sem um verdadeiro convívio harmonioso com o outro (Bloom 1991: 5).

Sobre a influência de Rousseau na proposta educativa kantiana, teremos a oportunidade de, no decorrer da nossa investigação, discorrer em detalhe. Importa, de qualquer modo, começar por mostrar que esta influência é desde logo visível no modo como também Kant parece valorizar a infância e estudá-la como sendo uma fase com características próprias. Nas *Lições sobre pedagogia*, por exemplo, é Kant quem afirma que «Às crianças tem de se ensinar apenas aquelas coisas que se adequam à sua idade.»<sup>43</sup>; de igual modo, num curso de Ética, encontramos o Professor de Königsberg preocupado com a necessidade de adaptar a educação às várias fases de desenvolvimento do educando<sup>44</sup>. Num outro momento das *Lições*, Kant refere ainda a necessidade de deixar a criança brincar; neste caso, porém, o contexto no qual surge a sugestão permite denotar de que modo Kant recebe a lição de Rousseau, mas ainda assim a reveste com outras tonalidades. Isto porque a passagem completa sugere o seguinte: «A criança deve brincar, deve ter horas de repouso, mas também tem de aprender a trabalhar.»<sup>45</sup>. Daqui surge um aspeto que faz divergir decisivamente a proposta educativa kantiana da rousseauiana; é que, para Kant, a ênfase do processo educativo está essencialmente posta no seu ponto de culminância, isto é, na vida adulta. Para Kant, a infância surge, com efeito, mais como

---

<sup>42</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 233.

<sup>43</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 485.

<sup>44</sup> Kant, *Vorlesungen über Moralphilosophie – Collins*, Ak. XXVII, 469.

<sup>45</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 470.

uma fase preparatória de algo que está por vir e que augura maior perfeição, moral e intelectual (Louden 1997: 85). Por isso o filósofo prussiano insiste na necessidade de a criança aprender a trabalhar: a trabalhar num sentido positivo, ou seja, adquirindo a capacidade de executar adequadamente uma certa aptidão, mas mais fundamentalmente, a trabalhar num sentido interior e moral, isto é, desenvolvendo a prática salutar de colher desde cedo os produtos do *seu* próprio esforço, o que apenas pode significar, em contexto kantiano, a retirar de si a sua humanidade. São aspetos que mais à frente teremos a oportunidade de desenvolver e explicar em detalhe, mas que convêm assinalar desde já, a fim de mostrar a receção que Kant faz, em termos gerais, das considerações rousseauianas acerca da infância e do trabalho que a educação deverá sobre ela exercer.

Encontramos, nas *Lições sobre pedagogia*, quatro referências explícitas a Rousseau<sup>46</sup>. Acrescente-se, entretanto, que a influência do filósofo é a tal ponto clara que certas passagens de textos kantianos fazem lembrar, senão parafraseiam mesmo, o *Emílio* de Rousseau<sup>47</sup>. Deixamos dois exemplos. Ambos concernem à etapa da educação que diz respeito ao cuidado da criança recém-nascida, à qual nos dedicaremos futuramente. Neste ponto, Kant e Rousseau encontram-se em grande sintonia. Começemos por considerar a seguinte passagem da autoria de Rousseau:

Os seus primeiros sons, dizeis vós, são choros? É evidente: vós os aborreceis desde o nascimento; os primeiros presentes que de vós recebem são correntes; os primeiros pratos que experimentam são tormentos. Nada tendo livre além da voz, como não a usar para reclamar? Eles gritam pelo mal que lhes causastes: assim estrangulados, gritaríeis mais alto do que eles.<sup>48</sup>

Veja-se agora o que, anos depois, dirá Kant na *Antropologia de um ponto de vista pragmático*:

---

<sup>46</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 442, 457, 461, 469.

<sup>47</sup> Weisskopf apresenta um argumento mais audaz, afirmando que o trabalho editorial de Rink nas *Lições sobre pedagogia* consistiu em juntar, por um lado, excertos do *Emílio* e, por outro, algumas anotações de Kant à obra de Rousseau: Weisskopf 1970: 239-313. O argumento é, porém, considerado fraco, pois que não é conhecida a existência de anotações à obra de Rousseau; é por isso difícil perceber se elas teriam estado presentes no opúsculo de 1803 (White Beck 1978: 195-196).

<sup>48</sup> «Leurs premières voix, dites-vous, sont des pleurs? Je le crois bien: vous les contrariez dès leur naissance; les premiers dons qu'ils reçoivent de vous sont de chaînes; les premiers traitements qu'ils éprouvent sont des tourments. N'ayant rien de libre que la voix, comment ne s'en serviraient-ils par pour se plaindre? Ils crient du mal que vous leur faites: ainsi garrottés, vous crieriez plus fort qu'eux.» (Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 55)

O choro do recém-nascido não representa um som de angústia, mas, sim, de indignação e cólera; não porque algo o magoa, mas porque algo o contraria. Presumivelmente, ele quer mover-se e a incapacidade para o fazer parece-lhe um grilhão que lhe tira a liberdade.<sup>49</sup>

As sugestões, embora não exatamente iguais, aproximam-se claramente. Sobre os constrangimentos físicos que os pais impõem à criança recém-nascida – desde o uso de fraldas ou à tendência para a embrulhar em torno de cobertores (prática comumente apelidada de *swaddling*) –, Rousseau e Kant interpretam o choro da criança como sendo o resultado natural do sentimento da aplicação de um constrangimento desnecessário. O choro da criança representa, assim, um apelo à liberdade, na medida em que sente ser limitada contra a sua vontade.

O segundo exemplo é subsidiário das ideias presentes no primeiro. Aqui, Kant e Rousseau rejeitam o uso de instrumentos que visem auxiliar a criança a aprender a andar. Na base desta recusa está a crença na capacidade de ela naturalmente desenvolver as aptidões necessárias para tal fim:

A nossa mania pedante de educar consiste em ensinar às crianças o que elas aprendem muito melhor sozinhas, e em esquecer o que só nós podemos ensinar. Haverá algo mais estúpido do que o trabalho que temos em ensiná-las a andar, como se tivéssemos visto alguém que, por negligência da ama, não tivesse conseguido andar ao envelhecer? Pelo contrário, quantas pessoas não vemos a andar mal durante toda a vida, porque foram ensinadas a andar mal!<sup>50</sup>

Servimo-nos habitualmente, para ensinar as crianças a andar, de *andadeiras* e *andarilhos*. Mas é surpreendente que se queira ensinar as crianças a andar, como se alguma pessoa tivesse ficado sem o saber por falta de lições.<sup>51</sup>

Para além das quase paráfrases que, amiúde, se podem encontrar, importa, acima de tudo, reconhecer a semelhança das ideias de Kant e de Rousseau. Com efeito, revela-

---

<sup>49</sup> «Das Geschrei, welches ein kaum gebornes Kind hören läßt, hat nicht den Ton des Jammerns, sondern der Entrüstung und aufgebrachten Zorns an sich; nicht weil ihm was schmerzt, sondern weil ihm etwas verdrießt; vermuthlich darum, weil es sich bewegen will und sein Unvermögen dazu gleich als eine Fesselung fühlt, wodurch ihm die Freiheit genommen wird.» (Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Ak. VII, 327. Tradução nossa)

<sup>50</sup> «Notre manie enseignante et pédantesque est toujours d'apprendre aux enfants ce qu'ils apprendraient beaucoup mieux d'eux-mêmes, et d'oublier ce que nous aurions pu seuls leur enseigner. Y a-t-il rien de plus sot que la peine qu'on prend pour leur apprendre à marcher, comme si l'on en avait vu quelqu'un qui, par la négligence de sa nourrice, ne sût pas marcher étant grand ? Combien voit-on de gens au contraire marcher mal toute leur vie, parce qu'on leur a mal appris à marcher !» (Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 104)

<sup>51</sup> «Man bedient sich gewöhnlich, um die Kinder gehen zu lehren, des *Leitbandes* und *Gängelwagens*. Es ist doch auffallend, daß man die Kinder das Gehen lehren will, als wenn irgend ein Mensch aus Mangel des Unterrichts nicht hätte gehen können.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 461)

se premente ler as sugestões do filósofo prussiano à luz daquelas que, anos antes, o filósofo genebrino evidenciara com a sua obra de 1762. A clara presença da leitura e da influência de *Emílio* não se torna, contudo, demolidora nem destrói a originalidade da proposta educativa kantiana. Se Kant segue claramente as pisadas de Rousseau em alguns tópicos, também se distancia noutros e remodela oportunamente outros tantos.

### 2.3 O contacto de Kant com a educação do seu tempo

A terminar o presente capítulo, importa referir a envolvimento direta de Kant com a educação do seu tempo em pelo menos dois sentidos. O primeiro diz respeito à sua experiência enquanto educador. Com apenas 24 anos, Kant toma a seu cargo a função de preceptor privado de três famílias, logo após terminar a formação académica na Universidade de Königsberg. Em 1748, e em situação de carência financeira, afasta-se da cidade de Königsberg em busca do seu primeiro emprego; é então que começa a assumir funções enquanto *Hofmeister* nas regiões de Judtschen, Arnsdorf e Rautenberg. A primeira família que Kant acompanha será a do Pastor Andersch, de quem educará três dos seus cinco filhos, entre 1748 e 1751. Segue-se então a família de Bernhard Friedrich von Hulsen, de quem assumirá a educação dos três filhos mais velhos. Por fim, já regressado a Königsberg e à Universidade, Kant tomará a cargo, durante um curto período de tempo (presumivelmente, de 1754 a 1755), a educação de um dos filhos da família do Conde von Keyserling. Kant não parece ser muito elogioso do trabalho que desempenhou enquanto preceptor privado. De qualquer modo, e tal como sugere Manfred Kuehn, a incompetência que o filósofo atribui a si mesmo parece entrar em estreita contradição com a imagem que as famílias com quem trabalhou criaram, e que determinaram que o jovem Kant recebesse vários convites para ser padrinho das crianças (Kuehn 2002: 95-99). A impressão que Kant terá deixado poderá porventura não ter sido tão desagradável como aquela que este construiu acerca de si.

O trabalho enquanto educador dá-se, contudo, de forma mais consolidada a partir do momento em que Kant se torna professor universitário na Universidade de Königsberg. Em abril de 1755, entrega a dissertação conducente à obtenção do título de *Magister* e, meses depois, apresenta uma nova dissertação, com o título *Principiorum primorum cognitionis metaphysicae nova dilucidatio* (*Uma nova elucidação dos primeiros*

*princípios do conhecimento metafísico*), com a qual se torna *Privatdozent*, uma ocupação ainda muito precária (o trabalho não era remunerado pela Universidade, mas apenas pelos alunos que frequentavam as aulas do professor-leitor), mas que lhe permite iniciar a atividade docente (Kuehn 2002: 100-106). Durante mais de quarenta anos, Kant leciona diversos cursos na Universidade e as suas aulas tornam-se um ponto de atração para os alunos, alguns dos quais virão um dia a tornar-se também filósofos de renome. O caso mais conhecido é o de Johann Gottfried Herder (1744-1803), aluno de Kant durante os anos sessenta e com quem o pensador de Königsberg travará eventualmente discussões de marcada importância filosófica (a manifestação mais paradigmática do debate entre os dois filósofos é a recensão kantiana de 1785 aos dois primeiros volumes da obra de Herder, *Ideias para uma filosofia da história da humanidade*). Kant ensina diversas disciplinas – entre elas, Lógica, Antropologia, Ética, Metafísica, ou Física – e assim constrói um amplo legado de cursos de importância inestimável, preservados e estudados até aos dias de hoje pelos interessados na obra kantiana. Não sendo certo que qualquer um dos casos – a experiência enquanto *Hofmeister* ou enquanto professor universitário – tenha contribuído positiva e claramente para o desenvolvimento das suas ideias sobre a educação, parece correto presumir que dotaram Kant de um conhecimento experiencial que, em alguma medida, terá sido importante para o desenvolvimento da sua perspetiva.

O segundo sentido diz respeito às teses defendidas pelo filósofo na obra *Conflito das Faculdades* de 1798, na qual discorre sobre o lugar e a função da faculdade inferior de Filosofia. A sugestão de Kant consiste em recuperar a preponderância da faculdade de Filosofia no interior da instrução universitária. Ao passo que as três faculdades superiores se ocupavam da tarefa de ensinar um conjunto de doutrinas úteis para a vida em sociedade e para a estabilidade social, a função da faculdade filosófica consistia em submeter a exame atento e imparcial as doutrinas do governo, tendo como fio condutor o critério da *verdade*<sup>52</sup>. Esta função da faculdade filosófica é perspetivada pelo filósofo prussiano como sendo da maior importância: na verdade, a universidade apenas apresenta um ensino completo quando, a par das matérias de instrução das faculdades de Medicina, de Teologia e de Direito – matérias que se coadunam com as políticas do governo e não estão autorizadas a exercer qualquer tipo de oposição –, conserva ainda um espaço próprio, orientado pela legislação da razão, que é responsável por analisar estas matérias, colocar dúvidas, levantar objeções, e assim aferir acerca da sua verdade de um modo

---

<sup>52</sup> Kant, *Der Streit der Fakultäten*, Ak. VII, 28.

independente. Note-se como, ao invés de um modo de ensino avulso e que se deixa reger pelo critério da utilidade, Kant mostra desde logo valorizar aquele tipo de ensino que tem em atenção a verdade das suas matérias.

Neste quadro de ideias, a faculdade filosófica assume, pois, um lugar privilegiado, na medida em que contribui de um modo decisivo para o processo de esclarecimento dos homens. Contudo, este lugar não está infalivelmente garantido. Pelo contrário, para que a faculdade exerça a sua função, ela necessita de ver garantida a sua liberdade de expressão. Apenas quando lhe é dado o direito de expor publicamente as objeções e dúvidas que resultam do debate filosófico – no fundo, apenas quando lhe é permitido pôr em causa as políticas do Estado – é que ela pode levar a cabo a sua tarefa com independência<sup>53</sup>. A sugestão apresentada por Kant mostra uma posição evidentemente crítica acerca da situação governativa a que a Prússia, durante os anos noventa, havia sido sujeita às mãos de Frederico Guilherme II. A limitação da liberdade de expressão a que se assistira no reinado do sucessor de Frederico, o Grande, era claramente contrária aos ideais kantianos do progresso e do esclarecimento do género humano. O texto do *Conflito*, publicado um ano depois da morte de Frederico Guilherme II e durante o reinado do seu sucessor, Frederico Guilherme III, fará, assim, questão de mostrar uma clara oposição a este tipo de política. Ademais, ele põe em evidência, não apenas a importância da faculdade de Filosofia sob o ponto de vista do saudável florescimento do ensino, mas também do ponto de vista do saudável florescimento do próprio governo. Parece ser este, aliás, o aspeto mais original e instrutivo do escrito de 1798. O governo que preserva a imparcialidade e a liberdade da faculdade filosófica torna-se mais forte, uma vez que fica a conhecer as limitações e as dúvidas que as doutrinas dominantes suscitam e assim, na medida em que se adapta, alcança maior estabilidade e consenso entre os cidadãos<sup>54</sup>. É nesse sentido que, para Kant, o esquema organizativo das faculdades universitárias deveria ser de tal modo constituído que, se este se tratasse de um parlamento, então, a faculdade filosófica ocuparia a ala esquerda, responsável pela assunção de uma posição de oposição e confrontação crítica, ao passo que as faculdades superiores ocupariam a ala direita, tendencialmente conservadora e zelosa dos interesses que a comandam:

---

<sup>53</sup> Kant, *Der Streit der Fakultäten*, Ak. VII, 19-20.

<sup>54</sup> Cabe aqui agradecer ao Prof. Doutor Pedro M. S. Alves pelo facto de nos ter despertado para esta interpretação do *Conflito das Faculdades*. Em especial, a sua partilha de um ensaio que está ainda por publicar sobre este assunto auxiliou-nos na construção desta perspetiva.

A classe das Faculdades superiores (como a ala direita do parlamento da ciência) defende os estatutos do governo; no entanto, numa constituição tão livre como deve ser aquela em que se trata da verdade, tem de existir igualmente um partido da oposição (a ala esquerda) que é o banco da Faculdade filosófica, porque, sem o seu severo exame e objeções, o governo não estaria assaz industriado sobre o que lhe pode ser útil ou prejudicial.<sup>55</sup>

Aos olhos de Kant, o Estado é levado inevitavelmente a escolher um conjunto de doutrinas que podem ser expostas publicamente, de molde a garantir a estabilidade e a harmonia sociais. A questão prende-se, não tanto com a existência destas prescrições, mas com a possibilidade de erro que elas naturalmente comportam e com a necessidade de, por isso, as sujeitar a uma primeira análise atenta e crítica. É nesse momento que a faculdade filosófica entra em ação. O conflito entre as faculdades não equivale a um estado de perigo iminente, que porá em causa a sobrevivência de qualquer uma das faculdades, mas, sim, a uma inevitabilidade produtiva. Dado que a razão exige a si mesma, a cada novo instante, a fundamentação de todas as doutrinas que lhe são apresentadas como verdadeiras, a faculdade filosófica, ao exercer livremente a sua função característica, acaba trabalhando em cooperação com as faculdades superiores<sup>56</sup>, embora mantendo sempre a sua independência. Neste processo de esclarecimento da universidade, também o governo se poderá esclarecer; nomeadamente, ele poderá enfim compreender a importância do critério da verdade para uma boa governação.

Acabamos de pôr em evidência a envolvência direta de Kant com a educação do seu tempo. Não é, contudo, sobre os resultados práticos que nos pretendemos deter no decorrer do nosso trabalho. De ora em diante, damos um passo atrás e detemo-nos sobre a reflexão kantiana acerca da própria tarefa de educar. Que significa educar? Em que se traduz uma educação correta? Quais as exigências e desafios particulares desta tarefa? Estas são algumas das perguntas a que esperamos conseguir, doravante, responder cabalmente.

---

<sup>55</sup> «Die Classe der obern Facultäten (als die rechte Seite des Parlaments der Gelahrtheit) vertheidigt die Statute der Regierung, indessen daß es in einer so freien Verfassung, als die sein muß, wo es um Wahrheit zu thun ist, auch eine Oppositionspartei (die linke Seite) geben muß, welche die Bank der philosophischen Facultät ist, weil ohne deren strenge Prüfung und Einwürfe die Regierung von dem, was ihr selbst ersprießlich oder nachtheilig sein dürfte, nicht hinreichend belehrt werden würde.» (Kant, *Der Streit der Fakultäten*, Ak. VII, 35)

<sup>56</sup> Kant, *Der Streit der Fakultäten*, Ak. VII, 32-33.

### 3. Algumas considerações preliminares. A educação por etapas, em vista de uma máxima: aprender a pensar

Se perguntarmos pela finalidade última da educação, Kant é claro nas *Lições sobre pedagogia*: «o importante é principalmente que as crianças aprendam a *pensar*»<sup>57</sup>. À visão porventura habitual, de acordo com a qual educar significa pura e simplesmente transmitir de um modo avulso um leque variado de conhecimentos ou preparar a criança para uma ocupação laboral futura, Kant oferece uma outra resposta. Mais fundamentalmente, educar significa fazer com que cada um se torne autossuficiente, ou seja, que emancipe a sua razão e lhe outorgue os seus plenos direitos, a fim de que, em todas as esferas da vida humana, seja capaz de se sustentar a si próprio de uma forma convicta e devidamente alicerçada<sup>58</sup>. Importa, no fundo, que o estudante interiorize desde cedo a máxima do pensar por si mesmo: «*Pensar por si mesmo* significa procurar em si próprio (isto é, na sua própria razão) a suprema pedra de toque da verdade [...]»<sup>59</sup>.

O espírito que move o projeto da *Crítica da razão pura*, e na verdade o projeto filosófico kantiano de uma maneira englobante, também aqui, nos pressupostos que fundamentam as propostas de Kant para a educação, se encontra presente. Será útil recordar em que consiste o procedimento levado a cabo por Kant nessa obra, a fim de compreender com mais exatidão de que modo ele será transportado e transfigurará substantivamente a tarefa do educador. A viragem copernicana operada por Kant visa, como bem é sabido, redirecionar os esforços da filosofia e perguntar sobre a estrutura *a priori* do sujeito que torna possível o conhecimento acerca da realidade. A sujeição da razão a um tribunal de instância própria traça os limites do conhecimento e permite, enfim, recusar-lhe todas as «presunções infundadas» que ela tradicionalmente reclama para si quando navega sem rumo claro, mas também assegurar-lhe «todas as pretensões legítimas»<sup>60</sup>, quando estas, através de análise atenta, se mostram justificadas *a priori*. A

---

<sup>57</sup> «[...] sondern es kommt vorzüglich darauf an, daß Kinder *denken* lernen.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 450)

<sup>58</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 487.

<sup>59</sup> «*Selbstdenken* heißt den obersten Proberstein der Wahrheit in sich selbst (d. i. in seiner eigenen Vernunft) suchen [...]» (Kant, *Was heißt: Sich im Denken orientieren?*, Ak. VIII, 146. Tradução utilizada: Artur Morão, 2020, Edições 70)

<sup>60</sup> «[...] eine Aufforderung an die Vernunft, das beschwerlichste aller ihrer Geschäfte, nämlich das der Selbsterkenntniß, aufs neue zu übernehmen und einen Gerichtshof einzusetzen, der sie bei ihren gerechten Ansprüchen sichere, dagegen aber alle grundlose Anmaßungen nicht durch Machtsprüche, sondern nach ihren ewigen und unwandelbaren Gesetzen abfertigen könne; und dieser ist kein anderer als die *Kritik der*

via crítica kantiana propõe-se ser a última via de questionamento possível, na medida em que recusa tanto o dogmatismo cerrado, infundado e falível, como o ceticismo agreste, que nada aceita e por isso deixa a razão repousar, amparada pela égide de que nada pode questionar<sup>61</sup>. Ela não pretende apresentar-se como um corpo doutrinal consolidado, mas como um modo de questionar e de proceder filosoficamente<sup>62</sup>. É a partir desta viragem para o sujeito que nascem as *Críticas*, enquanto espaços de auscultação da razão, que se deixa sujeitar a um autoexame ponderado e lúcido. Ora, a via crítica kantiana, enquanto forma de proceder no questionamento acerca da realidade, será transportada para o modo de encarar a educação. Ao educador caberá a tarefa de instigar, desde cedo, na criança o dever de se não ausentar de uma tarefa que apenas a ela lhe cumpre, a saber, a tarefa de somente aceitar como verdadeiro aquilo que pode compreender e fundamentar devidamente a partir de uma análise independente e racional. O ensino não deverá ser guiado por um espírito dogmático ou cético, mas sim por um estado de constante curiosidade ou agitação interior, mediante o qual o jovem lentamente se torna capaz de pensar por si.

Trata-se, no fundo, de pôr em prática o que Kant recomenda para o ensino da filosofia: é necessário aprender, não a filosofia, mas a filosofar<sup>63</sup>. A conversão do nome em verbo intransitivo coloca o foco de atenção no agente a quem fica encarregue o exercício de raciocinar. Se a “filosofia” diz respeito ao produto do raciocinar de outros, o qual se nos apresenta na maioria das vezes como fonte de autoridade que respeitamos e em relação ao qual tendemos a não tomar uma posição, o “filosofar” diz respeito ao processo de retirar de si as respostas às perguntas suscitadas. Filosofar significa, portanto, um ato dinâmico e criador, que torna seu aquilo que a filosofia habitualmente apresenta como exterior e estático, e que é dado de mão-beijada ao estudante que procura simplesmente os pensamentos de outros (Barata-Moura 2007: 140-143). Toda a proposta educativa kantiana deverá revestir-se desta tónica filosofante. Ainda que a criança deva ser cultivada, ainda que deva aprender certas regras concernentes à convivência com o outro, o mais importante é que faça tudo isto a partir de uma atitude de espontaneidade pessoal, e não por obediência cega e acrítica a autoridades externas.

---

*reinen Vernunft selbst.» (Kant, Kritik der reinen Vernunft, 1.ª ed., Ak. IV, 9. Tradução utilizada: Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão, 2018, Fundação Calouste Gulbenkian)*

<sup>61</sup> Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, 2.ª ed., Ak. III, 499.

<sup>62</sup> Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, 2.ª ed., Ak. III, 43-44.

<sup>63</sup> Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, 2.ª ed., Ak. III, 514-542.

Ora, a fim de empreender a finalidade para que a educação kantiana se dirige, há que, em primeiro lugar, pensar o método mediante o qual se empreende o exercício educativo. Na *Informação acerca da orientação dos seus Cursos no Semestre de Inverno de 1765-1766*, Kant, referindo-se ainda ao ensino da filosofia, explica qual a metodologia que deve guiar o processo educativo:

A regra de conduta é pois esta: antes de tudo, amadurecer o entendimento e acelerar o seu crescimento, exercendo-o nos juízos da experiência e tornando-o atento ao que podem ensinar-lhe as sensações dos seus sentidos comparadas entre si. A partir destes 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 a pouco e pouco o conduzem mais longe; mas tudo isso conforme com aquela capacidade do entendimento que o anterior exercício deve ter necessariamente produzido nele, e não segundo aquela que o professor percebe ou crê perceber em si mesmo e que falsamente supõe existir 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.<sup>64</sup>

Note-se como, uma vez mais, Kant reforça a necessidade de o professor adaptar o ensino às capacidades do jovem. A centralidade da educação está posta no próprio estudante, pelo que o professor é obrigado a sair do seu ponto de vista e a procurar compreender aquele que tem diante de si. Entretanto, a novidade da passagem acima transcrita consiste no facto de o requisito de adaptar a educação à idade do educando ser agora mais explicitamente associado a um paradigma biológico. A necessidade de adequar a educação à idade tem a sua origem numa visão segundo a qual as faculdades humanas são perspectivadas como se de um organismo vivo se tratassem, e portanto possuíssem uma curva de crescimento própria. Se assim é, de modo a respeitar o amadurecimento natural das faculdades, deverá começar-se por desenvolver o entendimento, especializado

---

<sup>64</sup> «Die Regel des Verhaltens also ist diese: zuvörderst den Verstand zu zeitigen und seinen Wachsthum zu beschleunigen, indem man ihn in Erfahrungsurtheilen übt und auf dasjenige achtsam macht, was ihm die verglichene Empfindungen seiner Sinne lehren können. Von diesen Urtheilen oder Begriffen soll er zu den höheren und entlegnern keinen kühnen Schwung unternehmen, sondern dahin durch den natürlichen und gebähnten Fußsteig der niedrigern Begriffe gelangen, die ihn allgemach weiter führen; alles aber derjenigen Verstandesfähigkeit gemäß, welche die vorhergehende Übung in ihm nothwendig hat hervorbringen müssen, und nicht nach derjenigen, die der Lehrer an sich selbst wahrnimmt, oder wahrzunehmen glaubt, und die er auch bei seinem Zuhörer fälschlich voraussetzt. Kurz, er soll nicht Gedanken, sondern denken lernen; man soll ihn nicht tragen, sondern leiten, wenn man will, daß er in Zukunft von sich selbst zu gehen geschickt sein soll.» (Kant, *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766*, Ak. II, 306. Tradução de Leonel Ribeiro dos Santos, presente em: “Kant e o ensino da filosofia” (2013), 122-125)

em formular juízos acerca de conceitos e objetos da experiência, e apenas depois a razão, a qual se dedica à formulação de ideias que não encontram comprovação empírica. O mesmo é dizer que o processo educativo deve seguir um percurso ordeiro, não impondo violência ou obrigando a um desenvolvimento precoce, mas antes acompanhando a maturação gradual das capacidades do estudante (Ribeiro dos Santos 2013: 132-133).

Se o processo educativo não for seguido ordeiramente, se for invertido, ou se simplesmente não mostrar preocupação pelo jovem que tem em mãos, o resultado será o cultivo de uma razão desconforme e desregrada. Uma educação desconexa e confusa conduz a criança a transformar-se num género de sofista, que articula um conjunto de noções e ideias, mas não compreende autenticamente o que diz, embora crie para si a ilusão de que muito sabe:

Se invertermos este método, então o aluno colhe uma espécie de razão antes ainda que se tenha formado nele o entendimento, e leva uma ciência emprestada que, por assim dizer, nele foi apenas colada, mas não desenvolvida, pelo que a sua capacidade de espírito se torna ainda mais estéril do que nunca e ao mesmo tempo muito mais corrompida pela ilusão de sabedoria. Esta é a causa por que não raro se encontram sábios (mais propriamente, gente que faz estudos) que dão mostras de pouco entendimento e por que as academias enviam para o mundo mais cabeças destituídas de senso do que qualquer outra instituição da república.<sup>65</sup>

A verdadeira sabedoria, do ponto de vista prático, caracteriza-se pela perfeita conformidade entre a máxima da ação e a lei prática<sup>66</sup>. Ou seja, sábio é aquele que pensa independentemente e age em conformidade com aquilo que reconhece como estando racionalmente justificado. Isto apenas será possível se as faculdades estiverem, em primeiro lugar, integradas e organizadas entre si, formando um todo orgânico que não provoca confusão ou induz em erro, mas antes permite pensar maduramente. À educação, na medida em que visa promover a autossuficiência da razão, cabe precisamente a tarefa de estudar o modo como deve promover, e não aniquilar, o seu saudável florescimento.

---

<sup>65</sup> «Wenn man diese Methode umkehrt, so erschnappt der Schüler eine Art von Vernunft, ehe noch der Verstand an ihm ausgebildet wurde, und trägt erborgte Wissenschaft, die an ihm gleichsam nur geklebt und nicht gewachsen ist, wobei seine Gemüthsfähigkeit noch so unfruchtbar wie jemals, aber zugleich durch den Wahn von Weisheit viel verderbter geworden ist. Dieses ist die Ursache, weswegen man nicht selten Gelehrte (eigentlich Studirte) antrifft, die wenig Verstand zeigen, und warum die Akademien mehr abgeschmackte Köpfe in die Welt schicken als irgend ein anderer Stand des gemeinen Wesens.» (Kant, *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766*, Ak. II, 306)

<sup>66</sup> Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Ak. VII, 200.

Anos antes, já Rousseau havia alertado para a necessidade de dividir o processo educativo em várias etapas que se deveriam suceder consecutivamente. Para o filósofo genebrino, a infância é o período da vida do homem em que a razão deve permanecer adormecida<sup>67</sup>. Não existe aqui qualquer tipo de desvalorização da criança. Pelo contrário, a fim de se desenvolver de um modo sã e completo, o pupilo de Rousseau deverá, numa primeira fase, dedicar-se ao estudo das sensações e apenas então, mais tardiamente, começar a formular ideias, as quais estabelecerão comparações e relações entre as sensações. A razão da distinção feita por Rousseau é simples: se as sensações são imediatas, porquanto são dadas diretamente aos sentidos e, portanto, sempre verdadeiras, as ideias são mediatas, resultando da interferência da atividade de julgar e, portanto, naturalmente falíveis. Deve, assim, começar-se por alicerçar o conhecimento de Emílio em bases sólidas, para que então aprenda a não ser iludido ou a formular juízos falsos acerca da realidade<sup>68</sup>.

Para Rousseau, tal como para Kant, a educação pressupõe etapas, e a última delas deverá ser a do cultivo da razão. Aquele que começa pela última tarefa desrespeita o percurso natural de desenvolvimento da criança e produz frutos imaturos, que não serão devidamente aproveitados. Além disso, Rousseau vê nesta inversão um sério risco: é que, ao estimular precocemente o uso da razão, a criança é levada a exibir discursos pedantes sem que, contudo, os compreenda. Na verdade, a única coisa que provavelmente neles reconhecerá será a sua utilidade para praticar a dissimulação e, eventualmente, iludir ou enganar os que a rodeiam:

De todas as faculdades do homem, a razão, que é, por assim dizer, apenas um composto de todas as outras, é a que se desenvolve mais difícil e tardiamente; e é a ela que queremos recorrer para desenvolver as primeiras! A obra-prima de uma boa educação consiste em formar um homem razoável: e afirmamos conseguir fazê-lo educando uma criança com recurso à razão! Isto é começar pelo fim, é querer fazer o instrumento com a obra. Se as crianças dessem ouvidos à razão, não precisariam de ser educadas; mas, ao falar-lhes desde tenra idade numa língua que não entendem, acostumamo-las a jogar com as palavras, a controlarem tudo o que lhes é dito, a julgarem-se tão sábias como os seus mestres, a tornarem-se argumentativas e insurretas; e tudo o que pensamos obter delas por motivos

---

<sup>67</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 149.

<sup>68</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 293-296.

razoáveis, só o obtemos por motivos de cobiça, ou de medo, ou de vaidade – motivos que somos obrigados a acrescentar a todos os outros.<sup>69</sup>

Assim, aproveitando a sugestão rousseauiana, Kant concebe a educação como um percurso ordenado por várias tarefas que devem ser satisfeitas consecutivamente. Educar significa seguir de perto o desenvolvimento das faculdades, respeitando as várias fases do processo de constante maturação que caracteriza a infância. A estrutura poderá eventualmente parecer rígida, mas recordemos que ela serve unicamente um objetivo: conduzir a criança a, ulteriormente, pensar por si.

O carácter inovador da sugestão feita por Kant consiste em associar ao lema do “pensar por si mesmo” um conjunto de repercussões que não têm que ver simplesmente com a persecução de um pensamento rigoroso e logicamente válido. Aprender a pensar por si mesmo alude, mais fundamentalmente, à questão da concretização da destinação do homem, uma tarefa que se reveste de um conjunto de exigências, não apenas intelectuais, mas também morais, religiosas, políticas e cosmopolitas. É precisamente para esta questão, a da concretização da destinação do género humano, que nos encaminhamos no capítulo seguinte.

---

<sup>69</sup> «De toutes les facultés de l’homme, la raison, qui n’est, pour ainsi dire, qu’un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard ; et c’est de celle-là qu’on veut se servir pour développer les premiers ! Le chef-d’œuvre d’une bonne éducation est de faire un homme raisonnable : et l’on prétend élever un enfant par la raison ! C’est commencer par la fin, c’est vouloir faire l’instrument de l’ouvrage. Si les enfants entendaient raison, ils n’auraient pas besoin d’être élevés ; mis en leur parlant dès leur bas âge un langage qu’ils n’entendent point, on les accoutume à se payer de mots, à contrôler tout ce qu’on leur dit, à se croire aussi sages que leurs maîtres, à devenir disputeurs et mutins ; et tout ce qu’on pense obtenir d’eux par des motifs raisonnables, on ne l’obtient jamais que par ceux de convoitise, ou de crainte, ou de vanité, qu’on est toujours forcé d’y joindre.» (Rousseau, *Émile ou de l’éducation*, 121-122)

## 4. Educação e sua relação com a filosofia da História kantiana

Aquela que é, porventura, a tese mais conhecida de Kant sobre a educação, dita logo no início das *Lições sobre pedagogia*, põe em evidência o modo como, no âmbito da proposta kantiana, se perscruta a relação fundamental entre educação e História. Falamos da tese de acordo com a qual: «O homem é a única criatura que tem de ser educada.»<sup>70</sup>. O capítulo que de ora em diante iniciamos pretende explicitar o sentido e as implicações desta tese tão conhecida de Kant, assim tornando clara a sua importância para o tema que nos ocupa.

A concisão da afirmação proferida por Kant tem origem num paradigma de acordo com o qual cada ser vivo está organizado de tal modo que é dotado de um conjunto de capacidades adequadas à consumação do seu modo de vida específico. Ora, no homem, esta determinação ou vocação – dois modos de traduzir a expressão originária, *Bestimmung* –, diferencia-se, contudo, da dos restantes seres na medida em que está dependente da capacidade de o agente a trazer à luz. Apenas o homem, portanto, necessita de esforçadamente trabalhar e de esforçadamente se comprometer consigo mesmo, a fim de ser capaz de concretizar o seu *Bestimmung*. Mas em que consiste esta tarefa? Em contexto kantiano, ela traduz-se na necessidade de cada um retirar de si a sua humanidade, isto é, a sua natureza livre e racional, devidamente capacitada para um uso autónomo. O que, contudo, no homem assume um estatuto problemático é o facto de nele conviverem, na verdade, duas naturezas, a saber, não apenas a sua natureza racional, mas também a sua natureza física. Enquanto a última obedece ao instinto, é simples e não carece de aprofundamento, a primeira impõe limites sobre o que a segunda deseja, e por isso necessita de ganhar poder sobre ela. Eis o lugar que a educação ocupa neste quadro de preocupações e a premência da tese segundo a qual «O homem é a única criatura que tem de ser educada». Educar significa dotar cada um das ferramentas necessárias para, com o seu próprio esforço, ser capaz de retirar de si a sua humanidade<sup>71</sup>. À educação caberá a responsabilidade de enfrentar esta tensão iminente que caracteriza a natureza humana; dado que ao homem não apenas basta consagrar diretamente, tal como os animais não-racionais fazem, a sua natureza específica, mas antes tem de, por intermédio de um exercício metódico e consciente das suas exigências, tornar vitoriosa a razão sobre o

---

<sup>70</sup> «Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 441)

<sup>71</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 441.

instinto, a educação cumprirá desde logo o papel de tornar evidente, a cada nova geração que nasce, esta tarefa de excelência.

No lugar de uma concepção estática, que de alguma forma desviaria o homem da responsabilidade para assumir o controlo pelo seu destino, a representação do seu *Bestimmung* a partir de uma tendência conflitual – logo, dinâmica –, acentua a existência de uma *tarefa por cumprir*, requerente de esforço permanente, e que, no entanto, não pode ser concretizada senão por ele<sup>72</sup>. Nesse sentido, e em linha com o que considerámos no capítulo anterior, a tarefa educativa revestir-se-á, às mãos de Kant, de características próprias: ela deverá, não tanto comandar autoritariamente, mas, sim, orientar o estudante a retirar de si, mediante o uso da razão, a sua própria independência e suficiência. O que se destaca é a subtilidade do processo educativo, o tato e a sensibilidade que ele deverá possuir. É precisamente por isso que vemos surgir, nas *Lições sobre pedagogia*, uma metáfora orgânica que pretende ressaltar o cuidado e a atenção inerentes à tarefa de educar:

Nós vemos, por exemplo, nas primulas que, se as arrancamos pela raiz <e as transplantarmos>, obtemo-las apenas de uma e mesma cor; mas se espalharmos as suas sementes, então obtemo-las de cores completamente outras e as mais diversas. A Natureza, por conseguinte, põs nelas os germes e agora trata-se apenas de uma conveniente sementeira e transplantação para aquelas se desenvolverem. Assim também se passa com os seres humanos! – Residem na humanidade muitos germes e agora é tarefa nossa desenvolver de forma proporcionada as disposições naturais, fazer sair a humanidade dos seus germes, e assim fazer com que o ser humano realize a sua destinação.<sup>73</sup>

Kant oscila entre a alusão a um conjunto de disposições (*Anlagen*) ou de germes (*Keime*) originários, de modo a referir um processo de cultivo atento e regrado, levado a cabo pelo próprio homem, mediante o qual a humanidade de cada um se desenvolve lenta mas autenticamente. As disposições originárias são tudo aquilo que está naturalmente presente num organismo e que contribui favoravelmente para que o seu modo de vida

---

<sup>72</sup> Kant, *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, Ak. VIII, 19.

<sup>73</sup> «Man sieht z. B. an den Aurikeln, daß, wenn man sie aus der Wurzel zieht, man sie alle nur von einer und derselben Farbe bekommt; wenn man dagegen aber ihren Samen aussät: so bekommt man sie von ganz andern und den verschiedensten Farben. Die Natur hat also doch die Keime in sie gelegt, und es kommt nur auf das gehörige Säen und Verpflanzen an, um diese in ihnen zu entwickeln. So auch bei dem Menschen! – Es liegen viele Keime in der Menschheit, und nun ist es unsere Sache, die Anlagen proportionirlich zu entwickeln und die Menschheit aus ihren Keimen zu entfalten und zu machen, daß der Mensch seine Bestimmung erreiche.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 445. Preferimos aqui a tradução de Leonel Ribeiro dos Santos, presente em: “A educação, suas tarefas e seus paradoxos, segundo Kant”, 486-487)

específico se desenvolva (Wood 2006: 249). Tal como a flor a que o filósofo se refere na passagem que acima transcrevemos, também a natureza do homem está constituída de tal modo que, a partir de si mesma, é capaz de produzir os seus frutos característicos; contudo, exatamente como a flor, em relação à qual não se sabe, a partir da semente, em que cor virá a desabrochar, as especificidades particulares dos frutos que então vêm à luz no desenvolvimento da humanidade de cada um são sempre, de algum modo, inesperados ou inovadores. A preferência pelo paradigma biológico permite por isso, desde logo, exhibir um processo que se desenvolve a partir de si mesmo, mas que produz frutos de variada riqueza (Louden 2017: 721). A plasticidade inerente ao próprio processo de cultivo da razão é um aspeto que Kant pretende pôr em evidência, de modo a recusar uma conceção mecânica do ser humano. Ao fazê-lo, a ponderação sobre o processo de amadurecimento das disposições originárias implica a consideração pelo agente que o traz à luz (Ribeiro dos Santos 1994: 406-409). Assim, a metáfora orgânica reitera uma vez mais a importância da responsabilidade individual. O que também fica posto em evidência é, num outro sentido, a responsabilidade do professor, enquanto elemento que intervém decisivamente neste processo de cuidado atento; aquele que semeia adequadamente os germes presentes em cada um cria uma atmosfera propícia ao ulterior desabrochar dos seus frutos; aquele que trabalha sem cuidado produz uma massa amorfa, sem variação e pobre sob todos os pontos de vista.

Assim vista, a recorrência a um paradigma biológico permite a Kant conceber a natureza como estando teleologicamente orientada. Quer isto dizer que o curso dos acontecimentos, o devir histórico, ocorre, não aleatoriamente, mas de acordo com um sentido próprio<sup>74</sup>. Ora, a consideração da natureza enquanto sistema organizado de fins levanta, contudo, questões importantes; nomeadamente, urge compreender o lugar que o homem nele ocupa. Importa recuperar alguns passos da argumentação kantiana na terceira *Crítica*, a fim de realçar um conjunto de distinções relevantes para este assunto. Já no final do escrito de 1790, o pensador de Königsberg levanta uma questão pertinente:

---

<sup>74</sup> Note-se que a afirmação da existência de um sentido na natureza (ou, nos termos da *Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita*, de um “plano da natureza”), questão que nasce do exercício da faculdade de julgar reflexionante, não possui, de um ponto de vista teórico, realidade objetiva. Contudo, ela possui uma finalidade heurística, na medida em que auxilia o homem na compreensão do modo como a natureza, a partir do seu próprio arranjo mecânico, se organiza e harmoniza com as leis da liberdade. É nesse sentido que a “ideia de uma história universal”, tal como Kant a concebe, serve como princípio regulativo, e não constitutivo. Veja-se: Alves 2009, Ostarić 2023.

Se se considera o reino vegetal, perante a riqueza incomensurável com que se expande em qualquer solo, poder-se-ia ser levado a considerá-lo como mero produto do mecanismo da natureza [...]. Mas um conhecimento mais próximo da indescritivelmente sábia organização desse reino não nos permite continuarmos a considerá-lo assim, mas pelo contrário dá azo à pergunta: para que existem estas criaturas? No caso de se responder: Para o reino animal que delas se alimenta, para que tenha podido expandir-se em tantas e múltiplas espécies sobre a terra, vem ainda a pergunta: Para que existem então estes animais herbívoros? [...] Finalmente aparece a pergunta: Para que servem todos estes precedentes reinos da natureza?<sup>75</sup>

Se a natureza é concebida como uma cadeia onde cada membro é simultaneamente fim e meio relativamente aos outros, onde termina a pergunta sobre o último fim da natureza? A pergunta parece conduzir a uma aparente regressão. Se assim for, o sistema de fins, em rigor, não existe, pois está ausente um princípio de determinação da conexão da natureza que ordene os seres de acordo com os seus fins (Ribeiro dos Santos 1994: 400-401). Ao invés de permanecer em aporia, Kant fornece, logo de seguida, a resolução para o problema:

Para que servem todos estes precedentes reinos da natureza? Para o homem e para o diverso uso que a sua inteligência lhe ensina a fazer de todas aquelas criaturas; e ele é o último fim da criação aqui na terra, porque é o único ser da mesma que pode realizar para si mesmo um conceito de fins, assim como, mediante a sua razão realizar um sistema dos fins a partir de um agregado de coisas formadas de modo conforme a fins.<sup>76</sup>

O homem é o último fim (*letzter Zweck*) da natureza, pois é o único ser capaz de, mediante o uso do entendimento, compreender o conjunto dos seres como sendo um sistema de fins (Wood 1999: 310-311). O mundo não é, afinal, um aparente caos desorganizado de acontecimentos que se sucedem aleatoriamente; ele pode finalmente ser

---

<sup>75</sup> «Wenn man das Gewächsreich ansieht, so könnte man anfänglich durch die unermeßliche Fruchtbarkeit, durch welche es sich beinahe über jeden Boden verbreitet, auf den Gedanken gebracht werden, es für ein bloßes Product des Mechanisms der Natur [...]. Eine nähere Kenntniß aber der unbeschreiblich weisen Organisation in demselben läßt uns an diesem Gedanken nicht haften, sondern veranlaßt die Frage: Wozu sind diese Geschöpfe da? Wenn man sich antwortet: Für das Thierreich, welches dadurch genährt wird, damit es sich in so mannigfaltigen Gattungen über die Erde habe verbreiten können, so kommt die Frage wieder: Wozu sind denn diese pflanzen=verzehrenden Thiere da? [...] Endlich ist die Frage: Wozu sind diese sammt den vorigen Naturreichen gut?» (Kant, *Kritik der Urtheilskraft*, Ak. V, 426. Tradução utilizada: António Marques e Valério Rohden, 2017, Imprensa Nacional-Casa da Moeda)

<sup>76</sup> «Endlich ist die Frage: Wozu sind diese sammt den vorigen Naturreichen gut? Für den Menschen zu dem mannigfaltigen Gebrauche, den ihn sein Verstand von allen jenen Geschöpfen machen lehrt; und er ist der letzte Zweck der Schöpfung hier auf Erden, weil er das einzige Wesen auf derselben ist, welches sich einen Begriff von Zwecken machen und aus einem Aggregat von zweckmäßig gebildeten Dingen durch seine Vernunft ein System der Zwecke machen kann.» (Kant, *Kritik der Urtheilskraft*, Ak. V, 426-427)

pensado como tendo um sentido que o orienta para fins específicos. Dito por outras palavras, a natureza pode finalmente ser concebida como um sistema de fins *na medida em que* contém seres racionais, devidamente equipados para compreenderem o seu sentido (Kuehn 2009: 91).

Ora, mas se o homem é o último fim da natureza, cabe agora perguntar de que modo pode ele afirmar-se, justamente, como homem, de molde que nele se encontre o princípio de conexão da natureza. A pergunta desemboca em duas hipóteses: ou o último fim da natureza é a procura da felicidade, ou a cultura (*Kultur*). O filósofo rejeita liminarmente a primeira opção e escolhe a segunda: a felicidade é, na verdade, um «vacilante conceito»<sup>77</sup> que, sujeito a constantes reinterpretações, impede a consideração de uma qualquer lei universal que reja a natureza; a cultura, pelo contrário, traduz-se na «aptidão de se colocar a si mesmo fins em geral e [...] usar a natureza como meio, de acordo com as máximas dos seus fins livres em geral.»<sup>78</sup>. Isto significa que a cadeia de reinos da natureza a que o filósofo aludia na passagem que anteriormente transcrevemos pode, enfim, encontrar a sua finalidade ulterior na cultura.

