

4

A formação moral

A obra em que Kant se dedica a pensar a educação, em especial, é intitulada *Sobre a pedagogia*. Trata-se de uma obra editada por Friedrich Theodor Rink, em 1803, onde se encontram reunidas as notas de Kant para seus cursos de pedagogia entre 1776/77 e 1786/87. Como a obra é formada por notas, é comum que as passagens não sejam desenvolvidas, fato este que reserva ao leitor a tarefa de relacionar essas notas às tantas outras obras mais sistemáticas desenvolvidas por Kant. Embora o tema da educação esteja presente nas obras que vimos anteriormente, o texto de *Sobre a pedagogia* trata especificamente deste tema e tenta, com isso, oferecer um caminho preparatório para que o sentido que a questão da moralidade ocupa no pensamento de Kant possa ser alcançado. Muito embora o texto, em sua origem, se encontre em forma de notas, não se pode dizer que ele seja um trabalho isolado, sem conexão com o sistema ético formulado por Kant. Pelo contrário, ele traz o caminho que deveria ser percorrido para se viver segundo a concepção kantiana de moralidade, com suas máximas e deveres. Contém virtualmente o vocabulário necessário para dar conta da ética de um ponto de vista kantiano. Lembremos que quando lemos a *Crítica da razão prática*, as questões ali dizem respeito ao sujeito adulto e já formado, portanto, como se já tivesse sido educado moralmente para atender todas as exigências que a moralidade implica.

Vejamos a célebre sentença de Kant na abertura de *Sobre a Pedagogia*, onde nos diz que “o homem é única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Conseqüentemente, o homem é um infante, educando e discípulo”.¹³² Na *Crítica da razão prática*, Kant deixa claro esta necessidade:

Certamente não se pode negar que, para colocar pela primeira vez nos trilhos do moralmente-bom um ânimo inculto ou mesmo degradado, precisa-se de algumas instruções preparatórias para atraí-lo por seu próprio proveito ou atemorizá-lo pelo dano; só que tão logo este mecanismo, estas andadeiras tenham produzido algum efeito, o motivo moral puro tem que ser levado integralmente à alma, motivo que, não só pelo fato de ser o único que funda um caráter (uma conseqüente maneira de pensar prática segundo máximas imutáveis) mas também porque, ensinando ao

¹³² Päd, Ak441; tr. p. 11.

homem a sentir sua própria dignidade, ele confere ao ânimo uma força, não esperada por ele mesmo de libertar-se de todo o apego sensível, na medida em que este quer tornar-se dominante, e de encontrar para os sacrifícios que ele representa uma rica compensação na independência de sua natureza inteligível e na grandeza de alma, à qual ele se vê destinado.¹³³

Em uma passagem da *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, Kant expressa toda essa consideração com o tempo da formação para este fim moral, sublinhando a dificuldade que perpassa esse percurso, juntamente, ainda, com a ideia segundo a qual é preciso muito mais do que um caminho linear, um método para se alcançar toda a maturidade moral. Mesmo considerando um caminho de formação, Kant não deixa também de enfatizar que a fundação de um caráter passa também por uma espécie de ‘revolução’ no modo de pensar, no uso das faculdades mentais. Assim,

apenas poucos serão talvez os que tentaram essa revolução antes dos trinta anos, e ainda menos os que a fundaram solidamente antes dos quarenta. – Querer se tornar um homem melhor fragmentariamente é uma tentativa inútil, pois uma impressão se extingue enquanto se trabalha uma outra, mas o estabelecimento de um caráter é unidade absoluta do princípio interno da conduta de vida em geral.¹³⁴

Essa característica de a formação moral passar por uma espécie de ‘revolução’ merece atenção aqui, pois Kant sempre sublinha este aspecto. Isso explica ainda um pouco mais sobre o porquê da dificuldade de se formar moralmente o ser humano. Essa ênfase na ‘revolução’, na transformação abrupta, do ponto de vista de um sujeito, diz respeito ao salto que deve ser executado por cada ser humano, sem mediações. Apesar de todo esforço em pensar as etapas de formação, essa transformação

não pode levar-se a cabo mediante reforma gradual, enquanto o fundamento das máximas permanece impuro, mas tem de produzir-se por meio de uma revolução na disposição de ânimo no homem, e ele só pode tornar-se um homem novo graças a uma espécie de renascimento, como que por uma nova criação e uma transformação do coração.¹³⁵

No opúsculo *Essays regarding the Philanthropinum*, quando trata das transformações por que os próprios métodos dos instituições educacionais devem

¹³³ CRPr, Ak271; tr. p. 241.

¹³⁴ A, Ak294-295; tr. p. 190.

¹³⁵ KANT. I. *Religião nos limites da simples razão*. Trad. Artur Morão. Covilhã: Universidade Beira Interior, 2008. AA 6:47; tr. p. 55-56.

passar para que se alcance uma educação voltada para a formação moral, ou melhor, para a formação integral do ser humano, Kant diz:

But it is futile to expect this salvation of the human species from a gradual improvement of the schools. They must be transformed if something good is to come out of them because they are defective in their original organization, and even the teachers must acquire a new formation. Not a slow reform, but a swift revolution can bring this about. And for this nothing more is necessary than just one school which is established in a radically new way according to the genuine method, directed by enlightened men prompted not by greedy but by noble zeal (...).¹³⁶

Sem contar também com a proposta da divisão por idade nas classes escolares, dando a cada idade um tratamento diferente no que diz respeito àquilo que deviam aprender e fazer na escola. Esse ponto realça o pano de fundo social que está por detrás das propostas kantianas, sublinhando a sua preocupação com a situação real da educação dos seres humanos em seu tempo. Em uma passagem de *Moral philosophy: Collin's lectures notes*, Kant observa em que idade já se pode, por exemplo, desenvolver o juízo reflexivo. Em relação a isso, afirma:

It is a matter, especially, of how education is adapted to the varying age of the child. In regard to age, there are three stages of education, for childhood, for youth and for manhood. The education always precedes, and is a preparation for the period to come. As a preparation for youth, education consists in giving the pupil reasons for everything; but in childhood this is not feasible; at that point, children are merely presented with things as they are, since otherwise they are forever asking questions, and during the answer are again thinking of new questions to ask. But the period of youth is already accessible to reason. When do we start preparing the child for youth? At the age when he is already by nature an adolescent, that is, in approximately the **tenth year**¹³⁷, for by then he is already capable of reflection.¹³⁸

4.1 Disciplina como meio

As instruções preparatórias, segundo Kant, seguem um caminho composto por etapas. Na passagem acima fica claro que, inicialmente, não se trata de

¹³⁶ KANT, I. *Anthropology, History and Education*. Edited by Gunter Zoller and Robert B. Loudon. Translated by Mary Gregor et al. Cambridge, Ed. Cambridge University Press, 2007. AA 2: 449; tr. p. 102

¹³⁷ O grifo é meu.

¹³⁸ KANT, I, *Lectures on Ethics*. Edited by Peter Heath and J.B Schneewind. Translated by Peter Heath. Cambridge, Cambridge University Press, 1997. AA,27:470; tr. p.

inculcar nos educandos a ideia de uma moralidade puramente racional. Trata-se de, aos poucos, levar o educando a uma *maneira de pensar* que tem seu início nos exercícios e tarefas que vão pontuando a vida de um ser humano até que se possa, então, levar a cabo o agir moral. Essas tarefas e exercícios estão compostos em etapas que, por sua vez, são pensadas e divididas em educação física e educação prática.

