

## O MÉTODO DE FORMAÇÃO HUMANA EM KANT: IMPLICAÇÕES DA PEDAGOGIA E DA MORALIDADE

### The human formation method in Kant: implications of pedagogy and morality

Josailton Mendonça

Universidade do Estado do Rio Grande Norte  
josailtonf@gmail.com

Philippe Rego

Faculdade Católica do Rio Grande do Norte  
philipe.villeneuve27@gmail.com

**Resumo:** Considerando a premissa kantiana de que o homem é aquilo que a educação faz dele, o presente artigo busca discutir como o método pedagógico kantiano exerce seu papel de formação do sujeito moral e autônomo. Do estágio inicial do indivíduo, a minoridade, caracterizado pela animalidade, até o estágio maior do desenvolvimento, a maioridade, pautado na autonomia e na razão, busca-se analisar o método pedagógico segundo Kant dentro dos dois parâmetros da educação, física e prática, considerando processos como a disciplina, a instrução e a moralidade, analisando os instrumentos, valores e princípios norteadores na formação do ser humano.

**Palavras-chave:** Pedagogia; Humanização; Moral.

**Abstract:** Considering the Kantian premise that man is what education makes him, this article seeks to discuss how the Kantian pedagogical method exercises its role in the formation of the moral and autonomous subject. From its initial stage of the individual, the minority, characterized by animality until the major stage of development, the majority, based on autonomy and reason, we aim to analyze the pedagogical method according to Kant within the two parameters of education, physical and practical, considering processes such as discipline, instruction and morality, analyzing the instruments, values and guiding principles in the formation of human beings.

**Keywords:** Pedagogy; Humanization; Moral.

### 1. Introdução

Kant, em seus escritos *Sobre a Pedagogia*, considera como princípio de seus estudos pedagógicos e antropológicos que o ser humano é aquilo que a educação faz dele. Isso significa que, embora um indivíduo esteja configurado biologicamente na espécie humana, a sua humanidade, isto é, a configuração do sujeito à espécie da qual faz parte e a sua identificação como tal, dá-se conforme ele é educado e se educa, tendo em vista que no processo do desenvolvimento humano, ele também é protagonista de sua educação.

Claramente, esta tese se apoia na concepção de que o homem é construtor ativo de si mesmo, tanto na ordem do conhecimento como na ordem da ação. Por este ângulo, e, de acordo com o projeto filosófico de Kant, o qual envolve a epistemologia, a

metafísica, a ética e a antropologia, o homem é o único que não existe em função de outro fim, senão ele mesmo enquanto espécie. E, portanto, é capaz de levantar a pretensão de ser respeitado como dotado de sentido em si mesmo.

Por outro lado, como todo processo pedagógico naturalmente é conduzido segundo um método, qual seria o método de educação do ser humano para Kant? Quais as etapas do processo pedagógico que existem na formação do indivíduo compreendido segundo sua determinação natural-biológica até chegar a sua humanidade, na condição de ser racional e autônomo, social e moral? E se nós consideramos que existem etapas, elas também são conduzidas para estabelecer valores e princípios que gradualmente desenvolvem o indivíduo na constituição de sua humanidade? Que valores e princípios precisam ser observados nas etapas do processo pedagógico e são necessários ao homem, considerando a moralidade universal proposta pelo próprio Kant?

Este artigo terá com base essas questões, buscando compreender em primeiro lugar o sentido da menoridade do ser humano; isto é, sua condição de menor no desenvolvimento humano que precisa ser superada para chegar à maioridade. Em um segundo momento, o artigo irá se deter aos processos da Educação Física com a disciplina e instrução e, posteriormente, a Educação Moral com a etapa da moralidade, buscando abordar as táticas educativas próprias de cada etapa e os valores que devem ser instigados ao educando, estimulando o seu desenvolvimento racional até chegar ao último tópico: a autonomia. Por fim, examina-se o princípio da autonomia e as implicações morais do homem autônomo que vive, age e se relaciona em sociedade.

Toma-se por base, no exame dessas questões, a obra *Sobre a Pedagogia* (Pädagogik – Päd), onde estão os princípios norteadores do método pedagógico kantiano, bem como outros escritos do filósofo, em particular, *Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?* (Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? – WA), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (Grundlegung zur Metaphysik der Sitten – GMS), *Antropologia do ponto vista pragmático* (Anthropologie in pragmatischer Hinsicht - Anth).