Kant distingue dois tipos de cultura. A primeira é apelidada de cultura da habilidade e está associada ao desenvolvimento de competências e aptidões; a sua mais importante função consiste em alimentar o progresso civilizacional e a lenta transformação da constituição política. Já a segunda leva o nome de cultura da disciplina e possui uma natureza essencialmente negativa<sup>79</sup>: ela traduz-se no processo mediante o qual a vontade se liberta do despotismo dos desejos e o homem supera a dependência face ao instinto, assim procurando um constante aperfeiçoamento em função de fins mais nobres. Note-se que estes fins não são fins morais; contudo, num tal processo de constante aperfeiçoamento e refinamento de si mesmo, Kant vê na cultura o importante papel de preparar o homem para a moralidade. É nesse sentido que a natureza, entendida como sistema organizado de fins, se revela capaz de promover ou facilitar a recetividade à esfera moral (Allison 2009: 39-42). A distinção que se estabelece entre as “duas naturezas” que conflituam na condição humana pode, pois, dizer-se ser uma distinção entre o homem

---

<sup>77</sup> «[...] schwankenden Begriff [...]» (Kant, *Kritik der Urtheilskraft*, Ak. V, 430)

<sup>78</sup> «Die Hervorbringung der Tauglichkeit eines vernünftigen Wesens zu beliebigen Zwecken überhaupt (folglich in seiner Freiheit) ist die Cultur.» (Kant, *Kritik der Urtheilskraft*, Ak. V, 431)

<sup>79</sup> Kant, *Kritik der Urtheilskraft*, Ak. V, 431-432.

natural e o homem *cultural*. A cultura é o produto do processo de conflito interno por que o homem passa ao desenvolver-se integralmente<sup>80</sup>.

Note-se que, à luz das considerações precedentes, torna-se claro que a análise kantiana do curso dos acontecimentos trazidos à luz pela mão humana está isenta de considerações diretas acerca do desenvolvimento moral do género humano. Na medida em que a História pensa o curso dos acontecimentos dados no tempo e no espaço, ela apenas pode ter em conta a dimensão propriamente fenomenal do desenvolvimento humano. É por isso que o seu estudo versa somente sobre o desenvolvimento cultural e civilizacional humanos. A cultura tem, contudo, e como vimos atrás, a capacidade de potenciar a recetividade à esfera moral. A ideia é a de que, mediante o desenvolvimento das ciências, o homem aprende a reger-se por leis universais e sente, por vez primeira, em que consiste a independência face aos impulsos sensíveis (Ostarić 2023: 242). Está dado o passo para o momento em que, enfim, o homem descobre dentro de si, não obstante os fins instrumentais que coloca a si mesmo, um outro conjunto de fins de natureza distinta. Ele compreende que não está apenas limitado ao domínio natural, uma vez que é dotado da capacidade de propor a si mesmo fins que têm origem numa fonte interior inesgotável: a liberdade. O que se anuncia desta constatação é o traçar de uma descontinuidade de suma importância. A constatação de que existe uma diferença qualitativa que distingue o homem dos restantes seres, na medida em que este é um ser moral, impõe um rompimento com a natureza (Soromenho-Marques 1998: 259-261). Eis o momento em que Kant vai descobrir o homem, não apenas como último fim (*letzter Zweck*), mas também como fim terminal (*Endzweck*) da natureza. Um fim terminal é «aquele que não necessita de nenhum outro fim como condição de sua possibilidade»<sup>81</sup>. Enquanto se considera como ser físico, o homem encontra-se limitado pelas condições naturais, e os frutos do seu trabalho possuem uma natureza instrumental, técnica. Contudo, ao considerar-se enquanto número, ou seja, enquanto ser livre, ele evade-se destes condicionalismos e não necessita de nenhuma outra condição a não ser de si

---

<sup>80</sup> É precisamente por isto que, falando da educação, diversos estudiosos da obra kantiana chamam de cultura ao processo integral mediante o qual o estudante se torna verdadeiramente homem, ou seja, desenvolve a sua humanidade (Munzel 2014: 189). Há, contudo, que ter em conta que uma das tarefas específicas do processo educativo é justamente a tarefa de cultivar, tendo esta que ver com o desenvolvimento de aptidões (veja-se a secção 5.2). Ainda que o uso variado do mesmo termo possa suscitar confusão, no fundo, o que Kant faz na sua proposta educativa é dividir a tarefa geral da cultura em diversas exigências de natureza diferente.

<sup>81</sup> «Endzweck ist derjenige Zweck, der keines andern als Bedingung seiner Möglichkeit bedarf.» (Kant, *Kritik der Urteilskraft*, Ak. V, 434)

mesmo; pois que a lei que determina a vontade, além de independente da natureza, ordena de forma incondicionada<sup>82</sup>.

A concepção kantiana da condição humana, aqui refletida no modo como é levada a cabo a análise sobre a História, reforça, em suma, a visão segundo a qual o homem se encontra ligado a dois mundos, um de natureza sensível e um de natureza inteligível. A tarefa cimeira que lhe cumpre realizar consiste em descobrir dentro de si a pertença a um mundo onde, regido pela lei incondicionada, ele reconhece a sua humanidade e sublima a sua condição terrena. Colocado numa posição mediadora, a questão técnico-instrumental que coloca nas mãos do homem o encargo de “usar a natureza como meio” não dispensa, portanto, a inquirição ética que a deve sustentar. Apenas deste modo pode ele, não apenas recuperar para lugar legítimo a sua natureza inteligível, como engrandecer a sua natureza física (Ribeiro dos Santos 2012: 46).

É a partir deste quadro de ideias que se explica a existência de um sentido para a História e o homem assume nela um lugar privilegiado. Assim vista, a concepção kantiana contribui de uma forma importante para a transfiguração do panorama de estudo até então dominante sobre a História. Se anteriormente a análise do curso dos acontecimentos estava assente na reivindicação de uma teodiceia, que otimisticamente promulgava um contínuo e linear melhoramento da espécie humana, a concepção kantiana começa, lentamente, a incluir neste quadro de considerações o papel imprescindível do homem enquanto agente no desenrolar dos acontecimentos e, por isso, a possibilidade de se desenharem nuances, curvas e dúvidas no processo de desenvolvimento da comunidade humana. Na medida em que a História é agora compreendida como um processo de auto-constituição da humanidade pelo próprio homem e, portanto, a concretização da destinação do género humano de mais ninguém depende senão, justamente, do homem,

---

<sup>82</sup> «Ora nós temos somente uma única espécie de ser no mundo, cuja causalidade é dirigida teleologicamente, isto é para fins, e todavia de tal modo constituída que a lei, segundo a qual ela determina a si própria fins, é representada por eles próprios como incondicionada e independente de condições naturais, mas como necessária em si mesma. Esse ser é o homem, mas considerado como númeno; o único ser da natureza, no qual podemos reconhecer, a partir da sua própria constituição, uma faculdade suprassensível (a *liberdade*) e até mesmo a lei da causalidade com o objeto da mesma e, que ele pode propor a si mesmo como o fim mais elevado (o bem mais elevado no mundo).» («Nun haben wir nur eine einzige Art Wesen in der Welt, deren Causalität teleologisch, d. i. auf Zwecke gerichtet, und doch zugleich so beschaffen ist, daß das Gesetz, nach welchem sie sich Zwecke zu bestimmen haben, von ihnen selbst als unbedingte und von Naturbedingungen unabhängig, an sich aber als nothwendig vorgestellt wird. Das Wesen dieser Art ist der Mensch, aber als Noumenon betrachtet; das einzige Naturwesen, an welchem wir doch ein übersinnliches Vermögen (die *Freiheit*) und sogar das Gesetz der Causalität sammt dem Objecte derselben, welches es sich als höchsten Zweck vorsetzen kann (das höchste Gut in der Welt), von Seiten seiner eigenen Beschaffenheit erkennen können.»), Kant, *Kritik der Urtheilskraft*, Ak. V, 435)

desenham-se, a todo o instante, riscos e tentações que ameaçam o sucesso desta tarefa (Ribeiro dos Santos 2013: 126-127). A fragilidade da vontade humana inibe, assim, considerações entusiásticas e lacônicas sobre a História; há que mantê-la suficientemente aberta, de molde a permitir o desenvolvimento da autonomia humana com os seus ganhos, mas também com os seus contratempos inevitáveis (Soromenho-Marques 1998: 353-356). Nesse sentido, a concepção teleológica da História kantiana jamais redundará numa limitação dos futuros possíveis ou da possibilidade de variação: «A liberdade e autonomia da razão subsistem neste elemento de uma concepção teleológica da natureza que se abre ao possível, ao futuro e à esperança.» (Ribeiro dos Santos 2013: 128).

O que acima explicámos mostra de que modo a tese mais conhecida das *Lições sobre pedagogia* faz incidir a luz sobre o domínio da reflexão kantiana acerca da História. Com efeito, para compreender o que está em causa na proposta para a educação importa começar por compreender a sua importante relação com esta outra dimensão da filosofia kantiana. Quem justamente reafirmou a importância da filosofia da História para o tema da educação foi Lewis White Beck, no ensaio “Kant and Education”; a tese de Beck seria a de que a compreensão das sugestões de Kant beneficiaria de uma análise conjunta do ensaio de filosofia da História de 1786, *Começo conjetural da história do homem* (White Beck 1978: 197-198). Dedicamo-nos, a seguir, a estudar, tanto a tese de Lewis White Beck como o ensaio de Kant, a fim, de por via deles, compreender esta estreita relação que se estabelece, às mãos do Professor de Königsberg, entre educação e História.

#### **4.1 A tese de Lewis White Beck: a educação como face visível da filosofia da História**

O ensaio de 1786, *Começo conjetural da história do homem*, publicado na *Berlinische Monatsschrift*, surge em resposta à obra de Herder *Ideias para uma filosofia da história da humanidade* (obra, aliás, que o filósofo vinha analisando e recenseando desde 1785). Kant é bastante crítico do método usado por Herder, pelo que procurará, em jeito de desafio, mostrar as vantagens de uma outra via metodológica. Herder levava a cabo uma interpretação imaginativa dos escritos bíblicos com o intuito de formular uma história, aparentemente literal e verosímil, do desenvolvimento do homem. Kant critica veementemente o procedimento herderiano e põe em evidência a facilidade de com ele se cair em conjeturas arbitrárias. Assim, no ensaio de 1786, também o filósofo recorrerá a

uma narrativa bíblica sobejamente conhecida: o mito do Génesis. O objetivo, porém, não será o de com ela se perder em conjecturas, mas de aproveitar as suas teses para explicar o desenvolvimento da razão humana a partir do seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, o livro do Génesis não servirá de argumento de autoridade que fundamenta a exposição; pelo contrário, umas vezes reinterpretando as suas teses, outras vezes usando-as para estabelecer analogias com a história puramente racional do homem que então se esboçará, a discussão será movida pela intenção de recentrar o peso da argumentação, não na mão da providência que aparentemente tudo decide acerca do destino do homem, mas no próprio homem e na responsabilidade que este deve assumir perante os seus desígnios (Wood 2007: 160-161).

A discussão empreendida por Kant traça as etapas principais do desenvolvimento da razão. Num primeiro momento, o homem encontra-se num estado ainda rudimentar de desenvolvimento: ainda que tenha aprendido a falar e a relacionar conceitos entre si, portanto, ainda que pense, fá-lo num sentido muito elementar. Dotado da capacidade de comunicação, ele obedece, porém, unicamente ao instinto, pois que se preocupa exclusivamente com a sua preservação<sup>83</sup>. Esta fase é passageira, pois então ocorre uma transfiguração importante. Gradualmente, ele começa a comparar os dados que lhe chegam aos sentidos. A comparação a partir da experiência torna a razão operante, determinando que, daí em diante, ela assuma um papel ativo nas escolhas quotidianas. Em especial, o regime alimentar modifica-se. Já não satisfeito com a alimentação que responde apenas às necessidades do momento, e associando ao sentido do paladar o da visão, o homem pensa outras alternativas e imagina outras possibilidades combinatórias. Com o nascimento de outras alternativas, nasce ainda a capacidade para exhibir preferências ou para desejar intensamente o contrário do que o instinto escolhe: surgem as primeiras inclinações. Esta descoberta não é de menor importância: ela faz florescer a consciência de que o homem não se caracteriza pela simples obediência a uma conduta única, comandada pelo instinto<sup>84</sup>. Contrariamente aos animais, ele pode escolher e tomar decisões de acordo com o que a razão comanda para si mesma. Assim, no momento em que a razão se torna operante, o homem ausenta-se da servidão que a obediência ao instinto representa.

---

<sup>83</sup> Kant, *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte*, Ak. VIII, 110-111.

<sup>84</sup> Kant, *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte*, Ak. VIII, 111-112.

Em linha com o desenvolvimento do instinto de nutrição, está o desenvolvimento do instinto sexual. Se o instinto sexual surge inicialmente como mecanismo de preservação da espécie, o homem lentamente começa a perceber que poderá prolongá-lo para além desse momento. Nomeadamente, a descoberta de que o recurso à imaginação e a recusa da satisfação imediata são capazes de prolongar o desejo provoca uma transfiguração importante no instinto sexual. Ele já não representa também uma mera obediência a um instinto fugaz e pode, em última instância, transmutar-se em amor<sup>85</sup>. Entretanto, é nesta fase que surge também um outro traço revelador da tendência moral da espécie humana: é que gradualmente começa a desenvolver-se o interesse em exibir boas maneiras e regras de decência, a fim de promover a sociabilidade entre os indivíduos. A razão abre-se à esfera do outro e começa a considerar de que modo poderá articular-se harmoniosamente com ele<sup>86</sup>.

Numa fase subsequente, é a altura de o homem desenvolver uma «*expectativa* reflectida do *futuro*». Vejamos a explicação que o pensador de Königsberg oferece:

O terceiro passo da razão, depois de se ter imiscuído nas primeiras necessidades imediatamente sentidas, foi a *expectativa* reflectida do *futuro*. Este poder de não usufruir apenas do instante da vida presente, mas de representar o tempo por vir, frequentemente muito distante, é a característica mais marcante da superioridade do homem para se preparar de acordo com a sua destinação para fins remotos – mas é também, ao mesmo tempo, a mais inesgotável fonte de preocupações e de cuidados que o futuro incerto suscita e de que todos os animais estão isentos.<sup>87</sup>

Se o homem era já dotado da capacidade para ponderar como satisfazer as necessidades presentes e imaginar outras possibilidades combinatórias, agora, é ainda capaz de refletir sobre o que dele é *esperado*. Começa então a inserir-se na discussão acerca da sua destinação e, ao fazê-lo, compreende mais profundamente que possui algo que o distancia dos animais e que lhe não permite satisfazer-se apenas com a sua natureza

---

<sup>85</sup> Kant, *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte*, Ak. VIII, 112-113.

<sup>86</sup> Kant, *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte*, Ak. VIII, 113.

<sup>87</sup> «Der dritte Schritt der Vernunft, nachdem sie sich in die ersten unmittelbar empfundenen Bedürfnisse gemischt hatte, war die überlegte *Erwartung* des *Künftigen*. Dieses Vermögen, nicht bloß den gegenwärtigen Lebensaugenblick zu genießen, sondern die kommende, oft sehr entfernte Zeit sich gegenwärtig zu machen, ist das entscheidendste Kennzeichen des menschlichen Vorzuges, um seiner Bestimmung gemäß sich zu entfernten Zwecken vorzubereiten, - aber auch zugleich der unversiegenderste Quell von Sorgen und Bekümmernissen, die die ungewisse Zukunft erregt, und welcher alle Thiere überhoben sind.» (Kant, *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte*, Ak. VIII, 113. Tradução de Adriana Verissimo Serrão, presente em: *A invenção do "homem": Raça, cultura e história na Alemanha do século XVIII*, 315-328)

sensível. Entretidas nestas considerações está a abertura a uma nova esfera da comunidade humana. Se antes os primeiros traços de sociabilidade se haviam desenhado e o homem fora capaz de pensar o outro *próximo* de si, agora, ao considerar a sua destinação, é obrigado a pensar um plano mais incluso, ainda que mais indeterminado: o da comunidade humana enquanto todo, isto é, o do género humano. A destinação de cada um é também a destinação de *todos* os que nos são semelhantes, pelo que urge desenvolver a preocupação pelo futuro mais remoto, em relação ao qual dificilmente se consegue traçar as suas características particulares, mas para o qual todos participam. Note-se, contudo, que a abertura à expectativa do futuro traz consigo preocupações e cuidados intransponíveis. Adensa-se a noção de uma responsabilidade que une a comunidade humana num projeto comum, e do qual ninguém está autorizado a ausentar-se.

O último passo corresponde ao da moralidade. Finalmente, o homem reconhece ser o fim da natureza. Neste passo, e contrariamente às distinções que antes fizemos entre *Endzweck* e *letzter Zweck*, Kant utiliza apenas a expressão *Zweck der Natur*, que nada mais significa senão, precisamente, “fim da natureza”. A escolha conceptual aponta claramente para a dimensão moral da natureza humana e para o facto de o homem ser o centro em torno do qual o devir histórico se concentra. Esta constatação tem um efeito duplamente revelador: se, por um lado, ele se compreende como o fim da natureza e com isso descobre que todos os que lhe são semelhantes deverão ser igualmente considerados como fins e nunca como meios, por outro lado, os que são diferentes de si, a saber, os animais não-rationais, deverão ser considerados como meios que servem os fins dos homens:

A primeira vez que disse à ovelha: “a lã que usas não te foi dada pela natureza a ti mas a mim”, que lha retirou e dela se revestiu (V. 21), apercebeu-se de um privilégio que tinha sobre todos os animais graças à sua natureza.<sup>88</sup>

A sugestão de Kant neste domínio não deixará de ser alvo de críticas futuras. É, com efeito, neste tipo de dedução que o esquema de pensamento kantiano desemboca: a racionalidade serve de pedra de toque para operar uma distinção entre a animalidade

---

<sup>88</sup> «Das erstemal, daß er zum Schafe sagte: “den Pelz, den du trägst, hat dir die Natur nicht für dich, sondern für mich gegeben”, ihm ihn abzog und sich selbst anlegte (V. 21): ward er eines Vorrechtes inne, welches er vermöge seiner Natur über alle Thiere hatte, die er nun nicht mehr als seine Mitgenossen an der Schöpfung, sondern als seinem Willen überlassene Mittel und Werkzeuge zu Erreichung seiner beliebigen Absichten ansah.» (Kant, *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte*, Ak. VIII, 114)

(também ela presente no homem) e a humanidade; contudo, ao escolher este tipo de procedimento, surge uma consequência que hodiernamente será alvo de crítica e debate oportunos<sup>89</sup>.

O reconhecimento do homem enquanto fim em si mesmo dota a comunidade humana de um grau de igualdade fundamental. Nos termos do filósofo, não é na inclinação ou no amor que se encontram os alicerces sólidos para a construção de uma sociedade organizada de homens, pois que estes são naturalmente variáveis e estão sujeitos às circunstâncias que ora potenciam o seu florescimento, ora enfraquecem a sua intensidade, mas no reconhecimento racional do valor incondicionado da humanidade e no respeito que então naturalmente surge<sup>90</sup>.

A história do desenvolvimento da razão e da liberdade que Kant articula no ensaio de 1786 responde à famosa tese das *Lições sobre pedagogia*: «O homem é a única criatura que tem de ser educada.». A razão por trás desta afirmação, a assunção de que existe uma natureza racional que tem de ser lentamente extraída do homem por si mesmo a fim de que ganhe precedência e autoridade sobre a dimensão física da sua existência, é o que também aqui está presente de uma forma clara. A dimensão pedagógica do decurso da história da razão parece inclusivamente encontrar-se numa passagem subsequente, quando, falando do ponto de culminância do desenvolvimento da razão, o filósofo afirma o seguinte:

Consequentemente, este passo está, ao mesmo tempo, ligado à *libertação* do homem do regaço maternal da natureza: uma transformação que o honra, é certo, mas que é simultaneamente perigosa; pois a natureza expulsou-o do estado inofensivo e seguro de uma infância protegida, como se de um jardim se tratasse, (V. 23), onde encontrava a sua subsistência garantida, sem qualquer esforço da sua parte, e precipitou-o no mundo desconhecido, onde inúmeras preocupações, penas e males desconhecidos o aguardam. De futuro, as dificuldades da vida suscitarão nele frequentemente o desejo de um paraíso, essa criação da sua imaginação onde poderia passar a sua existência, numa ociosidade tranquila

---

<sup>89</sup> Quanto à questão dos deveres para com os animais, Kant refere na *Metafísica dos costumes* que não se lhes deve infligir sofrimento, uma vez que os maus-tratos deterioram a conduta moral do homem (Kant, *Die Metaphysik der Sitten, Ak.* VI, 443). A sugestão confirma o procedimento do *Começo conjectural da história do homem*, pois também aqui os animais são usados como meios: infligir-lhes sofrimento é perspetivado como incorreto na medida em que prejudica o homem. Ainda que a posição de Kant seja francamente contrária à perspetiva até então dominante, ela pode, contudo, ser nos dias de hoje facilmente sujeita a crítica. Sobre a questão do estatuto dos animais na filosofia de Kant, a qual tem vindo a atrair cada vez mais o interesse da hermenêutica kantiana, veja-se: Callanan e Allais 2020.

<sup>90</sup> Kant, *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte, Ak.* VIII, 114.

e numa paz perpétua, sonhando ou preguiçando. Mas entre ele e esse jardim das delícias interpõe-se, inexorável, a razão que irresistivelmente o leva a desenvolver as capacidades nele existentes, não lhe permitindo regressar ao estado de rudeza e de simplicidade de que o retirara (V. 24).<sup>91</sup>

A escolha de alguns termos – a referência a um «regaço maternal» em que inicialmente a razão repousa, permanecendo passiva e sem responsabilidades próprias, a escolha de chamar ao primeiro estado da razão uma «infância protegida» – permite auscultar a dimensão pedagógica que permeia todo o processo de desenvolvimento da razão. Fazer com que a razão se desenvolva significa, portanto, educá-la<sup>92</sup>. Se dúvidas restassem, Kant esclarece no ensaio de 1786 a sugestão que no opúsculo de 1803 permanecia algo obscura: o que se pretende com a educação nada mais é «do que a transição do estado de rudeza de uma criatura meramente animal para a humanidade, do apoio das muletas do instinto para a condução da razão, numa palavra, da tutela da natureza para o estado da liberdade.»<sup>93</sup>.

Mas a importância do escrito sobre filosofia da História para o tema da educação não se esgota aqui. Na verdade, as quatro etapas sugeridas coincidem de uma forma mais ou menos exata com as quatro etapas do processo educativo sugerido por Kant<sup>94</sup>. Será no capítulo seguinte que nos dedicaremos a estudar as sugestões de Kant para a educação,

---

<sup>91</sup> «Dieser Schritt ist daher zugleich mit *Entlassung* desselben aus dem Mutterschooße der Natur verbunden: eine Veränderung, die zwar ehrend, aber zugleich sehr gefahrvoll ist, indem sie ihn aus dem harmlosen und sicheren Zustande der Kindespflege, gleichsam aus einem Garten, der ihn ohne seine Mühe versorgte, heraustrieb (V. 23) und ihn in die weite Welt stieß, wo so viel Sorgen, Mühe und unbekannte Übel auf ihn warten. Künftig wird ihm die Mühseligkeit des Lebens öfter den Wunsch nach einem Paradiese, dem Geschöpfe seiner Einbildungskraft, wo er in ruhiger Unthätigkeit und beständigem Frieden sein Dasein verträumen oder vertändeln könne, ablocken. Aber es lagert sich zwischen ihm und jenem eingebildeten Sitz der Wonne die rastlose und zur Entwicklung der in ihn gelegten Fähigkeiten unwiderstehlich treibende Vernunft und erlaubt es nicht, in den Stand der Rohigkeit und Einfalt zurück zu kehren, aus dem sie ihn gezogen hatte (V. 24).» (Kant, *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte*, Ak. VIII, 114-115)

<sup>92</sup> Dentro deste contexto, refira-se a tese, com implicações de grande importância, de Felicitas Munzel, de acordo com a qual, na verdade, toda a filosofia crítica kantiana é essencialmente uma filosofia pedagógica, por via da qual se ensina ao leitor a via crítica e se lhe fornece as ferramentas necessárias para a emancipação intelectual, moral, política e religiosa que se espera de todos os homens (Munzel 2012: 230-231).

<sup>93</sup> «Aus dieser Darstellung der ersten Menschengeschichte ergibt sich: da der Ausgang des Menschen aus dem ihm durch die Vernunft als erster Aufenthalt seiner Gattung vorgestellten Paradiese nicht anders, als der Übergang aus der Rohigkeit eines bloß thierischen Geschöpfes in die Menschheit, aus dem Gängelwagen des Instincts zur Leitung der Vernunft, mit einem Worte, aus der Vormundschaft der Natur in den Stand der Freiheit gewesen sei.» (Kant, *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte*, Ak. VIII, 115)

<sup>94</sup> Refira-se que Lewis White Beck não segue um esquema quadripartido da educação, mas tripartido. Beck divide a educação em três etapas fundamentais: a do cuidado, a da disciplina e a da cultura (White Beck 1978: 199). Já o esquema por que optamos segue a sugestão que Kant faz, a dado momento, na Introdução das *Lições sobre pedagogia*, e exclui a fase do cuidado. No quinto capítulo da nossa investigação, estudaremos em que consiste a etapa do cuidado e justificaremos em que medida ela pode, em nosso entender, não ser sequer considerada uma etapa educativa.

mas importa referir que elas são regidas por quatro máximas, traduzíveis em quatro tarefas fundamentais: a de disciplinar, a de cultivar, a de civilizar e, por fim, a de moralizar. A necessidade de regradar os impulsos sensíveis e de redirecionar desde cedo o homem para a consumação da sua natureza racional, marca da fase da *disciplina*, permeia, na verdade, todo o processo de desenvolvimento da razão, tal como Kant o sugere no *Começo conjectural da história do homem*; a necessidade de desenvolver aptidões, físicas e intelectuais, marca da fase da *cultura*, está patente quando o homem começa a formular juízos a partir dos dados da experiência e desenvolve o instinto de nutrição e o instinto sexual; já a abertura ao plano do outro e a necessidade de exhibir regras de decência são marcas da capacidade de cada um se *civilizar*; por fim, num último momento, a abertura ao plano do género humano e a consideração do homem enquanto fim em si mesmo é precisamente marca da fase da *moralidade*, para a qual todo o processo educativo se deve dirigir. A sugestão de Lewis White Beck faz, em suma, todo o sentido: parece ser verdade que as sugestões para a educação beneficiam de um olhar atento sobre o ensaio de 1786. Note-se, entretanto, que é possível estender o argumento de Beck se se considerarem outros elementos presentes no *Começo conjectural da história do homem* e se se procurar articulá-los devidamente com a proposta educativa kantiana.

Descrevendo o processo de lenta maturação da razão, diz o filósofo que este processo aproxima o homem de concretizar a «destinação do seu género, destinação que consiste apenas na marcha progressiva para a perfeição, por muito imperfeitas que sejam as primeiras tentativas sucessivamente empreendidas por uma longa série de gerações para atingir esta meta.»<sup>95</sup>. A concretização da destinação do género humano caracteriza-se como uma forma de progresso, ainda que, alerta Kant, esta tenha de ser compreendida sob certos matizes. Não se trata de uma simples curva ascensional, que determina uma marcha linear do pior para o melhor, mas, sim, de um caminho repleto de falhas e retrocessos, levado a cabo por uma longa série de gerações. Mais à frente, numa passagem frequentemente citada, Kant acrescenta:

O primeiro passo para sair deste estado foi, portanto, uma *queda* do ponto de vista moral; do ponto de vista físico, a consequência desta queda foram uma quantidade de males até

---

<sup>95</sup> «Ob der Mensch durch diese Veränderung gewonnen oder verloren habe, kann nun nicht mehr die Frage sein, wenn man auf die Bestimmung seiner Gattung sieht, die in nichts als im Fortschreiten zur Vollkommenheit besteht, so fehlerhaft auch die ersten selbst in einer langen Reihe ihrer Glieder nach einander folgenden Versuche, zu diesem Ziele durchzudringen, ausfallen mögen.» (Kant, *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte*, Ak. VIII, 115)

então desconhecidos da vida e, por conseguinte, um *castigo*. A história da *natureza* começa, portanto, com o bem, pois ela é a obra de Deus; a história da *liberdade* começa com o mal, pois ela é obra do homem. Para o indivíduo, que, no uso da sua razão, apenas olha para si mesmo, uma tal transformação equivaleu a uma perda; para a natureza, que orienta o fim que reserva ao homem, tendo em vista o seu género, equivaleu a um ganho.<sup>96</sup>

Chegamos à famosa tese de Kant, segundo a qual a destinação do género humano apenas é realizável na espécie, e nunca no indivíduo<sup>97</sup>. A entrada da razão em plano de cena opera, como vimos, uma transfiguração de suma importância: daí em diante, o homem representa-se como uma criatura ativa, que assume a responsabilidade pela conduta que decide tomar. A transfiguração tem, contudo, um outro lado iminente conflitual: é que, assim sendo, duas tendências entrarão frequentemente em choque, a saber, a que releva da sua natureza sensível e a que releva da sua natureza racional. A querela que aqui está em causa – o conflito entre o plano dos impulsos sensíveis e o plano da moralidade –, apenas se justifica na medida em que a razão é operante. Para o animal que obedece ao instinto, os impulsos não trazem consigo qualquer tipo de tensão; ele não tem de escolher, pois é tudo mediante a obediência à sua natureza física. Com o homem, algo diferente se passa. A questão do progresso do género humano e do desenvolvimento das suas disposições originárias instaura um processo de adaptação constante e de conflito permanente. Ao homem é desvelado um plano de independência face ao instinto a partir do qual poderá inserir-se na esfera da moralidade; isto significa que terá, a cada momento, de escolher seguir esse caminho, e não o outro. Não raras as vezes, porém, as tentativas de melhoria serão imperfeitas: tentado a satisfazer as inclinações sensíveis, tomará decisões contrárias à sua humanidade. É nessa medida que a «história da natureza começa com o bem», ao passo que a «história da liberdade começa com o mal»: se no primeiro caso o homem, enquanto criatura natural, procura concretizar as suas inclinações

---

<sup>96</sup> «Der erste Schritt also aus diesem Stande war auf der sittlichen Seite ein *Fall*; auf der physischen waren eine Menge nie gekanntes Übel des Lebens die Folge dieses Falls, mithin *Strafe*. Die Geschichte der *Natur* fängt also vom Guten an, denn sie ist das Werk Gottes; die Geschichte der *Freiheit* vom Bösen, denn sie ist Menschenwerk. Für das Individuum, welches im Gebrauche seiner Freiheit bloß auf sich selbst sieht, war bei einer solchen Veränderung Verlust; für die Natur, die ihren Zweck mit dem Menschen auf die Gattung richtet, war sie Gewinn.» (Kant, *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte*, Ak. VIII, 115-116)

<sup>97</sup> Assim diz Kant na *Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita*: «No homem (como 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.» («*Am Menschen* (als dem einzigen vernünftigen Geschöpf auf Erden) sollten sich diejenigen Naturanlagen, die auf den Gebrauch seiner Vernunft abgezielt sind, nur in der Gattung, nicht aber im Individuum vollständig entwickeln.»), Kant, *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, Ak. VIII, 18. Tradução utilizada: Artur Morão, 2020, Edições 70). Sobre esta tese de Kant, veja-se: Yovel 1980: 144-145.

sensíveis e tudo corre bem na medida em que existe uma perfeita conformidade com as leis da natureza, no segundo caso, enquanto pertencendo a uma comunidade humana alargada, é-lhe pedido que determine o curso do seu destino de acordo com as leis da liberdade e da razão, algo que fará inicialmente de uma forma francamente imperfeita. Segue-se daqui que, de modo a vislumbrar os frutos da marcha do progresso em que a espécie se encontra, há que assumir um ponto de vista totalizante, capaz de distinguir, por entre as várias falhas, obstáculos e erros, os esforços que, ainda assim, contribuíram para um lento melhoramento do género humano. A inovação de Kant consiste em transformar o claro antagonismo que faz mover a vontade humana num mecanismo com uma dimensão produtiva, na medida em que induz a própria marcha do progresso. Na verdade, o progresso nada mais é do que a tentativa de resolução, levada a cabo por longas e sucessivas gerações, do conflito que se estabelece entre natureza e liberdade. O progresso é, assim, a representação positiva, não de um resultado final que se espera a longo prazo, mas da dialética contínua entre duas partes e da constante tentativa de a solucionar (Soromenho-Marques 1998: 345).

Ora, de que forma é que estas considerações são importantes para a questão da educação? Em dois sentidos, pelo menos. Primeiramente, torna-se premente pensar um mecanismo que evite a constante desorganização e incomunicação entre as várias gerações. Esse mecanismo será a educação. A educação contribui positivamente para o estabelecimento de um diálogo contínuo entre as gerações, através do qual é possível que elas se reúnam em torno de um projeto comum e assim se aperfeiçoem constantemente. A máxima segundo a qual «Uma geração educa a outra»<sup>98</sup> será assim diversas vezes formulada e proferida.

Mas existe ainda uma outra consequência de grande importância. É que, se o progresso se dá de um modo inconstante e o curso da ação humana não é sempre conforme aos propósitos da humanidade, então, a educação, enquanto tarefa levada a cabo por homens, será igualmente, e necessariamente, um processo imperfeito, sujeito a constantes revisões (Castillo 2016: 155). Ademais, na medida em que a educação pressupõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos, também aqui se encontrarão problemas; é para esta questão que Kant, a dado momento nas *Lições sobre pedagogia*, alerta:

---

<sup>98</sup> «Eine Generation erzieht die andere.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 441)

É de notar que o homem só pode ser educado por homens, por homens que foram igualmente educados. Daí que a falta de disciplina e instrução em alguns homens os torne maus educadores dos seus educandos.<sup>99</sup>

Se o educador não for moralmente perfeito – o que inevitavelmente será o caso, dada a exigência interminável que o processo de cada um se tornar uma criatura moral perfeita comporta –, este influenciará negativamente o estudante e, ao invés de o colocar na marcha do progresso do género humano, poderá muito bem desviá-lo ou desvirtuar esse caminho. Um dos problemas da educação consiste precisamente na responsabilidade que inevitavelmente está colocada sobre o educador. A circularidade da questão será, por isso, em diversos momentos repetida: é que a educação depende dos educadores, mas também não existem educadores sem educação (Vaz Pinto 2007: 426).

Pode, contudo, tentar inverter-se a ordem de prioridades: ao invés de se pensar o educador, podem pensar-se as características referentes ao *modo como* o educador deve educar. Ao invés de esperar a perfeição moral do professor, deve, pelo contrário, ensinar-se-lhe os pressupostos de acordo com os quais ele deve exercer a sua função. É neste sentido que a proposta educativa kantiana se dirige: ela pretende formular uma arquitetónica suficientemente segura que dê conta dos princípios que devem reger a educação e assim orientar a ação do professor. Por isso a proposta kantiana, ainda que por vezes preencha as suas sugestões com conteúdos particulares, está acima de tudo orientada para a explicação dos seus princípios norteadores. Interessa fundamentalmente pensar a estrutura geral do processo educativo, não os caminhos concretos, que naturalmente serão variáveis com a passagem do tempo. Os escritos de Kant sobre a educação não deixam de se destacar perante os tratados pedagógicos comuns à época: se, por exemplo, o *Emílio* faz descrições extensíssimas sobre as características particulares de vida em que o pupilo de Rousseau deverá desenvolver-se, na proposta de Kant estão maioritariamente ausentes reflexões deste tipo.

Precisamente por isto, a dimensão experimental do instituto pedagógico de Dessau será um aspeto tão valorizado: é que, para Kant, o único modo de saber o que implementar de um ponto de vista prático é experimentando e sujeitando o procedimento educativo a testes, revisões e remodelações (Louden 2000: 45). O trabalho da filosofia consiste em

---

<sup>99</sup> «Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind. Daher macht auch Mangel an Disciplin und Unterweisung bei einigen Menschen sie wieder zu schlechten Erziehern ihrer Zöglinge.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 443)

estudar os princípios norteadores da educação; contudo, quanto às questões mais práticas, a única forma de saber o que fazer é testando as várias possibilidades, assim mantendo a tarefa educativa num estado de constante abertura à crítica e à renovação<sup>100</sup>.

Note-se que, assim visto, o procedimento levado a cabo para a formulação de uma teoria acerca da educação se encontra em linha com o que é levado a cabo noutros domínios da filosofia kantiana. Recorde-se que, também no projeto jurídico-político, interessa encontrar os princípios norteadores de uma governação justa. Se, na *Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita*, Kant havia declarado que um dos maiores problemas do género humano consiste em encontrar um soberano que saiba adequar a seu poder de coerção com a manutenção da liberdade dos cidadãos<sup>101</sup>, certo é que, ainda que o problema jamais perca a sua importância, o projeto da *Paz perpétua* de 1795 opera uma transfiguração importante neste quadro de preocupações. Importa agora fazer reincidir a discussão, não no valor moral do soberano, mas naquilo em que consiste uma governação justa. A apresentação dos três princípios *a priori* definidores de uma constituição republicana devem comandar a ação do soberano, assim permitindo estabelecer um pano de fundo estável, independente das circunstâncias particulares de cada Estado<sup>102</sup>. Este procedimento deixa em aberto, por exemplo, a resposta à questão sobre a distribuição concreta da soberania; isto porque as questões particulares devem ser debatidas em sede própria e pensadas de acordo com as necessidades e exigências de cada

---

<sup>100</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 451.

<sup>101</sup> «[...] o homem é um *animal* que, quando vive entre os seus congéneres, *precisa de um senhor*. [...] Mas onde vai ele buscar este senhor? A nenhures, a não ser no género humano. Mas tal senhor é igualmente um animal, que carece de um senhor.» («[...] der Mensch ist ein Thier, das, wenn es unter andern seiner Gattung lebt, *einen Herrn nöthig hat*. [...] Wo nimmt er aber diesen Herrn her? Nirgend anders als aus der Menschengattung. Aber dieser ist eben so wohl ein Thier, das einen Herrn nöthig hat.»), Kant, *Ideia zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, Ak. VIII, 23). Importa destacar que também nas *Lições sobre pedagogia* se encontra uma formulação deste tipo. Nesse caso, a passagem reitera a dificuldade inerente ao processo de encontrar um soberano perfeito, mas agora coloca-a a par da dificuldade em encontrar um bom professor: Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 446.

<sup>102</sup> Elucidando o que quer dizer ao referir-se à necessidade de implementar uma constituição republicana, diz Kant: «As formas de um Estado podem classificar-se segundo a diferença das pessoas que possuem o supremo poder do Estado, ou segundo o *modo de governar* o povo, seja quem for o seu governante; a primeira chama-se forma da *soberania* [...]. A segunda é a forma de governo e refere-se ao modo, baseado na constituição (no acto da vontade geral pela qual a massa se torna um povo), como o Estado faz uso da plenitude do seu poder: neste sentido, a constituição é ou *republicana*, ou *despótica*.» («Die Formen eines Staats (*civitas*) können entweder nach dem Unterschiede der Personen, welche die oberste Staatsgewalt inne haben, oder nach der *Regierungsart* des Volks durch sein Oberhaupt, er mag sein, welcher er wolle, eingetheilt werden; die erste heißt eigentlich die Form der *Beherrschung* (*forma imperii*) [...]. Die zweite ist die Form der Regierung (*forma regiminis*) und betrifft die auf die Constitution (den Act des allgemeinen Willens, wodurch die Menge ein Volk wird) gegründete Art, wie der Staat von seiner Machtvollkommenheit Gebrauch macht: und ist in dieser Beziehung entweder *republikanisch* oder *despotisch*.», Kant, *Zum ewigen Frieden*, Ak. VIII, 352. Tradução utilizada: Artur Morão, 2020, Edições 70).

tempo. A pergunta pelo *modo como* se deve governar – ou, no nosso caso, pelo *modo como* se deve educar – assume, portanto, especial importância para Kant e é marca do seu procedimento filosófico.

Elucidada a estreita relação que se estabelece entre o pensamento educativo e o pensamento sobre a História kantianos, a sugestão de Lewis White Beck revela-se, com efeito, oportuna, podendo inclusivamente ser estendida para outros domínios de compreensão igualmente relevantes. Se a sugestão é certamente útil, importa referir que ela não deve limitar o nosso olhar compreensivo sobre o tema. Na verdade, a questão da educação é mais bem compreendida, não apenas na medida em que se tem em consideração a filosofia da História, mas também a ética ou a filosofia jurídico-política kantianas. Os caminhos que se encontram entretecidos com o tema são vários. Assim sendo, a educação não é *apenas* uma face visível da filosofia da História; ela relaciona-se com outros tantos aspetos igualmente relevantes da filosofia de Kant que devem ser conhecidos em maior detalhe.

## **4.2 Kant e Rousseau em diálogo: o olhar posto no fim vs. no início**

As considerações sobre a História que acabamos de esboçar permitem compreender com mais atenção de que modo o procedimento kantiano para a educação diverge do procedimento levado a cabo por Rousseau no *Emílio*. No segundo capítulo, sugerimos que a visão de Kant acerca da infância não seria tão feliz como aquela que Rousseau sugere. No momento, mostrámos que, para o filósofo prussiano, a educação visa iniciar desde cedo um caminho de esforço e trabalho constantes, através do qual o estudante é impelido a desenvolver-se integralmente – o mesmo é dizer, a desenvolver a sua humanidade. Existe, assim, uma finalidade que permeia todo o processo educativo e que modela decisivamente cada uma das fases que o constitui. Ora, às mãos de Rousseau, a abordagem levada a cabo por Kant seria certamente objeto de crítica. Para o pensador genebrino, a educação deve, até a uma fase tardia do desenvolvimento, mais ou menos os 12 anos, *perder tempo*, evitando exercer violência sobre o natural desenvolvimento das faculdades<sup>103</sup>. Já para Kant, há que fazer precisamente o contrário: não perder, mas *ganhar tempo*. Kant concorda com Rousseau no facto de a educação não dever abrupta e

---

<sup>103</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 127-128.

violentamente obrigar a criança a transformar-se num adulto sem maturidade e desconforme. Tal não significa, porém, que ela deva pura e simplesmente entregar o estudante às mãos da natureza, sem intervir positivamente. Pelo contrário, para o autor das *Lições sobre pedagogia*, deve paralelamente acompanhar-se de perto o seu desenvolvimento, de molde a encaminhá-lo para o percurso que idealmente o fará mais facilmente inteirar-se das tarefas que então um dia terá de cumprir por si. Ou seja, a educação rousseuniana, visando, tal como a educação kantiana, um processo metódico e respeitador do gradual desenvolvimento das faculdades humanas, cumpre, porém, esse objetivo de uma maneira distinta. Se a educação deve, para Rousseau, respeitar zelosamente, até a uma fase tardia, a marcha da natureza, para isso seguindo o espontâneo desenvolvimento das faculdades e recusando inserir nesse desenvolvimento fatores extrínsecos, para Kant, não existe qualquer tipo de rejeição do trabalho positivo que ela há de, desde cedo, empreender. Veremos, assim, a proposta educativa kantiana revestir-se de uma dimensão mais diretamente intelectualista, que dá conta da importância do cultivo positivo das faculdades, e a proposta rousseuniana revestir-se de um apelo forte e frequente ao poder da experiência, capaz de espontaneamente ensinar ao estudante as lições mais fundamentais para a formação do seu agir e da sua compreensão do mundo (Reisert 2012: 21).

A todos aqueles que tomam a educação como um processo de preparação e antecipação da vida adulta, Rousseau dirige-lhes uma crítica veemente:

Que pensar daquela educação bárbara que sacrifica o presente a um futuro incerto, que sobrecarrega uma criança com grillhões de todos os tipos, e que começa por torná-la miserável a fim de a preparar à distância para uma pretensa felicidade, a qual é de acreditar que não virá sequer a gozar? [...]

Homens, sede humanos. É este o vosso primeiro dever. Sede humanos com cada situação social, com cada idade, e com tudo o que não é estranho ao homem. [...] Amai a infância; promovei os seus jogos, os seus prazeres, o seu instinto gentil.<sup>104</sup>

---

<sup>104</sup> «Que faut-il donc penser de cette éducation barbare qui sacrifie le présent à un avenir incertain, qui charge un enfant de chaînes de toute espèce, et commence par le rendre misérable, pour lui préparer au loin je ne sais quel prétendu bonheur dont il est à croire qu'il ne jouira jamais? [...] Hommes, soyez humains, c'est votre premier devoir ; soyez-le pour tous les états, pour tous les âges, pour tout ce qui n'est pas étranger à l'homme. [...] Aimez l'enfance ; favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct.» (Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 105-106)

Para o filósofo, às crianças não deve ser-lhes retirada a possibilidade de experienciarem a infância de acordo com os seus moldes e características típicas, pois que o futuro que as espera é, na verdade, incerto. A razão para esta afirmação é circunstancial e está historicamente situada: Rousseau alude ao facto de, à época, se verificar uma elevada taxa de mortalidade infantil e, por isso, ser desumano limitar a infância à custa de uma realidade que, na maioria dos casos, não se verificará. Segue-se então, muito ao estilo do espírito pedagógico que marca o século XVIII, um apelo à valorização do modo de ser tipicamente infantil: ser humano é respeitar as características próprias de cada idade e não constranger as crianças à infelicidade de se verem transformadas prematuramente em adultos. Entretanto, se isto é verdade, há uma outra justificação que permite legitimar a sugestão de Rousseau. Na base destas considerações, está a tese de acordo com a qual o homem nasce dotado de uma autossuficiência e bondade naturais, as quais, não sendo corrompidas, são capazes de o comandar e de o fazer desenvolver-se adequadamente. Por isso proclama, logo no início do *Emílio*: «Tudo está bem ao sair das mãos do Autor das coisas; tudo degenera nas mãos do homem.»<sup>105</sup>. A passagem é semelhante à de Kant no ensaio de 1786 («A história da *natureza* começa, portanto, com o bem, pois ela é a obra de Deus; a história da *liberdade* começa com o mal, pois ela é obra do homem.»), e é importante porque permite fazer notar pelo menos duas consequências relevantes.

A primeira consequência da tese de Rousseau resume o que temos vindo a sugerir nos últimos parágrafos e diz respeito ao modo como o filósofo procede no decorrer da sua investigação. Com efeito, o projeto desenhado pelo Genebrino procura traçar o percurso ideal de desenvolvimento do homem, de modo que ele se não afaste do estado ordeiro em que a natureza inicialmente o coloca. Assim, parte do homem natural para então lentamente o converter, a partir dos pressupostos certos, no homem civil. O que o método de proceder rousseauiano ressalva fundamentalmente é, portanto, a importância do ponto de partida originário. Por isso se repetem no *Emílio* frases e exclamações que parecem dar a entender uma inevitável queda do homem após a sua inserção na vida em sociedade; e por isso os estudiosos da obra de Rousseau chamam frequentemente à atenção para a presença de um aparente apelo a um regresso ao estado de solitude e autossuficiência em que inicialmente o homem se encontra, nos começos da sua

---

<sup>105</sup> «Tout est bien sortant des mains de l’Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l’homme.» (Rousseau, *Émile ou de l’éducation*, 45)

existência<sup>106</sup>. Ora, este tipo de procedimento é diferente daquele que Kant escolhe para o seu projeto. Quem o diz é o próprio, numa anotação às *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*:

Rousseau. Procede sinteticamente e começa pelo homem natural, eu procedo analiticamente e começo pelo homem civilizado.<sup>107</sup>

O método sintético rousseauiano formula uma história do homem a partir de um passado hipotético que não se pode confirmar; já o método analítico kantiano parte da realidade existente e toma o presente como fio condutor da investigação. Partindo do homem civilizado e do estudo das leis da razão e da liberdade, o procedimento levado a cabo por Kant analisa, retrospectivamente, em que medida houve um afastamento relativamente à concretização da destinação humana. Este tipo de procedimento permite, não apenas reduzir o risco de arbitrariedade e de fantasia em torno de uma realidade que não pode ser comprovada, mas também colocar a ênfase, não no momento originário do qual o homem terá eventualmente surgido, mas no fim do percurso, ou seja, no futuro que o aguarda e em relação ao qual ele se assume como responsável:

[...] enquanto para Kant essa retrospectiva deveria ser efectuada do *presente para o passado*, tentando estimar o saldo positivo dos ganhos, o *esprit* da meditação de Rousseau vai do *passado idealizado para o presente*, ensaiando um avaliar das perdas contidas no movimento e civilização do homem. (Soromenho-Marques 1998: 346-347)

De uma forma direta, as considerações de Kant fazem sobressair a dimensão moral inerente ao devir histórico e acentuam a existência de uma tarefa por realizar, ao mesmo tempo que ressaltam o facto de esta tarefa apenas às mãos do homem poder vir a ser

---

<sup>106</sup> Ernst Cassirer mostra de que modo, apesar da influência clara de Rousseau em Kant, a presença mais ou menos frequente deste tipo de expressões nos textos do primeiro será recusada liminarmente pelo segundo: «Mas para Kant a rejeição do eudemonismo elimina definitivamente um aspeto do pensamento de Rousseau. A quimera de uma Idade de Ouro ou de uma idílica Arcádia pastoral desaparecem. O homem não pode nem deve escapar da dor, pois é este o estímulo da atividade [...]. Também em toda a vida social é apenas a oposição de forças, com todo o sofrimento que ela acarreta para a humanidade, que ao mesmo tempo torna possível a continuação da operação dessas forças.» (Cassirer 1970: 40-41). A sugestão é certa, pois é precisamente para isso que Kant aponta no ensaio de 1786, *Começo conjectural da história do homem*, quando refere que um dos erros que impede que os homens alcancem a sua destinação consiste em acreditar que entrarão um dia numa Idade de Ouro, onde a tranquilidade e a paz duradouras estarão garantidas. Trata-se de um erro, não apenas porque desvia o homem do seu caminho, mas também porque, na verdade, não é isso que a razão deseja. Por não ser o que deseja é que ela se tornou operante, trazendo consigo inúmeros ganhos, mas também perigos e dúvidas que impedem a tranquilidade supostamente desejada (Kant, *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte*, Ak. VIII, 122-123).