À educação física, na sua parte negativa, corresponde a *disciplina*; “a parte positiva da educação física é a *cultura*. Por ela o homem se distingue do animal. A cultura consiste notadamente nos exercícios das forças da índole”¹³⁹, pois tem a ver com a aquisição das instruções e habilidades que correspondem ao *uso* que fazemos das faculdades mentais, uso este que pressupõe que as faculdades mentais podem ser desenvolvidas.

A formação física é o cuidado com aquela parte que “o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal”¹⁴⁰. De fato, diz Kant, a primeira destinação do ser humano é o impulso que o leva a se conservar como espécie animal, ou seja, uma destinação física, que tem a ver com aquela disposição para a animalidade, como vimos no capítulo 1. A educação prática diz respeito à prudência ou civilidade e, por fim, o alcance da moralidade pura.

Para se alcançar o último nível, qual seja, o da moralidade, é necessário ter percorrido todas as outras etapas, embora nada garanta que, após esse percurso, como resultado, a moralidade floresça no ser humano. Recordemos que não é uma relação de causa e efeito, um processo mecânico e linear, pois o agir moral depende sempre de uma decisão individual, já que é, antes de tudo, um agir autônomo e não é a disciplina, a cultura ou a civilidade que, por serem processos que se dão no seio da sociedade, garantirão essa autonomia. Além disso, o ser humano é educado por outro ser humano que, muitas das vezes, ainda também se encontra ‘em meio à rudeza da natureza’.

Como etapa inicial que não oferece muitos problemas, Kant inicia sublinhando aspectos que se relacionam com os primeiros cuidados que os adultos devem oferecer aos bebês, cuidados que dizem respeito à alimentação, à vestimenta, à proteção aos elementos naturais etc. Como as crianças também reagem aos cuidados, muitas vezes com choro, conseguindo o que querem usando

¹³⁹ Päd, Ak 466; tr. p. 53.

¹⁴⁰ Päd, Ak 454-455; tr. p. 34.

este artifício, Kant afirma que, nesta etapa, “a primeira perdição das crianças está em curvarmo-nos ante a sua vontade despótica, de modo que possam conseguir tudo com seu choro”¹⁴¹. A preocupação de Kant com essa fase é tamanha que ele chega a prescrever indicações até mesmo sobre o modo de como se deve ensinar a criança a andar, ao tentar minimizar suas quedas. Pois,

não é ruim que aconteça de vez em quando [a criança cair]. Visto que isso não faz senão ensinar-lhes a manter-se em equilíbrio e a encontrar um modo de impedir que as quedas as prejudiquem. Geralmente as crianças são protegidas com um aro de tecido com enchimento de pano, para impedi-las de bater o rosto no chão. Essa, porém, é uma educação negativa, que consiste em usar meios artificiais, ao passo que a criança dispõe dos meios naturais. No nosso caso, os instrumentos naturais são as mãos, que a criança projeta adiante ao cair. Quanto mais são utilizados meios artificiais, tanto mais fica o homem dependente deles.¹⁴²

Na fase em que se situa a *disciplina* há um acento negativo, pois nessa etapa trata-se de ‘retirar’ aquela parte selvagem, instintiva que o ser humano traz consigo que pode vir a prejudicá-lo caso não domine essas energias brutas. Os animais, quando chegam ao mundo, de modo geral, já possuem todo um aparato que lhes irá permitir viver, se alimentar, caçar. É como se a natureza já oferecesse tudo que um animal precisa para ser o que ele é. Ele não precisa constituir uma vida, uma existência, buscar determinados fins. Os fins de um animal são dados todos pela natureza do animal. Em pouco tempo uma espécie alcança a maturidade e, assim, já está pronta para enfrentar os perigos naturais. Já o ser humano não, ele necessita de cuidados mínimos na sua infância, cuidados estes que possibilitarão viver dentro de um processo que o leve alcançar a moralidade.

Voltando para a consideração da etapa disciplinadora, Kant a vê como a etapa em que a criança teria de se ‘acostumar’ a pequenas regras a fim de, na maturidade, estar desprendida de caprichos pessoais e momentâneos, criando assim as condições para que possa agir por dever, autonomamente. A palavra ‘acostumar’ tem que ser lida de forma cuidadosa, em função da relação de sinonímia que ela tem com a palavra ‘habituair’. Isso porque em diversas passagens Kant faz restrições à possível relação entre o *hábito* e a prática da moralidade. O hábito, diz Kant, “é uma necessidade física interna de continuar procedendo do mesmo modo que até agora se procedeu.”¹⁴³ Ao chamar a atenção para o caráter

¹⁴¹ Päd, AA461; tr. p. 45.

¹⁴² Päd, AA462, tr. p. 46.

¹⁴³ A, Ak149; tr. p. 48.

repetitivo do hábito, Kant parece estar criticando Aristóteles que, sabemos, deu toda uma inflexão moral a este conceito. No entender de Kant, porém, o hábito retira o aspecto moral da ação, já que a repetição mecânica de um ato não traz qualquer reflexão e, ainda, retira a liberdade daquele ato, pois a força do hábito pode conflitar e criar obstáculos para agir por dever, a partir da lei moral. Kant parece reafirmar sua crítica ao papel do hábito no texto abaixo, ao expor o sentido que atribui ao fato de a criança deixar de usar a terceira pessoa e passar a usar a primeira para se referir a si própria por meio da expressão 'eu'. Ao fazer isso ela poderia estar deixando transparecer que não está apenas repetindo o que escuta quando se referem a ela, mas o que ela quer manifestar, usando a regra própria para fazer isso, como que num ensaio para o exercício da autonomia.

É notável que a criança que já sabe falar suficientemente bem comece no entanto bastante tarde a falar por meio do eu (talvez bem depois de um ano), tendo até então falado de si na terceira pessoa (Carlos quer comer, andar etc.), e uma luz parece se acender para ela, quando começa a falar por meio do eu: a partir desse dia nunca mais volta a falar daquela outra maneira. – Antes simplesmente sentia a si mesma. Agora, pensa em si mesma.¹⁴⁴

Obviamente que a etapa da disciplina não enfatiza as explicações, fundamentações, pois ninguém em são pensamento irá querer explicar para uma criança os princípios da moralidade pura, as exigências da razão, o dever etc. Assim, com a disciplina, essa parte do ser humano que seria menos desenvolvida racionalmente, mais selvagem começa a perder sua força quando pequenas regras começam a ser incorporadas. A disciplina, então, tem por tarefa educar as crianças de modo que elas resistam, cada vez mais, aos impulsos sensíveis oriundos da animalidade, pois “discipline is the executive authority of reason's prescription over the actions that proceed from sensibility.”¹⁴⁵ Ou seja, deve-se levar a criança a compreender que existe uma outra faculdade, que não só a da sensibilidade, que determina o que se deve fazer. Esse salto mostra o lugar da razão na determinação das nossas ações e atitudes. A disciplina, pois, já deve sempre apontar na direção do uso da razão, habituando a criança a proceder a partir de regras racionais. Com efeito, Kant recomenda que as crianças, na tenra idade, sejam levadas à escola menos para aprender e mais para se acostumarem a ficar sentadas tranquilamente,

¹⁴⁴ A, Ak127-128; tr. p. 27.