## **2. O sentido da menoridade da razão**

Antes de qualquer conclusão que se possa obter a partir da ideia de menoridade, é necessário considerar a premissa de que, para Kant, o desenvolvimento do ser humano

está ligado diretamente à evolução de suas capacidades racionais até chegar ao ponto de pensar por si só e conforme a razão, a autonomia. Essa premissa se sustenta em dois pressupostos, os quais estão amplamente justificados na teoria do conhecimento e na ética kantiana: (i) o sujeito é o elemento fundamental no conhecimento e ação humanos. Nesses termos, a subjetividade tem a função construtiva no conhecimento; (ii) a humanização do homem significa sua saída das determinações do mundo fenomenal e descoberta da liberdade, na condição de autônomo, como subjetividade pura.

Dessa forma, a menoridade “é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro” (WA 08: 35), consiste, portanto, em um estágio anterior no qual o homem ainda depende das pessoas para pensar, tomar decisões e emitir juízos, porém não de maneira autônoma e esclarecida.

A menoridade, contudo, não faz referência necessariamente à faixa etária, mas a uma infância de desenvolvimento racional na qual todos aqueles que, sendo menores, são acostumados a ter tutores que os conduzam, determinem e orientem no que devem pensar, conhecer, agir e como devem proceder diante de situações cotidianas, encontrando-se o ser humano condicionado pelo mundo.

Neste caso, a comodidade de depender de outrem se estabelece de forma voluntária no homem e este resiste, como que inconscientemente, a não abandoná-la e, por isso, torna-se culpado, não querendo distanciar-se da sua condição primeira porque implica uma mudança na sua forma de se comportar diante do mundo que o rodeia. Neste sentido, para Kant

[...] o que lhe interessa diretamente é aquela dimensão da menoridade da qual o próprio indivíduo é culpável. Com a auto culpabilidade dessa condição, ele quer destacar, na verdade, a subserviência e a submissão, mostrando que elas são resultados da atitude própria do indivíduo, mais precisamente, de sua preguiça e covardia. Sob esse aspecto, a menoridade é uma das principais características da fragilidade humana, e a coragem de pensar por si mesmo é a principal forma de enfrentá-la (DALBOSCO, 2011, p. 93).

A submissão no período da menoridade não está atrelada apenas à dependência dos outros e das regras externas, sendo isso sinal da completa ausência de autonomia. Mais que isso, o homem se vê vítima de seus instintos naturais e subservientes a eles, não sabendo controlá-los ou decidir-se sobre eles, mas apenas segui-los. Contudo,

[...] por maior que possa ser sua propensão animal a se abandonar passivamente aos atrativos da comunidade e do bem-estar, que ele denomina felicidade, ele está destinado a se tornar ativamente digno da humanidade na luta com os obstáculos que a rudeza de sua natureza põe para ele (*Anth 07: 324f*).

Dialogando com outras propostas filosóficas anteriores a Kant, a Alegoria da Caverna proposta por Platão na sua obra *A república*, retrata homens que desde seu nascimento estão acorrentados em uma caverna, com suas cabeças inertes, de forma que seus sentidos só conhecem as sombras que se projetam, por meio de uma luz em uma parede frontal, por mercadores que passam conduzindo seus objetos. Um destes, ao livrar-se das correntes, saindo da prisão na qual conhecia o mundo de forma limitada, sai da caverna e lá fora, sob o auxílio da luz do sol, pode contemplar a realidade como verdadeiramente é. Pode-se dizer que ele assumiu uma maioria não apenas ao conhecer o mundo, mas ao gozar da liberdade de pensá-lo sem estar sujeito aos limites impostos pela caverna.