<sup>107</sup> «Rousseau. Verfährt synthetisch u. fängt vom natürlichen Menschen an ich verfähre analytisch u. fange vom gesitteten an» (Kant, *Bemerkungen zu den Beobachtung über das Gefühl des Schönen und Erhabenen*, Ak. XX, 14. Tradução de Viriato Soromenho-Marques, presente em: *Razão e progresso na filosofia de Kant*, 346)

cumprida. Mas não será também este um dos objetivos de Rousseau? Quem viu em Rousseau, e em particular na obra *Emílio*, um trajeto contrário ao que habitualmente é sugerido foi, justamente, Kant. No ensaio de 1786, *Começo conjectural da história do homem*, Kant dá conta de uma leitura da obra rousseauiana que contraria as tendências interpretativas mais correntes:

[...] mas no seu *Emílio*, no seu *Contrato Social* e em outros escritos tenta resolver de novo um problema ainda mais difícil: o de saber como a cultura tem de progredir a fim de desenvolver as disposições da humanidade enquanto género *moral*, de acordo com a sua destinação, de modo a que esta já não contrarie a humanidade concebida como espécie natural.<sup>108</sup>

Na verdade, o trajeto feito por Rousseau não impede que Emílio eventualmente se insira na vida em sociedade e com isso se afaste claramente do modelo de homem natural com que se inicia a discussão. Em bom rigor, a autossuficiência e bondade originárias não são um local de repouso, mas tão somente o ponto de partida que instiga o homem a desenvolver-se adequadamente. A ideia de Kant seria, deste modo, a seguinte: Rousseau instaura a visão dual em torno da qual faz girar o *Emílio*, não propriamente para fazer uma apologia do regresso ao estado de natureza, mas para refletir acerca da clara oposição que se estabelece entre uma natureza meramente física, que se realiza plenamente mediante a obediência ao instinto, e uma natureza cultural, que instaura dúvidas e impasses e que apenas o homem poderá procurar tranquilizar através da sua própria ação. Assim, também Rousseau teria compreendido a necessidade de estudar atentamente o processo de desenvolvimento do homem, a fim de evitar as consequências que naturalmente surgem de uma cultura contrária aos fins da humanidade.

Talvez pelo facto de haver traçado o percurso da obra como o fez, Rousseau tenha para sempre ficado marcado como o filósofo que alegadamente aspiraria a um regresso ao estado de natureza. Na opinião de Kant, nada mais contrário aos objetivos do pensador poderia, porém, afirmar-se. Na verdade, as preocupações que movem os dois filósofos são as mesmas, ainda que os procedimentos encetados sejam assinalavelmente distintos. Numa outra passagem sobre Rousseau, diz Kant:

---

<sup>108</sup> «[...] in seinem *Emil* aber, seinem gesellschaftlichen *Contracte* und anderen Schriften sucht er wieder das schwerere Problem aufzulösen: wie die Cultur fortgehen müsse, um die Anlagen der Menschheit als einer *sittlichen* Gattung zu ihrer Bestimmung gehörig zu entwickeln, so da diese jener als Naturgattung nicht mehr widerstreite.» (Kant, *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte*, Ak. VIII, 116)

Não é certamente preciso aceitar como sendo a sua opinião real o retrato hipocondríaco (mal-humorado) que *Rousseau* pinta da espécie humana, quando ousa sair do estado de natureza, como recomendação para reentrar nesse estado e retornar às florestas, mas deve adotar-se a sua verdadeira opinião, com a qual exprimiu a dificuldade da nossa espécie em chegar, por via de uma contínua aproximação, à sua destinação [...] – Rousseau não queria, no fundo, que o homem *voltasse* novamente ao estado de natureza, mas que lançasse sobre ele um *olhar* retrospectivo a partir do estágio em que agora se encontra.<sup>109</sup>

O que Kant e Rousseau teriam, enfim, compreendido teria sido o estatuto paradoxal da natureza humana (Sánchez Madrid 2016b: 159). O homem é uma criatura sensível que, no entanto, não se satisfaz com a mera obediência às leis da natureza; ele necessita de algo mais, e esse algo ele encontra-o dentro de si: a liberdade. Em busca da sua concretização moral, instaura-se, contudo, um inevitável conflito entre as duas partes. Nesse sentido, o filósofo genebrino não teria pretendido, como frequentemente se diz, recuperar o mito do homem natural e trazê-lo uma vez mais à substância, mas, sim, levar a cabo a difícil tarefa de ponderar o equilíbrio saudável entre estas duas dimensões, explicar de que modo é possível mitigar os danos e fazer com que o homem não corrompa as suas próprias aspirações – no fundo, mostrar o que pode ser melhorado pelas gerações subsequentes.

A segunda consequência é, portanto, esta: é que, embora procedendo de modos distintos, os dois filósofos pretendem analisar a História de um tal modo que seja possível, afinal, trazer a responsabilidade da ação para o próprio homem. Kant valoriza em Rousseau o modo como, por entre as várias máscaras que a sociedade impõe, este mostra ser possível encontrar no homem a chave para a resolução do conflito inerente à natureza humana. Não é, assim, necessário apelar ao que o transcende ou esperar que surja uma mudança exterior; na medida em que foi liberto do seio confortável do «Autor das coisas», também agora terá de procurar, em si, a verdadeira virtude, não se deixando desviar por tudo aquilo que é porventura tentador:

---

<sup>109</sup> «Man darf eben nicht die hypochondrische (übellaunige) Schilderung, die *Rousseau* vom Menschengeschlecht macht, das aus dem Naturzustande herauszugehen wagt, für Anpreisung wieder dahin ein und in die Wälder zurück zu kehren, als dessen wirkliche Meinung annehmen, womit er die Schwierigkeit für unsere Gattung, in das Gleis der kontinuierlichen Annäherung zu ihrer Bestimmung zu kommen, ausdrückte [...] – Rousseau wollte im Grunde nicht, daß der Mensch wiederum in den Naturzustand *zurück gehen*, sondern von der Stufe, auf der er jetzt steht, dahin zurück sehen sollte.» (Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Ak. VII, 326-327)

Mas considerai primeiramente que, querendo formar o homem a partir da natureza, não se trata de o tornar selvagem e de o relegar às profundezas da floresta. Basta que, entregue ao turbilhão social, ele se não deixe levar nem pelas paixões nem pelas opiniões dos homens, que veja com os seus olhos, que sinta com o seu coração, que nenhuma autoridade o governe a não ser a da sua própria razão.<sup>110</sup>

Assim vemos Rousseau repetir que o autor do mal moral é tão somente o homem<sup>111</sup>, e que Deus o colocou no mundo dotado de consciência e de arbítrio a fim de que pudesse, pela sua livre escolha, afirmar-se verdadeiramente como ser moral<sup>112</sup>. Dito por outras palavras, se o mal moral é praticado pelo homem, por sua vez, também a moralidade é um triunfo em relação ao qual ele pode reclamar a autoria; isto significa, porém, que, de modo a fazê-lo, ele tem de assumir a responsabilidade pela sua conduta. Também em Kant, e com ainda maior premência, a importância dada à responsabilidade humana e à construção de um futuro que se espera melhor do que o presente assumirá lugar de destaque. Para o filósofo, se é verdade que a questão do progresso da cultura instaura uma oposição face à natureza, também é verdade que esta oposição nasce do próprio processo de auto-constituição da humanidade de cada um, pelo que não deve ser nem declarada má nem suprimida, tendo em vista um regresso a um suposto estado pré-cultural. Pelo contrário, nascendo ela do trabalho do homem, também por ele terá de ser cuidada e devidamente orientada (Despland 1973: 88). Regressando ao tema com o qual preenchemos o presente capítulo e ao ensaio de 1786, Kant é claro nos objetivos que o movem e é precisamente esta ideia que uma vez mais repete:

Uma tal apresentação da sua história será vantajosa e útil para o homem, se ele se quiser instruir e corrigir; tal apresentação mostra-lhe que não deve culpar a providência pelos males que o oprimem; que também não tem o direito de atribuir o seu delito próprio ao pecado original dos seus antepassados [...]. Mostra ainda, pelo contrário, que o homem deve reconhecer com toda a legitimidade que aquilo que resulta das suas acções foi algo que ele infligiu a si mesmo, atribuindo totalmente a culpa a si mesmo por todos os males provocados pelo mau uso que faz da sua razão [...]<sup>113</sup>

---

<sup>110</sup> «Mais considérez premièrement que, voulant former l'homme de la nature, il ne s'agit pas pour cela d'en faire un sauvage et de le reléguer au fond des bois; mais qu'enfermé dans le tourbillon social, il suffit qu'il ne s'y laisse entraîner ni par les passions ni par les opinions des hommes; qu'il voie par ses yeux, qu'il sente par son cœur; qu'aucune autorité ne le gouverne, hors celle de sa propre raison.» (Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 368)

<sup>111</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 406.

<sup>112</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 419.

<sup>113</sup> «Es ist also dem Menschen eine solche Darstellung seiner Geschichte ersprießlich und dienlich zur Lehre und zur Besserung, die ihm zeigt: da er der Vorsehung wegen der Übel, die ihn drücken, keine Schuld geben

## 5. As tarefas da educação

Chegamos finalmente ao núcleo mais importante da nossa investigação: as tarefas propostas por Kant para a educação. Como anteriormente referimos, as principais sugestões de Kant são apresentadas nas *Lições sobre pedagogia*, embora também noutros escritos se encontrem outras tantas considerações suplementares e, sem dúvida, imprescindíveis. Assim sendo, de ora em diante, seguiremos atentamente o opúsculo de 1803 e tomá-lo-emos como o pano de fundo principal a partir do qual desenvolveremos a nossa investigação; concomitantemente, porém, recorreremos, quando oportuno, a outras passagens de outros textos, de modo a alumiar o alcance e a profundidade das teses em questão.

Logo a seguir à Introdução, as *Lições sobre pedagogia* encontram-se divididas em duas partes principais, de acordo com uma divisão que Kant faz da educação em dois géneros: a educação física e a educação prática ou moral. A primeira parte é dedicada à educação física e a segunda à educação prática. Aquilo que distingue a educação física da educação prática é, nas palavras do filósofo, o facto de a primeira dizer respeito a «tudo aquilo que o homem tem em comum com o animal», e a segunda, por seu turno, dizer respeito «a tudo aquilo que se relaciona com a liberdade» e que permite que o estudante se venha a afirmar enquanto homem entre os seus congéneres<sup>114</sup>. Embora a distinção pareça valiosa, ela não faz sempre plenamente sentido e tem sido alvo de debate constante. Note-se, por exemplo, que a referência à cultura da alma na parte ainda dedicada à educação física parece contrariar o critério distintivo inicialmente feito. O filósofo sugere nesta fase o ensino de um conjunto de saberes com o intuito de promover o desenvolvimento gradual das faculdades. Na medida em que a cultura da alma está, portanto, diretamente ligada ao cultivo das ciências, ela representa uma tarefa tipicamente humana, e não propriamente um simples desenvolvimento da animalidade no homem<sup>115</sup>.

---

müsse; daß er seine eigene Vergehung auch nicht einem ursprünglichen Verbrechen seiner Stammeltern zuzuschreiben berechtigt sei [...]; sondern daß er das von jenen geschene mit vollem Rechte als von ihm selbst gethan anerkennen und sich also von allen Übeln, die aus dem Mißbrauche seiner Vernunft entspringen, die Schuld gänzlich selbst beizumessen habe [...]» (Kant, *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte*, Ak. VIII, 123)

<sup>114</sup> «Die physische Erziehung ist diejenige, die der Mensch mit den Thieren gemein hat, oder die Verpflegung. Die praktische oder moralische ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein freihandelndes Wesen leben könne.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 455)

<sup>115</sup> Também William Frankena discute a relevância da distinção levada a cabo por Kant e mostra as suas insuficiências. A sugestão de Frankena é a seguinte: ainda que se pudesse considerar que a educação física diz respeito à educação fenoménica, puramente física, e a educação prática à educação numenal, que ensina

Talvez a justificação mais pertinente do critério inicialmente sugerido por Kant esteja presente já perto do final do capítulo sobre a educação física, quando se diz: «A educação física distingue-se da moral por ser passiva para o educando, ao passo que esta é activa.»<sup>116</sup>. Com efeito, se o primeiro tipo de educação implica uma posição passiva do estudante, por via da qual ele se coloca à disposição para ouvir os ensinamentos e orientações do professor, a etapa concernente à moralidade implica uma transmutação importante: doravante, será exigido um comprometimento ativo do jovem<sup>117</sup>.

À parte as questões relacionadas com a legitimidade da distinção operada inicialmente, há ainda que considerar o facto de o critério não ser seriamente tido em conta no decorrer da exposição pelo próprio Kant. Tendo em conta o que atrás estudámos, é natural presumir que a educação moral corresponde à parte central da educação kantiana e que, se assim é, então as *Lições sobre pedagogia* versam sobre ela em detalhe. Assiste-se, porém, a uma clara discrepância neste aspeto, pois que a segunda parte do ensaio tem menos de metade da extensão da primeira, o que parece sugerir a colocação do foco da atenção sobretudo sobre aquela fase da educação que seria mais transitória. Não sendo certo o que motiva esta discrepância, parece correto presumir que a diferença de extensão ocorre à custa da problemática organização do texto operada às mãos de Rink. Há, assim, assuntos que pertencem à segunda parte que são abordados na primeira, e certas passagens que surgem deslocadas. Atente-se, por exemplo, no seguinte excerto:

A cultura moral tem de se fundar em máximas, não na disciplina. Esta impede a falta de educação, aquela forma o modo de pensar. Tem de se velar para que a criança se habitue a agir segundo máximas e não segundo certos móveis.<sup>118</sup>

Desconhecendo a sua localização, o leitor atento colocaria a passagem muito provavelmente na segunda parte do opúsculo. Ela pertence, porém, à primeira. Ainda que haja uma relação importante entre os dois tipos de educação, assiste-se, com efeito, a uma

---

a moralidade, entretanto, o cultivo de aptidões é incluído por Kant no domínio da educação prática, na medida em que contribui para o desenvolvimento da virtude; nesse sentido, a distinção não é perfeita (Frankena 1965: 101-102).

<sup>116</sup> «Die physische Erziehung unterscheidet sich darin von der moralischen, daß jene passiv für den Zögling, diese aber thätig ist.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 475)

<sup>117</sup> Esta distinção parece, contudo, ser igualmente dúbia; na medida em que na educação física está incluído o desenvolvimento das faculdades do ânimo, também aqui se requer uma posição ativa e comprometida. Caso contrário, o estudante será levado a aceitar um conjunto de fórmulas e preceitos de conhecimento que não nascem de uma fonte segura – algo que Kant rejeita liminarmente, como bem se sabe.

<sup>118</sup> «Die moralische Cultur muß sich gründen auf Maximen, nicht auf Disciplin. Diese verhindert die Unarten, jene bildet die Denkungsart. Man muß dahin sehen, daß das Kind sich gewöhne, nach Maximen und nicht nach gewissen Triebfedern zu handeln.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 480)

clara desorganização do texto que pode induzir o leitor em erro. E, se assim é, então a premência do critério distintivo perde-se.

Dada a desorganização do texto e a incerteza acerca dos motivos que justificam a divisão do opúsculo em duas partes, o que pretendemos fazer, para evitar fazer confluir a análise das teses kantianas numa distinção porventura imperfeita ou insatisfatória, é optar por um trajeto mais simples que não põe em causa a distinção de Kant, uma vez que, além de ser escolhido pelo filósofo em certos momentos, vai ao encontro de um tipo de distinção frequentemente feita nas questões da educação. Trata-se de dividir a educação em educação positiva e negativa. A educação é negativa quando não existe ainda um trabalho intencional para promover alguma alteração concreta e positiva na conduta da criança, mas antes se procura apenas garantir que não existe um desvio no seu natural e saudável desenvolvimento. A educação torna-se positiva quando então se começa a procurar inculcar novos conhecimentos, se age intencionalmente na orientação da sua conduta e se procura com isso fazê-la desenvolver-se adequadamente.

De modo a preencher este esquema geral, é útil regressar à Introdução das *Lições sobre pedagogia*, onde as teses centrais da proposta educativa kantiana são traçadas. É, de facto, importante não esquecer esta parte do opúsculo de 1803, uma vez que, não raras as vezes, é ela que permite clarificar certos aspetos que surgem de uma forma desorganizada nas duas partes subsequentes, sobre a educação física e prática. É aqui que Kant explicita os quatro principais objetivos da educação:

Na educação, o homem tem de ser 1) *disciplinado*. [...]

2) O homem tem de ser *cultivado*. [...]

3) Tem de se velar para que o homem também se torne *prudente* [...]. A tal pertence uma certa espécie de cultura que se designa por *civilizar*. [...]

4) Tem de se velar pela *moralização*.<sup>119</sup>

As sugestões que o filósofo de Königsberg a seguir fará enquadrar-se-ão nestas quatro tarefas principais: disciplinar, cultivar, civilizar e moralizar. Assim, no que concerne à organização da nossa exposição, consideraremos o critério que distingue a

---

<sup>119</sup> «Bei der Erziehung muß der Mensch also 1) *disciplinirt* werden. [...]

2) Muß der Mensch *cultivirt* werden. [...]

3) Muß man darauf sehen, daß der Mensch auch *klug* werde [...]. Hiezu gehört eine gewisse Art von Cultur, die man *Civilisirung* nennt. [...]

4) Muß man auf die *Moralisirung* sehen.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 449-450)

educação em educação negativa e positiva, e organizaremos as tarefas da educação em função do grupo a que pertencem. A primeira secção do presente capítulo dedicar-se-á à educação negativa proposta por Kant para os primeiros anos de vida da criança: a este tipo de educação pertence a tarefa da disciplina. De seguida, entrando na educação de natureza positiva, a segunda secção do capítulo considerará as suas duas primeiras tarefas, respeitantes à cultura e à civilização. Já a última tarefa, a da moralidade, acentuará uma descontinuidade importante em relação às etapas anteriores e suscitará dúvidas e desafios de importante relevo. Dada a sua natureza particular, isolá-la-emos na última secção do capítulo e dedicar-lhe-emos um espaço próprio.

## 5.1 Educação negativa: disciplinar

A começar o processo de educação da criança está, na verdade, uma tarefa anterior à da disciplina: a do cuidado. Ainda que passageira e com contornos muito diferentes daqueles que permearão as etapas subsequentes, a fase do cuidado não deixa de revelar o modo como Kant compreende o desenvolvimento da criança, pelo que deve também ser tida em conta, a fim de se obter uma visão englobante de todo o processo educativo. A tarefa do cuidado ocupa os primeiros meses e anos de vida da criança. Nesta fase, importa essencialmente garantir o seu saudável desenvolvimento físico:

É de notar em geral que a primeira educação deverá ser meramente negativa, quer dizer, não é necessário acrescentar nada de novo, nem uma só coisa, à providência da natureza, mas permitir apenas que a natureza não estorve. Se alguma arte for permitida na educação só pode ser a do fortalecimento.<sup>120</sup>

A recusa de qualquer tipo de intervenção exterior que estimule artificialmente o desenvolvimento das capacidades que a criança é capaz de desenvolver de um modo natural é muito forte e repetir-se-á das mais diversas maneiras. Kant rejeita, por isso, a tendência de rodear a criança de cuidados ou precauções excessivos. O objetivo, pelo contrário, será o de, garantindo sempre as condições de segurança necessárias, permitir que ela se desenvolva robustamente, que enfrente desafios e que finalmente aprenda a encontrar dentro de si os mecanismos para se tornar autossuficiente. Quando Kant refere

---

<sup>120</sup> «[...] die erste Erziehung nur negativ sein müsse, d. h. daß man nicht über die Vorsorge der Natur noch eine neue hinzuthun müsse, sondern die Natur nur nicht stören dürfe. Ist je die Kunst in der Erziehung erlaubt, so ist es allein die der Abhärtung.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 459)

a «arte do fortalecimento», como faz na passagem acima transcrita, é precisamente a esta robustez física, que é capaz de enfrentar adversidades e de se sustentar autonomamente, a que está a aludir. Na base desta perspetiva acerca da fase do cuidado está o paradigma biológico que no capítulo anterior apresentámos. Se todos os organismos possuem um conjunto de disposições originárias que estão determinadas a desenvolver-se integralmente e se o homem é, em particular, um ser dotado de razão e liberdade, então, recorrer a instrumentos que o auxiliem no seu processo de desenvolvimento condiciona e contraria esta tendência natural que ordena a que ele se torne, a partir de si e do seu esforço, autossuficiente. Habitado a recorrer a ajudas constantes, ele torna-se, enfim, servo de algo exterior a si e desenvolve uma certa indolência de espírito, contrária às suas capacidades, mas mais fundamentalmente, às suas responsabilidades. Com efeito, deverá sobre ele recair a responsabilidade de se desenvolver integralmente em todos os domínios, incluindo o físico:

Todos os aparelhos artificiais desse género são tanto mais prejudiciais quanto vão ao arrepio da finalidade da natureza num ser organizado, racional, ao qual, por conseguinte, deve assistir a liberdade de aprender a utilizar as suas forças.<sup>121</sup>

Precisamente porque tem um sentido estritamente negativo, esta fase da educação – que pode, na verdade, nem ser sequer considerada propriamente uma fase educativa – deve ficar ao encargo da mãe ou da ama. A justificação por trás desta escolha reside no facto de a tarefa do cuidado corresponder ao nível mais básico e menos exigente do processo educativo. Ao cuidar, a mãe ou a ama não preparam qualquer tipo de objetivo ulterior, mas antes procuram somente garantir o florescimento da saúde física do recém-nascido, dotando-o de um patamar de segurança básico: o da sua saúde e vitalidade. Apenas numa fase subsequente, em que as tarefas da educação serão já movidas por um objetivo final determinante, é que entrará em cena a ação de um preceptor ou professor.

É neste momento que Kant fornece o maior número de conselhos práticos. Se as características da fase do cuidado conduziram, frequentemente, à sua exclusão do processo educativo kantiano, note-se que a sua desvalorização geral resulta ainda do facto de o avolumar de recomendações, inevitavelmente circunstanciais e historicamente situadas, se terem tornado desatualizadas. Com efeito, ao ler as páginas das *Lições sobre*

---

<sup>121</sup> «Alle dergleichen künstliche Vorrichtungen sind um so nachtheiliger, da sie dem Zwecke der Natur in einem organisirten, vernünftigen Wesen gerade zuwider laufen, dem zufolge ihm die Freiheit bleiben muß, seine Kräfte brauchen zu lernen.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 463)

*pedagogia* dedicadas aos conselhos de ordem prática para o fortalecimento da criança, entramos em contacto com uma outra dimensão do filósofo de Königsberg. Torna-se aqui clara a influência que a experiência de Kant enquanto *Hofmeister* terá tido para a formulação das ideias que então proporá, e que porventura surpreenderão o leitor habituado apenas ao seu estilo de produção filosófica mais conhecido. Deixamos apenas três exemplos, que mostram a natureza das recomendações feitas por Kant: deve evitar-se o hábito de dar bebidas alcoólicas às crianças na esperança de as disciplinar e fortalecer a sua conduta, pois que estas produzem efeitos nefastos no sistema nervoso e podem inclusivamente conduzir a uma morte prematura<sup>122</sup>; deve evitar-se mantê-las em ambientes muito quentes, pois que o seu sangue é naturalmente mais quente do que o dos adultos, sendo recomendável, pelo contrário, dar-lhes banhos frios<sup>123</sup>; por fim, deve evitar-se limitar desnecessariamente os seus movimentos recorrendo, por exemplo, a fraldas<sup>124</sup>. Os conselhos estão, no seu essencial, ultrapassados e não colhem a atenção dos ouvidos modernos, mas apontam precisamente para a natureza da tarefa do cuidado: se, por um lado, é importante garantir as condições de segurança necessárias para o desenvolvimento saudável da criança e, por isso, há certas ações rotineiras que devem ser repensadas em prol do seu bem-estar, por outro lado, não há também que exagerar nas precauções – a criança deve ser colocada em face de certas adversidades, a fim de que se desenvolva e aprenda a tornar-se capaz. Não obstante a clara discrepância que existe entre as propostas kantianas e o paradigma de educação que atualmente vigora, há também momentos em que Kant se mostra invulgarmente mais avançado do que a sua época. Destaque-se o modo como, sem recorrer a um método exaustivo e detalhado como aquele a que nos dias de hoje temos acesso, o filósofo explica sucintamente, e contrariando a visão dominante, que o recém-nascido deve ser alimentado exclusivamente com recurso ao leite materno, e não ao leite de origem animal<sup>125</sup>.

A influência de Rousseau nesta etapa é clara. Tivemos já a oportunidade de, no segundo capítulo, introduzir duas passagens pertencentes a Kant e a Rousseau, com o objetivo de mostrar a influência do filósofo genebrino no desenvolvimento da proposta educativa kantiana. É, contudo, tempo de as recuperar e de, à luz do que temos vindo a considerar, clarificar o seu conteúdo:

---

<sup>122</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 457-458.

<sup>123</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 458.

<sup>124</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 458.

<sup>125</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 456-457.

Os seus primeiros sons, dizeis vós, são choros? É evidente: vós os aborreceis desde o nascimento; os primeiros presentes que de vós recebem são correntes; os primeiros tratos que experimentam são tormentos. Nada tendo livre além da voz, como não a usar para reclamar? Eles gritam pelo mal que lhes causastes: assim estrangulados, gritaríeis mais alto do que eles.<sup>126</sup>

O choro do recém-nascido não representa um som de angústia, mas, sim, de indignação e cólera; não porque algo o magoa, mas porque algo o contraria. Presumivelmente, ele quer mover-se e a incapacidade para o fazer parece-lhe um grilhão que lhe tira a liberdade.<sup>127</sup>

A ideia presente nos excertos de Kant e de Rousseau consiste em associar ao estado inicial em que a criança vem ao mundo um desejo de liberdade que não deve ser travado ou limitado pelos pais. Os gestos da criança que os pais tendem a suprimir são, na verdade, uma expressão do desejo de dar uso e desenvolver os seus órgãos e faculdades. Afirma Kant que quando, em particular, a criança chora, ela fá-lo, não porque algo fisicamente a incomoda, mas porque sente em si uma aspiração à liberdade que, contudo, não se pode consumir no momento presente. Ora, se essa aspiração não se pode desde logo consumir, quando os pais a limitam, nada mais fazem senão reforçar a restrição e impor uma limitação arbitrária ao recém-nascido. Assim, Rousseau opõe-se à prática de *swaddling* tal como Kant se opõe, por exemplo, à estratégia de embalar a criança para que pare de chorar e adormeça; as duas práticas seriam uma tentativa de contrariar o impulso natural de ela se expressar e lentamente sair do estado ainda primitivo de desenvolvimento em que se encontra quando nasce. Numa passagem altamente contrária ao que nos dias de hoje se crê acerca do desenvolvimento infantil, mas em linha com este quadro de preocupações, afirma o Professor de Königsberg:

O embalar, porém, para nada serve. Pois o ir e vir do balanço é prejudicial à criança. Vê-se até em pessoas crescidas que o baloiçar produz um movimento que conduz ao vômito e às tonturas. O objectivo é entorpecer as crianças para que elas não gritem. Mas gritar é saudável para as crianças. Assim que saem do ventre materno, onde não fruem de qualquer ar, inspiram o primeiro ar. A circulação do sangue, modificada desse modo, produz uma sensação dolorosa. Através dos gritos, porém, a criança desenvolve tanto melhor os componentes internos e os canais do seu corpo.<sup>128</sup>

---

<sup>126</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 55.

<sup>127</sup> Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Ak. VII, 327.

<sup>128</sup> «Das Wiegen taugt aber überhaupt nicht. Denn das Hin- und Herschaukeln ist dem Kinde schädlich. Man sieht es ja selbst an großen Leuten, da das Schaukeln eine Bewegung zum Erbrechen und einen Schwindel hervorbringt. Man will das Kind dadurch betäuben, daß es nicht schreie. Das Schreien ist aber

Torna-se claro o modo como os conselhos de ordem prática fornecidos por Kant procuram estar frequentemente entretecidos por considerações acerca do funcionamento fisiológico da criança; estas considerações, ora se afastam claramente do que nos dias de hoje se considera ser uma crença científica paradigmática, ora são capazes de surpreendentemente se aproximarem do que veio a ser reconhecido acerca do funcionamento do organismo humano. Não estará aqui certamente o cerne da filosofia kantiana, mas não deixa de ser relevante auscultar, confirmando uma vez mais, a diversidade e a abrangência do olhar do filósofo, por via do qual se estabelecem diálogos muito proveitosos com diversas áreas de estudo.

Se a criança chora inicialmente porque aspira a ser livre, uma transfiguração importante rapidamente se dará<sup>129</sup>. O choro que servia inicialmente para constatar a dependência do recém-nascido transforma-se então, numa segunda fase, num mecanismo dissimulador<sup>130</sup>. Kant culpa, na verdade, mais os pais e as amas do que a própria criança por esta transformação. Porque a socorrem e satisfazem imediatamente qualquer desejo seu, ela aprende que os que a rodeiam podem ser-lhe úteis<sup>131</sup> e, daí em diante, tal como um pequeno tirano a quem tudo foi zelosamente garantido<sup>132</sup>, começa a exhibir caprichos e a manipular os que a rodeiam. Novamente, Kant também aqui está em sintonia com Rousseau. Ainda que os filósofos não concordem com a visão segundo a qual a criança é má por natureza (algo que, até aos finais do século XVII, era uma crença comum e que legitimava o modelo severo e punitivo em que se baseava a educação), os dois veem, porém, na criança a mesma propensão ao domínio sobre o outro que também o adulto

---

den Kindern heilsam. Sobald sie aus dem Mutterleibe kommen, wo sie keine Luft genossen haben, athmen sie die erste Luft ein. Der dadurch veränderte Gang des Blutes bringt in ihnen eine schmerzhaft empfindung hervor. Durch das Schreien aber entfaltet das Kind die innern Bestandtheile und Canäle seines Körpers desto mehr.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 459)

<sup>129</sup> Sánchez Madrid 2016a: 133-134.

<sup>130</sup> «Os choros iniciais da criança são gritos de necessidade, mas quando ela envelhece e compreende que o choro surte efeito, que lhe serão concedidos todos os favores apenas para evitar que chore, começa a empregá-los em qualquer oportunidade para não ser recusada. Deste modo, a criança acostuma-se cedo a tyrannizar e a dar ordens, das quais surgirão mais tarde a malevolência e a raiva acalorada.» («Das erste Schreien des Kindes ist ein Schreien der Noth, wenn es aber älter wird, und sieht das sein Schreien Effect hat, daß man ihm alles zu Gefallen thut, um nur das Schreien zu verhüten, so bedient es sich dieses Mittels bey jeder Gelegenheit um zu verhüten, daß man ihm nichts abschlägt, und dadurch wird es frühzeitig angewöhnt zu tyrannisiren und zu commandiren, woraus hernach Bosheit und erhitzter Zorn entspringt.», Kant, *Vorlesungen über Anthropologie Friedländer*, Ak. XXV, 723. Tradução utilizada: Felicitas Munzel, 2012, Cambridge University Press)

<sup>131</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 460.

<sup>132</sup> Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Ak. VII, 128.

exibe. Também ela é dotada de impulsos e inclinações que podem muito bem tomar controlo e assumir soberania sobre si e os outros. Assim, afirma Rousseau:

Os primeiros choros das crianças são solicitações: se não tivermos cuidado, rapidamente se transformam em ordens. Começam por pedir assistência; acabam fazendo-se servir. Assim, da sua própria fraqueza, da qual provém inicialmente o sentimento de dependência, nasce depois a ideia de império e de domínio [...] <sup>133</sup>

Até ao momento, acentuámos a similitude que, amiúde, é possível encontrar nas sugestões kantiana e rousseauiana. É tempo, porém, de ressaltar que, ainda que a atitude filosófica de Kant pareça ter colhido muitas influências do filósofo Rousseau e ainda que a proposta kantiana esteja imbuída de um espírito que diríamos ser fraterno do espírito que move a teoria pedagógica de *Emílio*, há dois caminhos diferentes que doravante se traçam e que devem ser reconhecidos desse modo. A experiência de leitura do *Emílio* parece quase intuitivamente mostrar um modelo de educação muito distinto do que subjaz às propostas kantianas; esse pressentimento não é errado e pretendemos assinalar, não apenas os pontos de contacto, mas também os pontos de distanciamento, entre o pensador de Genebra e o pensador de Königsberg. Importa, nesse sentido, explicar o problema a partir do qual os dois filósofos partem em busca de resolução e que determina decisivamente o modo diverso como os dois perspetivam, em muitos momentos, a educação.

Começemos por Rousseau. O problema central em torno do qual o tratado pedagógico de 1762 gira é o fenómeno da transformação do *amour de soi* em *amour-propre* <sup>134</sup>. Consiste o objetivo de Rousseau em mostrar de que modo deve idealmente esta transformação dar-se, a fim de que ela não entregue o homem aos perigos da vaidade, do egoísmo e do fechamento sobre si. O *amour de soi* é o sentimento primitivo de que todo o ser humano é dotado originariamente. Ele diz respeito ao desejo de autopreservação e ao instinto de sobrevivência. Na medida em que as necessidades básicas se encontram

---

<sup>133</sup> «Les premiers pleurs des enfants sont des prières: si l'on n'y prend garde, ils deviennent bientôt des ordres; ils commencent par se faire assister, ils finissent par se faire servir. Ainsi de leur propre faiblesse, d'où vient d'abord le sentiment de leur dépendance, naît ensuite l'idée de l'empire et de la domination [...]» (Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 90)

<sup>134</sup> Optámos por conservar as expressões *amour de soi* e *amour-propre* na língua original, a fim de evitar as dúvidas que surgiriam ao fazer uma tradução literal para português. Nomeadamente, a tradução da expressão *amour-propre* para “amor-próprio” far-nos-ia pensar no sentido dado à expressão atualmente. Ao referir-se ao *amour-propre*, Rousseau não está, contudo, a pensar no respeito pela dignidade individual, como diríamos ser marca do amor-próprio; trata-se, aliás, do oposto. Na medida em não haveria um ganho compreensivo com a tradução da expressão, mantivemo-la inalterada e, assim sendo, conservámos o binómio *amour de soi/amour-propre* na língua original.

realizadas, o *amour de soi* satisfaz-se a si próprio e não carece de aprofundamento. Trata-se, assim, de um sentimento simples, regido pela lei da necessidade, e que mostra a independência do homem em face dos que o rodeiam. O surgimento do sentimento de *amour-propre* opera, porém, uma transfiguração importante neste quadro de preocupações. Se o *amour de soi* procurava a autossuficiência e era regido pela lei da necessidade, o *amour-propre* é regido pela opinião alheia e nasce da tendência do homem para se comparar com os que o rodeiam. O *amour-propre* espoleta, pois, um novo desejo insaciável: o de exibir uma imagem e reputação que se destaque em face dos outros. Porque é incapaz de se satisfazer a si próprio, este novo sentimento instaura um círculo vicioso, que jamais se encerra.

O *amour de soi* é sempre bom e sempre conforme à ordem. Na medida em que cada um está encarregue da sua própria conservação, o primeiro e o mais importante dos seus cuidados é, e deve ser, o de constantemente zelar por ela: e como poderia alguém fazê-lo se tal não fosse do seu maior interesse? [...]

O *amour de soi*, que diz respeito apenas a nós mesmos, satisfaz-se quando as nossas verdadeiras necessidades estão satisfeitas. Mas o *amour-propre*, que faz comparações, nunca está satisfeito e nunca poderia estar, pois este sentimento, na medida em que nos prefere aos outros, exige também que os outros nos prefiram a si mesmos, o que é impossível.<sup>135</sup>

Por conseguinte, se o *amour de soi* diz respeito ao sentimento mais primitivo do homem, por via do qual este permanece isolado e, ainda assim, em estado de perfeita sintonia e autossuficiência, o *amour-propre* revela, pelo contrário, a presença do outro e, se não for devidamente acompanhado, pode transformar-se num mecanismo agrilhoador, por via do qual vence a vaidade e o egoísmo. O *Emilio* não procura, porém, preservar este estado primitivo, de solidão e tranquilidade garantidas. Pelo contrário, a entrada na vida em sociedade avizinha-se inevitavelmente e, com ela, também a tendência comparativa. Em especial, o que determina decisivamente o surgimento da tendência comparativa é a entrada na puberdade e o irromper do sentimento amoroso. Doravante, o jovem Emílio

---

<sup>135</sup> «L'amour de soi-même est toujours bon, et toujours conforme à l'ordre. Chacun état chargé spécialement de sa propre conservation, le premier et le plus important de ses soins est et doit être d'y veiller sans cesse : et comment y veillerait-il ainsi, s'il n'y prenait le plus grand intérêt ? [...]

L'amour de soi, qui ne regarde qu'à nous, est content quand nos vrais besoins sont satisfaits ; mais l'amour-propre, qui se compare, n'est jamais content et ne saurait l'être, parce que ce sentiment, en nous préférant aux autres, exige aussi que les autres nous préfèrent à eux; ce qui est impossible.» (Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 306-307)

sente a necessidade de se destacar em relação aos outros que o rodeiam, e de obter uma imagem favorável para a jovem amada<sup>136</sup>.

Importa, por conseguinte, alicerçar a transformação que inevitavelmente se opera nos pressupostos certos. Nomeadamente, ainda antes do surgimento do sentimento amoroso, urge impedir uma transformação precoce do *amour de soi* em *amour-propre*. Com esse fim em vista, e de modo a evitar todos os perigos e tentações da vida social na cidade, o jovem Emílio é maximamente isolado nos seus primeiros anos de vida. Contrariamente à educação de natureza pública que Kant prevê (da qual falaremos no sexto capítulo), compreendemos desde logo que, para o filósofo genebrino, a educação deverá ser essencialmente privada. Em estado de máximo isolamento face ao outro, Emílio é educado para que se torne autossuficiente no sentido mais exato e literal da expressão. Não se tendo senão a si próprio, será obrigado a descobrir dentro de si os princípios fundamentais para a sua formação: Emílio aprenderá a pensar e a compreender o mundo em seu redor com base no conhecimento interior que adquire. Será esta viragem para a própria subjetividade que tem em vista impedir os perigos do *amour-propre* desregrado que fundamentará muitas das escolhas educativas de Rousseau.

Enfim, numa fase posterior, aquando da puberdade, o *amour-propre* de Emílio será reencaminhado para um lugar que impeça a vaidade e o fechamento sobre si (Nichols 1985: 542). Na medida em que o desejo sexual irrompe, o preceptor deverá começar por retrai-lo e de seguida procurar redirecionar a tendência comparativa<sup>137</sup>. Ao invés de permanecer interessado naquilo que apenas garante a boa imagem e reputação e que requer uma constante comparação presunçosa com os outros, o jovem terá agora de se comparar, não para competir com os que o rodeiam, mas para reconhecer o laço fraterno que a ele os une. Emílio desenvolve então o amor pela humanidade<sup>138</sup>. O objetivo consiste, assim, em primeiro lugar, em dotar o jovem Emílio de um nível de suficiência e independência interior e exterior e, em segundo lugar, em fazê-lo sentir piedade [*pitié*] e união com a comunidade que o rodeia (Esser dos Reis 2013: 107-108). Trata-se, no fundo, de trazer as preocupações que marcam o *amour de soi* para o quadro de preocupações que

---

<sup>136</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 308-309.

<sup>137</sup> Quanto ao desejo sexual, importa referir que, numa fase posterior, também aqui haverá um trabalho positivo de redirecionamento da conduta de Emílio. Ao invés de uma paixão volátil e caprichosa, o jovem será orientado para desenvolver um sentimento amoroso duradouro por uma única mulher com quem virá a casar, a jovem Sofia. Importa ainda referir que também Kant encontrará neste acontecimento os mesmos riscos para o desenvolvimento saudável do estudante: Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 496-499.

<sup>138</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 320-321.

caracterizam o *amour-propre*. Se a tendência comparativa surge, então, o único modo de evitar os seus perigos é tornar o outro em alguém semelhante a mim, a fim de que sinta por ele a mesma preocupação que naturalmente por mim sinto<sup>139</sup>. Nesse sentido, o *amour-propre* deixa de ser destrutivo, porque permite, a um só tempo, um aprofundamento interior do jovem Emílio e um florescimento da vida em sociedade.

Ora, em Kant, o cerne da problemática em torno da qual a questão da educação se desenrola possui uma natureza, em muitos sentidos, contrária. Se em Rousseau parece assistir-se a um processo de reorientação de uma transformação que naturalmente ocorre, mas que tende a produzir efeitos nefastos, em Kant, existe uma transformação que *tem* necessariamente de se dar, uma vez que é no início que está localizado o problema central da educação. Este problema tem que ver com a existência de uma *liberdade selvagem* que tem de ser polida e orientada, a fim de que se afirme como liberdade em sentido autêntico. É a questão da necessidade de o homem fazer sobressair a sua natureza livre em detrimento da natureza física, a que aludimos no capítulo anterior. Para Kant, sendo o ser humano dotado de liberdade e razão, ele carece, porém, nas fases iniciais do seu desenvolvimento, de regras que orientem adequadamente a conduta para os seus fins. Assim, ele crê ser livre, mas apenas obedece cegamente ao instinto, sendo por isso escravo dos impulsos e inclinações sensíveis. O fenómeno de transformação do choro num mecanismo de dissimulação e domínio sobre os outros revela já esta tendência para fazer sobressair irrestritamente os interesses pessoais da criança. Assim sendo, torna-se premente encontrar um mecanismo que oriente devidamente a liberdade selvagem e a alinhe com o uso esclarecido da razão.

Parece que fizemos um desvio accidental do motivo que ocupava a presente secção do nosso estudo; contudo, é precisamente neste ponto que se introduz a nova tarefa da educação: a tarefa da disciplina. Que significa, em termos kantianos, disciplinar? O filósofo responde:

Disciplinar significa procurar impedir que a animalidade prejudique a humanidade, tanto no homem individual como no social. A disciplina é, pois, a mera doma da condição selvagem.<sup>140</sup>

---

<sup>139</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 365.

<sup>140</sup> «Discipliniren heißt suchen zu verhüten, daß die Thierheit nicht der Menschheit in dem einzelnen sowohl als gesellschaftlichen Menschen zum Schaden gereiche. Disciplin ist also blos Bezähmung der Wildheit.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 449)

Enquanto «mera doma da condição selvagem» a disciplina tem, pois, uma orientação essencialmente negativa: ela visa regram os impulsos sensíveis e, ao invés de permitir que o estudante se deixe comandar pelo instinto, direciona-o desde cedo para a necessidade de se sujeitar às leis da liberdade e da razão, conducentes à concretização da sua destinação enquanto homem. Polir a liberdade selvagem com que a criança vem ao mundo significa articulá-la com as leis da humanidade, de molde a permitir o seu verdadeiro e autêntico florescimento<sup>141</sup>. Estas leis não são, assim, um mecanismo de contenção e supressão da liberdade, mas antes a condição que torna possível delimitar o espaço onde esta atua sem se destruir a si própria.

O uso da expressão “liberdade selvagem” não é novo em Kant. Vemos, por exemplo, surgir com frequência na teoria jurídico-política kantiana a alusão a uma certa liberdade selvagem que necessita de ser balizada por um conjunto de leis positivas, a fim de permitir uma convivência pacífica entre todos e assim garantir, uma vez mais, o verdadeiro florescimento da liberdade. A liberdade selvagem a que Kant se refere tem que ver com o exercício irrestrito do poder de escolha de cada um. O que é problemático neste tipo de atuação é que ele ulteriormente se põe em causa, podendo vir a destruir-se. Nesse sentido, a entrada no estado civil, reconhecida racionalmente por todos como necessária, determina a transformação da liberdade exterior e sem regras, dita selvagem, numa liberdade externa em sentido pleno, porque alinhada com um conjunto de princípios racionais<sup>142</sup>. Na quinta proposição da *Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita*, Kant utiliza a metáfora da árvore para explicar o modo como, mediante uma limitação recíproca, o mundo vegetal cresce em harmonia e proporção adequadas; do mesmo modo, entre os homens, apenas a instituição de uma comunidade politicamente organizada pode permitir a prossecução segura dos projetos de vida de cada um:

A necessidade é que constrange o homem, tão afeiçoado, aliás, à liberdade irrestrita, a entrar neste estado de coacção; e, claro está, a maior de todas as necessidades, a saber, aquela que reciprocamente se infligem os homens, cujas inclinações fazem que eles não mais possam viver uns ao lado dos outros em liberdade selvagem. Só dentro da cerca que é a constituição civil é que essas mesmas inclinações produzem o melhor resultado – tal como as árvores num bosque, justamente por cada qual procurar tirar à outra o ar e o sol, se forçam a buscá-los por cima de si mesmas e assim conseguem um belo porte, ao passo que as que se

---

<sup>141</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 442.

<sup>142</sup> Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 315-316.

encontram em liberdade e entre si isoladas estendem caprichosamente os seus ramos e crescem deformadas, tortas e retorcidas.<sup>143</sup>

Entretanto, falando na proposta jurídico-política kantiana, note-se que a passagem que acima transcrevemos das *Lições sobre pedagogia* refere que a disciplina visa «[...] impedir que a animalidade prejudique a humanidade, tanto no homem individual como no *social*.»<sup>144</sup>. A proposta kantiana para a educação está, com efeito, impregnada de referências que apontam para o domínio do político e da relação do homem com a sua comunidade. No capítulo 6 teremos a oportunidade de deslindar com mais atenção a importante relação que se estabelece entre educação e política; o que de qualquer forma nos importa, de momento, chamar a atenção é para o facto de a reflexão sobre a necessidade de disciplinar uma liberdade associada à ideia de selvageria aparecer frequentemente na filosofia de Kant, e de também aqui, no tocante à educação, ela surgir.