¹⁴⁵ KANT, I. *Lectures on Ethics*. Edited by Peter Health and J.B Schneewind. Translated by Peter Health. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. AA27:360; tr. p. 137.

obedecendo àquilo que é ordenado. Essas regras dizem respeito, por exemplo, aos horários em que as crianças devem realizar tarefas específicas, como a hora de dormir, de se alimentar, de brincar etc. Claro que isso, então, tem relação com a obediência da criança que, nesse caso, deve começar desde cedo. Para Kant, a obediência possui duas notas fundamentais:

é a obediência à vontade absoluta de um governante, ou também a obediência a uma vontade de um governante reconhecida como razoável e boa. A obediência deve proceder da autoridade – e, então, é absoluta – ou da confiança – e, nesse caso, é importantíssima; mas a primeira é absolutamente necessária, porque prepara a criança para o respeito às leis que deverá seguir corretamente como cidadão, ainda que não lhe agradem.¹⁴⁶

Na falta de obediência por parte das crianças, diz Kant, a punição pode ser moral ou física. A punição moral que deve ser aplicada às crianças deve ser diferente da aplicada aos adolescentes. Nas crianças, diz Kant, a punição moral é a frieza com que os adultos as devem tratá-las após cometerem uma falta. “Por exemplo, se uma criança mente o melhor e suficiente castigo é olhá-la com desprezo”.¹⁴⁷ Já com os adolescentes, Kant diz que a melhor punição moral é provocar o sentimento de vergonha. Isso porque os adolescentes, no entender de Kant, já possuem o sentimento da honra. Se o adolescente se desestabiliza com este sentimento, isso é favorável ao desenvolvimento moral. A punição física consiste em recusar à criança aquilo que ela deseja e, sublinha Kant, só devem ser usadas quando a punição moral já não afeta mais a criança. Nos adolescentes a punição física não cumpre o seu papel no desenvolvimento moral. Desse modo,

The earliest discipline rests on obedience, and can subsequently be applied to numerous ends, such as the body, the temperament, etc. If a child is given to tantrums, it must be strongly resisted; if it is lazy, we should likewise refuse to humour it. And so, too, with its habit of mind. This must be strongly resisted, especially where there are signs of malice, destructiveness, *Schadenfreude*¹⁴⁸ and cruelty. In regard to character, nothing is more injurious than lying and a false, deceptive cast of mind. Falsity and lying are the character defects and marks of the coward, and must be closely attended to in education, to ensure their suppression.

¹⁴⁶ Päd, AA481; tr. p. 77.

¹⁴⁷ Päd, AA482; tr. p. 79.

¹⁴⁸ O grifo é meu. Trata-se de uma palavra alemã, que pelo jeito não foi traduzida na versão inglesa e significa 'malignidade'.

Bad behaviour still has its strength, after all, and needs only to be disciplined; but furtive, deceitful meanness no longer has any seed of good in it.¹⁴⁹

Devemos sempre, diz Kant, afastar a criança de comodidades e luxos. Pois é peculiar dos homens indisciplinados a tendência a seguir seus caprichos sem levar em conta a moralidade das ações, razão pela qual a disciplina deve ser fomentada na criança quanto mais cedo se puder. Nota-se, portanto, que é uma preocupação com a formação e o direcionamento da vontade da criança. Sobre este ponto, Kant assevera que

Prejudica muito as crianças satisfazer as suas vontades e as educa muito mal quem vai sempre ao encontro de suas vontades e desejos. Isso acontece enquanto as crianças são um passatempo para os pais, sobretudo no período em que começam a falar.¹⁵⁰

(...)

Podemos dizer em verdade que os bebês do povo são mais mal-acostumados que os das elites. Uma vez que o povo brinca com eles, como fazem os macacos. Cantam para eles, acariciam, beijam, dançam com eles. Crêem que fazem algo bom e útil aos bebês, ocorrendo imediatamente e brincando com eles, logo que começam a chorar, e assim por diante. Mas eles não farão senão chorar sempre mais. Se, pelo contrário, não nos preocupamos com os seus choros, eles acabam por não mais chorar. Pois, nenhuma criatura procura para si mesma um sofrimento inútil. Se acostumamos os bebês a verem satisfeitos todos os seus caprichos, depois será tarde para dobrar a sua vontade. Deixemos, pois, que chorem à vontade, e logo eles ficarão cansados de chorar. Se cedemos, porém, a todos os seus caprichos na primeira infância, corrompemos desse modo o seu coração e os seus costumes.¹⁵¹

Toda essa rigidez deve acontecer porque a vontade das crianças, quase sempre, é tirânica na busca de satisfação. A disciplina deve impor regras a fim de, mais tarde, não ser necessário utilizar-se de punições duras para remediar um comportamento já formado. À disciplina cabe, então, a tarefa de transformar a disposição para a animalidade em disposição para a humanidade. Lembremos, como vimos no capítulo 1, que as disposições para o bem incluem ainda a disposição para a personalidade. Em *Sobre a pedagogia*, Kant é enfático ao dizer que a moralidade consiste no caráter e, mais ainda, afirma que para formar o caráter é preciso antes domesticar as paixões. No capítulo 2, quanto falamos brevemente sobre as paixões humanas, deixamos de lado uma subdivisão no interior delas, pois, no entender de Kant, existem paixões provenientes da

¹⁴⁹ KANT, I. *Moral Philosophy Collins*, in: *Lectures on Ethics*. Edited by Peter Heath and J.B Schneewind. Translated by Peter Heath. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. AA, 27:468; tr. p. 219.

¹⁵⁰ Päd, AA479; tr. p. 74.

¹⁵¹ Päd, AA460; tr. p. 43.

civilização, isto é, que surgem a partir das relações em que se encontram os seres humanos em sociedade. Assim, a ambição, o desejo de poder e a cobiça são paixões porque são insistências em determinadas máximas que são dirigidas a certos fins. Se compreendemos que a maldade tem a ver com as máximas que adotamos, ou seja, se as máximas estão corrompidas em sua raiz, na sua origem, então a formação do caráter bom deve levar em conta, mais do que qualquer outro aspecto, a aquisição e a consolidação de máximas morais, universalizáveis.