Acontece que um desses, ao ser libertado da caverna e contemplar a realidade, lembra-se das ilusões que resumiam seu campo de conhecimento quando ainda estava na caverna e o condicionava apenas àquilo que lhe era posto. Na hipótese deste homem voltar à caverna e se comprometer a orientar aqueles que ainda estão presos, sobre a verdade que está para além da caverna, resultaria desta atitude segundo Platão o seguinte:

Sócrates – E se lhe fosse necessário julgar daquelas sombras em competição com os que tinham estado sempre prisioneiros, no período em que ainda estava ofuscado, antes de adaptar a vista – e o tempo de se habituar não seria pouco – acaso não causaria o riso, e não diriam dele que, por ter subido ao mundo superior, estragara a vista, e que não valia a pena tentar a ascensão? E a quem tentasse soltá-los e conduzi-los até cima, se pudessem agarrá-lo e matá-lo, não o matariam? (PLATÃO, 1996, p. 321).

A atitude de rejeição daqueles que ainda estavam na menoridade, acomodados à natureza na qual foram criados, em relação àquele que conseguiu alcançar a liberdade, permite pensar também a dificuldade que custa ao homem abandonar sua menoridade.

Nessa condição, a sua razão ainda não é plenamente desenvolvida e suas ações são determinadas pelas inclinações, na condição de tutelados.

[...] o homem não é dotado de um instinto nos mesmos moldes do instinto animal. Ele possui desejos, mas estes não são regulados e ordenados pelos instintos. Como exemplo disso podemos pensar na atividade sexual dos animais, geralmente determinadas, instintivamente conforme as estações do ano, temperatura, condições climáticas, etc. Os homens não são obrigados pelo instinto a manter uma atividade sexual em apenas determinadas situações naturais. O homem mostra sua liberdade ao afastar-se das determinações instintivas da natureza (PINHEIRO, 2006, p. 1).

Ao ceder aos caprichos da natureza, o homem fere sua liberdade e impede o desenvolvimento de sua autonomia. “Não sou obrigado a refletir, se é suficiente pagar; outros se encarregarão por mim da aborrecida tarefa” (WA 08: 35). Essa resistência se dá porque desde sua infância, o ser humano acostumou-se à realidade que lhe é posta sem questioná-la, e assumi-la de forma crítica, não fazendo o uso adequado de suas capacidades racionais e da liberdade que delas pode ser adquirida.

Desde cedo, as crianças conhecem o mundo e aprendem por meio de seus educadores, mas as suas atitudes e reações, sobretudo sentimentais, são reflexo de uma natureza ainda primitiva que precisa ser contrariada, como será visto adiante, sobretudo, considerando a pessoa que é, ao mesmo tempo, passiva e ativa de seu próprio desenvolvimento. “Neste sentido, se a menoridade é resultado, como indica Kant, da preguiça mental e da covardia pessoal, então é o próprio indivíduo que precisa tomar a decisão de sair desse estado. Ele pode e deve ser ajudado (motivado), mas ninguém poderá decidir por ele” (DALBOSCO, 2011, p. 93).

A humanização é, portanto, um processo que tem início, segundo Kant, com o esforço crescente de superar a menoridade, construindo-se como pessoa inserida num contexto e tendo que se orientar nele. Assim, a menoridade se configura como um estado provisório na busca do que se constitui a grande meta da humanidade, na qual “[...] o homem cria e recria valores. Por esse motivo temos a necessidade de aprender os valores construídos socialmente e, ao mesmo tempo, desenvolver a habilidade de pensar, pois não basta seguir regras pelo hábito” (WEINMAN, 2015, p. 201). Ao atingir

seu estágio superior de Esclarecimento<sup>1</sup>, o homem contribuirá também para a sua espécie que educa com vistas a melhorias no futuro.

### 3. A disciplina no processo pedagógico

Compreendida como fase negativa do processo educativo, a disciplina “submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo” (*Päd* 09: 442). Logo, seguindo a perspectiva kantiana, desde os primeiros momentos, o ser humano precisa se deparar com as exigências que as regras de convívio e os princípios da sociedade propõem, seja no modo de falar, de se comportar e de julgar as coisas.

Em uma passagem da obra “Antropologia do ponto de vista pragmático” – *Anth*, Kant alerta para algo que justifica o valor da disciplina como fase do processo pedagógico. Diz ele:

Mas porque a experiência revela também que há nele [*no homem*] uma propensão a desejar ativamente o ilícito, ainda que saiba que é ilícito, isto é, uma propensão para o mal, que se faz sentir tão inevitavelmente e tão cedo quanto o homem comece a fazer uso de sua liberdade, e por isso pode ser considerada inata, o ser humano também deve ser julgado mau (por natureza) segundo seu caráter sensível, sem que isso seja contraditório quando se fala do caráter da espécie, porque se pode admitir que a destinação natural desta consiste no progresso contínuo até o melhor (*Anth* 07: 324).