A necessidade da disciplina surge igualmente na “Doutrina do método” da *Crítica da razão pura*. Como forma de impedir o erro e de enveredar por um caminho metódico de investigação, a disciplina é uma parte indispensável do processo de instrução da razão. Uma razão que reconhece os seus limites intransponíveis pode afinal, dentro deles, exercer seguramente a sua liberdade para questionar:

Mas onde os limites do nosso conhecimento possível são muito estreitos, grande a inclinação para julgar, a aparência que se oferece muito enganadora, e considerável o dano proveniente do erro, o carácter *negativo* de uma instrução, que unicamente serve para nos preservar do erro, tem ainda mais importância que muito ensinamento positivo pelo qual o nosso conhecimento poderia aumentar. A *coacção*, graças à qual a tendência permanente que nos leva a desviar-nos de certas regras é limitada e finalmente extirpada, chama-se *disciplina*.<sup>145</sup>

---

<sup>143</sup> «In diesen Zustand des Zwanges zu treten, zwingt den sonst für ungebundene Freiheit so sehr eingenommenen Menschen die Noth; und zwar die größte unter allen, nämlich die, welche sich Menschen unter einander selbst zufügen, deren Neigungen es machen, daß sie in wilder Freiheit nicht lange neben einander bestehen können. Allein in einem solchen Gehege, als bürgerliche Vereinigung ist, thun eben dieselben Neigungen hernach die beste Wirkung: so wie Bäume in einem Walde eben dadurch, daß ein jeder dem andern Luft und Sonne zu benehmen sucht, einander nöthigen beides über sich zu suchen und dadurch einen schönen geraden Wuchs bekommen; statt daß die, welche in Freiheit und von einander abgesondert ihre Äste nach Wohlgefallen treiben, krüppelig, schief und krumm wachsen.» (Kant, *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, Ak. VIII, 22)

<sup>144</sup> Itálicos nossos.

<sup>145</sup> «Wo aber die Schranken unserer möglichen Erkenntniß sehr enge, der zum Urtheilen groß, der Schein, der sich darbietet, sehr betrüglich und der Nachtheil aus dem Irrthum erheblich ist, da hat das *negative* der Unterweisung, welches bloß dazu dient, um uns vor Irrthümern zu verwahren, noch mehr Wichtigkeit, als manche positive Belehrung, dadurch unser Erkenntniß Zuwachs bekommen könnte. Man nennt den *Zwang*,

Vemos, assim, como a questão da disciplina é, na verdade, um pressuposto inerente ao próprio projeto filosófico de Kant nas suas várias vertentes. Disciplinar é uma parte essencial do processo de elevação dos direitos da razão, seja no domínio político, intelectual ou ético. O que a educação faz é, portanto, pôr em evidência a premência desta tarefa. Mas voltemos às *Lições sobre pedagogia*. Numa fase inicial, o papel da disciplina será simples e adaptar-se-á à idade do estudante: no início, disciplinar significará, por exemplo, fazer com que a criança seja capaz de estar numa sala de aula em silêncio e respeitando as prescrições do professor<sup>146</sup>. Ainda que simples, este tipo de exercício será da maior importância para o desenvolvimento do estudante, uma vez que permitirá alicerçar nele um traço de carácter fundamental: a obediência<sup>147</sup>. Com efeito, a obediência é importante pelo seu sentido exterior e interior. Numa primeira fase, a obediência ensina a criança a respeitar as leis positivas que os outros em seu redor – os pais, os professores, ou outras figuras de autoridade – lhe impõem durante a infância, e as leis relativas à convivência política que futuramente farão parte da sua vida, enquanto cidadã de um Estado. Mas o que importa mais fundamentalmente é que ela aprenda a obedecer, ulteriormente, *a si mesma*; ou seja, que dê leis a si própria e que então seja capaz – e este é o ponto-chave em que a obediência atua – de agir em conformidade com aquilo que sabe que deve fazer. A disciplina atua a favor, portanto, da moralidade.

Assim vista, se esta tarefa da educação tem, tal como a fase do cuidado, um sentido negativo, ela é, no entanto, muito diferente desta última. Ainda que a disciplina impeça a vitória do instinto sobre a razão, ela é, afinal, orientada para uma finalidade positiva: ela permite que a criança desde cedo compreenda a capacidade que tem em si para se determinar autonomamente. A questão da disciplina, frequentemente analisada somente como uma fase transitória e menos importante da educação, revela, afinal, a sua exigência particular e a sua presença mais ou menos constante no decorrer da vida do ser humano. Se num primeiro momento o que se exige da criança parece ser simples e, de algum modo, irrelevante do ponto de vista filosófico, a verdade é que, no âmago desta tarefa, está uma preocupação constantemente presente na filosofia kantiana: a de fazer com que cada um alcance a independência necessária para encontrar em si mesmo os princípios determinadores do seu livre pensar e agir.

---

wodurch der beständige Hang von gewissen Regeln abzuweichen eingeschränkt und endlich vertilgt wird, die *Disciplin.*» (Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, 2.<sup>a</sup> ed., Ak. III, 466-467)

<sup>146</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 442.

<sup>147</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 481-482.

Antecipando uma crítica que porventura se lhe poderia dirigir, Kant afirma que a disciplina, na medida em que implica um tipo de coação externa, deve ser cautelosamente avaliada e aplicada. Se o objetivo da obediência não é desenvolver um carácter servil e que age de acordo com as escolhas de outros, mas sim, mostrar desde cedo a importância da noção de lei que dirige o pensamento e a conduta do homem, então, todo o poder de coação, na medida em que poderá rapidamente desembocar numa forma autoritária de educar, terá de ser sempre cautelosamente medido. É nesse sentido que Kant apela a que à criança seja garantida toda a liberdade possível, contanto que não ponha em causa a liberdade dos seus pares ou se prejudique a si própria. A questão mais difícil da disciplina consiste, por conseguinte, em mostrar que toda a coação serve um propósito e que ela visa, na verdade, promover a liberdade do estudante<sup>148</sup>. Se assim é, então, em face de um caso de indisciplina, a aplicação de castigos deve também ser devidamente ponderada.

Em geral, os castigos têm de ser aplicados às crianças sempre com cautela, para que vejam que o fim último dos mesmos é somente o seu melhoramento.<sup>149</sup>

O problema concernente ao difícil equilíbrio no uso do poder de coerção externo será recuperado por Kant com frequência, e tornar-se-á particularmente premente na última fase da educação, a respeito da moralidade. Entretanto, também aqui encontramos o filósofo a pesar cuidadosamente a direção e o objetivo da aplicação dos castigos. Em função do seu modo de ação, podem distinguir-se três tipos de castigos: os castigos naturais, os castigos morais e, por fim, os mais comuns à época, os castigos físicos. Preferencialmente, o melhor tipo de punição seria aquele que não envolve qualquer procedimento externo e que conduz o agente a ver que certas ações conduzem a certas consequências desagradáveis. Estes são os castigos naturais. O exemplo que o filósofo dá é o de uma criança que, ao comer demasiado, naturalmente adocece<sup>150</sup>. Numa situação como esta, ela compreende que da sua ação resulta uma forma de castigo natural (neste caso, o surgimento de um período de doença), pelo que eventualmente se sentirá impelida a alterar futuramente a sua conduta. Estes são os melhores castigos, não só porque reduzem a intervenção direta de uma figura externa, mas também porque são os que com mais frequência estão presentes no decorrer da vida – também os adultos constantemente aprendem com recurso a castigos naturais, pelo que não se acentua a clivagem e o peso

---

<sup>148</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 454.

<sup>149</sup> «Überhaupt müssen Strafen den Kindern immer mit der Behutsamkeit zugefügt werden, daß sie sehen, da bloß ihre Besserung der Endzweck derselben sei.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 483)

<sup>150</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 483.

que a aplicação do castigo frequentemente assume para a criança. Porém, nem sempre os castigos naturais são suficientes; nesses casos, torna-se necessário recorrer a outros tipos de castigos. Os castigos físicos são particularmente problemáticos, uma vez que habituam a criança a desde cedo exibir uma conduta servil em face das figuras de autoridade<sup>151</sup>. O recurso a punições físicas deve ser maximamente evitado, e mais ainda se deverá recusar, como seria costume à época, que a criança mostre um comportamento gracioso pela punição sofrida<sup>152</sup>. Ao fazê-lo, ela-se deixa-se reger pelas máximas de outros e é obrigada a mostrar-se agradecida – no fundo, a propensão para a heteronomia adensa-se. A partir do momento em que se pune fisicamente, jamais se procura formar um carácter bom; pelo contrário, a punição serve apenas o momento presente. Em lugar dos castigos físicos, devem então preferir-se os castigos morais:

Castiga-se *moralmente*, quando se prejudica a inclinação de ser honrado e amado, que são os meios auxiliares da moralidade, por exemplo, quando se envergonha a criança, quando a tratamos com uma frieza glacial. Estas inclinações têm de ser conservadas tanto quanto possível. Por isso, este modo de castigar é o melhor; porque vem em socorro da moralidade, por exemplo, quando uma criança mente, um olhar de desprezo é castigo quanto baste e é o castigo mais adequado.<sup>153</sup>

O castigo moral mostra à criança que certas ações são reprováveis e geram repúdio nos que a rodeiam. A aplicação deste tipo de punição é importante na medida em que a encaminha para a compreensão de que a causa do repúdio ou da insatisfação é uma causa moral. Note-se, contudo, que o recurso aos castigos morais está vedado aos primeiros anos de vida da criança. Dado que não é ainda capaz de compreender o que está em causa na aplicação de uma punição deste tipo, o castigo acaba por não surtir o seu efeito e a criança desenvolve simplesmente o hábito para a dissimulação e ocultação do que realmente sente<sup>154</sup>.

Em suma, no que concerne às punições a aplicar ao estudante, os castigos físicos não serão liminarmente recusados. Nas palavras de Kant, «Os castigos físicos têm de ser

---

<sup>151</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 482.

<sup>152</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 483.

<sup>153</sup> «*Moralisch* straft man, wenn man der Neigung, geehrt und geliebt zu werden, die Hilfsmittel der Moralität sind, Abbruch thut, z. E. wenn man das Kind beschämt, ihm frostig und kalt begegnet. Diese Neigungen müssen so viel als möglich erhalten werden. Daher ist diese Art zu strafen die beste, weil sie der Moralität zu Hülfe kommt; z. E. wenn ein Kind lügt, so ist ein Blick der Verachtung Strafe genug und die zweckmäßigste Strafe.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 482)

<sup>154</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 465.

meros complementos da insuficiência dos castigos morais.»<sup>155</sup>; nesse sentido, eles serão particularmente úteis em duas situações: ou quando os recursos disponíveis não são suficientes, ou quando a idade da criança não permite ainda um esforço de reflexão capaz de a fazer compreender o motivo por trás dos castigos morais. A abertura desta cláusula instaura uma óbvia tensão na proposta kantiana, sobretudo se tivermos em consideração o que presentemente se reconhece acerca do desenvolvimento infantil e da importância dos primeiros anos de vida da criança. Se a educação deve visar a moralidade, então a recorrência a castigos físicos, mesmo que nos primeiros anos de vida, contraria esta finalidade última. Aliás, sujeitar a criança, em tão tenra idade, a punições físicas pode muito bem habituá-la àquilo que o próprio filósofo reconhece como devendo ser maximamente evitável.

Rousseau serve, uma vez mais, de influência para Kant, ainda que se possa conjecturar a existência de uma distância assinalável nas propostas dos dois filósofos. Para o filósofo genebrino, também os castigos físicos devem ser evitados e os castigos naturais preferidos<sup>156</sup>. A ideia de castigo natural assume, porém, contornos distintos. Se é verdade que é preferível que a criança aprenda com os seus próprios erros, entretanto, em diversos momentos, a punição será orquestrada, de modo a *parecer* natural. O objetivo de Rousseau consiste em fazer com que Emílio pense que aprende autonomamente com o curso dos acontecimentos e evitar que exista uma suposta segunda figura a interceder e a impor qualquer tipo de punição. Note-se que, no quadro de ideias de que Rousseau parte para escrever a obra *Emílio*, a ausência de uma figura de autoridade de quem o estudante dependa é importante, pois só assim é possível preservar a ideia de autossuficiência e impedir a nascença do *amour-propre*. Ora, o problema desta metodologia anuncia-se a olhos vistos: é que, dado que a educação inevitavelmente compreende algum tipo de intervenção externa, ao procurar esconder esta condição, instala-se um certo jogo de dissimulação que parece ir justamente contra a ideia de autossuficiência, tão cara a Rousseau. Emílio julga comandar o processo educativo, quando, na verdade, o não faz; muito pelo contrário, em cada ação que julga levar a cabo espontaneamente, já o preceptor intercedeu em primeiro lugar. Este caminho é, contudo, liminarmente recusado por Kant, desde logo porque o surgimento de uma figura de autoridade que abertamente tutela o

---

<sup>155</sup> «Physische Strafen müssen blos Ergänzungen der Unzulänglichkeit der moralischen sein.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 483)

<sup>156</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 139-140.

processo educativo não é recusado. O que, pelo contrário, surge desta constatação é uma reflexão subsequente sobre os perigos inerentes à tarefa de educar.

Mas a natureza contrária do processo educativo kantiano está ainda mais claramente presente na questão dos castigos morais. Embora não faça uma distinção como a que Kant faz, também Rousseau prevê a existência deste tipo de castigos, principalmente a partir da puberdade. Nesta fase, o irromper do instinto sexual e o avolumar de tentações que conduzem ao ócio e à volúpia põem em causa o trajeto pedagógico que até então Emílio havia sido sujeito. De ora em diante, tornam-se frequentes as sugestões que apontam para a existência de um conjunto de castigos morais. O que Rousseau faz, e em Kant está ausente, é uma ilustração clara do modo como poderão construir-se os castigos morais. Um exemplo desta construção acontece no livro IV, quando o filósofo descreve um caso em que se torna premente a necessidade de aplicar algum tipo de punição que reorienta a emergência do desejo sexual. Leia-se o excerto:

[...] na medida em que os desejos despertam, escolhei cenas suscetíveis de os reprimir. Um velho soldado, que se distinguiu tanto pela sua moral como pela sua coragem, contou-me que na sua juventude, quando o seu pai, um homem sensato mas muito religioso, viu o temperamento nascente do filho entregá-lo às mulheres, não poupou esforços para o conter. Finalmente, sentindo que o filho lhe escapava apesar de todos os esforços, levou-o a um hospital de sífilíticos e, sem o prevenir, fê-lo entrar numa sala onde um grupo de infelizes expiava, com um tratamento terrível, a desordem que a tanto os expusera. Diante do horroroso quadro que revolta a um tempo todos os sentidos, o jovem quase se sentiu mal. “Vai em frente, miserável devasso”, disse então o pai em tom veemente, “Segue as inclinações vis que te arrastam. Em breve ficarás feliz por seres admitido nesta sala onde, vítima das mais infames dores, obrigarás o teu pai a agradecer a Deus pela tua morte.”<sup>157</sup>

O jovem que Rousseau descreve, assustado com a terrível imagem a que tinha sido exposto, altera decisivamente a sua conduta. Ora, a recorrência a este tipo de exemplos acentua com enorme clareza a tónica autoritária que amiúde permeia o modelo

---

<sup>157</sup> «[...] à mesure que nos désirs s’allument, choisissez des tableaux propres à les réprimer. Un vieux militaire, qui s’est distingué par ses mœurs autant que par son courage, m’a raconté que, dans sa première jeunesse, son père, homme de sens mais très dévot, voyant son tempérament naissant le livrer aux femmes, n’épargna rien pour le contenir : mais enfin, malgré tous ses soins, le sentant prêt à lui échapper, il s’avisait de le mener dans un hôpital de véroles, et, sans le prévenir de rien, le fit entrer dans une salle où une troupe de ces malheureux expiaient, par un traitement effroyable, le désordre qui les y avait exposés. A ce hideux aspect, que révoltait à la fois tous les sens, le jeune homme faillit se trouver mal. “Va, misérable débauché, lui dit alors le père d’un ton véhément, suis le vil penchant qui l’entraîne ; bientôt tu seras trop heureux d’être admis dans cette salle, où, victime des plus infâmes douleurs, tu forceras ton père à remercier Dieu de ta mort.”» (Rousseau, *Émile ou de l’éducation*, 334)

pedagógico rousseuniano. Esta tônica está a tal ponto presente que, já no termo da sua educação, Emílio acaba chamando o seu preceptor “senhor” e pede para ser por ele encaminhado<sup>158</sup>.

Não é certo de que modo Kant construiria, concretamente, os seus castigos morais; contudo, parece correto supor, a partir do que temos vindo a considerar, que o filósofo opera uma revisão importante na noção de castigo moral, retirando-lhe a carga dissimuladora que está sub-repticiamente presente em Rousseau. Se a exigência de educar para a liberdade e para a autossuficiência motiva o processo educativo kantiano e rousseuniano, há, porém, uma clara divergência no modo através do qual cada um procura concretizar esse objetivo. Perante a inevitabilidade de ser frequentemente necessária a ação positiva de outros, os quais poriam em risco a finalidade da educação, o filósofo genebrino responde procurando um mecanismo que permita, em cada caso, evitar essa inevitável constatação (Scuderi 2012: 32-33). Esta estratégia esconde, porém, a verdadeira natureza da educação: Emílio desconhece, até muito tarde, a influência que o preceptor teve no seu desenvolvimento e, quando finalmente a conhece, crê na bondade de toda a ação levada a cabo por ele. Esta ideia repete-se com tanta frequência que o Genebrino é levado a admitir inclusivamente que a melhor sujeição sob regras é a que preserva a aparência de liberdade<sup>159</sup>. Já em Kant, a estratégia altera-se. Se a questão do equilíbrio entre autoridade externa e liberdade é igualmente da maior importância, não se trata, todavia, de procurar adiar esta constatação ou de a esconder por trás de certos mecanismos, mas de a expor e de levar a cabo a tarefa educativa em face desta tensão. Assim, ao educador caberá a dupla tarefa de, mostrando a autoridade que necessariamente assume perante o estudante, a não tornar limitadora ou supressora e de, por outro lado, constantemente apelar ao exercício da razão e da liberdade. Se as leis externas deverão ser aceites desde cedo pelo estudante, há, contudo, que fazer o esforço de, à medida que a idade aumenta e a capacidade reflexiva se desenvolve, facultar uma justificação racional para a sua existência. Regressamos, assim, a um aspeto fundamental de toda a proposta educativa kantiana: é que, qualquer uma das etapas do processo educativo apenas faz sentido e pode produzir os seus frutos desejados se, desde tenra idade, o estudante for impelido a pensar por si mesmo, de molde a compreender os motivos por trás do seu agir.

---

<sup>158</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 471-472.

<sup>159</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 168. Esta é uma questão que é frequentemente alvo de objeção por parte dos comentadores da obra rousseuniana; veja-se, por exemplo: Bloom 1991: 13; Yonah 1993: 241.

## 5.2 Educação positiva: cultivar e civilizar

Chegamos agora à parte positiva da educação, que começa com a tarefa da cultura. Nos termos do Professor de Königsberg:

Por cultura entende-se o ensino e a instrução. Obtém-se assim aptidões. Esta é a posse de uma capacidade que basta a todas e quaisquer finalidades. Não determina, portanto, nenhum fim, mas deixa isso por conta das circunstâncias posteriores.<sup>160</sup>

A aptidão diz respeito à capacidade para concretizar um qualquer fim que o agente coloca a si próprio. A tarefa de cultivar está, pois, diretamente relacionada com a aquisição de conhecimentos positivos e com o desenvolvimento das faculdades do ânimo<sup>161</sup>. É importante recordar, nesta fase, que tudo isto deverá acontecer em harmonia com o processo de maturação da razão, de acordo com as capacidades próprias de cada idade. No curso de Antropologia *Friedländer*, Kant afirma:

A juventude não deve ser sacrificada a fim de obter o benefício da vida adulta. Não se deve negar aos jovens as [suas] diversões, não se lhes deve ensinar muito cedo os conhecimentos que apenas deveriam ter enquanto homens adultos, apenas para que regurgitem muita ciência e se exibam diante dos examinadores.<sup>162</sup>

Ao invés de o fazer exhibir prematuramente um leque de conhecimentos que carecem de uma compreensão aprofundada, o estudante deve ser instruído de um modo consolidado e mediante um percurso adequado à sua idade. Por outro lado, e uma vez mais, também aqui importa sustentar a cultura num conjunto de tarefas que impliquem diretamente a interveniência do estudante, e não apenas a recorrência a instrumentos ou ajudas externas:

---

<sup>160</sup> «Cultur begreift unter sich die Belehrung und die Unterweisung. Sie ist die Verschaffung der Geschicklichkeit. Diese ist der Besitz eines Vermögens, welches zu allen beliebigen Zwecken zureichend ist. Sie bestimmt also gar keine Zwecke, sondern überläßt das nachher den Umständen.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 449)

<sup>161</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 466.

<sup>162</sup> «Die Jugend Jahre müssen nicht aufgeopfert werden, um den Nutzen des männlichen Alters zu erreichen. Man muß der Jugend die Ergötzlichkeiten nicht nehmen, man muß ihnen die Kenntniße die sie als Männer haben sollen, nicht zu früh beybringen, damit sie viel Wißenschaft auskramen, und auf den Examinibus prangen können.» (Kant, *Vorlesungen über Anthropologie Friedländer*, Ak. XXV, 725)

É que os instrumentos apenas arruinam o jeito natural. Pode-se utilizar um fio para medir uma dada extensão, mas pode-se fazê-lo igualmente bem a olho; um relógio pode determinar o tempo, mas pode-se fazê-lo através da posição do sol [...]»<sup>163</sup>

Ao apelar desde cedo ao desenvolvimento da aptidão natural do estudante para encontrar em si os instrumentos necessários para a compreensão o mundo, o jovem torna-se maximamente autossuficiente. A tarefa de cultivar deve estar, por isso, centrada neste processo de recuo a si mesmo.

Saliente-se que, vista deste modo, a sugestão kantiana concernente à tarefa da cultura não é estritamente intelectualista. Na verdade, cultivar significa cultivar a alma e o corpo. O segundo tipo de cultura diz respeito «ao uso de movimento voluntário ou aos órgãos»<sup>164</sup>, e visa o fortalecimento e a destreza corporal da criança. Aqui, Kant reitera o apoio ao projeto de Basedow, para quem o desenvolvimento físico do estudante tinha assumido especial importância no quadro de uma educação completa e possibilitadora de uma formação integral. Também para Kant, garantir o desenvolvimento saudável e forte do corpo é tão importante como garantir um desenvolvimento intelectual saudável. Aquele que não exibe força, destreza, agilidade ou segurança «não é completamente o que poderia ser»<sup>165</sup>, uma vez que também a salubridade física é necessária para alcançar a autossuficiência integral a que a educação aspira. Também este é um requisito que foi legado ao ser humano pela natureza e de que lhe cabe o cuidado atento<sup>166</sup>. Kant acrescenta, aliás, que o receio que surge na idade adulta dos obstáculos e desafios físicos é, na realidade, uma mera habituação a um estado preguiçoso e pouco ágil; pois que nas crianças, que naturalmente apreciam participar em jogos e tarefas que exigem habilidade, este receio está ausente<sup>167</sup>. Uma das vantagens da cultura do corpo consiste em fazer o jovem compreender que pode prescindir de muitos instrumentos exteriores a si e que é capaz de garantir a sua própria subsistência física. Além disso, ele adquire o hábito de se

---

<sup>163</sup> «Werkzeuge nämlich ruiniren nur die natürliche Fertigkeit. So braucht man eine Schnur, um eine Weite zu messen; man kann dies aber eben so gut durch das Augenma bewerkstelligen; eine Uhr, um die Zeit zu bestimmen, man kann es durch den Stand der Sonne [...]» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 466)

<sup>164</sup> «Was bei der physischen Erziehung, also in Absicht des Körpers, zu beobachten ist, bezieht sich entweder auf den Gebrauch der willkürlichen Bewegung, oder der Organe der Sinne.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 466)

<sup>165</sup> «Wenn ein Mensch das nicht kann, so ist er auch nicht völlig das, was er sein könnte.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 466-467)

<sup>166</sup> Na *Doutrina da virtude*, Kant explica a necessidade de fundamentar *todas* as faculdades naturais – não apenas as do espírito e da alma, mas também as do corpo – como sendo um dever do homem para consigo próprio, a fim de que seja capaz, de um ponto de vista pragmático, de concretizar o fim da própria existência (Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 444-445).

<sup>167</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 467.

empenhar em atividades que têm uma finalidade prevista; isto é particularmente importante, dado que a educação deve, desde cedo, promover o hábito do trabalho e fazer o estudante reconhecer que a aplicação do tempo em atividades que são um mero jogo e que não contribuem para um autêntico enriquecimento na sua formação deve ser evitada<sup>168</sup>.

A questão da importância da promoção do hábito de trabalho é explicitada de ora em diante, quando entramos na chamada cultura da alma. A cultura da alma diz respeito ao processo propriamente dito de instrução das faculdades do ânimo. Nesta fase, o filósofo discute com mais atenção uma das tendências pedagógicas do século XVIII, favorecida, por exemplo, por Basedow. Trata-se do modelo educativo que procura recriar o jogo e as brincadeiras infantis. Ora, para o pensador de Königsberg, a educação não deve recorrer a este método. As razões concretas para esta recusa apontam, justamente, para a questão da valorização do trabalho:

No trabalho, a ocupação não é agradável em si mesma, é empreendida por mor de outro propósito. No jogo, pelo contrário, a ocupação é agradável em si, sem se propor qualquer propósito para além de si própria. [...]

É da maior importância que as crianças aprendam a trabalhar. O homem é o único animal que tem de trabalhar. [...] À pergunta: não teria o céu cuidado de nós mais bondosamente, se nos permitisse encontrar tudo já de tal modo preparado que não nos veríamos obrigados a trabalhar? deve decerto responder-se com um não: pois o homem requer negócios, mesmo os que acarretam uma certa coacção.<sup>169</sup>

O excerto que transcrevemos mostra, uma vez mais, de que modo a finalidade moral permeia e modela decisivamente todo o processo educativo. Para o filósofo, o modelo educacional que recorre ao jogo e à brincadeira apresenta o ensino como algo agradável e aprazível ao estudante, portanto, como algo que não requer esforço ou comprometimento pessoal. Esta abordagem desvirtua, todavia, o caminho que se pretende traçar com a educação, na medida em que faz crer que a sua exigência mais fundamental

---

<sup>168</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 468-469.

<sup>169</sup> «Bei der Arbeit ist die Beschäftigung nicht an sich selbst angenehm, sondern man unternimmt sie einer andern Absicht wegen. Die Beschäftigung bei dem Spiele dagegen ist an sich angenehm, ohne weiter irgend einen Zweck dabei zu beabsichtigen. [...]

Es ist von der größten Wichtigkeit, daß Kinder arbeiten lernen. Der Mensch ist das einzige Thier, das arbeiten muß. [...] Die Frage: ob der Himmel nicht gütiger für uns würde gesorgt haben, wenn er uns Alles schon bereitet hätte vorfinden lassen, so daß wir gar nicht arbeiten dürften, ist gewiß mit Nein zu beantworten: denn der Mensch verlangt Geschäfte, auch solche, die einen gewissen Zwang mit sich führen.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 470-471)

é, sempre e a todo o instante, algo simples e que é motivo de anseio. O que o filósofo faz é reforçar a tarefa de esforço que, amiúde, está presente nas tarefas educativas. Fazer com que cada um retire de si a sua humanidade não é uma tarefa linear nem que responde imediatamente ao que a vontade perfila como objeto de desejo; pelo contrário, existe uma força de coação que, mesmo que inicialmente externa e então um dia interna, terá de se impor, não raras as vezes, perante a frágil vontade humana. Kant conclui então: «A escola é uma cultura por coação. É extremamente nocivo que a criança seja habituada a considerar tudo como jogo. Tem de ter tempo para se recrear, mas também tem de haver tempo em que trabalha.»<sup>170</sup>. Encarar a escola enquanto modo de trabalho contribui eficazmente para um certo fortalecimento do espírito, muito importante para enfrentar as exigências que fazem parte do percurso humano no seu desenvolvimento.

Quanto à formação das faculdades do ânimo de que se ocupa a cultura da alma, Kant é claro no procedimento a seguir: cada faculdade deve ser cultivada em referência às outras<sup>171</sup>. O procedimento reflete, no fundo, o método escolhido para a própria arquitetónica do processo educativo. Se cada uma das fases da educação é importante na medida em que está ligada às restantes e, todas juntas, compõem um todo orgânico que compreende integralmente a natureza humana, assim também, no que concerne à formação das faculdades, importa começar por lembrar o papel desempenhado por cada uma para depois compreender a relação que se estabelece no conjunto:

O entendimento é o conhecimento do geral. A faculdade de julgar é a aplicação do geral ao particular. A razão é a faculdade de apreender a ligação do geral ao particular.<sup>172</sup>

Nesta fase, o estudante deve desenvolver, não um saber desconexo e incapaz de pensar para além do que é dado imediatamente à memória ou aos sentidos, mas um conhecimento verdadeiramente íntegro, capaz de compreender a relação que se estabelece entre as regras gerais e os casos particulares. Enquanto forma de tornar tangível a aplicação de certos casos concretos às regras gerais que lhes dizem respeito, o ensino da História revela-se particularmente útil<sup>173</sup>. De igual modo, também o cultivo da memória

---

<sup>170</sup> «Die Schule ist eine zwangmäßige Cultur. Es ist äußerst schädlich, wenn man das Kind dazu gewöhnt, Alles als Spiel zu betrachten. Es muß Zeit haben, sich zu erholen, aber es muß auch eine Zeit für dasselbe sein, in der es arbeitet.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 472)

<sup>171</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 472.

<sup>172</sup> «Verstand ist die Erkenntniß des Allgemeinen. Urtheilskraft ist die Anwendung des Allgemeinen auf das Besondere. Vernunft ist das Vermögen, die Verknüpfung des Allgemeinen mit dem Besondern einzusehen.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 472)

<sup>173</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 473.

pode ser útil, uma vez que permite a retenção de um conjunto de impressões sensíveis ou de conhecimentos simples que auxiliam o desenvolvimento do entendimento. Note-se que a valorização do exercício de memorização por parte do filósofo contraria claramente uma tendência geral da pedagogia da época. A prática da simples memorização era frequentemente criticada pelos pedagogos, que viam nela um exercício mecânico de ensino: o jovem assim ensinado raramente parecia compreender verdadeiramente a matéria que lhe era pedida para memorizar e, por isso, em rigor, não aprendia nem desenvolvia a capacidade de pensar por si<sup>174</sup>. Para Kant, porém, a prática da memorização pode ser útil se estiver devidamente fundamentada e contribuir para o cultivo do entendimento – cultivo este que, numa segunda fase, deve ser complementado pelo exercício da faculdade de julgar.

Kant mostra-se, porém, em sintonia com as práticas pedagógicas da época quando, momentos depois, refere que, de entre vários métodos, a memória é exercitada «através das línguas que têm de ser ensinadas às crianças inicialmente através da audição, antes de conseguirem ler alguma coisa.»<sup>175</sup>. A sugestão mostra uma valorização da aprendizagem das línguas vivas por via da audição, a qual parece pressupor um modelo de ensino baseado na conversação<sup>176</sup>. A isto se acrescenta o facto de, logo a seguir, o filósofo recomendar o uso de imagens legendadas para auxiliar o processo de compreensão do estudante. Kant refere-se, aqui, à obra *Orbis pictus*, de Coménio<sup>177</sup>; lembremo-nos, contudo, que no seu *Elementarwerk* de 1772, também Basedow recorre à utilização das ilustrações em placas de cobre de Daniel Chodowiecki como método auxiliar de ensino.

As áreas de estudo que o filósofo prussiano privilegia são, essencialmente, a geografia, a matemática e a física. O método de ensino deve, assim, prezar pela simplicidade, ainda que preveja o constante crescimento dos saberes. Através, por

---

<sup>174</sup> O projeto pedagógico de Basedow, por exemplo, opunha-se francamente a este método de ensino (Louden 2021: 11-13).

<sup>175</sup> «Das Gedächtniß muß man frühe, aber auch nebenher sogleich den Verstand cultiviren. Das Gedächtniß wird cultivirt [...] 3) durch Sprachen, die den Kindern zuerst durchs Hören, bevor sie noch etwas lesen, müssen beigebracht werden.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 474)

<sup>176</sup> Isto é corroborado pelo facto de, momentos antes, Kant afirmar que a forma preferencial de ensinar línguas vivas deve ser o convívio e não a simples «memorização formal» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 472-473).

<sup>177</sup> Sobre a presença das ideias de Coménio, pedagogo influente do século XVII, na pedagogia do século seguinte, importa referir que já no autor checo se encontram algumas das teses que então se tornaram centrais para os pedagogos do período das Luzes. Nomeadamente, a ideia segundo a qual o homem necessita de retirar de si a sua humanidade – uma das teses centrais de Kant – está já presente; e, com ela, também a defesa do papel da disciplina enquanto mecanismo útil no percurso de aprendizagem do jovem. Note-se, entretanto, que o que em Coménio está presente mas em Kant totalmente ausente é a caracterização do processo educativo em função de considerações teológicas (Munzel 2014: 189-190).

exemplo, do ensino do estado atual do globo e da distribuição geográfica dos territórios, pode recuar-se à descrição da antiga geografia da Terra e, a partir daí, ensinar História<sup>178</sup>. Entretanto, a par do cultivo das ciências, devem ainda cultivar-se os sentimentos do gosto. O saber deve estar ligado à capacidade para a eloquência e, acima de tudo, deve aprender-se a distinguir o saber do opinar<sup>179</sup>. Em suma, a principal vantagem do processo de cultivo das faculdades tal como Kant o concebe reside na valorização de regras que presidem à organização dos procedimentos de ensino a seguir. Este método de aprender gradualmente, *por passos*, é importante e estabelece uma rotina de pensamento que valoriza o método e o respeito pela verdade.

No seguimento do cultivo dos sentimentos do gosto, há ainda que desenvolver um outro sentimento, a saber, o de sociabilidade. É nesta fase que se inicia a terceira tarefa do processo educativo, a tarefa de civilizar. Vejamos o que significa, para Kant, civilizar:

Tem de se velar para que o homem também se torne *prudente*, se ajuste à sociedade humana, que seja popular e tenha influência. A tal pertence uma certa espécie de cultura que se designa por *civilizar*. Para tal requer-se maneiras, amabilidade e uma certa prudência segundo a qual se pode usar todos os homens para os seus fins últimos.<sup>180</sup>

Civilizar é o nome dado à tarefa que se ocupa do ensino de regras de decoro e de convívio em sociedade. Talvez estranhemos a formulação feita pelo filósofo, e talvez pareça contraintuitivo pensar, em termos kantianos, numa fase da educação que ensina o estudante a usar os homens tendo em vista a concretização dos fins pessoais de cada um. Contudo, o que o filósofo valoriza nesta tarefa é o facto de ela ensinar a sondar os outros, a compreender os seus interesses e motivações, e assim a entender melhor como pode cada um satisfazer os seus interesses, alinhando-os com os dos outros e impedindo um constante estado de tensão no convívio interpessoal. Este é um requisito prático de enorme importância. Civilizar é importante, uma vez que abre o estudante à esfera do outro e da vida em comunidade. É esta tarefa que mais está diretamente relacionada com a constituição da *civitas*, na qual vários elementos coexistem, manifestam interesses e

---

<sup>178</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 474.

<sup>179</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 474.

<sup>180</sup> «Muß man darauf sehen, daß der Mensch auch *klug* werde, in die menschliche Gesellschaft passe, daß er beliebt sei und Einfluß habe. Hiezu gehört eine gewisse Art von Cultur, die man *Civilisirung* nennt. Zu derselben sind Manieren, Artigkeit und eine gewisse Klugheit erforderlich, der zufolge man alle Menschen zu seinen Endzwecken gebrauchen kann.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 450)

projetos de vida pessoais, e é necessária uma organização estratégica que permita que todos mutuamente se auxiliem e convivam harmoniosamente.

Kant repete em diversos momentos a importância do desenvolvimento de regras de decoro como modo de fomentar um respeito harmonioso entre os homens. Note-se, contudo, que, uma vez que não está alicerçado numa fonte objetiva e incondicionada, este respeito é apenas *aparente*. Na verdade, a principal vantagem da terceira fase da educação reside no facto de poder lentamente suscitar o interesse dos indivíduos pelo princípio incondicionado que une verdadeira e irrevogavelmente os homens entre si. O seguinte excerto, pertencente à *Crítica da razão pura*, atesta precisamente esta ideia:

É muito certo que os homens, por esta inclinação tanto para ocultar os sentimentos como para tomar uma aparência que lhes seja vantajosa, não só se *civilizam*, como pouco a pouco, em certa medida, se *moralizam*, pois não podendo ninguém penetrar através do disfarce da decência, da honorabilidade e da moralidade, encontra cada qual nos pretensos bons exemplos, que vê à sua volta, uma escola de aperfeiçoamento para si próprio. Simplesmente, essa disposição para se fazer passar por melhor do que se é, e a exteriorizar sentimentos que não se possuem, serve apenas *provisoriamente* para despojar os homens da sua rudeza e fazer-lhes tomar, pelo menos ao princípio, as *maneiras* do bem que conhece; porque seguidamente, logo que os princípios legítimos se desenvolveram e se transformaram em modos de pensar, essa falsidade deve, pouco a pouco, ser combatida com vigor, pois de outra maneira corrompe o coração e abafa os bons sentimentos debaixo da erva daninha da boa aparência.<sup>181</sup>

A boa aparência não é um local em que o homem possa repousar para assim se consagrar na sua inteireza. Contudo, ela é certamente um instrumento necessário para a convivência saudável entre os indivíduos. E, além disso, é importante *porque* faz nascer

---

<sup>181</sup> «Ganz gewiß haben die Menschen durch diesen Hang, sowohl sich zu verhehlen, als auch einen ihnen vortheilhaften Schein anzunehmen, sich nicht bloß *civilisirt*, sondern nach und nach in gewisser Maße *moralisirt*, weil keiner durch die Schminke der Anständigkeit, Ehrbarkeit und Sittsamkeit durchdringen konnte, also an vermeintlich ächten Beispielen des Guten, die er um sich sah, eine Schule der Besserung für sich selbst fand. Allein diese Anlage, sich besser zu stellen, als man ist, und Gesinnungen zu äußern, die man nicht hat, dient nur gleichsam *provisorisch* dazu, um den Menschen aus der Rohigkeit zu bringen und ihn zuerst wenigstens die *Manier* des Guten, das er kennt, annehmen zu lassen; denn nachher, wenn die ächten Grundsätze einmal entwickelt und in die Denkungsart übergegangen sind, so muß jene Falschheit nach und nach kräftig bekämpft werden, weil sie sonst das Herz verdirbt und gute Gesinnungen unter dem Wucherkraute des schönen Scheins nicht aufkommen läßt.» (Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, 2.<sup>a</sup> ed., Ak. III, 489-490). Outro local em que Kant explica a pertinência das regras de decoro e de vida em sociedade é na *Antropologia de um ponto de vista pragmático*: Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Ak. VII, 282.

um conjunto de disposições que poderão ulteriormente apontar para a tarefa da moralidade.

Compreende-se assim que, ainda que seja relevante perspetivar o processo educativo em função da sua última fase, a qual dá sentido e clarifica para onde deve este essencialmente dirigir-se, tal não significa que as etapas anteriores sejam transponíveis ou irrelevantes. Cada tarefa possui naturezas e graus de abrangência diferentes, mas todas são deveras necessárias para uma formação integral. Enquanto a etapa da cultura diz respeito ao aperfeiçoamento do homem individualmente considerado e dos seus saberes, a etapa da civilização diz respeito ao lugar do estudante na comunidade em que está inserido; a primeira preocupa-se com a verdade, ao passo que a segunda introduz o sentimento de respeito pelo outro. Ambas são igualmente importantes para que então se dê início à última etapa do processo educativo, a qual se ocupará da moralidade e considerará o homem enquanto membro do género humano a quem foi dada a tarefa de concretizar a sua destinação<sup>182</sup>.

Antes de iniciarmos o trajeto pela última etapa do processo educativo, importa referir que, no atinente às duas tarefas que acabamos de estudar, a descontinuidade face ao autor de *Emílio* adensa-se a olhos vistos. Desde logo, a noção de cultivo das faculdades tal como Kant a propõe, mediante a leitura e o estudo atento de um conjunto de áreas de saber, é liminarmente recusada por Rousseau até a uma fase muito tardia da educação de Emílio. Rousseau rejeita a ideia de que a educação deve cultivar a criança, fornecendo-lhe um conjunto de conhecimentos positivos. O contacto com a experiência é suficiente para que se desenvolva gradualmente a compreensão acerca do mundo sensível e das suas leis fundamentais. Nesse sentido, a rejeição, por exemplo, da leitura de livros é frequente. Para o filósofo de Genebra, a educação que recorre à leitura desvia o estudante do seu desenvolvimento natural e fá-lo começar a cair em erros de julgamento: ao invés de confiar no que é dado aos sentidos e fazer o esforço de comprovar por si aquilo que julga saber, o pupilo fica embrenhado em teorias que mecanicamente lhe são impostas, torna-se preguiçoso e perde a referência à verdade:

---

<sup>182</sup> «Com efeito, a cultura diz respeito apenas à pessoa, a civilização diz respeito à sociedade; a moralização diz respeito ao que é melhor para o mundo em geral. Estes são três tipos de progresso que a natureza impôs aos seres humanos.» («Die Cultur betrifft eigentlich nur die Person, die Civilisirung betrifft die Gesellschaft; die Moralisierung das allgemeine Weltbeste. Dies sind 3. Gattungen von Fortschritten, die die Natur in den Menschen gelegt hat.»), Kant, *Vorlesungen über Anthropologie – Menschenkunde*, Ak. XXV, 1198. Tradução utilizada: Robert B. Loudon, 2012, Cambridge University Press)

Não me canso de repetir: ponde todas as lições dos jovens em ações e não em discursos; que nada aprendam nos livros que a experiência lhes possa ensinar.<sup>183</sup>

A recusa da leitura é a tal ponto radical que só é permitido a Emílio que leia pela primeira vez aos doze anos. Mesmo aqui, a escolha da obra não será arbitrária: Emílio lerá *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe. Na medida em que retrata a história de um naufrago que, abandonado numa ilha inabitada, é obrigado a tornar-se autossuficiente, o romance deverá servir de inspiração para o jovem Emílio<sup>184</sup>. No fundo, a utilidade de *Robinson Crusoe* consiste em adensar a questão do isolamento que Rousseau promove no decorrer da educação de Emílio (Bloom 1991: 7-8). Ora, esta questão é claramente rejeitada por Kant. Não só isso, mas também o peso dado à aquisição de saberes positivos é perspetivado de um modo diferente. Para o filósofo de Königsberg, a cultura é útil, dado que é pelo contacto com várias áreas de saber que o pensamento se desenvolve e a razão amadurece.

A diferença entre os filósofos torna-se ainda mais evidente se agora se tiver em consideração a posição dos dois relativamente à tarefa de civilizar. Quando voltamos a nossa atenção para Rousseau, compreendemos que o filósofo se mostra flagrantemente contra esta tarefa. Para o autor de *Emílio*, inicialmente, a criança não é capaz de exhibir comportamentos dignos de repúdio. Na medida em que não foi exposta aos perigos da opinião externa e não exhibe quaisquer sinais de vaidade ou de egoísmo, ela não sabe ainda em que consiste a indecência ou a imoralidade. É apenas quando se lhe começa a fornecer lições de decoro e boas-maneiras que a sua imaginação é estimulada e ela compreende, enfim, que existe uma outra via de comportamento e que existem coisas indecorosas e rudes. Tudo aquilo que é motivo de repúdio é, pois, uma aquisição posterior da criança. Nessa fase, entrou já em ação a tendência comparativa e consolidou-se o domínio do *amour-propre* sobre o *amour de soi*. Assim sendo, o ensino de regras de decência deve ser evitado, de molde a prevenir, uma vez mais, esta transformação precoce.

Será tendo por base este argumento que veremos Rousseau dizer que não se deve estimular a criança a dizer a verdade, pois que desse modo ela compreende que a mentira existe<sup>185</sup>; ou que o educador não deve assumir uma atitude jocosa para com a ingenuidade

---

<sup>183</sup> «Je ne me lasse point de le redire : mettez toutes les leçons des jeunes gens en actions plutôt qu'en discours ; qu'ils n'apprennent rien dans les livres de ce que l'expérience peut leur enseigner.» (Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 363)

<sup>184</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 266-267.

<sup>185</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 141.

infantil, pois que, desse modo, a criança descobre que existe algo que lhe está sendo escondido e que abre ulteriormente caminho para os comportamentos indecentes<sup>186</sup>. Em suma, o modelo de ensino que, com a justificação de as tornar virtuosas, ensina as crianças a agir de acordo com as motivações mal-intencionadas dos adultos, é fortemente criticado pelo Genebrino:

Dar às crianças lições de modéstia e decência é ensinar-lhes que existem coisas vergonhosas e indecentes, é dar-lhes o desejo secreto de conhecer essas coisas.<sup>187</sup>

Ainda que também Kant seja, na verdade, consciente de que ensinar regras de decoro a uma criança ainda muito jovem é vão e pode muito bem fazê-la desejar impor precocemente domínio sobre os que a rodeiam<sup>188</sup>, a proposta rousseauiana mostra-se radicalmente contrária a qualquer pretensão deste tipo. Em face desta constatação, torna-se cada vez mais explícito que as propostas educativas de Kant e de Rousseau são, pelo percurso que traçam, bastante distintas entre si. Por outro lado, o que é também sucessivamente mais claro é o modo como, na base da proposta educativa kantiana, está um conhecimento atento das teses centrais da pedagogia da época. Note-se que, embora em certos momentos siga de perto as tendências gerais da pedagogia do século XVIII, noutros momentos o filósofo recupera questões que são frequentemente alvo de debate, mas sujeita-as a uma interpretação própria. Pela capacidade de submeter a exame crítico as questões mais prementes da pedagogia, a proposta educativa kantiana reforça a sua originalidade e importância.

### 5.3 A última tarefa: moralizar

Até ao momento, tivemos em consideração três tarefas do processo educativo imprescindíveis, mas que estavam essencialmente dirigidas para a instrução dos meios apropriados para a consecução dos fins pessoais do sujeito. Recorrendo à terminologia kantiana própria da ética, diríamos que as etapas anteriores ensinam ao estudante um conjunto de imperativos hipotéticos que versam sobre as regras de destreza necessárias

---

<sup>186</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 312-313.

<sup>187</sup> «Leur donner des leçons de pudeur et d'honnêteté, c'est leur apprendre qu'il y a des choses honteuses et déshonnêtes, c'est leur apprendre qu'il y a des choses honteuses et déshonnêtes, c'est leur donner un désir secret de connaître ces choses-là.» (Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 312)

<sup>188</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 469.

para atingir todo o tipo de fins<sup>189</sup>. Ainda que estes imperativos contribuam de um modo essencial para o correto desenvolvimento da criança e do jovem, falta, contudo, permear a educação da tónica que caracteriza singularmente a ética kantiana e encaminhá-la mais claramente para a questão da autonomia. O que agora falta é então um ensino versado na regra da moralidade. Vejamos o que significa moralizar, a quarta tarefa do processo educativo:

O homem não deve estar apto pura e simplesmente a todos os fins, mas deve também ser dotado de consciência, de molde a eleger de preferência apenas bons fins. Fins bons são aqueles que são necessariamente aprovados por todo o homem e que podem ser simultaneamente os fins de cada qual.<sup>190</sup>

A educação moral abre o olhar compreensivo do estudante para o domínio do género humano, e condu-lo a desenvolver um respeito fundamentado e inquebrantável pela humanidade, isto é, pela natureza racional e livre de todos aqueles que lhe são semelhantes. Como vimos no final da última parte, é precisamente este o caminho que se procura com a educação: começando por reconhecer o seu valor enquanto indivíduo, o jovem é dotado da instrução necessária para concretizar os seus fins; depois, é levado a reconhecer-se como futuro cidadão de uma comunidade partilhada; numa última fase, é tempo de compreender o seu valor intrínseco, enquanto membro do género humano. É precisamente nesta última fase que se inicia a educação moral.