A solidificação do caráter, diz Kant, passa então pelos deveres ensinados ao educando que são, por sua vez, os deveres para consigo mesmo e os deveres para com os demais. Os deveres para consigo mesmo compreendem a dignidade humana e o valor que o ser humano dá a si mesmo, não se rebaixando ao nível dos animais e dos objetos; e, em relação aos deveres para com os demais encontra-se os deveres relacionados ao respeito e a consideração pela dignidade dos outros. A dignidade humana “consiste em conservar a dignidade interior, a qual faz do homem a criatura mais nobre de todas.”¹⁵²

Podemos observar, ainda, que as formulações do imperativo categórico também levam em consideração a dignidade humana, pois, na *Fundamentação da metafísica dos costumes*, podemos ler que a fórmula universal do imperativo categórico é: age segundo a máxima que possa sempre fazer de si mesma uma lei universal.¹⁵³ Assim, toda vez que em nome do amor de si, por egoísmo, recuso a dignidade de ser um ser humano racional a outrem, acabo também por negar que o ser humano racional seja legislador universal por natureza. Isto é, toda vez que alguém é tratado como objeto ou animal, é essa recusa que está em jogo. De tal modo que isso nos remete para a outra forma do imperativo categórico: “Age de tal maneira que tomes a humanidade, tanto em tua pessoa, quanto na pessoa de qualquer outro, sempre ao mesmo tempo como fim, nunca meramente como meio”¹⁵⁴. Isso nos coloca diante de outra noção de ‘humanidade’ que demos levar em conta aqui. Na obra *A religião nos limites da simples razão* Kant deixa clara a posição de cada uma dessas predisposições básicas. Como vimos, elas são diferenciadas, pois, em função do uso da razão humana. Assim, a animalidade tem a ver com o amor de si, isto é, com aqueles impulsos voltados exclusivamente

¹⁵² Päd, AA489; tr. p. 89.

¹⁵³ FMC, Ak436; tr. p. 273.

¹⁵⁴ FMC, AK 429; tr. p. 243.

para a satisfação da inclinação sensível, para a realização dos apetites mais brutos que surgem no ser humano e que não fazem jus a qualquer justificação racional. Estamos falando sobre isso porque é tarefa da disciplina retirar o homem da animalidade e colocá-lo ao nível da personalidade, etapa referente à moralidade e à responsabilidade humanas.

A disciplina constitui essa parte negativa não porque ela nega a educação, mas porque ela é a manifestação do domínio das nossas inclinações mais primitivas, ligadas em geral à violência e ao sexo. Voltemos para a *Crítica da razão pura*, especificamente na “Doutrina transcendental do método”, quando Kant afirma que

Coação, graças à qual a tendência permanente que nos leva a desviar-nos de certas regras é limitada e finalmente extirpada, chama-se *disciplina*. Distingue-se, pois, da *cultura*, que deve simplesmente proporcionar uma aptidão, sem com isso destruir uma outra já existente. Para um talento, que já por si mesmo tem uma propensão para se manifestar, a disciplina dará um contributo negativo, mas a cultura e a doutrina contribuirão positivamente.¹⁵⁵

Devemos lembrar que a coação não recai diretamente sobre o que Kant chama de liberdade do educando, mas sobre uma falsa compreensão de liberdade que se coloca, antes de tudo, contra o próprio projeto de uma liberdade moral. Essa falsa compreensão afirma a liberdade como satisfação máxima de desejos. Entretanto, o arbítrio em Kant é livre somente quando se considera a lei moral. A coação deve impedir que móveis externos e empíricos possam determinar a decisão a respeito daquilo que se deve fazer. Esse ponto é importante porque sublinha que uma educação voltada para a liberdade não pode prescindir de normas e regras que devem coagir a ‘vontade animal’ no ser humano. De fato, “um dos maiores problemas da educação é o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário!”¹⁵⁶

Em uma passagem de *Moral philosophy: Collin’s lectures notes*, Kant desenvolve essa relação entre a coação e a liberdade com mais argumentos. Lá, podemos ler que

¹⁵⁵ CRP, A709-10/B737-8; tr. p. 577-578.

¹⁵⁶ Päd, AA453, tr. p. 30.

Thus all education should be free, insofar as the pupil allows freedom to others. The chief ground of the discipline on which freedom is based is as follows: that the child should recognize its status as a child, and that its duties should all be derived from the consciousness of its childhood, age and capacity. A child, therefore, must exercise powers no greater than are commensurate with its years; and since, as a child, it is weak, it must not be able to obtain things by ordering and commanding, but must seek to secure everything by asking; if it wishes to obtain something by force, and is once allowed this, to placate it, it will do the same more forcefully and frequently, and forget its childish weakness. So a child must not be reared in habits of command; it should obtain things, not by will-power, but at the pleasure of others.¹⁵⁷

Após o processo de educação dos sentidos, da disciplina do corpo, digamos, é a preocupação específica com a parte cognitiva do educando que entra em cena. Lembremos que, numa concepção que visa à formação para a liberdade, a cultura é somente meio. Assim, se tomamos a moralidade como fim, logicamente, então, devemos admitir que a tarefa da educação não tem por finalidade a aquisição de cultura. A tarefa que corresponde ao papel positivo da educação física é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. De modo geral,

Todos os progressos na civilização, pelos quais o homem se educa, têm como fim que os conhecimentos e habilidades adquiridos sirvam para o uso do mundo, mas no mundo o objeto mais importante ao qual o homem pode aplicá-los é o ser humano, porque ele é seu próprio fim último. – Conhecer, pois, o ser humano segundo a sua espécie, como ser terreno dotado de razão, merece particularmente ser chamado de conhecimento do mundo, ainda que só constitua uma parte das criaturas terrenas.¹⁵⁸

Aqui, percebemos que se trata de conhecer o que tem relação com leis, regras, ordem, princípios etc. A cultura, pois, deve fornecer esses elementos que, ainda que não constituam fins em si mesmos, são altamente favoráveis à moralidade, na medida em que a educação tem essa pretensão. Uma nota curiosa aparece na *Antropologia de um ponto de vista pragmático* quando Kant observa a posição da cultura e da instrução em relação à faculdade do juízo. Assim, a cultura fornece as regras e normas que vigoram nas relações dos seres humanos com as coisas em geral e com outros seres humanos, enriquecendo muito o entendimento. Entretanto, quando se trata da faculdade do juízo propriamente dita, esse uso não pode ser ensinado através de regras, porque assim regressaríamos até o infinito, isto é, “se tivessem de existir ensinamentos para a faculdade de julgar, então

¹⁵⁷ KANT, I. *Lectures on Ethics*. Edited by Peter Heath and J.B Schneewind. Translated by Peter Heath. Cambridge, Cambridge University Press, 1997. AA, 27:468; tr. p. 218.

¹⁵⁸ A, Ak119; tr. p. 21.

teriam de existir regras gerais segundo as quais se pudesse diferenciar se algo é ou não um caso da regra, o que é um regresso ao infinito”.¹⁵⁹ Ora, se este fosse o caso, o problema da educação e da formação moral seria resolvido sem maiores problemas. Por isso Kant é enfático ao dizer que a faculdade do juízo não pode ser ensinada, ela pode ser somente exercitada.