Assim é preciso que, aos poucos, seus instintos possam ser inibidos e a selvageria, estágio primeiro da natureza humana, possa a ser controlada pelas leis externas. Para que esse processo aconteça e a pessoa possa despertar para um sentimento de respeito à lei moral, é necessário, a partir do processo pedagógico, que a criança desenvolva uma vontade própria a qual “precisa ser formada progressivamente, e sua formação deve iniciar já na infância, período no qual, segundo Kant, se desenvolvem os primeiros germes da moralidade” (DALBOSCO, 2011, p. 70).

<sup>1</sup> O termo Esclarecimento é utilizado em algumas traduções como *Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?* – Luiz Paulo Rouanet para designar o vocábulo alemão *Aufklärung*. Em outras fontes, como o *Dicionário de Kant*, Howard Caygill traduz este termo como Iluminismo para designar o período do século das luzes, onde “no prefácio da primeira edição de *Crítica da Razão Pura* [grifo nosso], Kant descreve a sua época como uma época de crítica; crítica da religião, da política e até da própria razão” (CAYGILL, 2000, P. 183). Neste trabalho será mantida esta especificidade dos termos, a saber: o termo iluminismo designa o período filosófico da história onde vários pensadores colocaram sob a crítica racional as verdades absolutas pré-estabelecidas; e o termo Esclarecimento para designar, segundo o termo *Aufklärung*, o estágio de desenvolvimento humano da “maioridade compreendida enquanto coragem de pensar por conta própria” (DALBOSCO, 2011, p. 92).

Kant orienta que ao submeter as crianças às regras, haverá resistência porque se confronta a comodidade dos instintos que naturalmente passaram a viver. É importante que “a disciplina não trate as crianças como escravos, mas sim que faça que elas sintam sempre a sua liberdade, mas de modo a não ofender a dos demais” (*Päd* 09: 464). E por que não dizer ofender a elas mesmas? Isso porque os desejos humanos, além de variados, apresentam também uma determinada contradição moral e quando não controlados, podem causar sérios danos a eles mesmos.

Algumas atitudes por parte dos educadores, sobretudo dos pais, não contribuem para o bom êxito da disciplina. Se, em alguns momentos são indiferentes ao pedido dos filhos pensando que estão lhes ensinando, podem acabar revoltando-os. Se, por outros são solícitos demais com tudo que pedem, podem acabar tornando-se reféns do desejo das crianças que aprenderão a usar os gritos como artifício de controle e subordinação dos pais.

Dê-se à criança tudo o que ela precisa e depois seja dito: “Você já tem o suficiente!”. [...] Não se dê atenção aos gritos das crianças e não se condescenda com elas, quando querem obter alguma coisa por esse procedimento; mas, se pedem cordialmente, deve-se dar a elas o que é útil” (*Päd* 09: 464). Assim, o indivíduo aprenderá a se contentar com o necessário e também a melhor forma de se dirigir aos outros para lhes pedir o que realmente precisam.

A disciplina deve gerar um sentido de obediência permitindo que as crianças exercitem a observância dos regimentos de forma ordenada, postos nos grupos sociais. Logo, não se trata de “uma obediência cega e totalmente heterônoma. Muito menos uma obediência a impulsos e desejos imediatos, mas uma obediência às regras racionais autônomas” (PINHEIRO, 2006, p. 2). O mais importante não é que a criança cumpra o determinado, mas que possa controlar seus instintos e inclinações.

De fato, nesta autogênese, a humanidade do homem resulta de uma luta contra os condicionamentos que aprisionam aquilo que ele está destinado a ser: a saber, uma expressão da razão. “Deste modo, a disciplina é a preparação mais adequada para o futuro exercício do respeito pela lei moral. Essa é a razão que conduz Kant a ver na disciplina um núcleo pedagógico importante à formação da criança, diferenciando-a do adestramento” (DALBOSCO, 2011, p. 70).