A educação moral visa desenvolver uma compreensão aprofundada acerca dos deveres que cada homem tem para consigo próprio e para com os outros. Os deveres do homem para consigo próprio incidem sobre a necessidade de respeitar a dignidade da humanidade na sua pessoa<sup>191</sup>. Podem dividir-se estes deveres em dois subtipos: ou são negativos, e nesse caso visam somente a «autoconservação moral», isto é, que cada um não contrarie a sua natureza racional e livre, ou são positivos, e nesse caso visam uma «riqueza moral», portanto, que cada um se cultive e emancipe do estado primitivo em que a natureza o colocou<sup>192</sup>. Note-se que, assim vistos, os deveres negativos e positivos devem

---

<sup>189</sup> Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Ak. IV, 414-415.

<sup>190</sup> «Der Mensch soll nicht blos zu allerlei Zwecken geschickt sein, sondern auch die Gesinnung bekommen, daß er nur lauter gute Zwecke erwähle. Gute Zwecke sind diejenigen, die nothwendigerweise von Jedermann gebilligt werden, und die auch zu gleicher Zeit Jedermanns Zwecke sein können.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 450)

<sup>191</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 488.

<sup>192</sup> «Es wird daher nur eine objective Eintheilung der Pflichten gegen sich selbst in das Formale und Materiale derselben statt finden; wovon die eine einschränkend (negative Pflichten), die andere erweiternd (positive Pflichten gegen sich selbst) sind: jene, welche dem Menschen in Ansehung des Zwecks seiner

fazer-nos lembrar duas etapas do processo educativo: a aprendizagem dos deveres negativos estaria já subentendida na fase da disciplina, ao passo que a aprendizagem dos deveres positivos estaria subentendida na fase da cultura. O que agora importa é, contudo, elucidar com clareza a verdadeira proveniência destes deveres. Tal far-se-á mais facilmente através da compreensão conjunta dos deveres para com os outros. Aqui, trata-se de respeitar a dignidade da humanidade no lugar do outro, exibindo assim «respeito e veneração pelo direito dos homens»<sup>193</sup> com base nos sentimentos de amor e respeito pelo próximo. Os dois sentimentos nascem do reconhecimento da igualdade fundamental que permeia o género humano: o amor obriga a tornar meus os fins dos outros, de modo que nunca considere outro homem como simples meio para os meus fins; já o respeito obriga-me a mim próprio e exige que nunca me eleve acima dos outros<sup>194</sup>. Deste modo, ao invés de um processo educativo popular, que educa a criança para um conjunto de deveres, mas que fundamenta esses deveres em explicações que recorrem a uma perspetiva utilitária ou de bem-estar pessoal, a educação moral kantiana procura, desde cedo, insistir na noção de dever, arreigando-a numa fundamentação objetiva e incondicionada, a fim de que o estudante perceba as verdadeiras razões que explicam as exigências feitas pelo professor ou pelos pais.

Este é, sem dúvida, o maior desafio do projeto educativo kantiano, e o que mais dúvidas suscitará. Desenvolver no estudante, não apenas a capacidade para satisfazer os fins que dá a si próprio ou a prudência, mas a representação de si mesmo enquanto legislador universal que está unido ao género humano pela sua natureza racional e livre, é a tarefa mais exigente da educação. Ela implica fazer vencer a autonomia da vontade sobre a heteronomia, e garantir o reconhecimento da dignidade fundamental do género humano. Ao mesmo tempo, compreendemos agora de que modo a educação moral modela decisivamente as considerações que anteriormente se fez acerca da educação: a consideração da humanidade enquanto fim em si mesma obriga a pensar todos os fins

---

Natur verbieten demselben zuwider zu handeln, mithin blos auf die moralische Selbsterhaltung, diese, welche gebieten sich einen gewissen Gegenstand der Willkür zum Zweck zu machen und auf die Vervollkommnung seiner selbst gehen [...] Die erstere gehört zur moralischen Gesundheit [...] die andere zur moralischen Wohlhabenheit [...]» (Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 419. Tradução utilizada: José Lamego, 2017, Fundação Calouste Gulbenkian)

<sup>193</sup> «Die Ehrfurcht und Achtung für das Recht der Menschen muß dem Kinde schon sehr frühe beigebracht werden [...]» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 489)

<sup>194</sup> Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 450-451.

subjetivos e circunstanciais que cada um coloca a si próprio em função deste fim objetivo, assim impedindo a sua violação:

[...] a humanidade [representa-se] não como fim dos homens (subjectivo), isto é como objecto de que fazemos por nós mesmos efectivamente um fim, mas como fim objectivo, o qual, sejam quais forem os fins que tenhamos em vista, deve constituir como lei a condição suprema que limita todos os fins subjectivos [...]<sup>195</sup>

Para concretizar esta tarefa, a mais importante função da educação moral consiste em alicerçar no estudante um carácter. A noção de carácter tem um sentido próprio para a filosofia kantiana, e tem que ver essencialmente com o desenvolvimento de um modo de pensar comprometido consigo mesmo: «O carácter consiste na prontidão a agir segundo máximas.»<sup>196</sup>. Note-se que o melhor modo de explicar em que consiste, para Kant, o carácter é precisamente descrevendo-o como sendo um *modo de pensar*, e nunca um hábito. O carácter reflete uma deliberação racional e consciente no agente, e não apenas a execução de um ato reflexo, que surge mecanicamente (Louden 2000: 42). Nesse sentido, nesta fase, já não se trata de recorrer à disciplina enquanto mecanismo de atuação externo: a educação moral implica uma decisiva viragem interior. Contudo, as etapas anteriores, se corretamente seguidas, prepararão o estudante para a ideia de que, em tudo quanto faz, existe um conjunto de regras que orientam a ação e lhe dão um sentido. Conhecedor da noção de lei, ainda que externa, será agora tempo de aprender em que consiste a lei interior que comanda objetivamente a ação.

Havíamos já falado de um traço de carácter que deve ser desenvolvido pela disciplina: a obediência. A par deste, deve desenvolver-se ainda um outro traço fundamental, a saber, o da veracidade. Não há dúvidas da importância da veracidade para alicerçar o carácter: «Este é o traço fundamental e o essencial de um carácter.»<sup>197</sup>. Na *Doutrina da virtude*, aliás, Kant é ainda mais perentório e dirige uma crítica veemente àquele que mente: quem mente exhibe falta de sinceridade e integridade «na confissão

---

<sup>195</sup> «[...] die Menschheit nicht als Zweck der Menschen (subjectiv), d. i. als Gegenstand, den man sich von selbst wirklich zum Zwecke macht, sondern als objectiver Zweck, der, wir mögen Zwecke haben, welche wir wollen, als Gesetz die oberste einschränkende Bedingung aller subjectiven Zwecke ausmachen soll [...]» (Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Ak. IV, 431. Tradução utilizada: Paulo Quintela, 2019, Edições 70)

<sup>196</sup> «Der Charakter besteht in der Fertigkeit, nach Maximen zu handeln.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 481).

<sup>197</sup> «Ein zweiter Hauptzug in der Gründung des Charakters der Kinder ist Wahrhaftigkeit. Sie ist der Grundzug und das Wesentliche eines Charakters.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 484)

perante o seu juiz interior.»<sup>198</sup>. A mentira representa, assim, a maior violação do dever do homem para consigo mesmo<sup>199</sup>, na medida em que instaura uma contradição interna que rompe com a confiança e o respeito que cada um deve a si próprio. Mas a mentira comporta também implicações externas: aquele que transmite uma mentira contraria a função da comunicação e renuncia à sua dignidade, porque se ausenta da responsabilidade de comunicar, a si mesmo e aos outros, os seus pensamentos<sup>200</sup>. Ao fazê-lo, o homem adquire um valor que, nos termos do filósofo, é menor do que o de uma coisa, pois que deixa de servir qualquer tipo de utilidade para os que o rodeiam. À educação cabe, por conseguinte, a tarefa de desde cedo repudiar qualquer tipo de gesto que indicie a mentira. O objetivo é, não apenas fomentar o respeito da criança pelos que a rodeiam, mas, acima de tudo, fomentar o respeito desta para consigo mesma. Se a obediência obriga a uma disciplina de espírito que se sustém perante o cumprimento do dever e assim impede a vitória das inclinações que porventura o contrariam, a veracidade obriga, antes de mais, a uma fidelidade interior que impede os subterfúgios e a ofuscação da responsabilidade de cada um.

Traçados os objetivos que movem a proposta de Kant para a educação moral, o que agora importa compreender é o modo como, em concreto, se poderá proceder a este tipo de ensino. Para responder a esta questão, revela-se útil recorrer a pelo menos três textos de Kant. Se as *Lições sobre pedagogia* fazem uma referência sucinta ao modo de proceder na educação moral, são, contudo, as duas “Doutrinas do método” da *Crítica da razão prática* e da *Doutrina da virtude* que melhor respondem à questão em mãos. No opúsculo de 1803, o pensador prussiano sugere que a educação moral deve ser encaminhada por um modelo socrático de ensino, mediante o qual os ensinamentos morais não são impostos exteriormente, mas antes são extraídos da razão do próprio estudante:

Na formação da razão tem de se proceder socraticamente. [...] Deve-se velar [...] para que os conhecimentos racionais não lhes sejam introduzidos a partir de fora, mas sim que elas [as crianças] os haurem em si mesmas. O método socrático devia constituir a regra no catecismo.<sup>201</sup>

---

<sup>198</sup> «Unredlichkeit ist bloß Ermangelung an Gewissenhaftigkeit, d. i. an Lauterkeit des Bekenntnisses vor seinem inneren Richter [...]» (Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 430)

<sup>199</sup> Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 429.

<sup>200</sup> Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 429.

<sup>201</sup> «Bei der Ausbildung der Vernunft muß man sokratisch Verfahren. [...] Doch muß man überhaupt dahin sehen, daß man nicht ernunfterkenntnisse in sie hineintrage, sondern dieselben aus ihnen heraushole. Die

A sugestão é oportuna, mas levanta outras tantas questões que permanecem por responder. De que modo decorre o método socrático de ensino?, de que modo será possível retirar do estudante os princípios da moralidade?, e em que consiste o catecismo que o filósofo afinal admite, mas para o qual prevê uma base de inspiração socrática? É precisamente nas duas “Doutrinas do método” que se poderão clarificar melhor estas questões. Na *Crítica da razão prática*, o filósofo explica em que consiste uma doutrina do método da razão prática:

Por esta metodologia [...] entende-se o modo como, às leis da razão pura prática, se fornece acesso à alma humana, *influência* sobre as suas máximas, isto é, como se poderia fazer também *subjectivamente* prática a razão objectivamente prática.<sup>202</sup>

O que a “Doutrina do método” da segunda *Crítica* fará assemelhar-se-á ao que também a “Doutrina do método” da *Metafísica dos costumes* fará: ela debruçar-se-á sobre a explicação de como é possível tornar a virtude operante. À discussão acerca da fundamentação objetiva e *a priori* da moralidade deve seguir-se uma explicação acerca do modo como a moralidade pode ser posta em prática pelo homem (Bacin 2010: 201). Trata-se, portanto, de compreender de que modo a lei moral, objetiva e válida para todos os seres racionais, pode transformar-se em máxima, ou seja, em regra que comanda a ação. A visão que tende a desvalorizar a questão educativa sob a alçada argumentativa de que a ética kantiana é feita de uma objetividade absoluta que impede a discussão acerca das condições reais da sua aplicabilidade é uma visão que, de raiz, se encontra ultrapassada, pois que o próprio filósofo em diversos momentos a rejeita. É esta necessidade de pensar a aplicação dos princípios num contexto real que faz Kant dividir a filosofia prática em dois ramos, um dizendo respeito à doutrina da virtude e à doutrina do direito, e o outro dizendo respeito à antropologia moral. A antropologia moral não funda a metafísica dos costumes, uma vez que esta última encontra a sua fundamentação *a priori*; ainda assim, ela é imprescindível, dado que, nas palavras do filósofo, permite estudar:

[...] as condições subjectivas, tanto obstaculizadoras como favorecedoras, da *realização* das leis da primeira [a metafísica dos costumes] na natureza humana, a criação, difusão e

---

sokratische Methode sollte bei der katechetischen die Regel ausmachen.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 477)

<sup>202</sup> «[...] unter dieser Methodenlehre die Art verstanden, wie man den Gesetzen der reinen praktischen Vernunft Eingang in das menschliche Gemüth, *Einfluß* auf die Maximen desselben verschaffen, d. i. die objectiv praktische Vernunft auch *subjecti* praktisch machen könne.» (Kant, *Kritik der praktischen Vernunft*, Ak. V, 151. Tradução utilizada: Artur Morão, 2022, Edições 70)

fortalecimento dos princípios morais (na educação, na instrução escolar e popular) e de igual modo outras doutrinas e preceitos fundados na experiência [...]»<sup>203</sup>

A passagem, retirada da *Metafísica dos costumes*, faz uma referência direta à educação e insere-a no ramo da antropologia moral. Se assim é, note-se que nem por isso a educação perde a sua premência. Ainda que o estudo antropológico não fundamente a moralidade, ele permite, contudo, considerar as condições subjetivas em que os homens estão inevitavelmente colocados e que, ora permitem, ora servem como obstáculo à persecução dos fins do género humano. A reflexão sobre a realização da moralidade num contexto concreto revela-se, nesse sentido, de inestimável importância.

Ora, no final da *Doutrina da virtude*, Kant, fazendo uma divisão geral dos métodos para ensinar a virtude, admite dois tipos de ensino; o primeiro leva o nome de ensino acromático, e o segundo de ensino erotemático. No primeiro caso, o professor profere lições e, não interagindo com os seus alunos, obriga-os a absorver mecanicamente as suas lições; no segundo caso, o professor estabelece uma relação de diálogo interativo com os alunos, colocando-lhes perguntas e suscitando dúvidas. Mas o ensino erotemático pode ainda dividir-se numa forma de ensino dialógica, mediante a qual as interrogações e dúvidas que o professor coloca são dirigidas «à razão dos discípulos», ou numa forma de ensino catequética, mediante a qual as interrogações e dúvidas se dirigem apenas «à memória dos estudantes»<sup>204</sup>. Em primeira instância, o modelo de ensino preferido pelo professor de Königsberg será, sem surpresa, o modelo dialógico. Aqui, a referência à influência socrática é, uma vez mais, clara: o professor deverá ser «a parteira dos pensamentos do discípulo»<sup>205</sup>, assim contribuindo para que este ganhe consciência da sua autossuficiência e fique motivado a agir, doravante, de acordo com as leis que dá a si mesmo. Por outro lado, o modelo dialógico é também importante na medida em que permite um verdadeiro intercâmbio entre o estudante e o professor. Se a educação que

---

<sup>203</sup> «Das Gegenstück einer Metaphysik der Sitten, als das andere Glied der Eintheilung der praktischen Philosophie überhaupt, würde die moralische Anthropologie sein, welche, aber nur die subjective, hindernde sowohl als begünstigende Bedingungen der *Ausführung* der Gesetze der ersteren in der menschlichen Natur, die Erzeugung, Ausbreitung und Stärkung moralischer Grundsätze (in der Erziehung, der Schul = und Volksbelehrung) und dergleichen andere sich auf Erfahrung gründende Lehren und Vorschriften enthalten würde [...]» (Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 217)

<sup>204</sup> «Der Vortrag aber kann entweder akroamatisch, da alle Andere, welchen er geschieht, bloße Zuhörer sind, oder erotematisch sein, wo der Lehrer das, was er seine Jünger lehren will, ihnen abfragt; und diese erotematische Methode ist wiederum entweder die, da er es ihrer Vernunft, die dialogische Lehrart, oder bloß ihrem Gedächtnisse abfragt, die katechetische Lehrart.» (Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 478)

<sup>205</sup> «Der Lehrer leitet durch Fragen den Gedankengang seines Lehrjüngers dadurch, daß er die Anlage zu gewissen Begriffen in demselben durch vorgelegte Fälle bloß entwickelt (er ist die Hebamme seiner Gedanken) [...]» (Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 478)

anteriormente considerámos pressupõe um modelo mais ou menos rígido, em que o professor profere as suas lições e o estudante as recebe, o modelo socrático de ensino pressupõe que o professor esteja disponível, em função das respostas que o aluno dá, a perguntar melhor e a aperfeiçoar a sua função tendo em vista o estudante que tem diante de si. Por conseguinte, dado que o modelo dialógico se dirige diretamente à razão do estudante, este será o melhor método para o orientar para a moralidade. Ele não exige a imposição exterior de conceitos, porque apenas recorre a um percurso metódico e cuidadoso por via do qual o estudante reconhece em si a lei prática e compreende em que consiste a virtude.

Se assim é, contudo, logo a seguir, Kant abre uma cláusula importante relativamente às considerações anteriores e acrescenta: «Para um pupilo ainda principiante, o primeiro e mais necessário instrumento de ensino da doutrina da virtude é um catecismo moral»<sup>206</sup>. A sugestão parece contradizer, não apenas as ideias anteriormente sugeridas, como mais fundamentalmente, a própria postura kantiana em assuntos deste tipo. De que modo pode administrar-se um ensino moral recorrendo ao catecismo, o qual apela, nos termos do próprio filósofo, à memória? Não deveria o princípio objetivo que determina a vontade ser procurado na razão, tal como momentos antes Kant refere? As dúvidas são clarificadas logo a seguir, quando o filósofo fornece, em anotação, um exemplo de exercício catequético. O diálogo é motivado pela tarefa de traçar a conhecida distinção entre a felicidade e a necessidade de cada um se tornar digno da felicidade mediante a assunção de uma conduta virtuosa. Transcrevemos apenas algumas passagens do diálogo que se estabelece entre aluno e professor, com o objetivo de compreender o modo como o filósofo concebe esta forma de ensino:

1. O professor: qual é o teu maior desejo na vida, ou até mesmo tudo aquilo que pedes à vida?  
O aluno: (permanece em silêncio).  
O professor: que tudo te corra sempre de acordo com o teu desejo e a tua vontade.
2. O professor: como se chama um tal estado?  
O aluno: (permanece em silêncio).  
O professor: chama-se felicidade [...].
3. O professor: se tu tivesses agora nas mãos toda a felicidade (que seja possível no mundo), guardá-la-ias toda para ti ou partilhá-la-ias com os teus semelhantes?

---

<sup>206</sup> «Das erste und nothwendigste doctrinale Instrument der Tugendlehre für den noch rohen Zögling ist ein moralischer Katechismus.» (Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 478)

O aluno: haveria de partilhá-la, para fazer outros felizes e contentes.

4. O professor: isto prova plenamente que tens muito bom coração; mas deixa lá ver se a este respeito demonstras também bom entendimento. – Fornecerias ao ocioso almofadas macias a fim de que ele pudesse passar a sua vida numa doce ociosidade? Ou farias com que ao ébrio nunca faltasse vinho ou qualquer outra coisa necessária para se embriagar? [...]

O aluno: não, isso não.

5. O professor: vê, pois, que mesmo que tivesses nas tuas mãos a felicidade toda e que tivesses a melhor das vontades nesse sentido, não a entregarias sem rebuço a qualquer um que quisesse aproveitar a oportunidade, mas indagarias previamente em que medida é cada um digno de felicidade. [...]

O professor: pois bem, aquilo que em ti aspira à felicidade é a inclinação; mas aquilo que restringe a tua inclinação, subordinando-a à condição de ser primeiro digno dessa felicidade, é a tua razão; e o poderes limitar e dominar a tua inclinação mediante a tua razão, isso é a liberdade da tua vontade. [...]<sup>207</sup>

O modelo catequético de ensino revela-se necessário uma vez que, numa fase inicial, quando lhe são colocadas certas questões simples concernentes à moralidade, o estudante permanece em silêncio e não é capaz de responder<sup>208</sup>. O professor começa então

---

<sup>207</sup> «Der Lehrer = L. fragt die Vernunft seines Schülers = S. dasjenige ab, was er ihn lehren will, und wenn dieser etwa nicht die Frage zu beantworten wüßte = 0, so legt er sie ihm (seine Vernunft leitend) in den Mund.

1. L.: Was ist dein größtes, ja dein ganzes Verlangen im Leben?

S.: 0.

L.: Daß es dir Alles und immer nach Wunsch und Willen gehe.

2. L.: Wie nennt man einen solchen Zustand?

S.: 0.

L.: Man nennt ihn Glückseligkeit [...]

3. L.: Wenn du nun alle Glückseligkeit (die in der Welt möglich ist) in deiner Hand hättest, würdest du sie alle für dich behalten, oder sie auch deinen Nebenmenschen mittheilen?

S.: Ich würde sie mittheilen, andere auch glücklich und zufrieden machen.

4. L.: Das beweist nun wohl, daß du noch so ziemlich ein gutes Herz hast; laß aber sehen, ob du dabei auch guten Verstand zeigest. Würdest du wohl dem Faullenzer weiche Polster verschaffen, damit nach er im süßen Nichtsthun sein Leben dahin bringe, oder dem Trunkenbolde es an Wein, und was sonst zur Berausung gehört, nicht ermangeln lassen, dem Betrüger eine einnehmende Gestalt und Manieren geben [...]?

S.: Nein, das nicht.

5. L.: Du siehst also: daß, wenn du auch alle Glückseligkeit in deiner Hand und dazu den besten Willen hättest, du jene doch nicht ohne Bedenken jedem, der zugreift, preis geben, sondern erst untersuchen würdest, wie fern ein jeder der Glückseligkeit würdig wäre. [...]

L.: Das nun in dir, was nur nach Glückseligkeit strebt, ist die Neigung; dasjenige aber, was deine Neigung auf die Bedingung einschränkt, dieser Glückseligkeit zuvor würdig zu sein, ist deine Vernunft, und daß du durch deine Vernunft deine Neigung einschränken und überwältigen kannst, das ist die Freiheit deines Willens. [...]» (Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 480-481)

<sup>208</sup> Kant não explicita o motivo por que o estudante é incapaz de dar uma qualquer resposta às perguntas iniciais do professor e, ao invés, permanece em absoluto silêncio. Em vários sentidos, o diálogo concebido por Kant parece implausível.

a, lentamente, introduzir certos conceitos fundamentais, e a reencaminhá-los, logo de seguida, para a sua proveniência autêntica. Assim, ele esclarece que aquilo que distingue a felicidade da dignidade de se ser feliz é a razão do próprio estudante, não uma qualquer motivação ou vantagem exterior; e que o poder de limitar as inclinações sensíveis é fruto da vontade no exercício livre de se autodeterminar. Assim visto, o objetivo do catecismo é o de fornecer à memória do estudante os primeiros conceitos-chave que direcionam a discussão em torno da moralidade, assim guiando a sua razão<sup>209</sup>. Se a tarefa do catecismo é a de *encaminhar*, esse encaminhamento deverá dar-se sempre em direção ao próprio estudante. O objetivo é fazê-lo conhecer-se a si mesmo. Ainda que inicialmente aparente ser incapaz de responder às perguntas suscitadas, o estudante compreende finalmente que afinal sempre fora capaz de fazê-lo, uma vez que desde sempre possuía nele as condições necessárias para isso. Compreende-se, assim, o sentido que Kant atribui à tese das *Lições sobre pedagogia*. «O método socrático devia constituir a regra no catecismo», justamente porque, ainda que apresente à memória do estudante certos conceitos fundamentais, o objetivo do modelo catequético é despertar o interesse do estudante para o exercício da autonomia e fazê-lo finalmente dar uso à sua razão.

A acompanhar o modelo catequético de ensino, deve ainda recorrer-se à apresentação de um conjunto de questões casuísticas, a fim de desenvolver a capacidade reflexiva do estudante e estimulá-lo a pensar sobre certas ações em função do seu valor moral. Se a sugestão está presente no final da *Doutrina da virtude*, é, porém, na “Doutrina do método” da *Crítica da razão prática* que a questão da recorrência a exemplos é mais desenvolvida. Dado o interesse dos homens em embrenharem-se comumente em querelas sobre o valor moral de certas ações, sugere o pensador de Königsberg:

Não sei porque é que os educadores da juventude não fizeram já de há muito um uso desta tendência da razão para empreender com prazer o exame mais subtil mesmo, em questões práticas levantadas, e porque é que, depois de terem posto como fundamento um catecismo puramente moral, não percorreram as biografias dos antigos e modernos com o propósito de terem à mão, para os deveres apresentados, exemplos graças aos quais, sobretudo pela comparação de acções semelhantes em circunstâncias diferentes, activariam o juízo dos seus educandos, de modo a discernirem o seu menor ou maior conteúdo moral; descobririam que a primeira juventude, que, aliás, é ainda imatura para toda a especulação,

---

<sup>209</sup> Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 482-483.

depressa se mostra muito penetrante e não pouco interessada nisso, porque sente o progresso da sua faculdade de julgar [...]»<sup>210</sup>

Uma vez mais, também aqui é necessário compreender o sentido que a sugestão de Kant deve tomar. Trata-se, não tanto de recorrer a exemplos com o intuito de colocar numa figura ou acontecimento o foco da atenção ou de os apresentar como regras do pensar, mas de aproveitar esses exemplos para fazer com que o estudante descubra em si a capacidade de exercitar a faculdade de julgar, isto é, de classificar ações, compará-las entre si e avaliá-las de um modo coerente, em função do seu valor moral (Roth 2019: 228). Note-se, aliás, que Kant é abertamente pouco favorável ao uso de exemplos em assuntos de ética. Numa passagem bastante instrutiva da *Fundamentação da metafísica dos costumes*, diz-nos o filósofo que o uso de exemplos deve apenas *encorajar* e nunca servir de modelo imitativo. Os exemplos põem em evidência a presença da lei moral em nós e a sua representação compulsiva, da qual nasce a noção de dever<sup>211</sup>. Assim, porque tornam tangível uma lei que poderá porventura parecer abstrata ou obscura, eles podem ser úteis:

A imitação não tem lugar algum em matéria moral, e os exemplos servem apenas para encorajar, isto é põem fora de dúvida a possibilidade daquilo que a lei ordena, tornam intuitivo aquilo que a regra prática exprime de maneira mais geral, mas nunca podem justificar que se ponha de lado o seu verdadeiro original, que reside na razão, e que nos guiemos por exemplos.<sup>212</sup>

Em matéria de educação, a tendência para apelar à imitação é também recusada. De acordo com o filósofo, recorrer a exemplos e pedir ao estudante para que reproduza a boa conduta de outrem gera inveja e desvia o foco da atenção das questões sobre a virtude

---

<sup>210</sup> «Ich weiß nicht, warum die Erzieher der Jugend von diesem Hange der Vernunft, in aufgeworfenen praktischen Fragen selbst die subtilste Prüfung mit Vergnügen einzuschlagen, nicht schon längst Gebrauch gemacht haben, und, nachdem sie einen bloß moralischen Katechismus zum Grunde legten, sie nicht die Biographien alter und neuer Zeiten in der Absicht durchsuchten, um Beläge zu den vorgelegten Pflichten bei der Hand zu haben, an denen sie vornehmlich durch die Vergleichung ähnlicher Handlungen unter verschiedenen Umständen die Beurtheilung ihrer Zöglinge in Thätigkeit setzten, um den mindern oder größeren moralischen Gehalt derselben zu bemerken, als worin sie selbst die frühe Jugend, die zu aller Speculation sonst noch unreif ist, bald sehr scharfsichtig und dabei, weil sie den Fortschritt ihrer Urtheilskraft fühlt [...]» (Kant, *Kritik der praktischen Vernunft*, Ak. V, 154)

<sup>211</sup> Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Ak. IV, 400.

<sup>212</sup> «Nachahmung findet im Sittlichen gar nicht statt, und Beispiele dienen nur zur Aufmunterung, d. i. sie setzen die Thunlichkeit dessen, was das Gesetz gebietet, außer Zweifel, sie machen das, was die praktische Regel allgemeiner ausdrückt, anschaulich, könne aber niemals berechtigen, ihr wahres Original, das in der Vernunft liegt, bei Seite zu setzen und sich nach Beispielen zu richten.» (Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Ak. IV, 409)

para a comparação<sup>213</sup>. Este tipo de procedimento deve, assim, ser sempre reencaminhado para a sua proveniência autêntica: se a conduta é virtuosa, deve mostrar-se que o é *porque* há algo presente em todos os seres racionais que os encaminha para agir de acordo com o dever (Roth 2015: 768-769).

Antes de terminarmos a apresentação da concepção kantiana da educação moral e de nos embrenharmos em algumas dúvidas que com ela surgem, convém, tal como temos vindo a fazer, regressar a Rousseau e fazer notar algumas semelhanças e diferenças nos dois procedimentos. Note-se que a tentativa de reconduzir a inevitável transformação do *amour de soi* em *amour-propre* e de a reorientar para um conjunto de preocupações que impeçam o ensimesmamento e a vitória da vaidade deixa antever a finalidade moral que permeia o modelo educativo rousseauiano. No fundo, o dilema do qual parte a educação de Emílio, a questão da transformação do *amour de soi* em *amour-propre*, é um modo de representar o tipo de batalha interna sobre o qual Kant discorre no avolumar da sua filosofia: a necessidade de ser virtuoso por via da vitória sobre as inclinações sensíveis e da afirmação da natureza racional e livre do ser humano.

Meu filho, não existe felicidade sem coragem, nem virtude sem força. A palavra “virtude” vem de “força”; a força é a base de toda a virtude. [...]

Que é então um homem virtuoso? É aquele que sabe conquistar as suas afeições, na medida em que segue a sua razão e consciência; é aquele que cumpre o seu dever; que se mantém dentro da ordem, e nada consegue fazê-lo afastar-se dela.<sup>214</sup>

Diríamos, ao ler uma passagem como esta, que é precisamente esta tónica, frequentemente presente na obra *Emílio*, que mais serve de fonte de inspiração a Kant. Há que, contudo, notar o modo como a finalidade moral da educação rousseauiana é despertada recorrendo a um tipo de procedimento que em Kant é liminarmente recusado.

Contrariamente à sugestão kantiana, que recorre a um modelo catequético de ensino de inspiração socrática e assim faz assentar a educação moral num processo de desenvolvimento da razão, em Rousseau, é o sentimento que deve ensinar a razão a pensar

---

<sup>213</sup> Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 480; Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 491.

<sup>214</sup> «Mon enfant, il n'a pas de bonheur sans courage, ni de vertu sans combat. Le mot de vertu vient de force ; la force est la base de toute vertu. [...] Qu'est-ce donc que l'homme vertueux ? C'est celui que sait vaincre ses affections ; car alors il suit sa raison, sa conscience ; il fait son devoir ; il se tient dans l'ordre, et rien ne l'en peut écarter.» (Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 643)

corretamente<sup>215</sup>. Tal como atrás fizemos notar, a forma preferencial de fazer com que Emílio desenvolva, por vez primeira, o amor pela humanidade é fazendo irromper o sentimento de piedade, através do qual o jovem reconhece que aqueles que o rodeiam são seus semelhantes e estão expostos, tal como ele está, ao perigo da morte, do sofrimento e da miséria. Contudo, e ainda que o desenvolvimento do sentimento de piedade dê conta da finalidade ética que deve, ulteriormente, revestir o processo educativo rousseauiano, é necessário ainda dar um último passo. Isto porque, até ao momento, Emílio apenas respeita o outro porque se vê nele refletido; na medida em que não deseja sofrer, assim também compreende que não quer que aqueles que o rodeiam sofram. No fundo, Emílio não age ainda por dever, mas por consideração da sua própria vantagem pessoal. É necessário fazer, portanto, a passagem para o momento em que o reconhecimento da igualdade fundamental entre os homens dá origem a uma verdadeira disposição para agir moralmente. Ora, esta passagem ocorrerá por via do irromper do sentimento de amizade que resulta da relação de Emílio com o seu preceptor (Reisert 2012: 20).

Será quando Emílio estiver prestes a casar com a sua futura esposa, Sofia, que uma transfiguração importante se dará. Rousseau pedir-lhe-á que adie o casamento e que viaje com ele, a fim de que possa conhecer o mundo e preparar-se para a vida adulta. Emílio não compreende o pedido e, na verdade, deseja ficar com Sofia e casar-se imediatamente. Mas não é essa a decisão que toma. Após tantos anos a ser educado pelo seu preceptor, Emílio desenvolve por ele um sentimento de amizade muito forte. Porque nele confia cegamente e obedece sem colocar questões ou mostrar hesitação, o jovem adulto respeita todos os pedidos de Rousseau e espera sempre o melhor. Este caso não será exceção<sup>216</sup>. Sem se aperceber, e sem que lhe sejam inculcados quaisquer conceitos ou noções-chave acerca da virtude, Emílio age por dever e compreende agora que nem sempre pode fazer tudo aquilo que as suas inclinações comandam (Gameiro 2013: 120-121). A reafirmação do poder de autoridade do preceptor cumpre aqui o propósito de fazer com que, ulteriormente, Emílio deixe de ser comandado por qualquer figura externa e reconheça em si a capacidade para escolher de acordo, não com os desejos e tentações imediatos, mas com o dever, ao qual tudo deve primeiramente submeter (Bloom 1991: 27).

Nasce daqui uma tensão que importa considerar: se é o sentimento que ensina a razão, a verdade é que serão precisamente os sentimentos e desejos irrefreados que

---

<sup>215</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 293.

<sup>216</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 646-651.

representarão a maior ameaça ao desenvolvimento integral de Emílio. Enquanto o ambiente educativo é controlado pelo preceptor, Emílio é exposto aos sentimentos que contribuirão para um desenvolvimento saudável da sua razão; contudo, o momento chegará em que o jovem adulto estará exposto a toda e qualquer tentação. Nessa fase, estando a razão devidamente educada, caber-lhe-á a função de medir cautelosamente o peso e a influência que as paixões deverão assumir na determinação da conduta. Assim, a chave para a resolução deste problema consiste em tornar Emílio senhor de si, proclamando a importância da consciência e da capacidade racional para discernir corretamente qual o lugar de tudo quanto surge como tentador e aprazível:

É um erro distinguir as paixões em paixões permitidas e proibidas, de modo a entregarmos às primeiras e recusarmos as outras. Todas as paixões são boas quando permanecemos senhores delas; todas são más quando nos subjugamos perante elas. O que nos é proibido pela natureza é estender as nossas afeições para além das nossas forças; o que nos é proibido pela razão é querer o que não podemos obter; o que nos é proibido pela consciência não é sermos tentados, mas deixarmos-nos vencer pelas tentações. Não depende de nós ter ou não ter paixões, mas depende de nós dominarmos-las. Todos os sentimentos que dominamos são legítimos; todos os que nos dominam são criminosos.<sup>217</sup>

Importa, entretanto, salientar que a recorrência a exemplos é igualmente favorecida pelo filósofo genebrino. Numa fase inicial, Emílio, tendo vivido grande parte da sua infância em reclusão e isolamento, não conhece o género humano; apenas se conhece a si e por isso facilmente poderá crer na sua superioridade em face dos restantes homens. É nesta fase que será importante recorrer a casos históricos. Ao descobrir certas regularidades na natureza humana, Emílio conhecerá melhor os homens e, com isso, conhecer-se-á melhor a si mesmo. O objetivo é, portanto, não o de conduzir o pupilo de Rousseau a um tipo de idolatria, que o afasta de si mesmo e o faz começar a comparar-se com outros, mas antes fazer precisamente o contrário: direcioná-lo mais atentamente para

---

<sup>217</sup> «C'est une erreur de distinguer les passions en permises et défendues, pour se livrer aux premières et se refuser aux autres. Toutes sont bonnes quand on reste le maître ; toutes sont mauvaises quand on s'u laisse assujettir. Ce qui nous est défendu par la nature, c'est d'étendre nos attachements plus loin que nos forces : ce qui nous est défendu par la raison, c'est de vouloir ce que nous pouvons obtenir ; ce qui nous est défendu par la conscience n'est pas d'être tentés, mais de nous laisser vaincre aux tentations. Il ne dépend pas de nous d'avoir ou de n'avoir pas de passions, mais il dépend de nous de régner sur elles. Tous les sentiments que nous dominons sont légitimes ; toutes ceux qui nous dominent sont criminels. Un homme n'est pas coupable d'aimer la femme d'autrui, s'il tient cette passion malheureuse asservie à la loi du devoir ; il est coupable d'aimer sa propre femme au point d'immoler tout à son amour.» (Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 644)

si e para a sua natureza, *comum* à dos homens que estuda<sup>218</sup>. O uso de casos históricos serve, pois, em linha com Kant, para tornar tangível um ensinamento fundamental, o qual tem de ser oportunamente reconduzido para o estudante e para o conhecimento de si mesmo.

Terminamos aqui a apresentação das ideias-centrais de Kant para a educação moral; mostrámos o objetivo cimeiro desta quarta tarefa do processo educativo e o procedimento sugerido a fim de o concretizar. De seguida, abrimos um espaço de discussão próprio, dedicado ao estudo dos desafios mais frequentemente trazidos à luz pela hermenêutica em face desta questão.

### 5.3.1 O paradoxo da educação moral

A última etapa do processo educativo kantiano, pela sua natureza em muitos aspetos diferente da que caracteriza as etapas anteriores, levanta inúmeras dúvidas que merecem ser consideradas e, se possível, clarificadas. O paradoxo da educação moral, que com frequência vemos sendo referido pela hermenêutica, serve de centro nevrálgico a partir do qual essas várias dúvidas irrompem. Em causa, está a ideia sugerida por Kant de que a autonomia pode ser ensinada, ou seja, transmitida por alguém exterior ao indivíduo. Posto de uma forma simples, o que o paradoxo ressalva é o facto de que, ensinando a autonomia e colocando o estudante em face da dependência perante um professor para se tornar autónomo, essa autonomia transforma-se, afinal, em heteronomia. No fundo, se, por um lado, a educação, aos olhos de Kant, visa a afirmação da liberdade de cada um, por outro lado, dada a condição em que se exerce a tarefa educativa, ela implica coerção – e a coerção parece ser o oposto da liberdade (Dos Santos 2011: 205). Nesse sentido, o paradoxo é importante, porque põe em evidência uma fragilidade do processo educativo sugerido pelo filósofo e contraria uma ideia essencial da ética kantiana, a de que a moralidade é um requisito que se alicerça sobre si próprio e, por isso, a capacidade de autodeterminação não depende de mais ninguém senão do próprio agente.

Uma das passagens que com maior frequência se recorre para defender as incongruências do modelo kantiano para a educação moral é retirada da *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. Kant refere a necessidade de um renascimento que, a um

---

<sup>218</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 350-352.

só tempo, alicerce o carácter; de seguida, constata a impossibilidade de a educação ser capaz de cumprir esta tarefa, que se caracteriza por um esforço individual e interior:

O ser-humano consciente de possuir um carácter no seu modo de pensar não possui este carácter por natureza; ele precisa sempre de o *adquirir*. Pode admitir-se também o estabelecimento do carácter como uma espécie de renascimento, como uma certa promessa solene que a pessoa faz a si mesma, a qual torna inesquecível para ela esse renascimento e o momento em que nela ocorreu essa transformação, como se fosse uma nova era. – A educação, os exemplos e o ensino não podem produzir *gradualmente* esta firmeza e perseverança nos princípios em geral; apenas, por assim dizer, uma explosão, resultante do cansaço da condição instável do instinto, poderá fazê-lo.<sup>219</sup>

O que Kant afirma parece, em vários sentidos, contrariar o que atrás considerámos. Afinal, a educação e a metodologia educativa que recorre a exemplos é totalmente insuficiente para fazer nascer um novo modo de pensar. Antes de aí chegarmos, comecemos, porém, por considerar um aspeto clarificador desta passagem. Logo no início, o filósofo explicitamente declara que o desenvolvimento de um modo de pensar prático consequente necessita de ser *adquirido*. À visão algo ingénua que então se poria esboçar contra a educação moral, de acordo com a qual a moralidade não necessitaria sequer de ser ensinada, Kant propõe uma visão contrária. Um sítio onde também o faz é na *Doutrina da virtude*:

Que a virtude tem de ser adquirida (que não é inata) é algo que está, desde logo, implícito no conceito de virtude, sem que seja necessário, portanto, recorrer a conhecimentos antropológicos, retirados da experiência. Pois que a faculdade moral do homem não seria virtude se não estivesse produzida pela força da intenção na luta contra poderosas inclinações em contrário.<sup>220</sup>

---

<sup>219</sup> «Der Mensch, der sich eines Charakters in seiner Denkungsart bewußt ist, hat ihn nicht von der Natur, sondern muß ihn jederzeit *erworben haben*. Man kann auch annehmen: daß die Gründung desselben gleich einer Art der Wiedergeburt, eine gewisse Feierlichkeit der Angelobung, die er sich selbst thut, sie und den Zeitpunkt, da diese Umwandlung in ihm vorging, gleich einer neuen Epoche ihm unvergeßlich mache. - Erziehung, Beispiele und Belehrung können diese Festigkeit und Beharrlichkeit in Grundsätzen überhaupt nicht *nach und nach*, sondern nur gleichsam durch eine Explosion, die auf den Überdruß am schwankenden Zustande des Instincts auf einmal erfolgt, bewirken.» (Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Ak. VII, 294)

<sup>220</sup> «Daß Tugend erworben werden müsse (nicht angeboren sei), liegt, ohne sich deshalb auf anthropologische Kenntnisse aus der Erfahrung berufen zu dürfen, schon in dem Begriffe derselben. Denn das sittliche Vermögen des Menschen wäre nicht Tugend, wenn es nicht durch die Stärke des Vorsatzes in dem Streit mit so mächtigen entgegenstehenden Neigungen hervorgebracht wäre.» (Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 477)

Se a virtude fosse um facto consumado entre os homens, qualquer tipo de educação moral seria completamente desnecessária e estaria posta em causa. Não é, contudo, nesse sentido que se move a discussão kantiana. Falar em virtude justifica-se na medida em que a vontade humana não é uma vontade santa, na qual se verifica uma pureza das disposições e portanto uma conduta *sempre* virtuosa. Para um ser no qual não se verifica qualquer tipo de conflito, falar em virtude não faz sequer sentido. Não é isto, porém, que se passa no homem. Nele, encontramos um conflito iminente, uma luta moral constante, através da qual se procura fazer vencer as leis da liberdade sobre o domínio das paixões e inclinações sensíveis<sup>221</sup>. Nesse sentido, a virtude *tem* de ser adquirida pelo homem (Herman 1998: 257).

Ora, mas se é verdade que a virtude necessita de ser adquirida e que a educação é em diversos momentos apresentada como sendo o mecanismo que permite essa aquisição, a sugestão do pensador de Königsberg na obra de 1798 parece dar conta de uma mudança de posição. O que aqui parece estar em causa é que, afinal, não é a educação que permite a aquisição da virtude; na verdade, apenas uma certa forma de renascimento, que determinaria um ponto de viragem decisivo na conduta do indivíduo, seria capaz de o fazer. Como interpretar esta sugestão? Ao invés de optar por apenas um caminho interpretativo – ou o da *Antropologia*, ou o que está reunido nas *Lições sobre pedagogia*, na *Crítica da razão prática* e na *Doutrina da virtude* – pode tentar responder-se às questões que a passagem da *Antropologia* levanta e aproveitar a ocasião para aprofundar com elas a nossa compreensão do tema, deste modo procurando, de maneira cuidada, articular as duas visões, aparentemente contraditórias.

A crítica de Kant à educação parece dirigir-se essencialmente ao modo de educação que procede mecanicamente e que espera, mediante a repetição, a recorrência a exemplos e o ensino unidirecional, despertar a moralidade no estudante. Talvez a crítica não seja, por isso, direcionada a *toda* a educação, mas *àquela* que não está assente nos pressupostos corretos. Há boas razões para tomar esta via interpretativa. Desde logo, a sugestão de Kant na *Doutrina da virtude* almeja uma forma de educação não-mecânica. É porventura por esse motivo que, logo após a discussão em torno do modelo catequético de ensino de inspiração socrática, o filósofo termina a “Doutrina do método” com uma parte a que dá o título de “A ascética ética”. Se a primeira parte levava o nome de “A didática ética”, e

---

<sup>221</sup> Kant, *Kritik der praktischen Vernunft*, Ak. V, 84.

portanto pressupunha uma discussão acerca da metodologia formal de ensino, a última parte, ao referir a noção de “ascese”, aponta para um tipo de treino que cada um exerce sobre si. A par de “ascética ética”, Kant utiliza a expressão “ginástica ética” para referir este tipo de procedimento em que já não intervém um professor, e em que cada um desenvolve um conjunto de práticas pessoais que visam o florescimento de uma conduta virtuosa<sup>222</sup>. Em particular, importa desenvolver de uma forma consistente duas disposições de ânimo:

As regras para exercitar a virtude (*exercitiorum virtutis*) reconduzem-se a duas disposições do ânimo, ser valente e alegre (*animus strenus et hilaris*), no cumprimento dos seus deveres. Porque, para vencer os obstáculos com que tem de lutar, a virtude há-de reunir todas as suas forças e, ao mesmo tempo, sacrificar muitas das alegrias da vida, cuja perda pode às vezes tornar o ânimo sombrio e lamuriento; mas aquilo que não se faz com prazer mas unicamente como corveia não tem valor intrínseco para aquele que desse modo obedece ao seu dever e não é por ele amado, evitando, ao invés, na medida do possível, a ocasião para a sua prática.<sup>223</sup>

As duas disposições de ânimo que cabe ao estudante desenvolver através do exercício da ginástica ética é a valentia e a alegria. A valentia reflete a disciplina necessária para obedecer aos comandos da razão. Por seu turno, a alegria é importante, pois que apenas ela permite viver, não apenas uma vida conforme à legislação da liberdade, mas, acima de tudo, uma vida satisfatória, que se compraz nesse procedimento. Um aspeto conhecido da ética kantiana é precisamente a distinção entre a felicidade irrisória e a capacidade de cada um se tornar digno da felicidade. A distinção não procura riscar, como frequentemente se diz, a felicidade da lista de preocupações que movem a alma humana, mas sim considerar, antes de mais, se está satisfeita a condição que permite dizer com justiça que, enquanto ser racional e livre, se vive de acordo com aquilo que é

---

<sup>222</sup> «A catequética, como exercício teórico, tem como correspectivo, no plano prático, a ascética, que é aquela parte da metodologia onde se ensina não só o conceito de virtude como também como pode pôr-se em prática e cultivar-se a capacidade para a virtude e a vontade nesse sentido.» («Der Katechetik als theoretischer Übung entspricht als Gegenstück im Praktischen die Ascetik, welche derjenige Theil der Methodenlehre ist, in welchem nicht bloß der Tugendbegriff, sondern auch, wie das Tugendvermögen sowohl als der Wille dazu in Ausübung gesetzt und cultivirt werden könne, gelehrt wird.»), Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 411-412)

<sup>223</sup> «Die Regeln der Übung un der Tugend (*exercitiorum virtutis*) gehen auf die zwei Gemüthsstimmungen hinaus, wackeren und fröhlichen Gemüths (*animus strenus et hilaris*) in Befolgung ihrer Pflichten zu sein. Denn sie hat mit Hindernissen zu kämpfen, zu deren Überwältigung sie ihre Kräfte zusammen nehmen muß, und zugleich manche Lebensfreuden zu opfern, deren Verlust das Gemüth wohl bisweilen finster und mürrisch machen kann; was man aber nicht mit Lust, sondern blos als Frohdienst thut, das hat für den, der hierin seiner Pflicht gehorcht, keinen inneren Werth und wird nicht geliebt, sondern die Gelegenheit ihrer Ausübung so viel möglich geflohen.» (Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 484)

esperado, logo, se se tem todos os motivos para dizer que se é verdadeiramente feliz; e esta condição nada mais é senão a própria moralidade<sup>224</sup>. Entretanto, dado o tema que de momento nos ocupa, o que há de mais relevante nesta sugestão é o facto de mostrar a importância do trabalho individual e interior a ser desenvolvido pelo estudante. Ainda que se possa recorrer a um modelo catequético de ensino, a exemplos e a numerosos procedimentos úteis, é necessário ainda que o estudante se comprometa ativamente na sua própria educação moral. Nesse sentido, a tarefa da ascética ética consiste em treinar um conjunto de disposições sem as quais não irrompe uma conduta verdadeiramente virtuosa. Sem estas, ainda que a moralidade possa ser reconhecida de um ponto de vista teórico, ela não é trazida à luz de um ponto de vista prático.