Numa passagem de *Sobre a pedagogia*, Kant reafirma essa posição quando analisa o desenvolvimento das potências levando em consideração a relação que elas têm entre si. Recomenda, com isso, que não se desenvolva as faculdades mentais separadamente, mostrando, por exemplo, como a inteligência pode estar a serviço da imaginação ou mesmo, como a memória, deve ser desenvolvida em favor do entendimento. Se se ensina primeiro as regras e posteriormente o seu uso – esse problema surge porque o entendimento procede por regras -, ou ao contrário, isso quer dizer que as faculdades estão sendo desenvolvidas separadamente. O que Kant diz é que a atividade das faculdades mentais deve ser desenvolvida em conjunto, aprendendo desde sempre a buscar o universal que dê conta do particular, como também procedendo a partir de regras universais para encontrar o particular correspondente às regras. Em vários momentos, ele deixa bem claro que as faculdades mentais devem sempre se desenvolver em conjunto, pois a “perfeição interna do ser humano consiste nisso: ter o uso de todas as suas faculdades em seu poder, para submetê-lo ao seu livre-arbítrio”.¹⁶⁰

Com isso observa a importância do ensino da História no processo educativo. Pois é possível falar com o educando sobre regras gerais e apresentar, após, o caso particular e histórico que exemplifique as regras ou, inversamente, citar os casos para que se busque a lei, o princípio. Curiosamente, Kant recomenda que as crianças não tenham acesso a romances, pois estes estimulam a fantasia, sem estimular a reflexão. Ou seja, a criança, por não estar com as faculdades mentais inteiramente desenvolvidas, ainda não é capaz de relacionar os romances com as leis e com as regras. Não relaciona ainda o geral com o particular, ou seja, com o elemento contingente das ações humanas. Assim, diz, elas apenas criam outra fantasia sobre o romance, um novo romance, ao invés de levarem o pensamento até os princípios. Além disso, as crianças, diz Kant, já possuem uma criatividade avivada, não precisando, portanto, de mais estímulos.

¹⁵⁹ A, Ak199; tr. p. 97.

¹⁶⁰ A, Ak144; tr. p. 43.

Tudo gira em torno da possibilidade do aprendizado favorecer ou não a relação entre as faculdades mentais. Compreendida genericamente, as potências do entendimento dizem respeito à razão, à faculdade de julgar e ao próprio entendimento. A memória deve estar a serviço do intelecto, pois a memória, por ela mesma, sem relação com as outras faculdades, tem seu valor muito reduzido. Assim, “Pode-se começar formando, ainda que passivamente, o entendimento, citando exemplos que se apliquem a uma regra ou, ao contrário, a regra que se aplique a exemplos particulares”.¹⁶¹

Uma passagem que se relaciona com a faculdade de juízo reflexiva aparece quando Kant afirma o valor do autodidatismo. Pois, em casos assim, o educando cria o seu próprio método a partir de suas exigências, sem que receba o caminho pronto de outro. No capítulo 1 dissemos, ainda que sem nos alongarmos muito, que o método adotado no cultivo da razão é socrático, ou seja, é um método que procura fazer com que o educando, ele próprio, encontre os princípios racionais, existentes em todo ser humano.

4.2 A cultura como meio

“A cultura não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias”¹⁶². No entanto, na *Crítica da faculdade do juízo*, Kant trata da cultura em termos de fins, ao afirmar que a cultura é o *fim último* da natureza (*letzter Zweck*) e, introduz, nessa obra, além do conceito de fim último, aquele de fim terminal (*Endzweck*). Para que possamos desfazer possíveis mal entendidos entre os dois conceitos de fim, temos que procurar distinguir os sentidos que Kant dá a essas expressões. A cultura é o fim último (*letzter Zweck*) da natureza na medida em que cabe a ela fornecer ao homem as suas disposições para as instruções e habilidades. Ao homem, portanto, cabe o desenvolvimento dessas disposições. Ainda na terceira *Crítica*, Kant afirma que o homem é o “é fim último 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

¹⁶¹ Päd, AA476; tr. p. 69.

¹⁶² Päd, AA449; tr. p. 26.

sistema dos fins a partir de um agregado de coisas formadas de modo conforme a fins”.¹⁶³

No entender de Kant, é *como se* a natureza tivesse preparado o homem para que ele mesmo viesse a se propor outros fins. Assim, a cultura fornece o material para que o ser humano, desse modo, possa realizar sua destinação moral. Trata-se aqui de um caso que já discutimos no primeiro capítulo: do princípio regulativo, que decorre da exigência da razão de buscar a unidade para uma pluralidade dada. Assim, a razão humana precisa dar conta de sua atividade em termos de totalidade: “a produção da aptidão de um ser racional para fins desejados em geral (...) é a cultura. Por isso só a cultura pode ser fim último, o qual se tem razão de atribuir à natureza a respeito do gênero humano”.¹⁶⁴ Enquanto algo sensível, a cultura é aquilo que é capaz de preparar o homem para o seu fim real. Com isso,

No que respeita à disciplina das inclinações, para as quais a disposição natural, relativamente à nossa determinação como espécie animal é completamente conforme a fins, mas que muito dificultam o desenvolvimento da humanidade, é também manifesto, no que concerne a esta segunda exigência a favor da cultura, uma aspiração conforme a fins da natureza que nos torna mais elevados do que a própria natureza.¹⁶⁵

Assim, nos tornamos mais elevados do que a natureza aos nos colocarmos fins que independem dela, e que nos condizem ao que Kant chama de "fim terminal" (*Endzweck*). Esse é um fim ligado à moralidade humana, ao domínio do que é prático, na filosofia kantiana. O fim terminal é um fim indeterminado porque é sempre a busca infinita do aperfeiçoamento em direção ao que Kant denomina de ‘mundo moral’, “o mundo na medida em que está conforme a todas as leis morais”¹⁶⁶. O fim terminal é aquele do qual o homem deve estar sempre em busca. De acordo com Guyer, ao fazer isso, “Kant está assumindo um cânone fundamental de racionalidade segundo o qual é irracional perseguir um objetivo, seja qual for a sua importância, se acreditamos que sua realização é impossível”.¹⁶⁷

¹⁶³ CJ, B383; tr. p. 267.

¹⁶⁴ CJ, B391; tr. p. 272.

¹⁶⁵ CJ, B394; tr. p. 274.

¹⁶⁶ CRP, A808/B836; tr. p. 641.

¹⁶⁷ GUYER, P. “Los principios del juicio reflexivo”. In: *Dianoia: Anuario de filosofía (Mexico)*: 42 (1996): 1-59. p. 11.

Na *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, Kant é enfático em relação à destinação moral do ser humano e à busca infinita pelo aperfeiçoamento moral. Aqui, mais uma vez, temos que recorrer ao princípio regulativo. Com esse princípio podemos admitir que a natureza ‘trabalha’ a favor dos seres humanos na busca desse sentido moral. Com efeito, é *como se* a natureza quisesse que as disposições humanas fossem desenvolvidas a ponto de sempre os homens poderem estar em busca da sua destinação moral. A cultura, portanto, é o caminho mais adequado - após o ser humano ter se disciplinado - para que o ser humano possa se compreender e se colocar sempre em busca do seu destino moral.

Mas, como é do estilo de Kant, ainda há uma divisão no interior da cultura. Assim, podemos pensá-la como *cultura livre e cultura escolástica*. A *cultura livre*, diz, é uma espécie de divertimento, que aperfeiçoa determinadas capacidades naturais que já se encontram nas crianças, como jogos que estimulam a nadar, a correr, a se equilibrar, pular, saltar etc., isto é, atividades que estimulam os sentidos, como, por exemplo, a brincadeira de cabra cega que, ao simular a ausência da visão, estimula os outros sentidos. Desse modo,

Com o interesse nesses brinquedos a criança renuncia a outras necessidades e, assim, pouco a pouco se acostuma a privar-se de outras ocupações duradouras. Entretanto, não se trata aqui de brincadeiras, mas de brincadeiras com objetivo e finalidade. Assim, quanto mais o seu corpo se fortifica e se enrijece através delas, tanto mais se torna protegida contra as consequências corruptoras da lassidão.¹⁶⁸

Ainda que seja importante a aquisição de habilidades, Kant deixa claro que a falta de disciplina é mais prejudicial para a educação do que a ausência de cultura. E isso não é difícil de se saber o porquê: no que concerne à cultura, as habilidades que nos permitem executar fins determinados podem ser apreendidas e adquiridas mais tardiamente e, assim, parece ser relativamente fácil remediar a falta de cultura, o que não acontece com a falta de disciplina, que não parece ser remediada tão facilmente.