Para que a selvageria do homem seja controlada, são necessárias ações que venham a coagir a pessoa. Essa coação não visa limitar a liberdade no sentido moral, mas a liberdade proveniente do seu estado selvagem no qual reside uma liberdade sem leis, orientada por instintos e irresponsável, própria de contextos onde dominam a brutalidade, a violência e a total desordem. A liberdade da criança, por exemplo, ao se sentir sob o domínio das relações por meio da via sentimental, acha-se na liberdade de usar seus artifícios (choros, gritos, gemidos) para satisfazer seus desejos ainda que para esses serem realizados, tenha que se burlar regras pré-estabelecidas no convívio social.

Sobre a liberdade no sentido moral, desde cedo as crianças devem aprender as implicações de ser autônomo, de se desenvolver fisicamente com seus próprios esforços e de conhecer o mundo por meio dos sentidos sem que alguém as prive da dor, da tristeza, da decepção, pois isso também contribui no processo educativo. O apetite, por exemplo, não deve ser consequência de estimulantes, mas das atividades e ocupações que a pessoa desempenha, de modo a não criar necessidades errôneas e a dependência de instrumentos que lhe são externos e alheios. O choro é, também, importante e não pode ser privado ou minimizado na criança. “Deixemos, pois, que chorem à vontade, e logo eles mesmos 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” (*Päd* 09: 460).

Oferecer prêmios que silenciem a criança ou controlem seu choro, ou ainda, realizar seus desejos os faz ter domínio da situação. “Enquanto precisam apenas chorar e tudo acontece ao redor, eles dominam como verdadeiros déspotas” (*Päd* 09: 460). Mais tarde, quando os pais querem reverter os papéis de controle e obediência não conseguem, pois já se encontram de mãos atadas. “Quando cessa esse domínio, isso os aborrece muito. Porque, mesmo para gente grande que esteve no poder por algum tempo, resulta muito penoso desacostumar-se dele de modo forçado” (*Päd* 09: 460).

Também os primeiros passos não devem ser conduzidos por aparelhos externos. A criança deve aprender a andar por conta própria, mesmo que sofrendo quedas, adquirindo mais segurança, “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” (*Päd* 09: 461). Ainda que os pais tomem precauções para que não sejam tão feridas, é salutar que o exercício de andar seja pessoal e gradual. “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” (*Päd 09*: 462).

Muitos pais querem acostumar seus filhos a realizar tudo nos momentos que lhes convém, de forma que isso também se torna danoso ao desenvolvimento da criança e ela pode permanecer no estado infantil de aprendizagem. Agir de modo que confrontem ou contrariem o desejo das crianças é fundamental para que seu agir autônomo seja conduzido de forma mais eficaz e abrir espaço para o agir decididamente moral.

Normalmente, “uma educação rígida fortifica o corpo. Entendemos por educação rígida simplesmente aquela que nos afasta das comodidades” (*Päd 09*: 464). Logo, uma criança que tenha sido educada a partir de dificuldades, desafios e instigada a combatê-los por si mesma, terá mais facilidade de enfrentá-los na fase adulta, diferentemente de uma pessoa cujas vontades sempre foram atendidas e sempre recebeu tudo “de mãos beijadas”.

Até a menoridade, o indivíduo não assume as exigências que lhes são postas de bom grado e não as cumpre livremente, mas pela obrigação da lei sem considerar sua subjetividade. Por vezes, sem que compreenda as razões pelas quais determinadas regras existem e porque devem ser obedecidas. No entanto, é por meio da proposta disciplinadora que o homem, gradativamente, deixa de ser subordinado aos seus instintos, à sua animalidade, e passa a fazer uso da sua razão de maneira autônoma.

Apenas por meio de uma educação baseada na disciplina e na coação será possível postularmos um indivíduo autônomo. Ou seja, a coação e a disciplina possibilitam a cada um fazer uso de sua própria razão, sem medo. E, com isso, abre-se a possibilidade de uma determinação moral da vontade (PINHEIRO, 2007, p. 15).

Uma vez que passa a desenvolver sua razão e edificar aos poucos o que depois será autonomia, o homem, conhecendo o mundo a partir dos seus sentidos, vê seus instintos limitados por parte de seus educadores, mas ao mesmo tempo livre para evoluir com seus próprios esforços. Dentro desse processo, o ser racional é circundado pelas coisas, modificado por elas, e o seu conhecimento se dá ao passo que sua intuição sensível capta a manifestação dos entes externos, no espaço e tempo *a priori*, e regula a natureza dos objetos por meio das categorias da razão.