A questão do papel do estudante na educação moral está igualmente expressa no modo como, no curso de Antropologia *Friedländer*, o pensador prevê a necessidade de adequar a tarefa de moralizar à idade do estudante. Enquanto a educação da criança é essencialmente negativa, a educação do adolescente deve ser estritamente positiva. Numa primeira fase, deve ensinar-se à criança a obediência à lei moral, a fim de que ela compreenda que existem certos direitos contra os quais jamais pode atentar, pois que se colocam diante de si como obrigações absolutas. No entanto, anos mais tarde, já adolescente, ele deve começar a exhibir, não apenas obediência, mas também *respeito* pela lei moral:

A palavra “direito” deve significar para ela [a criança] tanto quanto um muro que não pode ser escalado e um oceano que não pode ser alcançado. Se um ser-humano possui um direito, então ela não deve ousar levantar um dedo contra ele. O respeito pela dignidade da humanidade na sua pessoa é o nível final da educação e já beira a idade da adolescência.

Quando adolescente, a sua instrução deve ser positiva. Ele deve primeiro reconhecer os deveres que tem em relação à espécie humana e depois os deveres que tem em relação ao estado civil. Aqui, deverá observar os dois elementos: obediência e respeito pela lei. A obediência não deve ser servil, mas por respeito à lei.<sup>225</sup>

---

<sup>224</sup> Kant, *Kritik der praktischen Vernunft*, Ak. V, 93, 130-131.

<sup>225</sup> «Das Wort Recht muß bey ihm so viel bedeuten, als eine Mauer, die nicht zu ersteigen ist, und als ein Ocean der nicht zu erreichen ist. Hat ein Mensch Recht, so muß er sich nicht unterstehen einen Finger dagegen zu heben. Das Achten der Würde der Menschheit in seiner Person ist der letzte Grad der Education, und grenzt schon an das Jünglings Alter.

Als Jüngling muß seine Unterweisung positiv seyn. Er muß erstlich Pflichten erkennen die er hat in Ansehung des menschlichen Geschlechts und denn Pflichten, die er in der bürgerlichen Ordnung hat; da muß er zwey Stücke beobachten: Gehorsam und Achtung fürs Gesetz. Der Gehorsam muß nicht sklavisch

A cláusula que Kant prevê para a educação moral permite fazer a transição de um patamar de moralidade em que existe apenas conformidade com a lei moral para um outro patamar mais elevado, no qual o jovem age *por dever*. Se a obediência determina de um modo objetivo, já o respeito pela lei moral determina de um modo subjetivo a vontade, a partir da máxima que comanda a ação<sup>226</sup>. Ora, o respeito pela lei moral é algo que, embora possa ser estimulado ou despertado exteriormente com recurso a exemplos ou preleções cuidadas, apenas nasce na medida em que cada um se compromete com a tarefa de descobrir em si a lei moral e se lhe submete. Talvez seja precisamente por isso que Kant fala da necessidade de um certo renascimento; trata-se, no fundo, de operar uma transfiguração importante no quadro de motivações do estudante e de o fazer escolher determinar subjetivamente a vontade por respeito a uma lei que, sendo imanada da própria razão pura prática, representará uma elevação e não uma subjugação dolorosa ou autocrática da sua pessoa<sup>227</sup>. Contudo, se assim é, certamente ela implicará uma tarefa constante de esforço, a fim de não inverter uma vez mais o quadro de motivações e de o fazer sucumbir àquilo que motiva a ação por amor-próprio ou inclinação.

O que daqui se segue é a consideração de que existe uma descontinuidade importante entre as primeiras etapas do processo educativo e a última. A recorrência à noção de revolução destaca a necessidade de, a fim de desenvolver a virtude, ser assumida uma posição de comprometimento de cada um consigo mesmo. Esta é uma característica que, mais do que em qualquer outra tarefa da proposta educativa kantiana, deve aqui ser acentuada. A sugestão de Kant segundo a qual o modelo de educação moral deve possuir uma inspiração socrática é, em suma, para ser tomada à letra: ainda que o catecismo moral possa ajudar, dando a conhecer certos conceitos-chave ou espoletando pequenas discussões acerca do valor moral de certos exemplos históricos, em todo o caso tornando clara a proveniência legítima da lei moral, na verdade, a chave para a moralidade implica sempre uma responsabilidade pessoal (Bacin 2010: 206). Não basta, por isso, cumprir os preceitos do modelo catequético de ensino; é necessário esperar ainda por uma revolução interior no estudante que o leve a compreender que há algo, apenas dependente dele, que necessariamente tem de ser trazido à luz.

---

seyn, sondern aus Achtung fürs Gesetz.» (Kant, *Vorlesungen über Anthropologie Friedländer, Ak. XXV, 727-728*)

<sup>226</sup> Kant, *Kritik der praktischen Vernunft, Ak. V, 81*.

<sup>227</sup> Kant, *Kritik der praktischen Vernunft, Ak. V, 80-81*.

Talvez por estar consciente desta tarefa interior inadiável que sempre cumpre ao jovem realizar, Kant reitera diversas vezes o problema concernente ao difícil equilíbrio entre coerção e liberdade, em alguns momentos aplicando-o claramente à tarefa que diz respeito ao desabrochar da autonomia da vontade:

Um dos maiores problemas da educação é saber como se pode unir a sujeição sob a coacção de leis com a capacidade de se servir da sua liberdade. Pois é necessário que haja coacção! Como cultivo eu a liberdade na coacção? Devo habituar o meu educando a tolerar uma coacção da sua liberdade e devo levá-lo simultaneamente a fazer um bom uso da sua liberdade. Sem isto, tudo é mero mecanismo, e aquele que completou a sua educação não se sabe servir da sua liberdade.<sup>228</sup>

Se regressarmos agora ao famoso paradoxo da educação moral que sustém a aparente inevitabilidade de se transformar, com a educação moral, a autonomia em heteronomia, e procurarmos responder-lhe a partir de uma lente kantiana, então, talvez a resposta deva ser construída com recurso a uma argumentação semelhante à que o filósofo usa acima. A coacção a que a educação invariavelmente tem de recorrer nas suas diversas tarefas, e inclusivamente na tarefa de moralizar, não é necessariamente má, ainda que deva sempre ser devidamente explicada e orientada para os seus devidos fins. Na verdade, a educação moral nada mais pretende senão pôr em evidência a capacidade moral que originariamente está presente no estudante e fazê-lo cultivar o discernimento e a capacidade de julgar de um ponto de vista moral (Munzel 2003: 73). Temos vindo a estudar o modo como a noção de lei e a necessidade de desenvolver a obediência são por Kant aproveitadas positivamente, na medida em que permitem educar a criança e o jovem a um dia fazerem, tal como o próprio filósofo diz na passagem acima, um *bom uso* da sua liberdade. No entanto, se o percurso não for devidamente empreendido e a educação não for orientada para este fim, ela transformar-se-á em “mero mecanismo” e o estudante cairá, de facto, na heteronomia. Assim sendo, em face do paradoxo da educação moral, o professor recebe dele um contributo útil para compreender os perigos inerentes ao seu trabalho: ele serve como uma chamada de atenção constante para as exigências da tarefa educativa.

---

<sup>228</sup> «Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nöthig! Wie cultivire ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanism, und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 453)

Por conseguinte, a crítica presente na *Antropologia de um ponto de vista pragmático* e que considera a educação um mecanismo inútil para a aquisição da virtude parece essencialmente dirigir-se a este modelo de ensino que age mecanicamente e que não coloca no cerne das suas preocupações a tarefa moral. Veremos aliás, no próximo capítulo, que o pensador de Königsberg é bastante crítico do modelo educativo predominante à época e que, em diversos momentos, fará questão de abertamente o criticar; não seria, por isso, estranho ou inusitado se a passagem da *Antropologia* fosse mais um momento deste tipo.

Saliente-se que, não obstante a argumentação precedente, o filósofo não explica de que modo se dá a transição do primeiro nível de ensino, no qual o estudante é colocado diante de um modelo catequético, para o segundo momento, no qual é obrigado a exercitar o seu espírito, em busca da tal revolução interior, nem clarifica de que modo a educação intervém neste processo de transição (Surprenant 2010: 173). Independentemente das lições que recebe ou dos estímulos exteriores, a aquisição de uma conduta virtuosa traduz-se numa *escolha independente*, isto é, numa decisão que cada um toma no sentido de se deixar autodeterminar por puro respeito à lei moral. Por conseguinte, no que concerne à educação do estudante, apenas quando ele se considera enquanto númeno, regido pelas leis da liberdade, é que o desenvolvimento da virtude é possível. Ora, mas a educação, justamente devido às suas características, apenas pode atuar no domínio do eu fenoménico. Que lugar ocupa ela, então, na tarefa moral? Certamente, a educação não se revela um mecanismo *absolutamente* imprescindível para a aquisição da virtude. A condição de possibilidade da virtude *não é* a educação, mas, sim, a própria liberdade, expressa na capacidade de a vontade ser causalidade de si mesma. Dir-se-ia que mesmo alguém sem educação pode sempre descobrir em si a possibilidade de se tornar virtuoso e de operar a tal revolução interior que o filósofo refere. Uma resposta possível consiste em compreender a educação como servindo eficazmente o propósito de, desde cedo, *encaminhar* o jovem para a tarefa a que está destinado. Sem uma educação adequada, ele atravessa os primeiros anos de vida desconhecendo o verdadeiro objetivo de todo o processo de desenvolvimento e maturação em que o ser humano está inserido desde o nascimento. Perante a tarefa de enorme exigência que cada um tem em mãos, uma educação devidamente alicerçada e consciente das suas responsabilidades vem em auxílio do género humano. A seguinte passagem das *Lições sobre pedagogia* surge durante a

discussão acerca da necessidade de formar um carácter no estudante e aponta justamente para esta ideia:

De alguém que adia sempre a consumação dos seus propósitos não se espera muito. A chamada conversão futura é da mesma espécie. Pois é impossível que o homem que viveu sempre viciosamente e que se quer converter num instante, a não ser que suceda logo um milagre, acabe por se tornar de uma só vez igual àquele que se aplicou bem toda a sua vida e que sempre pensou integralmente. Justamente por isso também nada há a esperar de peregrinações, mortificações e jejuns; pois não se vê em que é que as peregrinações e outros rituais podem contribuir para fazer de uma penada de um homem vicioso um homem nobre.<sup>229</sup>

Vê-se, assim, o modo como, no processo educativo kantiano, o trabalho do professor ganha um lugar de destaque. Apenas alguém consciente da sua responsabilidade e dos desafios inerentes ao processo de educar pode cumprir eficazmente o seu trabalho. Recorde-se: em termos kantianos, trabalhar *eficazmente* significa descentrar o processo educativo do professor, direcioná-lo para o aluno e fazer com que este aprenda a pensar, assim se tornando autónomo em todas as esferas da sua vida futura.

Por fim, há uma outra descontinuidade a assinalar entre esta última etapa do processo educativo e as restantes. É que, se atrás considerámos a premência da máxima segundo a qual «Uma geração educa a outra» e ficou reforçada a importância da construção de um diálogo intergeracional que permite que a comunidade humana se auxilie num processo de mútuo e sucessivo aprofundamento, já na etapa concernente à tarefa de moralizar, esta máxima deixa de fazer sentido. A batalha ética com que cada um se defronta é uma questão que irrompe sempre e inevitavelmente em cada homem que nasce. Independentemente do progresso técnico dos povos, a questão da luta moral entre as inclinações e o dever sempre se verifica em cada novo ser humano, desenrolando-se a um ritmo que, sendo autónomo do contexto circundante, é unicamente dependente das escolhas que cada um faz em face desta querela. Note-se que o professor de Königsberg é assaz consciente desta tensão inultrapassável da natureza humana e, aliás, aproveita-a

---

<sup>229</sup> «Von Jemand, der die Ausübung seiner Vorsätze immer verschiebt, ist nicht viel zu halten. Die sogenannte künftige Bekehrung ist von der Art. Denn der Mensch, der immer lasterhaft gelebt hat und in einem Augenblicke bekehrt werden will, kann unmöglich dahin gelangen, indem doch nicht sogleich ein Wunder geschehen kann, daß er auf einmal das werde, was jener ist, der sein ganzes Leben gut angewandt und immer rechtschaffen gedacht hat. Eben daher ist denn auch nichts von Wallfahrten, Kasteiungen und Fasten zu erwarten; denn es läßt sich nicht absehen, was Wallfahrten und andere Gebräuche dazu beitragen können, um aus einem lasterhaften auf der Stelle einen edlen Menschen zu machen.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 488)

positivamente. Ainda que não exista progresso moral num sentido estrito, pode dizer-se que é a presença deste conflito que faz mover a vontade no sentido de o combater, assim procurando algum tipo de progresso interior<sup>230</sup>. A cada um cabe a tarefa de se melhorar moralmente, pelo que jamais o maior ou menor nível de moralidade da comunidade pode servir de pretexto para que se ausente da sua responsabilidade. A impossibilidade de progresso externo transforma-se, assim, num dever de progresso ou aperfeiçoamento interno – ou seja, numa tarefa, racionalmente considerada como necessária e concordante com os propósitos da humanidade, que deve ser desenvolvida atentamente.

No presente capítulo do nosso estudo, analisámos as quatro tarefas propostas por Kant para a educação. Antes de o encerrar, importa referir a existência de uma fase que, no entender do nosso filósofo, se deve seguir à educação moral. Falamos da questão da educação religiosa, introduzida já no final das *Lições sobre pedagogia*. Kant é claro quando afirma que, ainda que a educação religiosa se deva seguir à aprendizagem ética e deva respeitar um conjunto de pressupostos a fim de que se não torne uma simples repetição mecânica de preceitos, ela deve fazer parte do plano de uma educação integral. A importância da religião é em diversos momentos referida por Kant no decorrer da sua produção filosófica; veja-se como, num curso de Antropologia do semestre de inverno de 1777-1778, o filósofo afirma que, para que o género humano alcance a sua destinação, três requisitos necessitam de ser satisfeitos: há que garantir-se uma boa educação, uma constituição civil justa, e, precisamente, uma religião suportada pelos conceitos corretos<sup>231</sup>. Para compreender em detalhe o papel da religião na filosofia kantiana, seríamos levados a empreender uma excursão paralela e detalhada; não o pretendendo fazer, urge, contudo, fazer notar alguns pontos importantes, em jeito de abertura de debate. A par do ensino das leis morais, Kant sustenta que importa, numa segunda fase, fazer com que o estudante perspetive essas mesmas leis como comandos divinos, de molde a entendê-las, não como arbitrárias, mas como sendo promandas de uma causa suprema da natureza<sup>232</sup>. Kant está, no fundo, a apelar a uma educação direcionada para a chamada fé racional. A fé racional nasce da necessidade de a razão postular a existência de um ser supremo que torne possível o soberano bem, o qual pressupõe uma conexão

---

<sup>230</sup> Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 409.

<sup>231</sup> Kant, *Vorlesungen über Anthropologie – Pillau*, Ak. 25, 847. Tradução utilizada: Allen W. Wood, 2012, Cambridge University Press.

<sup>232</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 495.

entre a felicidade e a moralidade<sup>233</sup>. Do ponto de vista prático, tal não significa que a observância religiosa se transforme no móbil que determina a ação; ao invés, um dos pressupostos essenciais da ética kantiana, a de que a moralidade se legitima na medida em que se alicerça sobre si mesma, mantém-se. Deverá, por isso, ser a própria moralidade a fundamentar os estudos religiosos, e não a teologia que, repleta de tradições e costumes institucionalizados, ensina maquinalmente a agir por temor a um ser exterior e assim conduz à heteronomia<sup>234</sup>. No que concerne à educação, sem esta inquirição final, o estudante não completa devidamente a formação da sua razão, pelo que ela se revela, para o filósofo, inquestionavelmente necessária.

Feita esta breve nota, cabe-nos agora partir para o último capítulo da investigação. O estudo que fizemos procurou seguir atentamente o curso de pensamento do filósofo prussiano, mostrando de que modo se encaminham as sugestões para a educação, não apenas no interior das *Lições sobre pedagogia*, como também noutros escritos onde o tema é igualmente explorado. Há, contudo, relações e sentidos que podem ainda ser auscultados e que permitem uma compreensão mais profícua do que está em causa, de um modo englobante, na questão da educação em Kant. O capítulo que de ora em diante se inicia dedica-se precisamente a esta tarefa: pretendemos estudar a importante relação que se estabelece entre educação e política, e extrair daí as devidas implicações.

---

<sup>233</sup> Kant, *Kritik der praktischen Vernunft*, Ak. V, 124-125.

<sup>234</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 494-495.

## 6. A relação entre educação e política

### 6.1 A proposta para uma educação pública

No decorrer do estudo que elaborámos sobre a proposta educativa kantiana, houve um aspeto que esteve presente de um modo mais ou menos constante. Aquando da apresentação da tarefa da disciplina, compreendemos que, de entre os seus vários objetivos, ela visava fazer com que a criança aprendesse desde cedo a conviver harmoniosamente com os seus pares; aquando da apresentação da tarefa da civilização, mostrámos que um dos seus pressupostos consistia no desenvolvimento do sentimento de sociabilidade; por fim, aquando da apresentação da tarefa da educação moral, tornámos manifesto o modo como o respeito pela humanidade e, portanto, pelo género humano, fazia nascer um conjunto de deveres para com os outros. A permear todas estas considerações esteve, pois, sempre patente o facto de, para Kant, a questão da sociabilidade e do convívio e respeito pelo outro dever constituir-se como um dos pilares em que a tarefa educativa se sustenta. Esta questão não deve ser desconsiderada ou apresentada como secundária, pois que na verdade abre espaço para um conjunto de implicações de monta. Nas páginas que se seguem, pretendemos pôr justamente em evidência este princípio da educação kantiana e mostrar as suas implicações.

A questão do desenvolvimento do sentimento de sociabilidade é, com efeito, da maior importância para compreender a proposta educativa kantiana. A par da obediência e da veracidade, dois traços que, permitem, no entender de Kant, alicerçar um carácter forte e capaz de se comprometer consigo mesmo, o último traço de carácter a que o filósofo alude nas *Lições sobre pedagogia* é efetivamente a sociabilidade<sup>235</sup>. Ao invés de permanecer isolada, a criança deve, desde cedo, conviver com os seus pares e habituar-se a considerar o outro como uma parte fundamental do seu agir. Mesmo enquanto não é dotada da capacidade reflexiva para fazer uma avaliação moral das suas ações, Kant insiste na necessidade de apelar a uma máxima de conduta que a insira neste quadro de preocupações; nomeadamente, torna-se premente fazê-la pensar desde tenra idade que a sua liberdade apenas se estende até ao ponto em que põe em causa a liberdade de outros<sup>236</sup>.

---

<sup>235</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 484-485.

<sup>236</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 454.

O estudante desenvolve, assim, um sentido forte de comunidade, até que um dia se torna capaz de compreender racionalmente os motivos que subjazem a estes apelos constantes.

Note-se que a questão da sociabilidade e da abertura do indivíduo ao plano incluso da comunidade em que está inserido possui implicações mais profundas do que simplesmente a de permitir um convívio equilibrado entre todos. Na verdade, a humanidade de cada um apenas se desenvolve na medida em que convive com o outro; o mesmo é dizer que a razão apenas amadurece na medida em que é capaz de se colocar no lugar do outro. Esta é, precisamente, uma das três máximas da razão: aprender a pensar por si próprio; aprender a pensar colocando-se no lugar do outro; e aprender a pensar consistentemente<sup>237</sup>. Cada máxima comporta implicações de natureza diferente, mas cada uma é igualmente imprescindível. A primeira é aquela de que mais diretamente o estudioso da obra kantiana se dá conta e para a qual o filósofo insistentemente aponta; ela faz apelo à autoafirmação de si, à capacidade de cada um encontrar em si mesmo a sua autossuficiência mediante o uso da razão, e à recusa de regras ou preceitos impostos exteriormente. A segunda máxima não é, contudo, menos importante. Ela está intimamente ligada à primeira: a capacidade para pensar colocando-se no lugar do outro é uma condição de maior importância para o saudável desenvolvimento de uma razão que é verdadeiramente autossuficiente. Aprender a pensar por si mesmo significa ser juiz de si próprio, isto é, sujeitar a exame, não apenas o conhecimento acerca do mundo, mas também o conhecimento acerca das próprias faculdades da razão. Ora, a fim de que tal aconteça, é necessário um exercício de descentramento, por via do qual o homem se coloca num ponto de vista que permite esta crítica rigorosa e coerente. É esta máxima que está presente no modelo de ensino da razão de inspiração socrática. Por exemplo, a capacidade para pensar colocando-se no lugar do outro é exercitada aquando da avaliação de casos históricos: é exigido ao estudante que avalie o valor moral das ações a partir, não dos motivos externos que, enquanto espectador, ele perspetiva, mas do móbil e da lei que determinaram a ação, e que ele terá de fazer um esforço por compreender rigorosamente (Fidalgo da Silva 2016: 240). É este exercício de auto-descentramento que o jovem tem de levar a cabo no desenvolvimento da faculdade de julgar de um ponto de vista moral. Por fim, a última máxima é a que fecha todo o processo de afirmação da autonomia da vontade e a que está na base da ideia de que, na educação moral, importa acima de tudo desenvolver um carácter: com efeito, satisfeitas as condições que tornam possível a

---

<sup>237</sup> Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Ak. VII, 201.

assunção de uma conduta virtuosa, é necessário também que se verifique uma prontidão inabalável que impeça um passo atrás.

Este mesmo exercício de descentramento está presente no modo como o filósofo concebe a necessidade de a razão conviver com a alteridade de opiniões e pontos de vista. A razão desenvolve-se quando é posta diante de perspectivas diferentes, que desafiam a sua e impelem ao exercício contínuo de reflexão. A questão da importância do debate público será por nós mais extensamente investigada na próxima secção do presente capítulo. Importa, contudo, referir que, em resultado desta defesa, também a educação deve ser, para Kant, preferencialmente pública, visto que permite a colocação dos estudantes num ambiente de partilha e de crescimento entre pares. O Professor de Königsberg utiliza a metáfora que recorre à imagem da árvore para explicar a pertinência da escola pública na educação das crianças e dos jovens:

Se a criança levar a sua avante em casa, ela crescerá com o hábito do comando e, daí em diante, encontrará na vida social todo o tipo de resistência, à qual estará bastante desacostumada e, portanto, encontrar-se-á inadequada para a sociedade. Tal como as árvores na floresta se disciplinam entre si, na medida em que procuram o ar para o seu crescimento não ao lado das outras, mas acima de si, onde a nenhuma causam prejuízo, assim crescem elas direitas para o alto; pelo contrário, uma árvore no campo aberto, onde não é limitada por nenhuma outra, cresce completamente aleijada e, depois, é já demasiado tarde para tentar discipliná-la. Assim é com o ser humano: se ele for cedo disciplinado, então crescerá com os outros direito, mas se for descuidado, tornar-se-á uma árvore aleijada.<sup>238</sup>

A educação pública, oposta à educação doméstica que recorre a preceptores privados, reúne os estudantes num mesmo espaço de ensino e permite, a um só tempo, reunir várias vantagens para uma educação integral. Tal como a árvore que, sem pares em seu redor, cresce desregradamente e de um modo compulsivo, aproveitando-se do terreno fértil inabitado, a criança que permanece só aproveita a sua liberdade para fazer

---

<sup>238</sup> «Wenn ein Kind in seinem Hause seinen Willen gehabt hat, so wächst es gebieterisch auf und findet hernach in der Gesellschaft allerwegen Widerstand, den es gar nicht gewohnt ist, und ist alsdenn für die Gesellschaft unnütz. So wie sich die Bäume im Walde unter einander discipliniren, indem sie die Luft zu ihrem Wachsthum nicht neben den andern sondern über sich suchen, wo sie keinen hindern, so wachsen sie auch gerade in die Höhe, da hingegen ein Baum auf freyem Felde, wo er nicht durch andre eingeschränkt / wird, ganz krüppelicht wächst, es hernach aber schon zu spät ist ihn zu discipliniren. Eben so ist es auch mit dem Menschen ; wird er frühe disciplinirt, so wächst er mit andern gerade auf ; wird es aber versäumet, so wird er ein krüppelichter Baum. » (Kant, *Vorlesungen über Moralphilosophie – Collins, Ak. XXVII*, 468. Tradução de Leonel Ribeiro dos Santos, presente em: “A educação, suas tarefas e seus paradoxos, segundo Kant”, 486)

irrestritamente tudo aquilo que lhe apraz e desenvolve uma indisciplina que será prejudicial para o seu desenvolvimento. Já a árvore que cresce rodeada de pares não deixa de se desenvolver; contudo, ela vê-se agora obrigada a considerar de que modo pode fazê-lo sem que ponha em causa o desenvolvimento das restantes árvores. Se entrar em conflito pelo terreno fértil em seu redor, comprometerá, não apenas o estado de desenvolvimento das outras árvores, mas também o seu. A única solução será, enfim, começar a crescer em altura, juntamente com as restantes. Ora, com a criança o mesmo se passará. O benefício dos institutos públicos de ensino reside no facto de os estudantes aprenderem, a partir das próprias condições de convívio entre pares, que é necessária uma harmonia na convivência entre todos e que, revelando-se a necessidade de existir uma limitação recíproca, a base para essa limitação deverá ser a mesma para todos. Nesse sentido, a educação pública, ao não isolar o estudante, introdu-lo à questão dos deveres para com os outros e ensina-o a ser um futuro cidadão verdadeiramente comprometido com a comunidade em que está inserido<sup>239</sup>.

Neste aspeto, Kant e Rousseau não se encontram em conformidade de posições. Tal como temos vindo a referir, para Rousseau, o jovem Emílio deverá, a fim de evitar o surgimento precoce da tendência comparativa, viver maximamente isolado dos seus pares. A educação pública, que forma o estudante enquanto futuro cidadão, é, aliás, severamente criticada; Rousseau vê nela um modo de fomentar uma duplicidade de aparências. Tal como é a sociedade, caracterizada pela vaidade e pelo egoísmo, ensinar o jovem a enquadrar-se significa inseri-lo neste quadro de preocupações desde cedo. Ao tentar aproximá-lo dos interesses e da validação dos outros homens – um projeto sempre baldado –, o jovem Emílio permanece uma figura anónima, tanto para si como para os outros, e ulteriormente sucumbe, de forma definitiva, aos perigos da vida na cidade<sup>240</sup>. O modelo de educação rousseauiano predileto será, por conseguinte, o modelo de educação privada e doméstica – ou, como o filósofo prefere expressivamente apelidá-lo, o modelo

---

<sup>239</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 453. Importa referir que, contrariando a abordagem de Basedow, que abrisse o instituto de Dessau a alunos de diversas proveniências económicas, Kant mostra ser consciente da inevitável impossibilidade de, à época em que escreve, e dados os gastos exigidos para a manutenção dos institutos educativos, estes poderem ser verdadeiramente acessíveis a toda a população. O seu acesso estaria, assim, restringido aos filhos dos homens mais ricos (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 452).

<sup>240</sup> Deve dizer-se que, na base da recusa de Rousseau de uma educação pública, está também um diagnóstico realista da situação da educação à época. Em diversos sentidos, a educação pública não promovia o tipo de autonomia e suficiência a que o filósofo genebrino aspirava: os institutos educativos recorriam a métodos de ensino mecânicos, como o apelo à memorização, e eram movidos por considerações utilitárias. Além disso, estavam a cargo, em muitos casos, da Igreja, pelo que se mantinham reféns de um conjunto de costumes institucionalizados (Gomes Gondim e Pereira Veras 2018: 111-112).

de educação da natureza. Aqui, importa que a educação se oponha às tendências culturais dominantes, nomeadamente, que mostre que não é a fama, o poder ou o sucesso financeiro que devem constituir os alicerces do processo educativo (Reisert 2012: 17). Independentemente das preocupações relativas ao lugar de cada um em sociedade, deve, antes de mais, ser-se capaz de responder à vocação de cada um enquanto ser humano; a educação deve, assim, especializar-se na tarefa de promover o conhecimento de si mesmo<sup>241</sup>. Note-se que esta questão de cada um concretizar a sua humanidade a partir do conhecimento que obtém de si mesmo é um tópico com ressonâncias claramente kantianas; contudo, ainda que assim o seja, há uma clivagem importante a assinalar entre o filósofo de Königsberg e o autor de Genebra. Isto porque, se, para Kant, a vida em sociedade e a persecução de uma constituição política justa são dois pilares essenciais para o progresso do género humano, entretanto, em Rousseau, não raras as vezes encontramos um diagnóstico pessimista acerca da vida em sociedade que afeta decisivamente as suas considerações acerca da educação.

Ainda que a entrada na vida em sociedade seja uma inevitabilidade, certo é que o processo de inserção de Emílio se faz de um modo assaz gradual e sempre em clima de alerta perante os perigos iminentes ou de recordação da paz e tranquilidade que o estado originário de solitude trazia consigo. Por isso mesmo é que apenas numa fase tardia Emílio começa a entrar em contacto com outros homens e a compreender certas noções importantes relativas às relações sociais. No lugar de uma educação pública que permite naturalmente fazer com que os estudantes compreendam a validade de certas regras de convivência social, o filósofo genebrino prefere colocar o seu pupilo em situações delicadamente orquestradas que permitem, num ambiente controlado, a aprendizagem destas regras. Um dos episódios de *Emílio* mais conhecidos e que melhor expressa esta abordagem educativa pode ser encontrado no livro II e refere-se ao diálogo encetado entre o estudante e o seu vizinho, Roberto. Rousseau incentiva Emílio a plantar favas no terreno do vizinho; algum tempo depois, entusiasmado para colher os frutos do seu trabalho, o jovem aproxima-se dos campos e descobre que toda a sua plantação foi destruída. O autor fora Roberto, vizinho de Emílio e Rousseau. Roberto destruíra a plantação, porque Emílio não se havia apercebido de que, no lugar das sementes que plantara, haviam já sido plantadas sementes de melão; assim, Emílio não apenas ocupara ilicitamente o terreno do vizinho, como destruíra a plantação já existente. Num diálogo curto mas muito profícuo

---

<sup>241</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 50-52.

com Roberto, o jovem percebe que o direito sobre a terra e os frutos que dela nascem pertence ao seu primeiro ocupante e que, neste caso, terá de respeitar zelosamente o trabalho do vizinho<sup>242</sup>. Com recurso a experiências deste tipo, são ministradas as primeiras lições sobre o direito de propriedade; nomeadamente, Emílio entende agora que existe uma restrição mútua que se impõe e que deve ser respeitada por todas as partes envolvidas, a fim de regulamentar o *meu* e o *teu*.

Regressemos a Kant. Na base das considerações que temos vindo a fazer sobre a proposta educativa kantiana, há uma característica inerente a todo o projeto que tem vindo a anunciar-se por entre estas considerações, e que agora importa enunciar com clareza. Falamos da dimensão cosmopolita da educação:

Um princípio da arte da educação que os homens que fazem planos para a educação deveriam ter presente é: as crianças devem ser educadas não para o estado presente do género humano, mas para um estado futuro, melhor, isto é, adequado à ideia de humanidade e à sua destinação integral. Este princípio é de grande importância. Os pais educam comumente os seus filhos apenas de modo a que estes se adaptem ao mundo presente, por mais corrompido que possa estar. Deviam, porém, educá-los melhor, para que um estado futuro melhor possa desse modo ser produzido.<sup>243</sup>

Eis um sentido mediante o qual a proposta kantiana se destaca com evidência relativamente às propostas pedagógicas mais conhecidas do século XVIII. É que, para Kant, educar não significa ensinar somente certas aptidões ou promover a felicidade dos estudantes; na verdade, acima do plano pragmático, está o plano do género humano, que modela decisivamente qualquer uma destas considerações (Louden 2017: 717). Se dúvidas restassem, o cerne das preocupações do processo educativo kantiano é o género humano e a questão da persecução da sua destinação. O alcance da educação não deverá estar limitado ao que, circunstancialmente, é considerado o estado de coisas mais vantajoso; pelo contrário, ele deverá abrir-se à busca de um futuro que sempre se espera melhor do que o presente e mais conforme aos propósitos do género humano. À parte o interesse dos pais e dos professores pelo bom-sucesso dos seus alunos, ou o interesse dos

---

<sup>242</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 136-137.

<sup>243</sup> «Ein Princip der Erziehungskunst, das besonders solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, ist: Kinder sollen nicht nur dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichen bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden. Dieses Princip ist von großer Wichtigkeit. Eltern erziehen gemeinlich ihre Kinder nur so, daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen. Sie sollten sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 447)

Príncipes pela educação de cidadãos que cumpram eficazmente os propósitos do Estado, a educação deve ser de tal modo constituída que o estudante se reconheça, não apenas como membro da sua família, da sua vizinhança, da sua pátria ou da comunidade humana em que calhou estar historicamente inserido, mas como membro indiscutível de *todo* o género humano, composto por aqueles que partilham a terra no momento presente e por aqueles que, ou em tempos dela fizeram parte, ou, em tempos vindouros, farão. O que agora une a comunidade humana não é apenas o reconhecimento de um certo grau de parentesco ou de vizinhança entre os seus membros, mas uma causa comum, em relação à qual todos são corresponsáveis (Dos Santos 2007: 7-9).

Ora, mas se a educação deve ser pública e se, ademais, ela deve evitar cair no risco de apenas satisfazer os interesses particulares, ora dos professores e pais, ora dos soberanos, então como fazer com que a variedade de escolas e institutos educativos se deixe mover pelas mesmas motivações? A resposta mais óbvia seria apelar ao apoio do Estado. No entanto, se assim for, será necessário que o soberano coloque, por sua vez, em linha de conta, não apenas os seus interesses particulares, mas mais fundamentalmente a preocupação pelo progresso do género humano, de molde que a educação se torne um assunto prioritário das suas políticas governativas. Começa a esboçar-se um problema: é que parece agora importante ponderar por onde se deve começar, se pela junção de esforços individuais que, lentamente, promovam uma mudança gradual das escolas, se pela preocupação em transformar a própria constituição política, em busca de um mecanismo que tutele de um modo englobante a educação. Estas serão questões que, nas próximas secções do capítulo, teremos a oportunidade de desenvolver, em busca de respostas. Antes, porém, de terminar a presente secção, e estando de momento a estudar a proposta de Kant para uma educação pública, abrimos de seguida um espaço de discussão próprio, onde pretendemos estudar uma insuficiência latente a toda a proposta educativa kantiana. Esta insuficiência prende-se com o lugar da mulher nas sugestões do filósofo.

### 6.1.1 Educação para quem? O lugar da mulher na educação kantiana

A educação kantiana parece, à primeira vista, ser dotada de um tom claramente universalista. A intuição não é errada, dado que, pelo seu pendor cosmopolita, as sugestões do filósofo de Königsberg destacam-se e mostram um quadro de preocupações bastante completo e incluso. Não há dúvidas de que o apelo à capacidade de fazer com que cada um se alegre com a ideia de um mundo melhor<sup>244</sup> é algo que vemos recorrentemente aparecer na filosofia kantiana e que reflete uma preocupação evidente do filósofo. No entanto, no tocante ao lugar da mulher na educação, não se encontram aqui grandes inovações. As sugestões de Kant neste domínio não deixam de ser apenas mais um reflexo de uma crença dominante à época, e que tendia a separar, nos seus propósitos e exigências, a educação feminina da educação masculina. Antes de nos dedicarmos concretamente a estas sugestões, importa traçar um pequeno historial das abordagens levadas a cabo pelas duas influências diretas de Kant, Basedow e Rousseau.

O oitavo capítulo do *Methodenbuch* de Basedow é dedicado à elaboração de um plano educativo dirigido especificamente ao género feminino. Partindo do pressuposto de que o género feminino é diferente, por natureza, do masculino, o fundador do *Philantropinum* desenvolve uma teoria pedagógica destinada às mulheres que se distingue claramente da que é apresentada no restante manual de educação. Se a educação masculina era marcada pelo apelo ao ensino experimental, ao exercício físico, ao desenvolvimento de aptidões variadas, ao ensino de línguas estrangeiras, a educação da mulher mostra-se resumidamente mais simples. Ela deveria dirigir-se para o ensino de regras de decência e modéstia, a fim de cultivar uma futura esposa e mãe adaptada às exigências da vida doméstica. Basedow destaca-se, ainda assim, por reconhecer a possibilidade de algumas mulheres poderem eventualmente não se casar, e portanto assumirem posições sociais distintas (Louden 2021: 119-121). A própria educação fornecida à sua filha, Emilie, no instituto de Dessau dá mostras desta ligeira abertura: extremamente dotada desde tenra idade, Emilie usufruiu de aulas particulares com Wolke e aprendeu, não apenas as regras de decência e modéstia que se esperava do género feminino, mas também matemática e latim, tópicos habitualmente ministrados na educação masculina. A filha de Basedow viria, aliás, a tornar-se uma figura popular do *Philantropinum*, mesmo diante de um público marcadamente masculino (Louden 2021:

---

<sup>244</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 499.

122). Se assim é, não existem, todavia, dúvidas de que as propostas de Basedow são escassas, senão praticamente inexistentes, e não colhem a atenção dos ouvidos contemporâneos.

Quanto a Rousseau, encontramos no último livro de *Emílio* uma exposição detalhada acerca da educação da mulher, personificada na personagem de Sofia, a futura esposa do pupilo do filósofo. A posição de Rousseau é similarmente redutora na interpretação que faz do género feminino, das suas capacidades e expectativas de futuro. As sugestões para a sua educação partem do mesmo tipo de constatação que se encontra em Basedow: dado que a natureza fez o homem e a mulher de maneiras diferentes, também a educação do homem deverá ser diferente da educação da mulher<sup>245</sup>. Com efeito, assiste-se agora a uma completa inversão de prioridades em relação ao que tinha sido extensivamente apresentado por Rousseau nas páginas anteriores do seu tratado pedagógico. Desde logo, o principal objetivo da educação de Sofia será o cultivo da consideração pela opinião alheia. A razão que sustenta este procedimento é a seguinte: a mulher encontra-se dependente do homem em face da sua menoridade física e intelectual<sup>246</sup>, pelo que constantemente necessita de aprovação externa, de modo a poder obter aquilo de que precisa para sobreviver<sup>247</sup>; nesse sentido, ela deve ser educada a sondar aqueles que a rodeiam e a ir ao encontro dos seus interesses. Além disso, Sofia deverá ser industriosa e aprender um conjunto de habilidades úteis para a vida doméstica<sup>248</sup>. Tal como Emílio, também a jovem será educada em ambiente doméstico; note-se, porém, que a razão para esta escolha é diferente nos dois casos: se no caso do pupilo de Rousseau, importa isolá-lo a fim de que não surja precocemente a tendência para a comparação, no caso da futura esposa de Emílio, importa mantê-la em casa, a fim de que se habitue desde tenra idade aos deveres e exigências da vida familiar<sup>249</sup>.

Assim concebida, a educação da mulher complementa a educação do homem. Pela ligação dos dois sexos, estabelece-se uma unidade inabalável, que responde eficazmente aos propósitos da natureza humana:

A razão da mulher é uma razão prática que a torna hábil a encontrar os meios para alcançar um fim conhecido, mas não a encontrar esse fim. A relação social dos sexos é admirável.

---

<sup>245</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 523-524.

<sup>246</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 516.

<sup>247</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 525-526.

<sup>248</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 530-531.

<sup>249</sup> Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 563.

Desta associação resulta uma pessoa moral de que a mulher é o olho e o homem o braço, mas com tal dependência entre os dois que é com o homem que a mulher aprende o que é necessário ver, e é com a mulher que o homem aprende o que é necessário fazer. Se a mulher pudesse regressar aos princípios tão bem como o homem, e se o homem tivesse uma compreensão tão boa dos detalhes como ela, sempre independentes um do outro, ambos viveriam em eterna discórdia e a associação entre os dois não seria capaz de subsistir. Mas na harmonia que reina entre ambos, tudo tende para um fim comum; não sabemos qual deles se esforça mais; cada qual segue o impulso do outro; cada qual obedece e ambos são senhores.<sup>250</sup>

Note-se que a razão prática a que o filósofo alude diz respeito à aptidão para executar tarefas quotidianas; ela nada tem que ver, como eventualmente se poderia pensar, com uma capacidade moral. Assim, ainda que a mulher seja, de acordo com a metáfora escolhida por Rousseau na passagem acima transcrita, o olho e o homem o braço, certo é que logo a seguir é clarificada a verdadeira proveniência da capacidade operante de cada uma destas funções corporais: ainda que o olho esteja associado à capacidade reflexiva, é, na verdade, o homem que permite à mulher ver; e ainda que o braço represente simplesmente a pura força física, o exercício desta força surge do facto de o homem ajudar a mulher em tudo aquilo que ela reconhece que tem de ser feito. A metáfora acaba, deste modo, por ressaltar a dicotomia passividade/atividade: o braço diz respeito à atividade e o olho à passividade, tal como o homem e a mulher são respetivamente representados por Rousseau como seres ativos e passivos; contudo, o carácter físico e mecânico da primeira função é reencaminhado para a mulher, ao passo que a nobreza da segunda função depende do homem. O que, de qualquer modo, se segue destas sugestões é a consideração de que as duas funções são absolutamente necessárias no agir humano. A educação da mulher conforme os moldes sugeridos pelo Genebrino e a educação do homem tal e qual a vemos sendo extensamente demonstrada no *Emílio* permitiria esta permuta de recursos e habilidades essenciais para viver de um modo integral no mundo. É claro o esforço do filósofo em mostrar a coerência no cruzamento destes dois modelos educativos, ainda que

---

<sup>250</sup> «La raison des femmes est une raison pratique qui leur fait trouver très habilement les moyens d'arriver à une fin connue, mais qui ne leur fait pas trouver cette fin. La relation sociale des sexes est admirable. De cette société résulte une personne morale dont la femme est l'œil et l'homme le bras, mais avec une telle dépendance l'une de l'autre, que c'est l'homme que la femme apprend ce qu'il faut voir, et de la femme que l'homme apprend ce qu'il faut faire. Si la femme pouvait remonter aussi bien que l'homme aux principes, et que l'homme eût aussi bien qu'elle l'esprit des détails, toujours indépendants l'un de l'autre, ils vivraient dans une discorde éternelle, et leur société ne pourrait subsister. Mais dans l'harmonie qui règne entre eux, tout tend à la fi commune ; on ne sait lequel met le plus du sien ; chacun suit l'impulsion de l'autre ; chacun obéi, et tous deux sont les maîtres.» (Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 544-545)

tal seja feito com o intento de realçar as capacidades e as esperanças promissoras no seu pupilo, logo, no elemento masculino do processo educativo.

Passados mais de duzentos anos, as sugestões de Rousseau certamente não colherão nem a atenção nem a aprovação dos ouvidos hodiernos; elas não deixam, porém, de estar em linha com o pensamento dominante da época. Se agora nos dedicarmos a Kant, compreenderemos que o autor ecoará estas mesmas ideias. Não encontramos nas *Lições sobre pedagogia* referências à questão da educação da mulher, mas é possível fazê-lo nos cursos de Antropologia. Numa passagem que exprime de um modo bastante expressivo o que estaria em causa nas considerações acerca do género feminino, afirma Kant: «O homem é feito para a natureza e a mulher para o homem.»<sup>251</sup>. Também aqui, tal como Rousseau, o Professor de Königsberg apela a uma suposta harmonia da natureza, conseguida pela união entre o homem e a mulher, mas assente fundamentalmente na superioridade intelectual e física do homem. Se o homem é uma criatura ativa, dotada de força e destreza, a mulher é uma criatura passiva, habitualmente mais fraca, e que tende a guiar-se pelas normas do gosto e da boa aparência. Esta característica do género feminino é, porém, positivamente interpretada pelo filósofo: precisamente porque possui estas inclinações mais presentes e desenvolvidas do que o homem, é por intermédio da mulher que se pode esperar que as regras de decore se desenvolvam sucessivamente mais e o refinamento das relações sociais atinja o seu ponto de culminância. Assiste-se, assim, a uma complementaridade importante entre o homem e a mulher: por via da educação da mulher para os assuntos do gosto e da civilidade<sup>252</sup>, torna-se possível uma melhoria nas relações sociais, o que inevitavelmente beneficiará a própria tarefa de civilizar o homem.

É em especial no curso de Antropologia *Friedländer* que se encontram outras tantas referências à questão da educação da mulher e as propostas de Kant se consolidam de um modo mais claro. Tais propostas, ainda que francamente menos extensas do que as que temos vindo a analisar no decorrer da nossa investigação (propostas que agora compreendemos dizerem apenas respeito à educação do homem), giram em torno da consideração da mulher em função de duas finalidades essenciais para o seu género. À parte a tarefa de, mediante o requinte das boas maneiras, influenciar o progresso das relações sociais, a natureza da mulher é constituída de tal modo que deve garantir a

---

<sup>251</sup> «Der Mann ist für die Natur gemacht und die Frau für den Mann.» (Kant, *Vorlesungen über Anthropologie – Mrongovius*, Ak. XXV, 1393. Tradução utilizada: Robert. R. Clewis, 2012, Cambridge University Press)

<sup>252</sup> Kant, *Vorlesungen über Anthropologie – Mrongovius*, Ak. XXV, 1370.

preservação da espécie. A educação deve, por isso, fomentar a execução destas duas tarefas. Em diversos momentos se repetirá a ideia da presença de um certo aborrecimento, ou de uma certa languidez intelectual, que impede a afirmação dos direitos da razão no agente feminino. É o que sucede no caso do cultivo das ciências ou da promoção de exercícios de grande exigência intelectual, liminarmente recusados por Kant; e é o que sucede no caso da educação moral. O filósofo não deixa de surpreender ao afirmar que, tendo em conta o aparente desinteresse do público feminino pelas questões relativas ao dever, importa mostrar a importância da moralidade com base na vantagem pessoal; deverá mostrar-se à estudante que a moralidade traz consigo honra e correção, as quais são apreciadas por todos, na esperança de que, assim, ela busque a virtude em toda a sua ação<sup>253</sup>. As sugestões são surpreendentes, visto que violam um dos pressupostos mais conhecidos e basilares da ética kantiana: se vemos Kant repetir insistentemente a necessidade de sustentar a moralidade num princípio incondicionado, independente de considerações externas ou circunstanciais, agora o filósofo sugere que se procure fundamentar a moralidade da mulher num sentimento.

Tal como Rousseau, o filósofo prussiano restringe a razão da mulher a uma razão de uso prático – e note-se que, de igual modo, também aqui este uso diz respeito à aptidão para executar eficientemente certas tarefas domésticas<sup>254</sup>. Em face disto, a sua educação deverá, não apenas formá-la para o desenvolvimento de boas maneiras, como também para o ensino dos deveres da vida doméstica. Estes dois aspetos deverão ser apresentados como sendo os verdadeiros e únicos pilares de toda a sua educação, a fim de que a estudante os respeite e invista neles<sup>255</sup>.

Kant não é explícito quanto ao modo como deverá decorrer a educação da mulher, se ela deverá ser pública ou privada; uma exigência que é, contudo, tornada clara na educação feminina é o facto de ela dever ser levada a cabo por outras mulheres, nunca por homens<sup>256</sup>. Dado que um professor não seria capaz de ensinar à jovem estudante os assuntos próprios da sua educação, esta deverá ficar a cargo de outras mulheres, capazes de compreenderem e transmitirem devidamente as matérias de ensino; por conseguinte, também a educação do jovem estudante deverá ficar a cargo de homens.