Curiosamente, “a criança deve brincar, ter suas horas de recreio, mas deve também aprender a trabalhar”.¹⁶⁹ Aprender a trabalhar diz respeito à *cultura escolástica*. A cultura livre, entendida como divertimento, é agradável em si mesma. Já a cultura escolástica requer a compreensão do sentido da obrigação,

¹⁶⁸ Päd, AA468-469; tr. p. 57.

¹⁶⁹ Päd, AA470; tr. p. 57.

pois, pelo que podemos entender, essa cultura é necessária, mormente, porque para viver é preciso entender que há coisas necessárias e obrigatórias a serem feitas. Isto é, para que o indivíduo possa prover seu próprio sustento, são muitas as coisas que ele deve necessariamente aprender a fazer para alcançar este objetivo. Aprender a trabalhar, portanto, também é uma das funções da cultura escolástica. Um ser humano que aquiesce às regras e as toma como princípios da ação, diz Kant, inspira confiança nos seus semelhantes. Desse modo, então, uma criança não poderia ser educada por um adulto que ainda não age em função de princípios porque seria incapaz de inspirar confiança nos educandos. Essa é uma das muitas dificuldades que estorvam o processo de desenvolvimento, visto que as crianças recebem educação dos adultos que, por sua vez, também receberam educação de outros. Assim, nada melhor do que aprender a obrigatoriedade das ações observando a atitude laborativa dos adultos, seguida das obrigações que eles impuseram a si mesmos.

Neste sentido, Kant chega a afirmar que a melhor situação para se aprender o valor da obrigação e do sentido do trabalho deve ser a escola, pois Kant entende a instituição escolar como uma cultura obrigatória. “Prejudica-se à criança, se se acostuma a considerar tudo um divertimento. Ela deve certamente ter seu tempo de recreio, mas também as suas horas de trabalho. A educação deve ser impositiva, mas não escravizante”.¹⁷⁰

Temos que ter em mente que estamos perseguindo a ideia segundo a qual o bom ajuizar tem relação com a reflexão. Não se trata, pois, de mostrar aos educandos estas diferenças entre as faculdades, as etapas a serem percorridas, suas respectivas funções e peculiaridades. Trata-se, antes, de estimular o exercício da faculdade do juízo. Esta faculdade pode ser estimulada a fim de sempre ser ampliada na sua forma de julgar, porque, como vimos no capítulo anterior, a respeito de seu princípio – o sentido comum –, quando julgamos reflexivamente, julgamos a partir das exigências internas da razão. Isso se dá porque na reflexão podemos

Considerar em pensamento o modo de representação de qualquer outro, como que para ater o seu juízo à inteira razão humana e assim escapar a ilusão que, a partir de

¹⁷⁰ Päd, AA472; tr. p. 62.

condições privadas subjetivas – as quais facilmente poderiam ser tomadas por objetivas – teria influência prejudicial sobre o juízo.¹⁷¹

Quando estimulamos o desenvolvimento do ajuizamento possibilitamos que o educando reflita a respeito do princípio que adotou para realizar ou julgar uma ação, própria ou de outras pessoas. Isso tem muito a ver com a compreensão daquelas ações que são simplesmente realizadas *conformes ao dever*, em contraposição às ações que são praticadas *por dever*, porque aí se compreende qual foi o princípio adotado: o respeito pela lei moral ou o medo de uma sanção. Que o educando compreenda as máximas adotadas para agir e para aferir julgamentos morais é de suma importância para o desenvolvimento das capacidades que são condições para esse juízo.

Em *Sobre a pedagogia*, podemos ler a afirmação de Kant de que a moralidade está fundada em máximas e não na disciplina. A criança deve ser acostumada a agir em função de máximas que ela pode vir a compreender e a adotar, só assim sua ação estará fundando o seu caráter. A disciplina pode gerar um hábito, mas este hábito pode não ajudar no desenvolvimento do ser humano se ele não estiver assentado em máximas pelas quais o ser humano orienta a sua vida. Por isso, Kant afirma também que educar é uma tarefa que requer bons pais além de bons mestres, visto que a disciplina primeira, mais fundamental, é dada pelos pais. Com efeito, desenvolver as faculdades mentais tem como finalidade despertar o interesse do educando pela lei moral e, com isso, possibilitar que ele forme o seu caráter a partir de máximas universalizáveis.

4.3 A moralidade como fim

Cabe, pois, que se desenvolva a moralidade. A civilidade ainda não é moralidade porque ainda não diz respeito ao caráter propriamente dito. A civilidade tem parentesco com as máximas da prudência, já que essas fornecem aqueles elementos que possibilitam que um ser humano domine outro, determine a vontade de outro. Assim, a prudência é “a arte de aplicar aos homens a nossa

¹⁷¹ CJ, B157; tr. p. 139-40.

habilidade, ou seja, de nos servir dos demais para os nossos objetivos.”¹⁷² Para que isso aconteça de forma efetiva, isto é, para ser prudente, diz Kant, é preciso somente dissimular e observar minuciosamente o comportamento dos outros, a fim de sempre se conseguir o que se quer. Corresponde, segundo Kant, à arte da aparência. Com isso, verifica-se claramente que a civilidade tem pouco a ver com a moralidade que queremos tratar aqui, qual seja, o respeito pela lei moral. Inclusive, ainda,

tornar o homem civilizado em sua posição social não quer dizer exatamente tanto quanto formá-lo como homem eticamente bom (como homem moral), mas o prepara para tal pelo esforço de satisfazer os outros no estado em que se encontra (tornar-se querido ou admirado).¹⁷³

Uma pessoa civilizada, diz Kant, pode manter as aparências e com isso conseguir aquilo que deseja possivelmente com mais facilidade. Com efeito, diz Kant,

Feitas as contas, quanto mais os seres humanos se tornam civilizados, tanto maior é o número de atores; eles aparentam simpatia, respeito pelos outros, recato, altruísmo, sem enganar ninguém com isso, porque cada um dos demais está de acordo que não se está sendo exatamente sincero (...).¹⁷⁴

A moralidade, pois, como etapa final do processo de formação humana, difere tanto da disciplina quanto da cultura adquirida. A moralidade, sempre fundada em máximas que determinam as nossas ações, tem a ver com a maneira de pensar. Em muitas passagens encontramos Kant falando de um coração corrupto, ou de uma maneira de pensar alargada, um pensar livre de preconceitos. Isso caracteriza o caráter moral do ser humano no sentido de que esses elementos apontam para máximas que serão determinantes do caráter bom, de uma boa índole. Lembrando do capítulo anterior, vimos que os maiores vícios, os que Kant denomina de vícios da cultura, são gerados não da disposição para animalidade, mas, antes, da disposição para a humanidade.