#### **4. Humanização: Superação da animalidade e desenvolvimento da razão**

Se dentro do processo constitutivo da humanidade, a disciplina exerce seu papel negativo, é a instrução a parte positiva da educação. “Por ela o homem se distingue do animal” (*Päd* 09: 466). Ela não se apresenta ao homem de forma ditatorial, mas propositiva para que adentrando na cultura, tendo sentido o confronto disciplinador, o homem possa superar sua natureza primitiva e selvagem, e desenvolver suas capacidades racionais. Sendo assim, “os pais devem criar para os filhos ocasiões favoráveis” (*Päd* 09: 466) em que, sem a dependência de instrumentos, possam estes evoluir enquanto seres humanos, adaptando-se ao meio e tomando domínio sobre as situações que exigem sua atitude de protagonista.

Os instrumentos resultam danosos à habilidade natural. Assim, servimo-nos de uma corda para medir uma certa distância, mas pode-se fazê-lo simplesmente com o olhar; valemo-nos de um relógio para determinar a hora, mas bastaria olhar a posição do Sol; servimo-nos de uma bússola para nos orientar numa floresta, mas podemos sabê-lo também observando o Sol, se é de dia, ou as estrelas, se é de noite. Acrescentemos que, em vez de nos servimos de um barco para atravessar a água, podemos nadar (*Päd* 09: 466).

Não é necessário, pois, ditar a criança tudo quanto ela deve fazer ou deve agir para alcançar seus objetivos, basta guiá-las aos caminhos, indicar-lhes o trajeto, e elas por meio da criatividade que exercem poderão desenvolver por conta própria e para seu uso pessoal instrumentos que permitam auxiliá-las. Dependendo sempre dos outros e de outros equipamentos já prontos, inibe o caráter inventivo da criança e pode no futuro criar no adulto um medo ou sentimento de incapacidade para determinadas provas que lhe são colocadas.

Os jogos e brincadeiras, neste sentido, são de fundamental relevância, pois, além de exercitar e enrijecer o corpo físico das pessoas, também aguçarão seus sentidos. Os “[...] melhores jogos são aqueles que, além de desenvolver a habilidade, provocam exercício dos sentidos; por exemplo, o exercício da visão, ao julgar com exatidão a distância, a grandeza e a proporção [...]” (*Päd* 09: 467). Mais do que dar às crianças instrumentos prontos que possam fazer barulho, pode-se incentivá-las a produzir, por exemplo, de um bambu ou de um balde algo que o som o faça aprender praticando.

Se estão para servir à educação do homem, os jogos e brincadeiras não podem deveras ser levados simplesmente pela brincadeira, mas com objetivos e finalidades a serem buscadas. Caso contrário, não irão contribuir na superação da condição determinada biologicamente e na adição da cultura. Quanto conduzidos com vistas a metas, os jogos irão permitir à criança o aprendizado de conhecer seus defeitos e limites bem como os valores de uma convivência grupal, “para que ela se forme por si mesma, como uma pessoa que deve viver em sociedade, uma vez que, se o mundo é bastante grande para ela, é também para os outros” (*Päd* 09: 469).

A instrução, ainda que influencie nas decisões do homem, não está no âmbito da formação moral, mas da educação da natureza, isso porque é a partir dela que o indivíduo passará a atribuir sentido a alguns de seus comportamentos sem que, no entanto, faça de forma autônoma. É nesta segunda fase que a pessoa, em seu processo de aprendizagem, passará a compreender seu papel em meio à sociedade. Ela deve, segundo Kant, aprender a trabalhar não cedendo à preguiça, mas despertando para o compromisso de lutar por sua sobrevivência para o funcionamento do organismo social. “O homem é o único animal obrigado a trabalhar. Para que possa ter o seu sustento, muitas coisas devem fazer necessariamente para tal” (*Päd* 09: 471).