---

<sup>253</sup> Kant, *Vorlesungen über Anthropologie Friedländer*, Ak. XXV, 722.

<sup>254</sup> Kant, *Vorlesungen über Anthropologie Friedländer*, Ak. XXV, 546.

<sup>255</sup> Kant, *Vorlesungen über Anthropologie Friedländer*, Ak. XXV, 705-706.

<sup>256</sup> Kant, *Vorlesungen über Anthropologie Friedländer*, Ak. XXV, 706.

As sugestões de Kant reiteram o paradigma que compreende a mulher como estando confinada à esfera doméstica e como sendo incapaz de exercer uma cidadania ativa, isto é, de refletir maduramente e de participar ativamente nos assuntos da comunidade humana<sup>257</sup>. Segue-se daqui uma implicação de grande importância para a proposta kantiana de uma educação pública. É que, ao sugerir um modelo de educação que estabelece uma relação de aprendizagem recíproca e conjunta, Kant não vai certamente ao encontro das considerações que contemporaneamente teríamos sobre o assunto. A associação que então se forma não é suficientemente inclusiva. Talvez Kant tivesse em vista, não propriamente um modelo de educação que é absolutamente aberto a todos, mas que antes se divide no estabelecimento de institutos educativos para raparigas e para rapazes. Se assim for, e ainda que em linha com a tradição filosófica de então, a proposta kantiana certamente claudica em face das considerações de baixo alcance que faz acerca da mulher e das suas expectativas de futuro.

Terminamos assim a primeira secção do presente capítulo. Escolhemos, antes de terminar, discutir o lugar da mulher na concepção kantiana de educação, na medida em que se trata de um assunto que reflete uma nuance que não deve ser esbatida, mas antes devidamente considerada e trazida à luz, de molde a alumiar as várias implicações da proposta de Kant. Importa, de seguida, regressar ao tema central do presente capítulo, a relação entre política e educação, e pôr em evidência, do melhor modo possível, a importância e proficuidade desta relação.

## 6.2 Educar significa esclarecer

Fazendo uma análise retrospectiva do percurso que até agora empreendemos, deve dizer-se que temos vindo a estudar o tema da educação a partir de um ponto de vista restrito. Até ao momento, dedicámo-nos a compreender em que consiste a tarefa de *educar um estudante*; ou seja, a consideração da questão educativa tem sido sempre canalizada para a sua consideração enquanto mecanismo institucionalizado. Este ponto de vista deve ser assumido, desde logo porque também o Professor de Königsberg o

---

<sup>257</sup> Com efeito, Kant não concede o direito de cidadania às mulheres. Este pertenceria aos homens e, ainda assim, apenas a alguns homens: àqueles que possuem independência financeira, e que portanto podem pensar livremente, sem que estejam constrangidos pelo poder que outros possuem sobre eles (Kant, *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, Ak. VIII, 295).

assume. Em bom rigor, porém, falar em educação, em contexto kantiano, significa muito mais do que simplesmente apelar à tarefa que o professor assume no decorrer do seu ofício numa escola, e em diante de uma turma. Há vários indícios que apontam justamente para esta necessidade de, embora não desconsiderando a importância do ponto de vista institucional, ainda assim abrir o horizonte reflexivo em busca de um sentido mais incluso<sup>258</sup>. Vimos no quarto capítulo da presente investigação que a educação está intimamente ligada com a questão do devir histórico e da concretização da destinação do homem. Ademais, mesmo considerando as quatro tarefas da educação, também aqui encontramos indícios de relevo; nomeadamente, aquando da discussão em torno da tarefa da disciplina, tivemos a oportunidade de referir a enorme importância que, na verdade, esta etapa assume em todo o processo de formação do ser humano. Com efeito, saber regrear os impulsos sensíveis e impedir a influência demolidora das paixões é talvez um dos ensinamentos que a ética kantiana mais repete. Não há dúvidas de que, para Kant, a virtude requer maior força anímica do que o exercício do seu contrário: ao passo que o vício implica apenas que cada um sucumba às inclinações sensíveis e se deixe guiar por elas, a virtude implica a capacidade de silenciar o peso preponderante dessas inclinações e de fazer com que cada um se submeta à lei moral<sup>259</sup>. Em suma, parece que somos obrigados a pensar a educação, com as suas várias fases, como algo que transcende a sua dimensão unicamente institucionalizada. Educar a razão constitui-se como uma tarefa de uma vida e que, logo após um período de formação cuidada, levado a cabo por um professor, deverá ser recuperada e continuada pelo jovem adulto.

Outro indício claro da necessidade de auscultar o sentido mais profundo da tarefa educativa em Kant é deixada na *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, quando se sugere um conjunto de estranhas idades que corresponderiam aos momentos em que o homem seria capaz de plenamente se cultivar, civilizar e moralizar:

A idade em que o homem chega ao pleno uso de sua razão poderá ser fixada, em vista da sua *habilidade* (a faculdade de atuar com arte em qualquer propósito), por volta dos vinte anos; em vista da *prudência* (de utilizar outros homens para os seus fins), dos quarenta;

---

<sup>258</sup> Este é um aspeto que, tal como Robert Louden refere, destaca a proposta educativa kantiana das restantes teorias pedagógicas dominantes à época (Louden 2017: 716).

<sup>259</sup> Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 384.

finalmente, em vista da *sabedoria* por volta dos sessenta; nesta última época, porém, ela é mais *negativa*, para compreender todas as tolices das duas primeiras [...] <sup>260</sup>

Kant afirma que o ser humano é capaz de se moralizar apenas aos sessenta anos; depois acrescenta que a moralidade que então adquire é, ainda assim, uma moralidade negativa, capaz de reconhecer as insuficiências dos dois primeiros estágios. A moralidade negativa tem que ver, portanto, com a capacidade de se ser disciplinado e de reconhecer o princípio objetivo que deve determinar a ação. Contudo, quanto à qualidade positiva, a capacidade de agir por dever e não apenas em conformidade com o dever, essa parece ficar por concretizar. Nesta fase de vida, a morte avizinha-se e a possibilidade de o homem se melhorar continuamente é-lhe abruptamente retirada. As sugestões de Kant não deixam de parecer inusitadas e eventualmente arbitrárias. Não sendo certo o que motiva o filósofo a fixar as idades da cultura, da civilização e da moralidade nestes períodos de vida, o que, de qualquer modo, se torna evidente é a aguda compreensão de que as tarefas a que a educação se deve dedicar, e depois o próprio indivíduo no seu percurso de vida, são tarefas de uma exigência interminável. Se a educação, enquanto mecanismo institucionalizado, deve terminar aos dezasseis anos <sup>261</sup>, certo é que ela continua durante o resto da vida do ser humano, jamais deixando de se apresentar como um trabalho que requer um esforço *constante e duradouro* (Munzel 2012: 215).

Note-se que, assim sendo, nem por isso a dimensão institucional da educação passa a ser irrelevante; pelo contrário, torna-se cada vez mais premente a importância de uma boa educação nos primeiros anos de vida. Uma vez que o percurso de desenvolvimento da razão produz os seus frutos de uma forma bastante gradual e demorada, sem uma primeira fase educativa intencionalmente dirigida para este processo, a possibilidade de colocar o jovem no caminho correto de desenvolvimento torna-se cada vez mais dificultada. Não servindo embora de ponto de culminância, a educação, no seu sentido institucionalizado, alicerça o desenvolvimento do homem nos pressupostos certos e insere-o desde cedo numa longa e penosa caminhada que sempre requererá uma atenção cuidada e perseverante.

---

<sup>260</sup> «Das Zeitalter der Gelangung des Menschen zum vollständigen Gebrauch seiner Vernunft kann in Ansehung seiner *Geschicklichkeit* (Kunstvermögens zu beliebiger Absicht) etwa ins zwanzigste, das in Ansehung der *Klugheit* (andere Menschen zu seinen Absichten zu brauchen) ins vierzigste, endlich das der *Weisheit* etwa im sechzigsten anberaumt werden; in welcher letzteren Epoche aber sie mehr *negativ* ist, alle Thorheiten der beiden ersteren einzusehen [...]» (Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Ak. VII, 201)

<sup>261</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 453.

Se dúvidas restassem, torna-se sucessivamente mais evidente o modo como a discussão de Kant sobre a educação apenas pode ser compreendida em toda a sua profundidade se se considerar a sua ligação com outros tantos aspetos essenciais da filosofia kantiana – seja o domínio da História, da antropologia, ou da ética. Talvez a relação que é, contudo, mais rica em possibilidades e que permite auscultar os vários sentidos da educação é a relação que se estabelece com o conceito de *Aufklärung*. Kant interpreta a *Aufklärung*, o período das Luzes, não apenas como sendo o momento da História em que calhou inserir-se e dentro do qual desenvolve as suas ideias, mas como a representação de uma atmosfera com características particulares, capazes de potenciar o progresso e o aperfeiçoamento do género humano (Soromenho-Marques 1998: 415). Em 1784, é publicado na *Berlinische Monatsschrift* o ensaio *Resposta à pergunta: o que são as Luzes?*, o qual se inicia do seguinte modo:

*As Luzes são a saída do homem do estado de menoridade, de que ele próprio é responsável. Menoridade é a incapacidade de se servir do seu próprio entendimento, sem a direção de um outro [...] Sapere aude! Tem a coragem de te servir do teu próprio entendimento! Eis o lema das Luzes.*<sup>262</sup>

Num primeiro momento, o período das Luzes representa a saída da menoridade a que o próprio homem se condenou. A menoridade de que o filósofo fala é autoimposta, na medida em que, entregue à preguiça e à cobardia de recorrer a preceitos e fórmulas que o desresponsabilizam de pensar por si mesmo, ele opta por permanecer refém de algo ou alguém exterior a si. Deste modo, as Luzes seriam uma época caracterizada pelo apelo à coragem e ousadia de cada um recuperar para si mesmo os direitos da razão. Num segundo momento, porém, Kant reconhece num outro agente a força necessária para operar a referida saída da menoridade. Diz-nos o filósofo que «é perfeitamente possível que um público a si mesmo se esclareça.»<sup>263</sup>. O agente é, portanto, coletivo, e, através do diálogo e comunicação, parece potenciar a mesma saída da menoridade. Reafirma-se aqui um aspeto a que já apelámos na secção anterior do capítulo, mas que importa uma vez mais considerar: para Kant, o pensamento não deve isolar-se e evitar a troca de

---

<sup>262</sup> «*Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. [...] Sapere aude! habe Muth dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ist also der Wahlspruch der Aufklärung.*» (Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, Ak. VIII, 35. Tradução utilizada: Artur Morão, 2020, Edições 70. Neste caso particular, recorremos, porém, à tradução de Viriato Soromenho-Marques, presente em: *Razão e progresso na filosofia de Kant*, 416-417)

<sup>263</sup> «*Daß aber ein Publicum sich selbst aufkläre, ist eher möglich [...]*» (Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, Ak. VIII, 36)

argumentos e posições, mas antes desenvolver-se na medida em que convive com a alteridade, se sujeita a revisões e aprende com o outro. Se assim é, então a dimensão individual do processo de afirmar os direitos da razão, ainda que importante, rapidamente se reveste de uma segunda camada, que inclui a comunidade.

Ora, mas se, na primeira camada, apenas o indivíduo era responsável pela sua menoridade, na segunda, a procura por aquele a quem pode ser imputado o estado de menoridade leva-nos a descobrir um outro responsável; pois que, aqui, o que é fundamentalmente necessário é que seja dada liberdade aos homens para que possam encontrar-se num espaço suficientemente seguro para debater ideias. Assim, o outro responsável pela menoridade em que o homem se encontra é o Príncipe, na medida em que promove ou impede o exercício livre e independente do pensamento em comunidade. Dito por outras palavras, o que está em causa é a necessidade de se garantir a liberdade de expressão, mediante a qual os indivíduos se esclarecem mutuamente e assim saem do tal estado de menoridade a que o filósofo alude logo no início do ensaio de 1784 (Despland 1973: 35-36). Note-se que o apelo ao uso público da razão, de que Kant falará imediatamente a seguir, havia já sido feito em outros tantos textos seus. Veja-se, por exemplo, o seguinte excerto da *Crítica da razão pura*:

A essa liberdade [a liberdade dentro do estado civil, a qual permite que a minha liberdade se concilie com a liberdade de qualquer outro] pertence também a de submeter ao *juízo público* os pensamentos e as dúvidas, que ninguém pode por si mesmo resolver, sem por isso ser reputado um cidadão turbulento e perigoso. Isto resulta do direito originário da razão humana de não conhecer nenhum outro juiz senão a própria *razão humana universal*, onde cada um tem a sua voz; e porque desta deve vir todo o aperfeiçoamento de que o nosso estado é susceptível, um tal direito é sagrado e não é permitido atentar contra ele.<sup>264</sup>

A razão humana universal apenas aceita como seu juiz a voz de cada um dos seus intervenientes. O que aqui está em causa é, não apenas a reafirmação do valor da crítica enquanto lugar onde a razão serve como único tribunal que afere acerca da verdade do conhecimento, mas, também, a pertinência do pensamento em comunidade. O juízo

---

<sup>264</sup> «Zu dieser Freiheit gehört denn auch die, seine Gedanken, seine Zweifel, die man sich nicht selbst auflösen kann, öffentlich zur Beurtheilung auszustellen, ohne darüber für einen unruhigen und gefährlichen Bürger verschrien zu werden. Dies liegt schon in dem ursprünglichen Rechte der menschlichen Vernunft, welche keinen anderen Richter erkennt, als selbst wiederum die *allgemeine Menschenvernunft*, worin ein jeder seine Stimme hat; und da von dieser alle Besserung, deren unser Zustand fähig ist, herkommen muß, so ist ein solches Recht heilig und darf nicht geschmälert werden.» (Itálicos nossos. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, 2.<sup>a</sup> ed., Ak. III, 492)

público é indispensável para a maturação integral da razão: ele requer a participação de todos os homens no exercício de pensamento autónomo, a fim de que se apresentem dúvidas e se lhes procure responder. Quanto a este direito originário, o filósofo é claro: ele é sagrado e jamais se poderá contra ele atentar.

Depois da publicação do ensaio sobre a *Aufklärung*, a contestação em torno da necessidade da liberdade de expressão não perde a sua força; pelo contrário, ela assumirá contornos cada vez mais exatos. Veja-se o modo como o filósofo vai associar, no ensaio *Que significa orientar-se no pensamento?*, a impossibilidade de exprimir publicamente o pensamento ao total cerceamento da capacidade de pensar:

Sem dúvida, há quem diga: a liberdade de *falar* ou de *escrever* pode-nos ser tirada por um poder superior, mas não a liberdade de *pensar*. Mas quanto e com que correcção *pensaríamos* nós se, por assim dizer, não pensássemos em comunhão com os outros, a quem comunicamos os nossos pensamentos e eles nos *comunicam* os seus! Por conseguinte, pode muito bem dizer-se que o poder exterior, que arrebatava aos homens a liberdade de *comunicar* publicamente os seus pensamentos, lhes rouba também a liberdade de *pensar* [...] <sup>265</sup>

Já no final deste ensaio, Kant faz em nota de rodapé uma outra referência que merece destaque. Aqui, o filósofo aponta para a facilidade do processo de esclarecimento dos sujeitos individuais, em contraste com a enorme dificuldade que, por sua vez, se constata no processo de esclarecimento de uma época:

É, pois, fácil instituir a ilustração em *sujeitos individuais* por meio da educação; importa apenas começar cedo e habituar os jovens espíritos a esta reflexão. Mas esclarecer uma *época* é muito enfadonho, pois depara-se com muitos obstáculos exteriores que, em parte, proíbem e, em parte, dificultam aquele tipo de educação. <sup>266</sup>

A referência à instrução de uma época aponta para a capacidade de abarcar consistentemente toda a comunidade humana no mesmo projeto de esclarecimento. A transição do ponto em que não existem apenas algumas mentes esclarecidas que

---

<sup>265</sup> «Zwar sagt man: die Freiheit zu *sprechen* oder zu *schreiben* könne uns zwar durch obere Gewalt, aber die Freiheit zu *denken* durch sie gar nicht genommen werden. Allein wie viel und mit welcher Richtigkeit würden wir wohl *denken*, wenn wir nicht gleichsam in Gemeinschaft mit andern, denen wir unsere und die uns ihre Gedanken *mittheilen*, dächten! Also kann man wohl sagen, daß diejenige äußere Gewalt, welche die Freiheit, seine Gedanken öffentlich *mitzutheilen*, den Menschen entreißt, ihnen auch die Freiheit zu *denken* nehme [...]» (Kant, *Was heißt: Sich im Denken orientiren?*, Ak. VIII, 144)

<sup>266</sup> «Aufklärung in *einzelnen Subjecten* durch Erziehung zu gründen, ist also gar leicht; man muß nur früh anfangen, die jungen Köpfe zu dieser Reflexion zu gewöhnen. Ein *Zeitalter* aber aufzuklären, ist sehr langwierig; denn es finden sich viel äußere Hindernisse, welche jene Erziehungsart theils verbieten, theils erschweren.» (Kant, *Was heißt: Sich im Denken orientiren?*, Ak. VIII, 146)

promovem esforços pontuais a favor do melhoramento da espécie humana, para o ponto em que existe verdadeiramente um empenhamento coletivo na mesma causa comum é um processo assaz exigente, e que depende de uma verdadeira união de todos os seres humanos em prol de um mesmo objetivo. Aqui, o peso do ambiente exterior em que todos convivem adensa-se mais claramente; pois que, se é possível que ocasionalmente surja uma mente esclarecida que, de algum modo, navega em movimento de contracorrente, para que ocorra o esclarecimento de uma época, é necessária uma efetiva confluência de interesses. É nesse sentido que os obstáculos exteriores “em parte, proíbem e, em parte, dificultam” o processo de esclarecimento integral da comunidade humana. E está claro que, para Kant, um desses obstáculos corresponde à limitação da liberdade de expressão.

Em suma, se pensar, no sentido mais nobre e integral do termo, significa sempre *pensar com*, surge daqui uma obrigação do foro político: apenas numa comunidade política onde é permitido o uso público da razão é possível que o pensamento se sujeite a um exame crítico conjunto, que procura corrigir-se e assim desenvolver-se. Saliente-se, entretanto, que Kant faz questão de regulamentar a liberdade de expressão, opondo ao uso público o chamado uso privado da razão. Se o uso público diz respeito ao direito de exercitar a razão de um modo livre perante um «mundo letrado», o uso privado diz respeito ao uso da razão que é conforme ao «cargo público» que o homem ocupa e que o não põe em causa<sup>267</sup>. A distinção não é fortuita: à necessidade de preservar o exercício da liberdade de expressão no seio da comunidade, de modo a garantir um mecanismo que opere como força de oposição à ação política e lhe peça esclarecimentos ou sugira alterações, é adicionada a cláusula respeitante ao uso privado da razão, de modo a manter a estabilidade no interior do estado civil<sup>268</sup>. O objetivo será, não tanto criar uma dinâmica que causa transtorno e instabilidade no seio da governação, mas antes uma dinâmica estável, imbuída no próprio espírito do que é o estado civil na sua condição normal de salubridade.

A defesa da liberdade de expressão é um tópico com peso preponderante na teoria jurídica kantiana. Para Kant, enquanto membro de um Estado, o homem é chamado a ser,

---

<sup>267</sup> «Ich verstehe aber unter dem öffentlichen Gebrauche seiner eigenen Vernunft denjenigen, den jemand als *Gelehrter* von ihr vor dem ganzen Publicum der *Leserwelt* macht. Den Privatgebrauch nenne ich denjenigen, den er in einem gewissen ihm anvertrauten *bürgerlichen Posten* oder Amte von seiner Vernunft machen darf.» (Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, Ak. VIII, 37)

<sup>268</sup> Sobre a tensão inerente aos dois usos da razão, veja-se: Wood 1999: 306-309.

não apenas súbdito, mas também cidadão. É precisamente por isso que o filósofo concebe a justiça de uma constituição republicana em função de três princípios *a priori*<sup>269</sup>:

[...] o estado civil, considerado simplesmente como situação jurídica, funda-se nos seguintes princípios *a priori*:

1. *A liberdade* de cada membro da sociedade, como *homem*,
2. *A igualdade* deste com todos os outros, como *súbdito*.
3. *A independência* de cada membro de uma comunidade, como *cidadão*.<sup>270</sup>

Note-se que o último princípio que deve reger uma governação justa é o princípio da independência, o qual consagra o indivíduo enquanto cidadão do Estado. Trata-se de mais um modo de destacar a importância da liberdade de expressão. Segundo Kant, ser cidadão significa ser co-legislador da lei a que cada um obedece<sup>271</sup>. Ainda que o homem seja obrigado, pelo princípio da igualdade, a uma obediência absoluta ao soberano, tal obediência não deve, porém, ser cega ou arbitrária. Cabe ao cidadão participar na vida pública, colocar questões e sugerir retificações à lei. É nesse sentido que ele é co-legislador: uma vez que não se inibe de discutir ou de sugerir revisões, ele inclui-se no processo legislativo, imprimindo dinâmica e, se necessário, oposição às decisões do Estado. A ação do soberano deve, deste modo, unificar a vontade do povo na sua própria vontade, assim representando os interesses da comunidade e nunca os seus interesses pessoais<sup>272</sup>. Em suma, encontram-se aqui duas responsabilidades de natureza distinta: por

---

<sup>269</sup> Os princípios são *a priori*, uma vez que são deduzidos da ideia de um contrato originário, ou seja, de um ato mediante o qual o homem reconhece a necessidade de submeter a sua liberdade externa a um poder coercivo comum que garanta a saudável coexistência entre todos (Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 315-316). Os princípios terão a função de regulamentar este poder que todos reconhecem como necessário, a fim de que ele não atente contra a sua origem e a ponha em causa. O princípio da liberdade reafirma a esfera de atuação da lei: a convivência com o outro. De resto, porém, o homem permanece livre para concretizar os seus projetos de vida pessoais, conquanto eles não ponham em causa os projetos de vida de outros homens. O princípio da igualdade ressalva que, se a ingressão no estado civil se revela uma necessidade, então desobedecer ao soberano, que sustém o poder de governação, é uma violação daquilo que cada um reconhece como objetivamente necessário. Por fim, o princípio da independência ressalva a condição sob a qual o poder coercivo do soberano não se torna autocrático: ele deve sempre prever a possibilidade da participação dos indivíduos na vida em sociedade. A entrada no estado civil não representa, portanto, um silenciamento da liberdade, mas antes um seu florescimento; esse florescimento apenas se dá, contudo, se houver abertura para discussões e melhorias contínuas.

<sup>270</sup> «Der bürgerliche Zustand also, bloß als rechtlicher Zustand betrachtet, ist auf folgende Principien *a priori* gegründet:

1. Die *Freiheit* jedes Gliedes der Societät, als *Menschen*.
2. Die *Gleichheit* desselben mit jedem Anderen, als *Unterthan*.
3. Die *Selbstständigkeit* jedes Gliedes eines gemeinen Wesens, als *Bürgers*.» (Kant, *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, Ak. VIII, 290. Tradução utilizada: Artur Morão, 2020, Edições 70)

<sup>271</sup> Kant, *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, Ak. VIII, 294.

<sup>272</sup> Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 341.

um lado, cabe ao homem não permanecer passivamente inserido na sociedade e comprometer-se com a atividade de discussão pública; mas, por outro lado, cabe ao soberano a tarefa de governar tendo em vista o princípio da independência, nomeadamente, através da garantia de um espaço de debate público seguro.

A excursão que acabamos de fazer poderá parecer um desvio lateral ao tema que nos ocupa. Esta impressão é, porém, apenas superficial, uma vez que, na verdade, a tônica educativa esteve presente em todas as referências que fizemos. A questão da liberdade de expressão tem uma componente educativa de suma importância. Educar significa, não apenas garantir um período de escolaridade, adstrito a uma certa época da vida do homem, mas também garantir que os indivíduos se educam entre si durante toda a vida, mediante a criação de um espaço público de debate. A exigência política tem, no fundo, uma exigência educativa na sua base: fazer com que o soberano respeite o princípio da independência tem como objetivo ulterior permitir que os homens se reúnam e, pensando em conjunto, se eduquem e aperfeiçoem mutuamente (Soromenho-Marques 1998: 440). No outro lado da moeda, a própria discussão acerca da constituição política perfeita, e as esperanças postas por Kant na constituição republicana, têm uma dimensão inerentemente educativa. É que apenas quando a constituição política estiver, por sua vez, devidamente educada – o mesmo é dizer, quando estiver assente nos pressupostos corretos – é que ela poderá dar garantias de que coloca, no centro da sua esfera de atuação, o progresso do género humano (Wood 2006: 252-253). Anuncia-se, uma vez mais, o foco de tensão que encontrámos na secção anterior: se os homens dependem de uma constituição política justa para se educarem devidamente, por sua vez, uma constituição política justa depende de homens que estejam já devidamente educados. Este é um paradoxo importante e que vale a pena discutir atentamente; por isso mesmo dedicaremos a última secção do capítulo a esta tarefa. Antes de lá chegarmos, terminemos o estudo da relação entre o conceito de *Aufklärung* e a educação kantiana.

Se agora pretendermos direcionar a nossa atenção novamente para a dimensão estritamente institucionalizada da educação, poderá nesse caso colher-se do ensaio de 1784 alguns ensinamentos igualmente importantes para o tópico. À parte a discussão acerca da saída da menoridade e a distinção entre uso público e privado da razão, Kant faz ainda uma avaliação ponderada do período das Luzes:

Se, pois, se fizer a pergunta – Vivemos nós agora numa *época esclarecida?* – a resposta é: não. Mas vivemos numa época de [expansão do] *esclarecimento*. [...] Temos apenas claros

indícios de que se lhes abre [aos homens] agora o campo em que podem actuar livremente, e diminuem pouco a pouco os obstáculos à ilustração geral, ou à saída dos homens da menoridade de que são culpados.<sup>273</sup>

Repare-se que, no excerto acima transcrito, o foco de atenção do filósofo muda: ainda que termine falando uma vez mais do estado de menoridade de que o próprio homem é responsável, a discussão que momentos antes empreende dirige-se, ao invés, para tudo aquilo que existe fora dele e que lhe permite ou não sair desse estado. A abertura do “campo em que cada um pode actuar livremente” que Kant refere tem que ver com a constatação de uma melhoria gradual das condições de possibilidade externas que permitem a ilustração de cada um. Assim sendo, o conceito de *Aufklärung*, aqui traduzido para “esclarecimento”, aponta, não para uma realidade consolidada e que produziu os seus resultados finais, mas antes para um processo de aprofundamento que, não tendo ainda atingido o seu auge, é marca de um momento de viragem importante, principalmente no que concerne às condições políticas garantidas pelos Estados aos seus cidadãos. A conversão da adjetivação lapidar do período das Luzes enquanto época plenamente esclarecida numa *época de esclarecimento* pressupõe, por isso, que os esforços tenham de ser continuados, a fim de que deem origem a produtos consecutivamente mais conformes aos fins da humanidade.

Será tendo em vista esta interpretação que reflete os ganhos mas espera novas conquistas que o pensador prussiano fará, logo de seguida, um elogio franco a Frederico, o Grande: «Sob este aspecto, esta época é a época das *Luzes*, ou o século de *Frederico*.»<sup>274</sup>. A crítica kantiana elucidou já oportunamente o sentido para o qual o elogio a Frederico II se dirige<sup>275</sup>. Deve entender-se este elogio, não como uma aprovação plenamente favorável a toda a ação do monarca, mas, sim, como uma tentativa de dar a

---

<sup>273</sup> «Wenn denn nun gefragt wird: leben wir jetzt in einem *aufgeklärten Zeitalter*? So ist die Antwort: nein, aber wohl in einem Zeitalter der *Aufklärung*. [...] Allein daß jetzt ihnen doch das Feld geöffnet wird, sich dahin frei zu bearbeiten, und die Hindernisse der allgemeinen Aufklärung, oder des Ausganges aus ihrer selbst verschuldeten Unmündigkeit allmählig weniger werden, davon haben wir doch deutliche Anzeigen.» (Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, Ak. VIII, 40. Recorremos novamente à tradução de Soromenho-Marques, presente em: *Razão e progresso na filosofia de Kant*, 419)

<sup>274</sup> «In diesem Betracht ist dieses Zeitalter das Zeitalter der *Aufklärung*, oder das Jahrhundert *Friedrichs*.» (Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, Ak. VIII, 40)

<sup>275</sup> Importa referir que a maior parte dos elogios de Kant a Frederico II foram feitos já após o fim do reinado do monarca ou após a sua morte. Perante isto, conjectura-se a possibilidade de os elogios terem sido proferidos com o objetivo de opor Frederico ao seu sucessor, Frederico Guilherme II. Dado que Frederico Guilherme desfizera muitas das reformas políticas do seu antecessor e impusera o controlo da liberdade de expressão, os elogios de Kant contrastariam com a situação atual da Prússia e serviriam assim de contestação (Soromenho-Marques 1998: 432).

ver as reformas políticas inovadoras que, amiúde, foram levadas a cabo e que permitiram que o progresso do género humano fosse posto em marcha. No ensaio sobre a *Aufklärung*, Kant valoriza, em particular, a abertura religiosa de Frederico. O filósofo refere-se ao facto de o rei ter recebido, ao contrário do que aconteceu com outras potências europeias, os crentes de religiões não-oficiais que haviam sido expulsos do seu país de origem. Foi o que sucedeu com milhares de Jesuítas, vindos de Portugal, da França e de Espanha, e que encontraram abrigo no reino de Frederico, o Grande (Soromenho-Marques 1996: 107-108). Frederico II pretendia, com efeito, criar um espaço público que respeitasse a liberdade de consciência dos seus súbditos; foi com esse objetivo em mente que os assuntos concernentes à religião passaram a ser considerados assuntos privados da consciência de cada um. Esta postura é abertamente apreciada por Kant: referindo-se aos que afirmam *tolerar* credos diferentes, com isso mostrando ainda uma atitude condescendente e de superioridade perante aqueles que escolhem tolerar, o filósofo valoriza a efetiva abertura sem precedentes de Frederico à variedade religiosa e o facto de permitir que a população exercite a razão nos assuntos de consciência<sup>276</sup>. Conclui então: «Os homens libertam-se pouco a pouco da brutalidade, quando de nenhum modo se procura intencionalmente nela conservá-los.»<sup>277</sup>. Uma vez mais, importa realçar a mudança do foco de atenção: a formulação não refere aquilo que os homens fazem a si mesmos e que potencia que se conservem no estado de menoridade, mas aquilo que outros, como o soberano, fazem, e que obriga a que estes permaneçam num tal estado.

Frederico viria, com efeito, a reunir um conjunto de esforços que o tornariam numa figura incontornável das Luzes e da mudança de políticas governativas. Será, por exemplo, às mãos do monarca que a Prússia abolirá a tortura como mecanismo de aplicação do direito penal (Soromenho-Marques 1996: 108). Não obstante tudo isto, Frederico não poderia ser uma figura modelar do esclarecimento, mas apenas uma representação imperfeita, ainda que importante, do movimento de transformação do ambiente em que o género humano habitava conjuntamente. Ainda que mostrasse expressamente interesse em alargar o espaço de atuação e de participação do cidadão na vida pública, Frederico II não viria a ser capaz de verter em conteúdo constitucional as suas aspirações. O despotismo do monarca prussiano, mesmo podendo ser caracterizado

---

<sup>276</sup> Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, Ak. VIII, 40.

<sup>277</sup> «Die Menschen arbeiten sich von selbst nach und nach aus der Rohigkeit heraus, wenn man nur nicht absichtlich künstelt, um sie darin zu erhalten.» (Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, Ak. VIII, 41)

como esclarecido, não deixava de ser, precisamente, uma forma de despotismo; ele continuava mantendo sob tutela os seus cidadãos, exatamente do mesmo modo que um pai, no exercício da sua autoridade, mantém os filhos sob controlo e limita as várias esferas da sua atuação (Soromenho-Marques 1998: 432-434). Eis mais um modo através do qual é possível ver a forma como Kant amadurece o conceito de *Aufklärung*. Ele não representa um ponto de chegada, mas um processo de transição para um futuro que augura expectativas promissoras.

Mas, qual a relação de tudo isto com a questão da educação? É que, se o filósofo põe em evidência a importância do aperfeiçoamento de certas condições externas que contribuem para o processo de esclarecimento dos homens, então, enquanto mecanismo externo, também a educação poderá contribuir positivamente para a tal abertura do “campo em que cada um pode atuar livremente” – no fundo, para a saída da menoridade de cada um. Outra maneira igualmente profícua de evidenciar a importância desta análise consiste em seguir, tal como Felicitas Munzel faz, a origem etimológica da palavra alemã *Aufklärung* e compreender a sua diferença em relação às expressões usadas noutras línguas, como é o caso do francês:

*Le siècle des lumières* [...] transmite a noção de “luz da razão”, de *lumen naturale*, de “luz natural”, ou do *bon sens* inato [...]. Por seu turno, a *Aufklärung* alemã tem raízes existenciais e meteorológicas. O Báltico, para o qual Königsberg serviu de porto marítimo, é conhecido pelas suas tempestades violentas. Quando estas diminuían e as nuvens recuavam, permitindo uma vez mais que a luz do sol ou das estrelas orientasse a navegação, o velho marinheiro referia-se a esta mudança propícia nos elementos como sendo um *upklaren*, termo que chegou ao alto alemão sob a forma *aufklären*, a qual permanece até hoje (na forma reflexiva do verbo) como sendo o termo comum para descrever este tipo de clima límpido: *es klärt sich auf*. Como verbo transitivo, o significado de “tornar claro” [*clearing up*] transformou-se na noção mais abstrata de “esclarecer” [*explaining*] e, no século XVIII, a sua forma substantiva, *Aufklärung*, foi adotada como a palavra alemã para as Luzes. (Munzel 2003: 57-58)

Conclui Munzel que a origem etimológica da noção de *Aufklärung* está em sintonia com a própria conceção que Kant tem dela: com efeito, o esclarecimento não reflete um acontecimento decisivo e consumado, mas antes um caminho de sucessivo aprofundamento, às vezes dificultado, outras vezes ajudado pelo contexto em que o homem se encontra (Munzel 2003: 58-59). Uma vez mais, fica reforçada a importância

do ambiente externo em que a ação humana se desenvolve e que, ora dificulta, ora propicia a possibilidade de esclarecimento do gênero humano.

Tendo por base tudo o que considerámos nesta secção do estudo, compreende-se, enfim, que a questão da educação está intimamente ligada com o conceito de *Aufklärung* e que há grandes benefícios em estabelecer esta relação. Educar significa esclarecer: não apenas porque, em rigor, a verdadeira educação se traduz no vasto e intricado processo de esclarecimento do gênero humano, com as suas exigências internas e externas; mas também porque o próprio conceito de *Aufklärung* e o seu significado em contexto kantiano põem em evidência o alcance do que está em causa na educação, mesmo considerando-a apenas como mecanismo positivo e institucionalizado. O esclarecimento de cada um, a saída da menoridade a que o filósofo apela constantemente, não prescinde de um clima propício; e a educação, enquanto ajuda externa, revela-se, deste ponto de vista, imprescindível para o desenvolvimento integral da humanidade de cada um. Note-se que, assim vista, a interpretação meteorológica do conceito de *Aufklärung* não deve fazer-nos pensar numa certa desresponsabilização do homem perante o sucesso ou insucesso dos seus esforços. Muito pelo contrário: estas condições externas, que destroem ou favorecem a construção de um clima propício, regressam constantemente às suas mãos, na medida em que foi ele que determinou os moldes concretos da História humana (Herman 1998: 265). De nada valerá apelar ao curso inexorável e incontrolável dos acontecimentos: uma vez mais, a responsabilidade é plenamente humana.

### **6.3 Em diagnóstico: a educação em mãos precárias**

No decorrer do presente capítulo, tivemos a oportunidade de elucidar, sob vários pontos de vista, a existência de um foco de tensão que nasce da relação entre a educação kantiana e a procura por uma constituição política justa. Quem desde logo constata a existência desta tensão é o próprio Kant, que nas *Lições sobre pedagogia* coloca a seguinte questão: «Mas donde deve provir o estado melhor do mundo? Dos príncipes ou dos súbditos?»<sup>278</sup>. A questão é, com efeito, importante e encerra um paradoxo. Se, por um lado, para que os homens se possam educar, é necessário que vivam num Estado em que

---

<sup>278</sup> «Wo soll der bessere Zustand der Welt nun aber herkommen? Von den Fürsten, oder von den Unterthanen? daß diese nämlich sich erst selbst bessern und einer guten Regierung auf dem halben Wege entgegen kommen?» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 448)

a educação é um assunto prioritário, por outro lado, um Estado em que a educação é um assunto prioritário é, justamente, um Estado composto por pessoas já educadas e esclarecidas (Ribeiro dos Santos 2022: 478). Por onde deve, então, começar-se por resolver o paradoxo? Deve começar-se pela educação dos súbditos e esperar que ela conduza a uma lenta transformação da opinião pública e a uma eventual mudança da ação do soberano? Ou devem, ao invés, reunir-se as diligências necessárias para a prossecução de uma constituição justa, a fim de que eventualmente o soberano reconheça a necessidade de aliar esforços a favor de uma educação que é, de um modo coeso e constante, conforme aos propósitos da humanidade? Trata-se, no fundo, de perguntar se se deve esperar por certos esforços educativos individuais e concertados, através dos quais o estado em que o género humano se encontra melhorará paulatinamente, ou por uma constituição política justa, que colocará a educação no centro das suas preocupações.

Os dois tipos de resposta serão dados por Kant em momentos diferentes da sua produção filosófica. Desde logo, nas *Lições sobre pedagogia*, Kant valoriza os esforços individuais encetados em torno da educação, em detrimento das expectativas colocadas sobre o soberano. A resposta que o filósofo dá está intimamente ligada ao elogio que, paralelamente, faz a Basedow:

Daí que o importante aqui seja principalmente os esforços privados e não a intervenção dos príncipes, como o pretendiam *Basedow* e outros, pois a experiência ensina que aqueles, a fim de alcançarem os seus fins, têm como propósito não tanto a perfeição do mundo quanto apenas o bem do seu Estado. Além de que, se forem eles a contribuir com o dinheiro para tal, os planos terão também de ficar sujeitos ao seu parecer.<sup>279</sup>

O argumento de Kant reflete uma crítica aos governos do seu tempo. O que o filósofo vê com clareza é o modo como a ação dos Príncipes não visa a «perfeição do mundo», não é movida por um sentido cosmopolita, mas antes procura apenas a obtenção de riqueza, traduzível em popularidade, em poder económico ou militar. A educação avança pouco quando se espera, num contexto como este, que o soberano aja em conformidade com uma lista de prioridades que o próprio nem sequer é capaz de reconhecer como verdadeiramente prioritária. Ademais, ao fazer depender a educação do

---

<sup>279</sup> «Daher kommt es hier denn hauptsächlich auf Privatbemühungen an und nicht sowohl auf das Zuthun der Fürsten, wie Basedow und Andere meinten; denn die Erfahrung lehrt es, daß sie zunächst nicht sowohl das Weltbeste, als vielmehr nur das Wohl ihres Staates zur Absicht haben, damit sie ihre Zwecke erreichen. Geben sie aber das Geld dazu her: so muß es ja ihnen auch anheimgestellt bleiben, dazu den Plan vorzuzeichnen.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 448-449)

parecer de um soberano que a não considera uma prioridade, ela é constantemente restringida em função dos interesses do governo. Assim, conclui Kant que é sempre preferível considerarem-se primeiramente os esforços individuais e procurar que, lentamente, cada indivíduo se eduque. Através da colocação da tarefa da educação em mãos esclarecidas, avança-se de um modo mais seguro, e é possível que, de geração em geração, o percurso empreendido seja sucessivamente mais consistente e profícuo.

Também no curso de Antropologia *Friedländer*, Kant favorece a resposta segundo a qual é a transmissão sucessiva de conhecimentos que permite o sucessivo aperfeiçoamento do género humano. Ou seja, deve valorizar-se uma educação que procede *de baixo para cima*, e que faz depender a perfeição do Estado da perfeição de cada um dos seus membros. Ao reunir-se, em todo e cada indivíduo, os esforços necessários para fornecer uma formação equilibrada e conforme aos princípios previstos por Kant, cada um age a favor de uma transmissão de conhecimentos consistente e gradual, que inevitavelmente terá influência sobre o soberano. Note-se que a resposta que favorece os esforços individuais da educação coloca as suas esperanças, no fundo, no trabalho dos professores. Na medida em que não existe uma política de Estado que considere a educação uma prioridade, os alunos apenas serão devidamente educados se os professores tiverem sido também devidamente educados e procurarem refletir a sua educação nas novas gerações. Para Kant, aliás, os professores poderão exercer uma influência importante sobre os governantes e conduzir a uma mudança de preocupações do soberano<sup>280</sup>. Contudo, como sabemos, esta perspectiva não está, também para o próprio Kant, isenta de problemas: fazer depender a educação de um bom educador é, em certa medida, uma inevitabilidade, embora a coloque numa situação continuamente periclitante que deve, na medida do possível, ser evitada. Parece, portanto, faltar um mecanismo que tutele o sistema educativo de um modo ordenado e coeso.

Ora, seria precisamente a ação do soberano que, devidamente organizada e sustentada, poderia garantir o apoio necessário para o sistema educativo. Encontramos Kant a preferir o tipo de educação que procede *de cima para baixo* na obra de 1798, o *Conflito das Faculdades*. Aqui, à opção por procurar, em primeiro lugar, uma constituição justa a partir da qual seja possível tornar a educação uma prioridade das políticas governativas segue-se um diagnóstico crítico do estado de coisas em que os homens se

---

<sup>280</sup> Kant, *Vorlesungen über Anthropologie Friedländer*, Ak. XXV, 691.

encontram. Tendo em vista a resposta à pergunta que dá o título à secção de que se ocupa naquele momento, «Em que ordem apenas se pode esperar o progresso para o melhor?», responde Kant:

Não graças ao curso das coisas de *baixo para cima*, mas de *cima para baixo*. – 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. Com efeito, 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 [...], porque precisa dele todo para a guerra [...]<sup>281</sup>

A crítica de Kant dirige-se, tanto para os esforços individuais, como para os esforços coletivos, de natureza política, que os homens encetam em torno da educação, e não deixa de aparentar ser uma revisão das considerações que anos antes havia feito. Agora, o filósofo compreende que esperar que cada um invista na sua educação é uma tarefa demorada e sempre presumivelmente falhada; na verdade, os homens tendem a recusar investir na sua educação, preferindo permanecer no estado de preguiça e cobardia a que o pensador alude no ensaio de 1784 sobre a *Aufklärung*, e a colocar no Estado a responsabilidade de assumir os custos pela sua formação. Por outro lado, porém, os próprios Estados continuam sendo francamente imperfeitos, e constantemente se ausentam desta tarefa. O alvo da crítica kantiana dirige-se, desta vez, para os gastos avultados na manutenção da guerra<sup>282</sup>. A posição de crítica face à manutenção da guerra é sobejamente conhecida e está presente em diversos escritos kantianos. No ensaio de

---

<sup>281</sup> «Die Antwort ist: nicht durch den Gang der Dinge *von unten hinauf*, sondern *den von oben herab*. -Zu erwarten, daß durch Bildung der Jugend in häuslicher Unterweisung und weiterhin in Schulen, von den niedrigen an bis zu den höchsten, in Geistes = und moralischer, durch Religionslehre verstärkter Cultur es endlich dahin kommen werde, nicht bloß gute Staatsbürger, sondern zum Guten, was immer weiter fortschreiten und sich erhalten kann, zu erziehen, ist ein Plan, der den erwünschten Erfolg schwerlich hoffen läßt. Denn nicht allein daß das Volk dafür hält, daß die Kosten der Erziehung seiner Jugend nicht ihm, sondern dem Staate zu Lasten kommen müssen, der Staat aber dagegen seinerseits zu Besoldung tüchtiger und mit Lust ihrem Amte obliegender Lehrer kein Geld übrig hat [...], weil er alles zum Kriege braucht [...]» (Kant, *Der Streit der Fakultäten*, Ak. VII, 92-93)

<sup>282</sup> Note-se que as críticas que, amiúde, são feitas à ação dos soberanos mostram, uma vez mais, o modo como o elogio de Kant a Frederico II nunca poderia ser totalmente favorável. Publicado em 1798, durante o reinado de Frederico Guilherme III, a posição do filósofo no *Conflito das Faculdades* opõe-se a todo o tipo de ação governativa que procura manter o estado de guerra entre os Estados e impede a prossecução de uma paz estável e duradoura. Ora, o governo de Frederico, o Grande havia sido claramente favorável a este tipo de atuação, pelo que jamais Kant poderia ter aprovado plenamente esta dimensão do déspota esclarecido.

1795, *Para a paz perpétua*, a crença na necessidade de terminar o estado de guerra permanente entre os povos transforma-se, aliás, numa cláusula que serve de artigo preliminar aos três artigos definitivos. Para Kant, a cessação da guerra entre os Estados deveria ser definitiva, e nunca apenas temporária, pois que, sendo temporária, ela equivaleria a uma instrumentalização da paz, por via da qual esta seria usada como meio de recolher tempo ou recursos para o sucesso da guerra<sup>283</sup>. A paz perpétua apenas seria possível, nesse sentido, se se convertesse num objetivo comum dos Estados; tal requereria a instauração, não apenas de armistícios passageiros, mas de um verdadeiro estado de confiança mútua.

A crítica do Professor de Königsberg aos soberanos do seu tempo, que pouco investiam na educação e preferiam direcionar os gastos para o financiamento da guerra efetiva ou latente, repetir-se-á inúmeras vezes, e acentuará a visão segundo a qual também o poder político assume um peso preponderante na perpetuação do estado de menoridade dos indivíduos. Vimos no capítulo 2, por exemplo, que, nos ensaios sobre o *Philantropinum* de Dessau, Kant apela à angariação de fundos e à envolvimento de esforços individuais, precisamente porque «os governos do nosso tempo parecem não ter dinheiro para a melhoria das escolas»<sup>284</sup>. Algo semelhante subjaz também ao diagnóstico que o filósofo faz nas *Lições sobre pedagogia*, quando revela que «Na educação actual, o homem não alcança a finalidade da sua existência.»<sup>285</sup>. Logo a seguir, acrescenta:

Vivemos na época da disciplinização, da cultura e da civilização, mas estamos muito longe de viver na época da moralização. No estado actual do homem, pode dizer-se que a felicidade dos Estados cresce em simultâneo com a miséria dos homens. [...] Pois como podemos fazer o homem feliz, se não o tornarmos moral e sábio?<sup>286</sup>

O que está em causa é que, ao usar o Estado como meio para atingir a glória e o sucesso económico, o soberano desconsidera as suas responsabilidades e os fundamentos que legitimam a sua ação. O soberano governa tendo em vista o respeito e a preservação

---

<sup>283</sup> Kant, *Zum ewigen Frieden*, Ak. VIII, 343-344.

<sup>284</sup> Kant, *Aufsätze, das Philanthropin betreffend: Zweiter Aufsatz. An das gemeine Wesen*, Ak. II, 451-452.

<sup>285</sup> «Bei der jetzigen Erziehung erreicht der Mensch nicht ganz den Zweck seines Daseins.» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 445)

<sup>286</sup> «Wir leben im Zeitpunkte der Disciplinirung, Cultur und Civilisirung, aber noch lange nicht in dem Zeitpunkte der Moralisirung. Bei dem jetzigen Zustande der Menschen kann man sagen, daß das Glück der Staaten zugleich mit dem Elende der Menschen wachse. [...] Denn wie kann man Menschen glücklich machen, wenn man sie nicht sittlich und weise macht?» (Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 451). Encontramos uma reiteração desta mesma ideia num curso de Antropologia: Kant, *Vorlesungen über Anthropologie – Menschenkunde*, Ak. XXV, 1198.

da liberdade dos seus cidadãos, pelo que, nas ações que toma, estes devem estar constantemente representados. Quando, porém, entra em guerra com outros Estados ou alimenta a possibilidade de que ela a qualquer momento irrompa, ele inverte a ordem de prioridades que deveriam reger a sua ação e instaura uma instabilidade constante no seio da comunidade. A origem da tese segundo a qual, para Kant, os homens vivem já numa época onde a disciplina, a cultura e a civilização imperam, mas onde falta a regra da moralidade, não tem apenas que ver com a dificuldade particular desta última tarefa e com o facto de ela constantemente se apresentar em toda a sua exigência com cada nova geração; tem também que ver com o modo como as prioridades do Estado não permitem que haja um sucessivo esclarecimento dos homens. Num Estado onde há guerra, ou onde ela se apresenta como um perigo constante, as preocupações do soberano não estão certamente dirigidas para a promoção do esclarecimento dos cidadãos. Nesse sentido, ele age contra a finalidade da natureza humana.