Em *Sobre a pedagogia*, Kant é enfático ao dizer que a moralidade está fundada no caráter e, mais ainda, afirma que para formar o caráter é preciso antes domesticar as paixões. No capítulo dois, quanto falamos brevemente sobre as

¹⁷² Päd, AA486; tr. p. 85.

¹⁷³ A, Ak244; tr. p. 141.

¹⁷⁴ A, Ak151; tr. p. 50.

paixões humanas, deixamos de lado uma subdivisão no interior delas, pois, no entender de Kant, existem paixões provenientes da civilização, isto é, que surgem a partir das relações em que se encontram os seres humanos em sociedade e paixões provenientes do interior mesmo dos seres humanos, isto é, paixões da inclinação natural.

Assim, a ambição, o desejo de poder e a cobiça são paixões procedentes da civilização porque são insistências em determinadas máximas, dirigidas a certos fins que estão corrompidos em sua raiz, em sua intenção.¹⁷⁵ Já a inclinação sexual, diz Kant, é proveniente mesmo da natureza humana. Por isso, a solidificação do caráter, diz Kant, passa pelos deveres ensinados ao educando, que podem ser tanto deveres para consigo mesmo – no sentido de não se deixar levar pelas inclinações internas - quanto deveres para com os demais – no sentido de não se deixar corromper pelos atrativos da civilização. Em relação ao primeiro, está em jogo a dignidade humana, que “consiste em conservar a dignidade interior, a qual faz do homem a criatura mais nobre de todas.”¹⁷⁶ Assim, o ser humano renega a sua dignidade quando se entrega aos vícios, que são absolutamente contra a natureza humana; quando se humilha diante dos outros prestando reverências; quando não considera o seu valor como ser humano; quando se coloca um preço para agir etc. Em relação ao segundo, está em questão o respeito e a atenção para com os outros. Para que estes deveres possam fazer sentido é mister o desenvolvimento das faculdades mentais com o propósito de que o educando tome interesse pela lei moral e pelas ações moralmente boas. Vamos observar aqui uma passagem da *Crítica da razão prática*, onde Kant afirma que

Nós nos afeiçoamos finalmente àquilo cuja contemplação deixa-nos sentir o uso ampliado de nossas faculdades de conhecimento, o qual é promovido principalmente por aquilo em que encontramos retidão moral; porque a razão com a sua faculdade de determinar a priori segundo princípios o que deve acontecer, só pode sentir-se bem em uma tal ordem de coisas.¹⁷⁷

Acredito que esta passagem resume com bastante clareza em que consiste o caminho da formação moral. Em nenhum momento nos deparamos com um receituário moral que é ensinado ao educando sem que isto mesmo tenha tocado

¹⁷⁵ A, Ak268; tr. p. 165.

¹⁷⁶ Päd, AA489; tr. p. 89.

¹⁷⁷ CRPr, Ak285; tr. p. 252-3.

seu coração, como sempre Kant diz. E a ênfase no uso ampliado da nossa razão encontra-se, pois, também submetido aos deveres para com os outros, pois pensar de forma ampliada é o que nos faz sair da nossa individualidade egoísta. A possibilidade de formar o caráter é plausível porque, como vimos, o mal não surge da natureza, simplesmente porque naturalmente o ser humano não é ‘moral’, isto é, não age moralmente por natureza. A moralidade “surge apenas quando o ser humano eleva a sua razão até os conceitos do dever e da lei”¹⁷⁸. Por isso é possível pensar em um caminho de formação, em um caminho de elevação até a moralidade.

Quando, no capítulo anterior, falamos do sublime, isto serviu de preparação para que, agora, pudéssemos incluí-lo no aspecto formativo. Assim, na medida em que entendemos o sublime como aquela grandeza capaz de provocar respeito,¹⁷⁹ consideramos que as narrativas que incluem os grandes feitos e realizações de alguns seres humanos possam servir para provocar esse sentimento. Kant mesmo se refere a essas ações como “nobres e magnânimas”,¹⁸⁰ ou seja, pelo aspecto de sua grandeza e potência, uma ação também pode ser tomada por ‘sublime’. Levando em consideração que na *Crítica da faculdade de juízo* Kant afirma que o “sublime sempre tem de referir-se à maneira de pensar, isto é, às máximas para conseguir o domínio do intelectual e das ideias da razão sobre a sensibilidade”,¹⁸¹ podemos compreender em que consiste tal formação que pretende tocar no caráter humano. O desenvolvimento da atividade das faculdades mentais, a efetivação das disposições morais para o bem, tudo isso é uma tarefa que deve ter seu início a partir já do nascimento de uma criança. Se voltarmos nossa atenção para os textos kantianos nos atendo não apenas à ordem cronológica em que foram escritos, mas levando em conta, também, a ordem em que eles poderiam ser melhor apreciados e compreendidos, a *Crítica da razão prática* ganharia uma nova luz em função de um saber prévio sobre a formação moral. É difícil para um ser racional finito, como é o ser humano, querer agir por dever sem nenhuma disciplina, sem considerar outro ser humano como sendo seu semelhante, enfim, sem toda uma fase preparatória. Assim, ao nos familiarizarmos com os textos de Kant que, de algum modo, lidam com a questão da educação, ficamos sabendo que, muito antes

¹⁷⁸ Päd, AA492; tr. p. 95.

¹⁷⁹ A, AA243; tr. p. 140.

¹⁸⁰ CRPr, Ak282; tr. p. 249.

¹⁸¹ CJ, B124; tr. p. 120-121.

do ser humano querer agir em nome de máximas universalizáveis, antes mesmo de compreender o sentido do imperativo categórico e seus mandamentos, ele deve passar pela formação do seu caráter.

Trata-se de uma tarefa difícil não somente porque muitas vezes o percurso a ser feito pode ser desfavorável, mas também pelo fato de o ser humano ser um ser sensível e intelectual. A formação moral do ser humano não é um método rigoroso para uma finalidade já dada. É o caminho para a máxima realização das disposições morais que todo ser humano já traz consigo, não é um ganho externo somente, como um acúmulo de conhecimentos e meios de realização. Da mesma forma que um ser humano nunca sabe claramente se agiu por dever ou se havia algum interesse escamoteado ou desconhecido dele próprio, devido aos limites existentes em seu conhecimento, também não se trata de, na formação moral, ter a garantia de um fim, de um ser humano agindo moralmente. Acredito que o apelo que muitas vezes Kant faz ao coração, como quando diz que deve haver uma transformação no coração humano e que o mal tem a ver com um coração perverso, esse apelo tem a ver sempre com uma atividade que acontece no interior do sujeito, no âmbito de suas faculdades mentais – como acontece no belo e no sublime, por exemplo. Atividade que, ainda que interior, se reflete externamente. Para que o motivo moral puro possa ser levado integralmente à alma, o ser humano necessita aperfeiçoar-se, necessita de educação. Comparemos com aquela reflexão de Rousseau, sobre a qual haveria uma qualidade muito específica que distingue os homens dos animais: a capacidade de aperfeiçoar-se, que tanto se encontra no indivíduo quanto na espécie. Entretanto, Kant, por não crer naquela bondade natural pensada por Rousseau – visto ser o homem um misto de razão e de inclinações sensíveis –, percebe a necessidade que o homem tem de ser educado, formado moralmente.