Obviamente, como dito em linhas anteriores, Kant não faz alusão ao trabalho infantil nos moldes da atualidade nos quais em muitos casos se percebem condições escravas. Ao contrário, o filósofo visa às atividades nas quais as crianças não as façam apenas pelo divertimento, mas assumam responsabilidades e tornem-se comprometidas com o que se quer buscar por meio das tarefas que lhes são propostas. Assim, “A educação deve ser impositiva; mas nem por isso, escravizante” (*Päd* 09: 471). Levá-las a sentir o peso das tarefas também as torna fortes, pois aprendem a conquistar, a perder, a recomeçar, a errar e corrigir, de modo que se dê a “formação do sentimento de prazer e desprazer. [...] O sentimento não deve ser mimado. O gosto pela facilidade é para o homem o mais funesto dos males da vida” (*Päd* 09: 477).

Assumindo o engajamento em suas responsabilidades, o indivíduo irá desenvolver as potências superiores, pois sua maneira de conhecer não será mais desinteressada. As potências a serem desenvolvidas são o entendimento responsável pelo conhecimento do todo, o juízo encarregado da aplicação do conhecimento geral ao

particular e a razão como a faculdade de relacionar os conhecimentos gerais e seus particulares.

Quanto ao entendimento, devem existir regras que possam cultivá-lo. “É também muito útil abstraí-las, para que o entendimento proceda não apenas mecanicamente, mas tenha consciência da regra que segue” (*Päd* 09: 474-475). Quanto ao juízo, ou faculdade de julgar, “é necessária para se compreender bem o que se aprende ou se diz, e para não repetir dos outros o que se não entender” (*Päd* 09: 476). Já em relação à razão, Kant entende como aquela que faz conhecer os princípios, a reflexão em relação às causas e efeitos de cada coisa.

Estas três potências são de fundamental importância na educação, pois é se desenvolvendo e tornando-se consciente de cada uma que a criança poderá não apenas conhecer o mundo pelos sentidos, mas guardar na memória e relacionar os sinais que guarda consigo com a realidade que se experimenta. Trabalhar com imagens, sons, mapas demonstrativos, maquetes e outros recursos didáticos desta natureza é o melhor modo para que a criança possa assimilar o conhecimento que recebe. Quando se trabalha, no entanto, com estes instrumentos, surge a necessidade de instigar a atenção da criança, pois “a distração é inimiga de qualquer educação. A memória supõe atenção” (*Päd* 09: 476).

Ao receber conhecimentos externos, o educando já deve exercitar a sua razão e por isso a reflexão daquilo que recebe. Segundo Kant, o Método Socrático é a melhor maneira de exercer essa reflexão por considerar a humildade de não obter o conhecimento absoluto das coisas e estar sempre aberto a questionar aquilo que lhe é posto. “Devemos proceder de tal modo que busquem por si proceder de forma a perseguir por si mesmas esses conhecimentos, ao invés de inculcar-lhos [sic]” (*Päd* 09: 477).

A timidez e teimosia são pontos também a serem observados e cuidados pelos educadores nas crianças. Não é aconselhado envergonhá-las com palavras fortes, mas conscientizá-las daquilo que não é o correto. “Os pais devem falar de vergonha a seus filhos apenas quando mentem. Assim, eles conservam até a morte esse rubor da vergonha por mentir” (*Päd* 09: 478).

Já a teimosia deve ser combatida não fazendo nada em troca quando a criança também não age de forma agradável. Contrariar a vontade da criança pode gerar um

sentimento de servidão, que também não é útil à educação, mas sim, ela deve sentir que atitudes agressivas não devem encontrar resposta dos educadores para que elas passem a perceber a inutilidade de seu comportamento, e, em vez de revolta, surja a docilidade. “Quando uma criança mente, por exemplo, não se deve punir, mas tratá-la com desprezo, dizer que no futuro não mais acreditaremos nela, e semelhantes” (*Päd* 09: 480).

Surge aqui a compreensão de punições morais que levem o indivíduo a estar ciente de seu ato, das consequências que este pode gerar e assim temer praticar tais atitudes para que no futuro não possa prejudicá-lo. Diferentemente das punições físicas, que devem apenas acontecer em auxílio às punições morais, quando essas forem insuficientes. Quando as físicas são tomadas como única forma de disciplinar a teimosia, os educadores estarão semeando os germes de pessoas agressivas, revoltadas e prepotentes. Em muitos casos, a consequência da atitude é a própria punição que a criança deve receber para que possa compreender a gravidade dos atos, sendo assim não devem ser poupadas de sofrer os efeitos de seus atos.