Voltemos à sugestão do filósofo presente no *Conflito das Faculdades*. A ideia de Kant não é a de que se deva proceder imediatamente de cima para baixo, ou seja, mantendo o estado de coisas *tal e qual* ele se apresenta no momento, mas a de que se comece por mudar os princípios sob os quais assenta a constituição política, de molde que o soberano compreenda a importância e a importância do apelo à educação:

[...] o mecanismo inteiro desta educação não tem nexos algum, se não for projetado e 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 tempos a tempos, se reformasse a si mesmo e, tentando a evolução em vez da revolução, avançasse de modo permanente para o melhor.<sup>287</sup>

Para Kant, em suma, a educação apenas pode surtir o seu efeito se estiver em concordância com as políticas governativas do soberano. Dado o diagnóstico crítico da situação em que a sociedade se encontra, a solução passa por começar, então, por reformar o Estado. Note-se que a sugestão reafirma uma crença que vemos presente nos escritos kantianos com frequência: a rejeição do direito de rebelião e da revolução enquanto mecanismos de transformação da situação política, e a preferência, em lugar destes

---

<sup>287</sup> «[...] sondern das ganze Maschinenwesen dieser Bildung hat keinen Zusammenhang, wenn es nicht nach einem überlegten Plane der obersten Staatsmacht und nach dieser ihrer Absicht entworfen, ins Spiel gesetzt und darin auch immer gleichförmig erhalten wird; wozu wohl gehören möchte, daß der Staat sich von Zeit zu Zeit auch selbst reformire und, statt Revolution Evolution versuchend, zum Besseren beständig fortschreite.» (Kant, *Der Streit der Fakultäten*, Ak. VII, 93)

recursos, pelo mecanismo de reforma gradual. Aquele que se rebela contra o seu soberano infringe diretamente um mandamento da razão: se a entrada no estado civil resulta do reconhecimento racional e imediato da necessidade de um poder coercivo que, pela aplicação do direito, permita o florescimento da liberdade de cada um, aquele que recusa obedecer ao poder do soberano recusa, pois, obedecer a um poder que ele próprio reconheceu como válido. Ele entra em contradição consigo mesmo, o que faz abalar os alicerces sob os quais a legitimidade do estado civil assenta. Ademais, se, com a entrada no estado civil, o indivíduo reconhece obediência ao soberano, a partir do momento em que inicia uma revolução, ele passa a escolher as suas próprias regras e torna-se soberano de si mesmo. Perde-se, por conseguinte, o critério para aferir acerca da justiça das medidas promandas<sup>288</sup>. Num tal estado, adensam-se as incertezas e tudo o que surgir deve ser aceite.

A revolução é, em suma, liminarmente recusada; no seu lugar, fala-nos Kant da necessidade de evolução [*Evolution*]. Mas como pode o Estado evoluir, isto é, progredir para o melhor? Um dos mecanismos mais importantes para a evolução do Estado foi já por nós referido na secção anterior do presente capítulo: a liberdade de expressão. O soberano apenas evolui na medida em que permite a existência de uma cidadania ativa. Mediante a discussão pública e livre das políticas governativas e da lei, o soberano dispõe-se a ouvir e a acompanhar o processo de amadurecimento dos seus cidadãos, e almeja refletir na organização do Estado esse mesmo esclarecimento. Que não haja espaço para a revolução não significa que não haja espaço para reformas sucessivas; essas são, na verdade, absolutamente necessárias, e devem ser procuradas pelo próprio soberano. O que está em causa é, no fundo, a capacidade de o chefe de Estado se questionar a si mesmo e de rever a sua ação.

Entretanto, no excerto do *Conflito das Faculdades* que temos vindo a considerar, Kant deposita a sua esperança num outro mecanismo importante. A guerra, tantas vezes criticada pelo filósofo, poderá, na verdade, servir como impulso negativo para o progresso: ao compreender o modo como ela atua contra a moralidade e põe em causa as suas pretensões enquanto criatura livre e racional, o homem começará eventualmente a aspirar a uma constituição política que cada vez mais despreza o recurso à guerra<sup>289</sup>. Para Kant, portanto, o curso da História é feito de uma economia que perspetiva os obstáculos

---

<sup>288</sup> Kant, *Die Metaphysik der Sitten*, Ak. VI, 320.

<sup>289</sup> Kant, *Der Streit der Fakultäten*, Ak. VII, 93.

à finalidade da natureza humana como contributos que, mais cedo ou mais tarde, agirão proficuamente a favor da marcha do progresso para o melhor<sup>290</sup>. A guerra poderá apresentar-se como um mecanismo que eventualmente despertará o desejo de uma reforma política; nesse sentido, ela contribuirá para a sua própria aniquilação futura (Yovel 1980: 152).

Se, à primeira vista, poderia porventura pensar-se que o excerto do *Conflito das Faculdades* contraria a esperança do filósofo relativamente ao papel da educação<sup>291</sup>, percebemos, enfim, que, na realidade, ele contribui para um aprofundamento da discussão sobre o tema. Em primeiro lugar, note-se como o excerto reitera uma vez mais a tónica educativa na sua máxima difusão e profundidade. Kant é, aliás, bastante lapidar: a educação apenas é efetiva se a constituição política lhe for favorável. Assim, para que a tarefa da educação colha os seus frutos, é necessário que o soberano se eduque primeiramente. Tal como o aluno que, na escola, é sujeito a um processo de formação contínua, a fim de que se desenvolva em todas as suas potencialidades, também o soberano deve disponibilizar-se a aprender e a permitir um desenvolvimento gradual do governo, a fim de que entre em concordância com as aspirações dos homens que nele participam. O que, por outro lado, se torna claro é o facto de o filósofo de Königsberg colocar o peso da argumentação na importância da envolvimento estatal nos assuntos da

---

<sup>290</sup> Esta questão, concernente à presença de uma certa economia do mal na filosofia kantiana, é de extrema importância e mostra, uma vez mais, o modo como a noção de conflito é aproveitada positivamente e permite entender, de um modo dinâmico, a ação humana e o curso dos acontecimentos. Veja-se, por exemplo, a seguinte passagem da *Crítica da faculdade de julgar*; aqui, Kant atribui à guerra, enquanto produto da cultura, o papel de, além de espoletar uma melhoria da constituição política, contribuir para o constante progresso da própria cultura: «[...] a guerra aparece como algo inevitável [...]. A guerra, assim como é uma experiência não intencional dos homens (provocada por paixões desenfreadas) é uma experiência profundamente oculta e talvez intencional da sabedoria suprema, para, senão instituir a conformidade a leis com a liberdade dos Estados e desse modo a unidade de um sistema moralmente fundado, ao menos para prepará-las e apesar dos terríveis sofrimentos em que a guerra coloca o género humano [...], ainda assim ela é um impulso a mais [...] para desenvolver todos os talentos que servem a cultura até ao mais alto grau.» («[...] der Krieg (theils in welchem sich Staaten zerspalten und in kleinere auflösen, theils ein Staat andere, kleinere mit sich vereinigt und ein größeres Ganze zu bilden strebt) unvermeidlich: der, so wie er ein unabsichtlicher (durch zügellose Leidenschaften angeregter Versuch der Menschen, doch tief verborgener, vielleicht absichtlicher der obersten Weisheit ist, Gesetzmäßigkeit mit der Freiheit der Staaten und dadurch Einheit eines moralisch begründeten Systems derselben, wo nicht zu stiften, dennoch vorzubereiten und ungeachtet der schrecklichsten Drangsale, womit er das menschliche Geschlecht belegt, [...] dennoch eine Triebfeder mehr ist [...] alle Talente, die zur Cultur dienen, bis zum höchsten Grade zu entwickeln.»), Kant, *Kritik der Urtheilskraft*, Ak. V, 432-433)

<sup>291</sup> Reinhard Brandt sugere justamente, com recurso a excertos do *Conflito das Faculdades*, que, nos seus últimos de vida, Kant mostra sucessivamente menos entusiasmo pela questão da educação (Brandt 2007: 184-185). Note-se que também Robert Loudon se dedica a desconstruir o argumento de Brandt: Loudon 2016: 399-400.

educação<sup>292</sup>. Com o decorrer dos anos, e talvez em consequência da constatação do insucesso do projeto de Dessau, Kant torna-se agudamente consciente da relevância da participação dos Estados na tarefa educativa, nomeadamente através da facultação de apoio financeiro (Louden 2017: 726-727).

Tendo por base a necessidade de levar a cabo uma educação sucessiva da constituição política, Kant vai oferecer nas *Lições sobre pedagogia*, antes de constatar a improbabilidade da sugestão e de optar pela via de resposta que considerámos anteriormente, alguns conselhos relativos à educação do Príncipe. O filósofo utiliza uma vez mais a metáfora da árvore, mas desta vez extrai dela um ensinamento importante para a educação do futuro soberano: aquele que cresce isolado não se adapta aos outros nem compreende certas regras fundamentais de convivência, vindo a tornar-se um líder que apenas procura a satisfação dos seus interesses pessoais; aquele que, pelo contrário, é colocado no decorrer da sua educação em contacto com outros colegas desenvolve uma perspectiva diferente, em que a convivência profícua com o outro e a preocupação pelos seus interesses são uma prioridade<sup>293</sup>. A ideia é a de que, se também usufruir de uma educação pública, o futuro soberano abrir-se-á à esfera da comunidade humana e dos seus interesses invioláveis. Neste contexto, o jovem Príncipe reconhecerá a importância da educação e torná-la-á, ulteriormente, uma prioridade.

As duas respostas de Kant à pergunta sobre por onde se deve começar, se pela educação individual de cada um, se pela educação do governo em direção a uma constituição política favorável aos propósitos do género humano, dirigem, no fundo, o foco da atenção para exigências de natureza diferente. A primeira coloca o foco da atenção na possibilidade de, através da própria dinâmica interna da sociedade, e mediante certos esforços individuais, a educação exercer influência e assim mudar paulatinamente a constituição política do Estado. A segunda, por seu turno, põe em evidência as inevitáveis dificuldades da primeira sugestão e dirige a esperança para a evolução que

---

<sup>292</sup> Convém pôr novamente em evidência a descontinuidade decisiva entre a esfera do progresso civilizacional e a do progresso moral. Ainda que, sem dúvida, os interesses da razão prática devam consubstanciar-se no plano de atuação externa do indivíduo, certo é que, no atinente ao domínio moral – o mais importante da educação kantiana –, o soberano não pode, nem deve, intervir. O apelo do filósofo faz-se no sentido de reforçar a importância que a educação deverá assumir no avolumar de políticas governativas e a necessidade de, em especial, existir um apoio financeiro verdadeiramente comprometido. O que Kant *não* está a propor é que a conversão moral dos indivíduos se transforme num tipo de *política estatal*. A esfera ética continua dizendo respeito a uma decisão individual e livre. Kant torna, aliás, claro o modo como ao soberano não compete a tarefa de determinar ou proclamar coletivamente em que consiste a virtude, mas de apenas garantir a preservação do princípio da liberdade (Alves 2009: 171-172).

<sup>293</sup> Kant, *Über Pädagogik*, Ak. IX, 448.

necessariamente tem de se dar, de raiz, na própria constituição política. Em ambos os casos, porém, fica desde logo reforçada a crítica veemente que Kant dirige aos governos do seu tempo e as expectativas colocadas num futuro melhor. Além disso, torna-se evidente o modo como o filósofo pensa a necessidade de se levar a cabo um processo de mudança que, ao invés de repentino e imprevisto, recorre a uma maturação gradual e fundamentada do modo de pensar. O propósito é fazer com que ocorra uma transfiguração segura e duradoura do quadro de preocupações, não apenas dos homens, mas também dos agentes políticos que contribuem positivamente para o modo como a comunidade humana se organiza e interage entre si.

## Considerações finais

Prestes a terminar o nosso percurso de estudo, julgamos pertinente concluir com uma reflexão sobre os eixos de paralelismo que amiúde se podem encontrar entre a proposta kantiana para a educação e outras propostas posteriores. Do mesmo modo que começámos por introduzir as sugestões de Kant no tempo em que vieram à luz e demos conta do seu contexto, parece-nos agora pertinente dizer algo sobre o que se seguiu. Escolhemos elaborar esta reflexão partindo de dois autores, um contemporâneo a Kant e outro pertencente à nossa contemporaneidade.

No semestre de inverno de 1807-1808, o filósofo alemão Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) profere na Academia das Ciências de Berlim um conjunto de discursos, fortemente influenciados pelas invasões napoleónicas, que vêm a ser impressos e publicados sob o título *Discursos à Nação Alemã*. Os *Discursos* sugerem a implementação de um novo modelo educativo, por via do qual a nação alemã seria despertada para a reabilitação da sua autonomia. A leitura do escrito fichteano parece, à primeira vista, encontrar uma certa similitude, ou até aprofundamento, das teses kantianas. A impressão é, contudo, enganadora; nas suas teses principais, o texto dá conta do modo como o espírito pedagógico do século XVIII lentamente se transforma em algo totalmente novo.

O objetivo do filósofo alemão consiste em dar à educação o lugar de destaque que desde sempre merecera, mas que vinha sendo desconsiderado. Tal como vemos suceder em Kant, também Fichte critica os escassos investimentos feitos pelos governos no apoio à educação<sup>294</sup>. E, tal como em Kant, também Fichte compreende a necessidade de uma educação pública. A sugestão fichteana estende, contudo, o seu alcance para lá daquilo que Kant propusera. Aos olhos do filósofo, a educação anterior dedicara-se apenas à formação dos estados mais elevados, deixando de fora o povo, ou seja, a maior parte da população; porque assim fora, ela produzira frutos esparsos e de pouca qualidade. Em lugar deste modelo, Fichte prevê um modelo de educação nacional, dirigido a toda a população<sup>295</sup>. Aqui, seria irrelevante, não apenas o estado ou a condição social de cada estudante, mas também o seu género<sup>296</sup>. O objetivo seria o de fazer o jovem reconhecer

---

<sup>294</sup> Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, 271-272.

<sup>295</sup> Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, 29-30.

<sup>296</sup> Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, 260-261.

desde cedo a humanidade de cada um, assim preparando-se para a vida em comunidade. O ideal de uma educação pública, já favorecida por Kant mas com lacunas claras, vem a ser efetivado de um modo mais consistente na proposta fichteana. Refira-se também o modo como o filósofo vai conceber a necessidade daquilo que se poderia chamar um período de escolaridade obrigatório, mediante o qual se garante o cumprimento do plano educativo até ao fim<sup>297</sup>.

Nos seus traços gerais, a proposta fichteana parece, com efeito, ecoar os objetivos centrais da proposta kantiana. Fichte concebe a educação como a arte responsável pelo desenvolvimento do homem integral. Para tal, requer-se uma formação para a eticidade, o desenvolvimento do comprazimento pelo bem, independentemente da utilidade ou da vantagem pessoal<sup>298</sup>, a fundação de uma vontade firme e devidamente fundamentada<sup>299</sup> – em suma, o conhecimento de si mesmo<sup>300</sup>. Sendo embora tudo isto detetável, importa compreender de que modo o modelo fichteano colhe estas ideias – típicas, aliás, do próprio movimento das Luzes – e as usa a favor de uma educação caracteristicamente nacionalista. A educação fichteana revela ao estudante que, à parte a sua condição sensível, inevitavelmente limitada, ele possui ainda uma natureza espiritual, que serve de fundamento da primeira e persiste eternamente. Esta condição não está, porém, confinada à esfera pessoal de cada um: a natureza eterna do homem concretiza-se pela pertença a um todo maior, constantemente renovável, e no entanto unido por um conjunto de princípios agregadores, a nação<sup>301</sup>. Assim sendo, a educação deve instruir o estudante para esta pertença ao todo, de modo que ele se dissolva absolutamente nele e jamais declare para si próprio quaisquer direitos fora da esfera nacional. No termo da educação, ele deverá reconhecer-se, não apenas como membro da sociedade humana terrena, mas como pertencendo a uma ordem social mais elevada<sup>302</sup>.

Mais repetida é a ideia da recuperação da autonomia nacional em face dos inimigos estrangeiros do que a da autonomia individual; pois que esta, na medida em que é procurada, serve precisamente a função de conduzir a uma plena afirmação daquela.

---

<sup>297</sup> Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, 233.

<sup>298</sup> Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, 41.

<sup>299</sup> Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, 39.

<sup>300</sup> Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, 252-253.

<sup>301</sup> Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, 225-226.

<sup>302</sup> Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, 63.

Atente-se, a título de exemplo, no seguinte excerto, que claramente põe em evidência este ponto de vista, aplicando-o às questões da autonomia económica e da propriedade:

Que cada indivíduo trabalhe para esta autonomia e auto-suficiência do todo com toda a sua força, sem que todavia faça contas com ele ou reivindique para si uma qualquer propriedade. Que cada um saiba que é inteiramente devedor do todo, fruindo ou passando privações apenas quando isso se articule com o todo. É por este meio que a autonomia honrosa do Estado e da família em que um dia deve entrar, e ainda a relação dos seus membros singulares para com eles, se apresenta à intuição viva e se enraíza indissolúvelmente no seu ânimo.<sup>303</sup>

Vemos, assim, de que modo o espírito pedagógico que caracteriza o século das Luzes e as esperanças postas por Kant na educação foram recebidos pouco tempo depois, no convulsar de uma Europa que se encontrava sucessivamente mais fragmentada pela guerra. E percebemos, enfim, que quando Fichte adjetiva o seu modelo educativo como sendo universal e cosmopolita<sup>304</sup>, é a uma educação dirigida, como o próprio o diz logo no primeiro Discurso, só e apenas aos alemães – os do passado, os do presente e os do futuro – que se refere<sup>305</sup>. Não é mais o amor e a esperança num *mundo comum* melhor, tal como Kant o concebe, que move o espírito da educação fichteana, mas o amor à pátria<sup>306</sup>, enquanto sentimento que vivifica e *une* a nação numa causa comum, mas que ao mesmo tempo a *opõe* às nações estrangeiras.

Contemporaneamente, porém, o legado da pouco conhecida proposta kantiana deixou as suas marcas, ainda que indiretamente. Em 1957, Hannah Arendt (1906-1975) publica o ensaio “A crise na educação”, o qual vem anos mais tarde a ser incluído na obra *Entre o passado e o futuro*. O texto incide sobre a crise que a filósofa diagnostica estar presente no sistema educativo americano, mas as últimas páginas não deixam de ser particularmente importantes para o estudo da perspectiva de Arendt acerca da educação e das suas exigências centrais.

---

<sup>303</sup> «Für diese Selbständigkeit und Selbstgenügsamkeit des Ganzen arbeite nun jeder einzelne aus aller seiner Kraft, ohne daß er doch mit demselben abrechne, oder für sich auf irgendein Eigentum Anspruch mache. Jeder wisse, daß er sich dem Ganzen ganz schuldig ist, und genieße nur oder darbe, wenn es sich so fügt, mit dem Ganzen. Dadurch wird die ehrgemäße Selbständigkeit des Staates und der Familie, in die er einst treten soll, und das Verhältnis ihrer einzelnen Glieder zu ihnen, der lebendigen Anschauung dargestellt, und wurzelt unaustilgbar ein in sein Gemüt.» (Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, 265. Tradução utilizada: Alexandre Franco de Sá, 2009, Temas e Debates)

<sup>304</sup> Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, 171.

<sup>305</sup> Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, 12.

<sup>306</sup> Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, 217-218.

Hannah Arendt encontra na educação atual uma situação altamente precária e que parte, desde logo, da relação que os adultos têm com a criança. Por um lado, a educação encontra-se num ponto em que a infância é considerada como «um absoluto»<sup>307</sup> e as crianças são deixadas num estado de inconsciência perante o mundo comum em que habitam e em relação ao qual serão responsáveis a partir da vida adulta. Tal como Kant, também Arendt concebe a infância como uma fase transitória e preparatória da vida adulta. Além disso, também a filósofa é igualmente contra aquele tipo de abordagem pedagógica que recorre ao jogo e à brincadeira para educar. O hábito de trabalhar prepara a criança para aquilo que, na maioridade, necessariamente terá de fazer a fim de se tornar uma cidadã ativa e comprometida. O que é particularmente interessante nesta crítica de Arendt é o facto de ela se dirigir precisamente para os seus inícios; ou seja, a filósofa critica abertamente a abordagem moderna à pedagogia, e chega mesmo a opor-se, em específico, ao chamado “século da criança”<sup>308</sup>.

A par desta crítica, também a crítica ao outro lado do espectro pode ser encontrada. A educação que ensina adultos, ou seja, que pressupõe que a criança não possui especificidades próprias, comporta igualmente riscos que vale a pena considerar. Nomeadamente, ela impõe autoritariamente um conjunto de prescrições e anula a espontaneidade e a criatividade típicas da infância – anulação que é perigosa na medida em que a construção de um futuro seguro depende da capacidade criativa de constantemente pensar em novas alternativas, assim evitando que o mundo seja destruído pelos próprios seres humanos que nele habitam<sup>309</sup>. A educação faz-se, assim, de um equilíbrio difícil: ela deve dar a ver o passado, repleto de eventos e ensinamentos merecedores de atenção, a fim de formar a criança para a compreensão do mundo em que nasce, mas deve ao mesmo tempo conservar a espontaneidade própria da infância, assim preparando a criança para o futuro de que ela será responsável<sup>310</sup>.

Compreende-se, enfim, que também para a filósofa a educação cumpre um papel que não é apenas instrumental ou pedagógico, no sentido estrito do termo. Ainda que deva ensinar um conjunto de saberes, sob o risco de, não o fazendo, se transformar numa «retórica emocional e moral»<sup>311</sup>, a educação não deve simplesmente cingir-se a essa

---

<sup>307</sup> Arendt, “The crisis in education”, 184.

<sup>308</sup> Arendt, “The crisis in education”, 187.

<sup>309</sup> Arendt, “The crisis in education”, 176-177.

<sup>310</sup> Arendt, “The crisis in education”, 195-196.

<sup>311</sup> Arendt, “The crisis in education”, 196.

tarefa: pelo contrário, a sua função primeira e mais nobre consiste em dar a ver às crianças e jovens o que é o mundo, enquanto espaço comum nutrido pelo ser humano. Nesse sentido, a tarefa de educar reveste-se de uma responsabilidade extrema. Aquele que educa mostra o mundo presente, tal e qual ele é, e concomitantemente estimula a criatividade das novas gerações, a fim de que o futuro não esteja condenado à estagnação ou à ruína<sup>312</sup>.

Tudo isto são questões que vemos presentes em Kant e que procurámos tornar claras no decorrer da nossa investigação. Se o otimismo e ânimo do século das Luzes fizeram o filósofo prussiano conceber a educação como um plano mais vasto que compreende o cuidado pelo género humano e não prescinde de exigências de natureza diversa, em Hannah Arendt, os acontecimentos que marcaram o século XX serviram de motivação para pensar um significado mais profundo para a educação e assim recuperar o seu sentido de responsabilidade. O que entretanto fica também subentendido é a dimensão cosmopolita da educação aos olhos de Hannah Arendt. Leiam-se as palavras da filósofa:

O que nos diz respeito a todos e, conseqüentemente, não pode ser confiado à pedagogia enquanto ciência especializada, é a relação entre adultos e crianças em geral ou, em termos ainda mais gerais e exactos, a nossa relação com o facto da natalidade: o facto de que todos chegamos ao mundo pelo nascimento e que é pelo nascimento que este mundo constantemente se renova. A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens.<sup>313</sup>

A educação representa o elo entre o passado, o presente e, acima de tudo, o que está por vir. Ela abre espaço para a renovação, ao mesmo tempo que mantém as gerações ligadas entre si, num percurso de aprendizagem contínua e comunitária. Nesse sentido, a sugestão de Hannah Arendt faz jus à ideia kantiana, segundo a qual, na educação das crianças, importa também que elas se alegrem com a ideia de um mundo melhor, um mundo no qual muito provavelmente não viverão, mas para o qual poderão contribuir distintamente. Este é porventura um dos traços mais importantes das propostas de Kant

---

<sup>312</sup> Arendt, “The crisis in education”, 189-190.

<sup>313</sup> «What concerns us all and cannot therefore be turned over to the special science of pedagogy is the relation between grown-ups and children in general or, putting it in even more general and exact terms, our attitude toward the fact of natality: the fact that we have all come into the world by being born and that this world is constantly renewed through birth. Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable.» (Arendt, “The crisis in education”, 196. Tradução utilizada: Olga Pombo, 2006, Relógio d’Água)

para a educação, um que muito nitidamente o distingue de outras teorias da época e que, ao mesmo tempo, muito nitidamente permeará várias sugestões futuras.

O pensamento contemporâneo carece ainda de uma compreensão aprofundada das verdadeiras implicações que a reflexão filosófica do Professor de Königsberg, traçada no decorrer de largos anos e dotada de um olhar compreensivo surpreendentemente aberto a várias áreas de estudo e preocupações de natureza diversa, procurou deixar. Que neste tema o espírito kantiano foi nitidamente refletido, foi o que procurámos mostrar. Que urge, porém, pô-lo ainda em devido destaque, e com ele repensar a situação da educação hodierna – uma educação que valoriza a especialização em detrimento do saber devidamente contextualizado e enriquecido, que se deixa reger pela máxima da vantagem pessoal futura, e que cada vez mais recorre a um ensino distante e complexo, repleto de tecnologia, com o prejuízo de se tornar sucessivamente mais incapaz de promover a autossuficiência integral dos seus alunos – é o que se revela evidente a partir de uma rápida meditação sobre o mundo fragmentado e em crise no qual vivemos.

# Bibliografia

## 1) Obras de Kant

### 1.1) Edições de referência

Kant, Immanuel. (1902 ss). *Gesammelte Schriften*. Ed. Königliche Preussische Akademie der Wissenschaften, depois Preussische Akademie der Wissenschaften (vols. 1-22); ed. Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin (vol. 23); ed. Akademie der Wissenschaften zu Göttingen (vols. 24-29). Berlim.

### 1.2) Traduções

Kant, Immanuel. (1997). *Lectures on Ethics*. Tradução de Peter Heath, Edição de Peter Heath e J. B. Schneewind. Cambridge: Cambridge University Press.

———. (2002). “Começo conjectural da história do homem”. Tradução de Adriana Veríssimo Serrão. In Adriana Veríssimo Serrão e Manuela Ribeiro Sanches (eds.). *A invenção do “homem”: Raça, cultura e história na Alemanha do século XVIII*. (315-328). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

———. (2007a). “Essays regarding the Philantropinum (1776/1777)”. Tradução de Robert B. Loudon. In. Günter Zöllner e Robert B. Loudon (eds.). *Anthropology, History, and Education*. (98-104). Cambridge: Cambridge University Press.

———. (2007b). “Anthropology from a pragmatic point of view”. Tradução de Robert B. Loudon. In. Günter Zöllner e Robert B. Loudon (eds.). *Anthropology, History, and Education*. (277-429). Cambridge: Cambridge University Press.

———. (2009). *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. Tradução de Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Editora Iluminuras.

———. (2012). *Lectures on Anthropology*. Tradução de Robert R. Clewis, Robert B. Loudon, G. Felicitas Munzel, Allen W. Wood, Edição de Allen W. Wood e Robert B. Loudon. Cambridge: Cambridge University Press.

- . (2013). “Informação acerca da orientação dos seus Cursos no Semestre de Inverno de 1765-1766”. Tradução de Leonel Ribeiro dos Santos. In Maria José Vaz Pinto, Maria Luísa Ribeiro Ferreira (coords.). *Ensinar filosofia? – O que pensam os filósofos*. (122-125). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- . (2017a). *A metafísica dos costumes*. Tradução, apresentação e notas de José Lamego. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- . (2017b). *Crítica da faculdade de julgar*. Introdução de António Marques, Tradução e notas de António Marques e Valério Rohden. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- . (2017c). *O conflito das Faculdades*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70.
- . (2018). *Crítica da razão pura*. Tradução de Manuela Pintos dos Santos e Alexandre Fradique Morujão, Introdução e notas de Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- . (2019). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução de Paulo Quintela, Introdução de Pedro Galvão. Lisboa: Edições 70.
- . (2020a). “Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo?”. Tradução de Artur Morão. In *A Paz Perpétua e outros opúsculos*. (10-18). Lisboa: Edições 70.
- . (2020b). “Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita”. Tradução de Artur Morão. In *A Paz Perpétua e outros opúsculos*. (19-37). Lisboa: Edições 70.
- . (2020c). “Que significa orientar-se no pensamento?”. Tradução de Artur Morão. In *A Paz Perpétua e outros opúsculos*. (39-57). Lisboa: Edições 70.
- . (2020d). “Sobre a expressão corrente: isto pode ser correto na teoria, mas nada vale na prática”. Tradução de Artur Morão. In *A Paz Perpétua e outros opúsculos*. (59-109). Lisboa: Edições 70.
- . (2020e). “A paz perpétua”. Tradução de Artur Morão. In *A Paz Perpétua e outros opúsculos*. (129-185). Lisboa: Edições 70.

———. (2020f). *Sobre a pedagogia*. Tradução de João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70.

———. (2022). *Crítica da razão prática*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70.

## 2) Outras fontes

Arendt, Hannah. (1961). “The crisis in education”. In *Between past and future: Six exercises in political thought*. (173-196). Nova Iorque: Penguin Classics.

———. (2006). “A crise na educação”. Tradução de Olga Pombo. In *Entre o passado e o futuro: Oito exercícios sobre o pensamento político*. (183-206). Lisboa: Relógio D’Água.

D’Alembert, Jean le Rond. (1965). *Discours préliminaire de l’Encyclopédie*. Paris: Éditions Gonthier.

D’Alembert, Jean le Rond, Denis Diderot. (2015). *Enciclopédia, ou dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios*. Volume 1: *Discurso preliminar e outros textos*. Tradução de Fúlvia Moretto e Maria das Graças de Souza, Organização de Pedro Paulo Pimenta e Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora Unesp.

Fichte, Johann Gottlieb. (2009). *Discursos à Nação Alemã*. Tradução de Alexandre Franco de Sá. Lisboa: Temas e Debates.

———. (2021). *Reden an die deutsche Nation*. Berlim: De Gruyter.

Locke, John. (1990). *Some thoughts concerning education*. Edição, introdução, notas e aparato crítico de John W. e Jean S. Yolton. Oxford: Clarendon Press.

———. (2019). *Alguns pensamentos sobre a educação*. Tradução de Madalena Requixa, Introdução de Miguel Morgado. Lisboa: Edições 70.

Rousseau, Jean-Jacques. (1979). *Emilio ou da educação*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difel.

———. (1991). *Emile or on education*. Introdução, tradução e notas de Allan Bloom. Penguin Classics.

———. (2009). *Émile ou de l'éducation*. Apresentação e notas de André Charrak. Paris: Éditions Flammarion.

### 3) Estudos

Allison, Henry E.. (2009). “Teleology and history in Kant: the critical foundations of Kant’s philosophy of history”. In Amélie Oksenberg Rorty e James Schmidt (eds.). *Kant’s Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Aim: A critical guide*. (24-45). Cambridge: Cambridge University Press.

Alves, Pedro M. S.. (2007). “Moral e política em Kant”. In Leonel Ribeiro dos Santos e José Gomes André (eds.). *Filosofia kantiana do direito e da política*. (173-182). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

———. (2009). “Do primado do prático à filosofia da História”. In *Studia kantiana: interpretação e crítica*. (153-173). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Ameriks, Karl. (2009). “The purposive development of human capacities”. In Amélie Oksenberg Rorty e James Schmidt (eds.). *Kant’s Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Aim: A critical guide*. (46-67). Cambridge: Cambridge University Press.

Bacin, Stefano. (2010). “The meaning of the *Critique of practical reason* for moral beings: The Doctrine of Method of pure practical reason”. In Andrews Reath e Jens Timmermann (eds.). *Kant’s Critique of practical reason: A critical guide*. (197-215). Cambridge: Cambridge University Press.

Baldwin, Bird T.. (1913). “John Locke’s contributions to education”. *The Sewanee Review* 21, n.º 2: 177-187.

Barata-Moura, José. (2007). *Kant e o conceito de filosofia*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Bloom, Allen. (1991). “Introduction”. In Jean-Jacques Rousseau. *Emile or on education*. (1-29). Penguin Classics.

- Brandt, Reinhard. (2007). *Die Bestimmung des Menschen bei Kant*. Hamburg: Felix Meiner.
- Buchner, Edward Franklin. (1904). *The educational theory of Immanuel Kant*. Philadelphia: J. B. Lippincott Company.
- Bueno, Vera Cristina de Andrade. (2012). “Moralidade e juízo: Algumas considerações sobre a proposta kantiana para a educação”. *O que nos faz pensar* 32: 188-200.
- Callanan, John J., Lucy Allais. (2020). *Kant and animals*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Cassirer, Ernst. (1970). “Kant and Rousseau”. In James Gutmann, Paul Oskar Kristeller e John Herman Randall (trads.). *Rousseau, Kant, Goethe: Two essays*. (1-60). Princeton: Princeton University Press.
- Castillo, Monique. (2016). “Kant éducateur”. *CON-TEXTOS KANTIANOS. International Journal of Philosophy* 3: 153-160.
- Cavallar, Georg. (2014). “Sources of Kant’s cosmopolitanism: Basedow, Rousseau, and cosmopolitan education”. *Studies in Philosophy and Education* 33, n.º 4: 369-389.
- Cenci, Angelo V.. (2005). “Esclarecimento, autonomia e educação moral em Kant”. In Maria Alice Coelho Ribas, Marisa Carpes Meller, Ricardo Antonio Rodrigues, Rita de Athayde Gonçalves, Ronai Pires da Rocha (orgs.). *Filosofia e ensino: A filosofia na escola*. (485-503). Ijuí: Editora Unijuí.
- Cohen, Alix. (2012). “Enabling the realization of humanity: The anthropological dimension of education”. In Klas Roth, Chris W. Surprenant (eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (152-162). Nova Iorque: Routledge.
- Dean, Richard. (2012). “Moral education and the ideal of humanity”. In Klas Roth, Chris W. Surprenant (eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (139-151). Nova Iorque: Routledge.
- Deligiorgi, Katerina. (2017). “The philosopher as legislator: Kant on History”. In: Matthew C. Altman (ed.). *The Palgrave Kant handbook*. (683-703). Londres: Palgrave Macmillan.

- Despland, Michel. (1973). *Kant on history and religion: With a translation of Kant's "On the failure of all attempted philosophical theodicies"*. Montreal: McGill - Queen's University Press.
- Dos Santos, Robinson. (2007). "Educação moral e civilização cosmopolita: atualidade da filosofia prática de Kant". *Revista Iberoamericana de Educación* 41, n.º 4: 1-10.
- . (2011). "Liberdade e coerção: a autonomia moral é ensinável?". *Studia Kantiana* 11: 201-216.
- Ezell, Margaret J. M.. (1983). "John Locke's images of childhood: Early eighteenth century response to *Some thoughts concerning education*". *Eighteenth-Century Studies* 17, n.º 2: 139-155.
- Fidalgo da Silva, Cláudia Maria. (2016). "Kant: Uma educação para a humanidade". *Filosofia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* 33: 225-246.
- Formosa, Paul. (2012). "From discipline to autonomy: Kant's theory of moral development". In Klas Roth, Chris W. Surprenant (eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (163-176). Nova Iorque: Routledge.
- Förster, Eckart. (2009). "The hidden plan of nature". In Amélie Oksenberg Rorty e James Schmidt (eds.). *Kant's Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Aim: A critical guide*. (187-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frankena, William. (1965). "Kant's Philosophy of Education". In *Three historical philosophies of education: Aristotle, Kant, Dewey*. (79-134). Chicago: Scott, Foresman.
- Gameiro, Joana. (2013). "Jean-Jacques Rousseau: *Emílio ou da educação*". In Maria José Vaz Pinto, Maria Luísa Ribeiro Ferreira (coords.). *Ensinar filosofia? – O que pensam os filósofos*. (117-121). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Gomes Gondim, Hamilton Cezar, Roberto Pereira Veras. (2018). "A pedagogia kantiana e a educação em Rousseau: Comparações morais e políticas". *Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação* 17: 99-114.
- Grant, Ruth W., Benjamin R. Hertzberg. (2016). "Locke on education". In Matthew Stuart (ed). *A Companion to Locke*. (248-265). West Sussex: Blackwell.

- Hendel, Charles W.. (1934). "Education". In *Jean-Jacques Rousseau: Moralists*. (75-123). Oxford University Press.
- Herbert, Gary B.. (2012). "Bringing morality to appearances: Kant's theory of education". In Klas Roth, Chris W. Surprenant (eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (81-93). Nova Iorque: Routledge.
- Herman, Barbara. (1998). "Training to autonomy: Kant and the question of moral education". In Amelie Rorty (ed.). *Philosophers on education: New historical perspectives*. (254-271). Nova Iorque: Routledge.
- Huggler, Jørgen. (2012). "Culture and paradox in Kant's philosophy of education". In Klas Roth, Chris W. Surprenant (eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (95-106). Nova Iorque: Routledge.
- Kuehn, Manfred. (2002). *Kant: A biography*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- . (2009). "Reason as a species characteristic". In Amélie Oksenberg Rorty e James Schmidt (eds.). *Kant's Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Aim: A critical guide*. (68-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- . (2012). "Kant on education, anthropology, and ethics". In Klas Roth, Chris W. Surprenant (eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (55-68). Nova Iorque: Routledge.
- Li, Nan. (2020). "An inquiry into the evolution of German compulsory education law". In *Proceedings of the 4th International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society (ICCESE 2020)*. (1029-1033). Atlantis Press.
- Louden, Robert B.. (1997). "The education of humanity: A Kantian primer". *Journal of Education* 179, n.º 1: 77-98.
- . (2000). *Kant's impure ethics: From rational beings to human beings*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- . (2007a). "Translator's introduction to *Lectures on pedagogy*". In Immanuel Kant, Robert B. Louden & Günter Zöllner (Eds.). *Anthropology, History, and Education*. (434-436). Cambridge: Cambridge University Press.

- . (2007b). *The world we want: How and why the ideals of the Enlightenment still elude us*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- . (2012). “‘Not a slow *reform*, but a swift *revolution*’: Kant and Basedow on the need to transform education”. In Klas Roth, Chris W. Surprenant (eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (39-54). Nova Iorque: Routledge.
- . (2016). “‘Total transformation’: Why Kant did not give up on education”. *Kantian Review* 21, n.º 3: 393–413.
- . (2017). “Becoming human: Kant’s philosophy of education and human nature”. M. C. Altman (ed.). *The Palgrave Kant handbook*. (705-727). Londres: Palgrave Macmillan.
- . (2021). *Johann Bernhard Basedow and the transformation of modern education: Educational reform in the German Enlightenment*. Bloomsbury Academic.
- Løvlie, Lars. (2012). “Kant’s invitation to educational thinking”. In Klas Roth, Chris W. Surprenant (eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (107-123). Nova Iorque: Routledge.
- Mainka, Peter Johann. (2000). “Absolutismo esclarecido e educação na Alemanha: Os escritos teóricos do Ministro da Justiça e Educação da Prússia Karl Abraham von Zedlitz und Leipe (1731-1793)”. *Acta Scientiarum Human and Social Sciences* 22, n.º 1: 157-166.
- . (2005). “A política educacional do Estado prussiano na época de Kant e as tendências pedagógicas do período”. *Quaestio: Revista de Estudos em Educação* 7, n.º 2: 167-183.
- Moran, Kate A.. (2009). “Can Kant have an account of moral education?”. *Journal of Philosophy of Education* 43, n.º 4: 471-484.
- Moran, Shane. (2015). “Kant’s conception of pedagogy”. *South African Journal of Philosophy* 34, n.º 1: 29-37.
- Moreau, Joseph. (1973). “Éducation et religion”. In *Jean-Jacques Rousseau*. (28-38). Paris: Presses Universitaires de France.

- Munzel, Felicitas. (2003). “Kant on moral education, or “Enlightenment” and the liberal arts”. *The Review of Metaphysics* 57, n.º 1: 43-73.
- . (2012). *Kant’s conception of pedagogy: Toward education for freedom*. Northwestern University Press.
- . (2014). “Indispensable education of the being of reason and speech”. In Alix Cohen (ed.). *Kant’s Lectures on Anthropology: A critical guide*. (172-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nichols, Mary P. (1985). “Rousseau’s novel education in the *Emile*”. *Political Theory* 13, n.º 4: 535-558.
- Ostarić, Lara. (2023). “Kant’s teleological philosophy of History”. In *The Critique of Judgment and the unity of Kant’s critical system*. (235-262). Cambridge: Cambridge University Press.
- Parry, Geraint. (2006). “Education”. In Knud Haakonssen (ed.). *The Cambridge history of Eighteenth-Century philosophy*. (608-638). Cambridge: Cambridge University Press.
- Philonenko, Alexis. (1974). “Kant et le problème de l’éducation”. In *Réflexions sur l’éducation*. (9-65). Paris: J. Vrin.
- Plamenatz, John. (1972). “Rousseau: The education of Emile”. *Journal of Philosophy of Education* 6, n.º 2: 176–192.
- Pleines, Jürgen-Eckardt. (1985). *Kant und die Pädagogik: Pädagogik und Praktische Philosophie*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Reis, Helena Esser dos. (2013). “Considerações políticas à partir do sentimento de pitié”. In Olga Pombo e Nuno Meirim (orgs.). *Rousseau e as ciências*. (103-115). Lisboa: Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa.
- Reisert, Joseph R.. (2012). “Kant and Rousseau on moral education”. In Klas Roth, Chris W. Surprenant (eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (12-25) Nova Iorque: Routledge.
- Ribeiro dos Santos, Leonel. (1988). “Kant e o ensino da filosofia”. *Filosofia* 2: 166-178.

- . (1994a). *Metáforas da razão ou economia poética do pensar kantiano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- . (1994b). “Kant e o ensino da filosofia”. In *A razão sensível: estudos kantianos*. (177-187). Lisboa: Colibri.
- . (2012). *Ideia de uma heurística transcendental: ensaios de meta-epistemologia kantiana*. Lisboa: Esfera do Caos.
- . (2013). “Kant e o ensino da filosofia”. In Maria José Vaz Pinto, Maria Luísa Ribeiro Ferreira (coords.). *Ensinar filosofia? – O que pensam os filósofos*. (122-135). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- . (2016). “Prefácio”. In Núria Sánchez Madrid. *A civilização como destino: Kant e as formas da reflexão*. (7-19). Florianópolis: Nefiponline.
- . (2022). “A educação, suas tarefas e seus paradoxos, segundo Kant”. In *A razão bem temperada: do princípio do gosto em filosofia e outros ensaios kantianos*. (447-487). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Roth, Klas, Chris W. Surprenant. (2012). *Kant and education: Interpretations and commentary*. Nova Iorque: Routledge.
- Roth, Klas, Paul Formosa. (2019). “Kant on education and evil: Perfecting human beings with an innate propensity to radical evil”. *Educational Philosophy and Theory* 51, n.º 13: 1304-1307.
- Roth, Klas. (2015). “The role of examples, current designs and ideas for a cosmopolitan design of education”. *Policy Futures in Education* 13, n.º 6: 763-774.
- . (2018) “Unifying ourselves as efficacious, autonomous and creative beings: Kant on moral education as a process without fixed ends”. In Paul Smeyers (ed.). *International handbook of philosophy of education*. (225-241). Springer.
- Sánchez Madrid, Núria. (2016a). “Dos obstáculos da natureza aos obstáculos da razão: uma leitura das *Preleções de Pedagogia* de Kant em seis passos”. In *A civilização como destino: Kant e as formas da reflexão*. (113-138). Florianópolis: Nefiponline.

- . (2016b). “Razão, consciência e ficção: J.-J. Rousseau nas *Vorlesungen über Anthropologie* de I. Kant”. In *A civilização como destino: Kant e as formas da reflexão*. (139-170). Florianópolis: Nefiponline.
- Schleunes, Karl A.. (1979). “Enlightenment, reform, reaction: The schooling revolution in Prussia”. *Central European History* 12, n.º. 4: 315-342.
- Scuderi, Philip. (2012). “Rousseau, Kant, and the pedagogy of deception”. In Klas Roth, Chris W. Surprenant (eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (26-39). Nova Iorque: Routledge.
- Sorina, Galin, Irina Gritsova. (2017). “Kant’s philosophy of education: A dialogue through centuries”. *Revista Espacios* 38, n.º 40.
- Soromenho-Marques, Viriato. (1996). “A cidadania adormecida: Despotismo, *Aufklärung* e sociedade civil”. In *A era da cidadania: De Maquiavel a Jefferson*. (103-135). Mem Martins: Publicações Europa-América.
- . (1998). *Razão e progresso na filosofia de Kant*. Lisboa: Colibri.
- Stark, Werner. (2014). “Kant’s *Lectures on Anthropology*: some orienting remarks”. In Alix Cohen (ed.). *Kant’s Lectures on Anthropology: A critical guide*. (10-17). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoner, Samuel A.. (2018). “Thinking through *Kant’s conception of pedagogy*”. *Studies in Philosophy and Education* 38: 339-342.
- Surprenant, Chris W.. (2010). “Kant’s contribution to moral education: the relevance of catechistics”. *Journal of Moral Education* 39, n.º 2: 165-174.
- . (2012). “Kant’s contribution to moral education”. In Klas Roth, Chris W. Surprenant (eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (1-11). Nova Iorque: Routledge.
- Timmons, Mark. (2021). “Moral education and practice”. In *Kant’s Doctrine of Virtue*. (265-277). Oxford: Oxford University Press.
- Vaz Pinto, Maria José. (2007). “Ideia de educação em Kant”. In Leonel Ribeiro dos Santos (ed.). *Kant: posteridade e actualidade*. (421-432). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

- Velkley, Richard. (2012). "Educating through perplexity: Kant and the German Enlightenment". In Klas Roth, Chris W. Surprenant (eds.). *Kant and education: Interpretations and commentary*. (69-80). Nova Iorque: Routledge.
- Weisskopf, Traugott. (1970). *Immanuel Kant und die Pädagogik: Beiträge zu einer Monographie*. Zúrique: Editio Academica.
- White Beck, Lewis. (1978). "Kant on education". In *Essays on Kant and Hume*. (188-204). New Haven: Yale University Press.
- Wood, Allen W.. (1999). "The historical vocation of morality". In *Kant's Ethical Thought*. (283-320). Cambridge: Cambridge University Press.
- . (2006). "Kant's philosophy of History". In Pauline Kleingeld (ed.). *Toward Perpetual Peace and Other Writings on Politics, Peace, and History*. (243-262). New Haven: Yale University Press.
- . (2007). "Translator's introduction to *Conjectural beginning of human history*". In Immanuel Kant, Robert B. Loudon & Günter Zöllner (eds.). *Anthropology, History, and Education*. (160-162). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yolton, John W., Jean S. Yolton. (1990). "Introduction". In John Locke. *Some thoughts concerning education*. (1-75). Oxford: Clarendon Press.
- Yonah, Yossi. (1993). "The quest for the good life in Rousseau's *Emile*: An assessment". *Studies in Philosophy and Education* 12, n.º 2: 229-243.
- Yovel, Yirmiyahu. (1980). *Kant and the philosophy of history*. Princeton University Press.