Pode-se perceber esse processo, que vai do exterior (disciplina, cultura) para o interior (civilidade e moralidade) e novamente para o exterior (o agir moral e a política). Se há o caráter sensível, há também o seu correlato inteligível, inatingível até mesmo para o próprio sujeito. Entretanto, mesmo não sendo objeto de conhecimento, seus efeitos se fazem sentir no mundo sensível. Por isso, depois da leitura de *Sobre a pedagogia*, ficamos sabendo que não se começa a falar de moral para as crianças falando exatamente de moral, de razão, de liberdade, porque não é desse modo que se toca no fundamento do que deve ser

desenvolvido, isto é, o pensar por si mesmo e a autonomia. Essa observação é tão mais significativa quando se considera o tratamento que Kant reserva ao ensino religioso que, nesse contexto, trata-se da religião cristã. Com efeito, por que se deve falar de religião? “Porque é uma lei que reside em nós mesmos”¹⁸². Assim, a questão sobre se é possível inculcar conceitos religiosos na criança, a resposta reside no modo de como se deve fazer isso. Assim, por exemplo, para que se possa falar de Deus, é melhor começar por falar do próprio homem, falar dos fins humanos, provocando o ajuizamento. É muito estranho que Kant proponha isso uma vez que na *Crítica da faculdade do juízo* ele critica a teologia da tradição por estar fundada na ordem da natureza e na beleza da natureza. Nesse momento da terceira *Crítica*, Kant acha mais plausível uma prova da existência de Deus fundada na moralidade humana.¹⁸³

As qualidades divinas têm muito mais a ver com a liberdade e autonomia, atributos próprios dos seres humanos, do que aqueles da natureza. Em todo caso, creio que este ensinamento dado às crianças é somente uma forma facilitada que, posteriormente, na maturidade, deve ser reconsiderada em nome de outra compreensão racional a respeito desse problema. Tudo isso pressupõe o princípio regulativo, pois é a partir dessa atividade das faculdades mentais que podemos formar e admitir esses conceitos. Dessa forma, “Em primeiro lugar, tudo deve ser referido à natureza e esta, a Deus, como, por exemplo: primeiramente, que tudo está disposto para a conservação das espécies e seu equilíbrio, mas indiretamente para o homem, a fim de que ele se faça feliz”¹⁸⁴.

Esse acento final na felicidade, na passagem acima, deve ser visto aqui com cuidado, pois para Kant não se trata de agir moralmente para alcançar, assim, a felicidade. Trata-se, antes, do merecimento da felicidade. Pois a felicidade para Kant não pode servir como determinação da vontade, pois é extremamente parcial e subjetiva a razão pela qual as pessoas se sentem felizes. A busca da felicidade está fundada, portanto, em princípios heterônomos, empíricos, na medida em que pode ser pensada como a máxima satisfação das inclinações que, como sabemos, pertencem à constituição e ao modo de ser de cada pessoa. Assim, enquanto princípio da vontade

¹⁸² Päd, AA494; tr. p. 98.

¹⁸³ CJ, B400; tr. p. 277.

¹⁸⁴ Päd, AA494; tr. p. 98.

é o que mais merece ser repudiado, não só porque é falso e a experiência contradiz a alegação de que o bem-estar sempre se regula pelo bom comportamento; não só, tampouco, porque nada contribui para fundar a moralidade, na medida em que tornar alguém feliz é coisa inteiramente diversa de torná-lo bom, e torná-lo prudente e atilada para o que lhe é vantajoso <bem diverso> de torná-lo virtuoso.¹⁸⁵

Desse modo, Kant exclui a felicidade como sendo motivo para agir moralmente, mas a inclui no momento em que pensa que uma vida virtuosa pode ser digna da felicidade. Assim, o desenvolvimento das faculdades mentais, o estímulo ao seu uso e à reflexão possibilitam a autonomia e a moralidade, ou seja, a vida virtuosa que para Kant é a condição da felicidade. Na passagem acima podemos ver ainda um uso do princípio regulativo, como quando podemos *pensar* que tudo está disposto indiretamente para o homem, para a realização das suas disposições. Compreendendo assim, isto é, conciliando a moral como a religião, pode-se conceber uma religião que não seja só um modo de solicitar favores. Tudo gira em torno de ensinar desde muito cedo a lei que reside dentro de todo ser humano racional. Essa “lei”, diz Kant, é a consciência moral. Por isso, em seu entender, uma religião que não esteja acompanhada da consciência moral é somente um “culto supersticioso”. Curiosamente, pois, “apesar da diversidade dos cultos religiosos, a religião é por toda parte uma só.”¹⁸⁶ É difícil entender o que Kant quer dizer com isso, com o fato de a religião, com toda a sua inumerável forma de se manifestar seja, contudo, uma só. Portanto, creio que isto pode ser pensado a respeito das religiões cujos ensinamentos e mandamentos incluem, de uma forma ou de outra, a moralidade das ações como fator preponderante da prática religiosa, isto é, uma moralidade que pressupõe autonomia e não obediência a algo que não seja a razão.

Assim, o que se forma é, na verdade, uma ‘maneira de pensar’. Essa maneira deve poder dar conta das diversas situações, momentos que são, em si, particulares da vida, a ponto de poder elevá-los aos seus princípios e pensá-los em termos universais, através do aprendizado do ajuizamento, eis a atividade que compete ao processo de formação moral.

A coragem para pensar por si mesmo não é coragem para pensar isolada e solitariamente. A coragem para pensar por si mesmo leva em consideração também os outros na medida em que é o pensar racional e, portanto, com um

¹⁸⁵ FMC, Ak442; tr. p. 291.

¹⁸⁶ Päd, AA496; tr. p. 102.

acento universalista. Leva em conta, assim, o tipo de ajuizamento que se faz do belo e do sublime, na medida em que este julgamento pode também ser ampliado aos outros seres humanos. Isso nunca poderá ser ensinado diretamente, apesar de poder sempre ser exercitado através do processo educativo. E não se constitui em uma negativa, apenas, pelo contrário, a verdadeira efetivação da moralidade na matriz kantiana só faz sentido quando a reivindicação primeira surge do interior do ser humano de uma forma positiva. O juízo reflexivo, a reflexão, como vimos, é uma requisição para que o ponto fundamental da formação moral seja possível.

Se nos voltamos agora para a “Doutrina do método”, na *Crítica da razão prática*, encontramos justamente essa posição. Pois, primeiro, trata-se de proporcionar às leis da razão prática pura acesso ao ânimo humano a fim de que elas possam influenciar as máximas desse ser; em seguida, de como se pode fazer com que uma razão objetivamente prática seja também subjetivamente prática, isto é, como se pode conciliar o caráter inteligível da lei com o caráter sensível, ou seja, como as ações determinadas pela lei moral, objetiva, possam ser ações que tenham a ver, subjetivamente, com o querer do sujeito, com a máxima que ele escolheu para viver. E, por fim, como se pode ajudar ao educando de tal modo que suas ações não se atenham apenas à sua legalidade, ou seja, que elas sejam ações realizadas não apenas de acordo com o dever, mas por dever.¹⁸⁷

¹⁸⁷ CRPr, Ak269, tr. p. 241.