“A disciplina não gera senão um hábito, que desaparece com os anos. É necessário que a criança aprenda a agir segundo certas máximas cuja equidade ela própria distinga” (*Päd* 09: 480). Isso significa que ao humanizar-se, por meio da educação, o homem é disciplinado no intuito de controlar a selvageria que compreende seu estágio natural, e por isso recebe ordens e regras a serem cumpridas para que seus impulsos não determinem suas atitudes. Aos poucos, é também orientado por meio da instrução a não mais depender de outrem, compreendendo o mundo, os princípios e as razões pelas quais ele age segundo as normas da sociedade até chegar ao ponto em que sua própria razão, componente importante de sua condição humana desenvolvida, será a legisladora do pensar e agir.

Revela-se, assim, que da mesma forma que a sua teoria do conhecimento e a sua ética, a pedagogia é devedora da sua antropologia. Humanizar-se, na linha da leitura que Foucault (2011) faz da antropologia kantiana, significa desvencilhar-se das estruturas da desrazão para que se delineie o homem na sua transcendentalidade.

Portanto, ao passo que sofre a intervenção negativa (disciplina) e a positiva (instrução), o indivíduo começa a desenvolver suas capacidades racionais para que posteriormente possa ser protagonista do seu agir moral. Dotado da razão e no bom uso

desta, no exercício da liberdade em conformar suas atitudes com a razão, o indivíduo age de forma ética seguindo princípios universais, contribuindo na constituição e no progresso da sociedade na qual vive.

## **5. A autonomia e a constituição do sujeito ético**

Tendo visto nos tópicos anteriores as etapas da educação do homem que está pautada nas formas de superar o estado animal (disciplina) e propiciar o exercício da liberdade do homem que começa a ser vivida em meio às regras de convívio social (instrução), convém agora analisar a última etapa da formação do homem que consiste na educação prática.

Nesta o que está em foco é a consolidação do ser humano enquanto tal com o desenvolvimento de sua dimensão racional (inteligível) concomitantemente a sua natureza dos desejos (sensível), de modo, no entanto, que a razão passa a operar de maneira soberana à medida que o homem se torna esclarecido, abandonando sua menoridade e assumindo sua maioridade, pensando por si e agindo segundo os ditames morais.

Dentro da educação prática, ou educação moral, o processo pedagógico norteia-se segundo os três tipos de imperativos do agir humano, a saber: “1. A habilidade; 2. A prudência; 3. A moralidade” (*Päd* 09: 486). Sobre estes não se deterá a atenção propriamente de como eles afetam a ação do homem, mas como orientam e acompanham gradativamente a educação do sujeito que passa a pensar, a agir e a fazer escolhas na vida.

Esses imperativos encontram apoio naquela estrutura triádica tematizada em sua antropologia e que define o homem em sua facticidade:

Entre os habitantes vivos da terra, o ser humano é notoriamente diferente de todos os demais seres naturais por sua disposição técnica (mecânica, vinculada à consciência) para o manejo das coisas, por sua disposição pragmática (de utilizar habilmente outros homens em prol de suas intenções) e pela disposição moral em seu ser (de agir consigo mesmo e com os demais segundo o princípio da liberdade sob leis), e por si só cada um desses três níveis já pode diferenciar caracteristicamente o ser humano dos demais habitantes da terra (*Anth* 07: 322).

Assim, habilidade e prudência, enquanto decorrentes da disposição técnica e pragmática da espécie, são princípios que implicam um agir hipotético, contingente, pois neste caso o agir será sempre meio para se alcançar algo. A habilidade que transmite o saber técnico deduz-se naquelas capacidades as quais permitem ao homem os talentos que dão espaço às intenções possíveis, possibilitando realizar ações, com base nas suas artimanhas, para obter os fins propostos. De fato,

A caracterização do ser humano como um animal racional já está contida na simples forma e organização de sua mão, de seus dedos e pontas de dedos, em parte na estrutura, em parte no delicado sentimento deles, porque a natureza não o tornou apto para uma única forma de manejo das coisas, mas para todas indefinidamente, portanto, para o emprego da razão, e com isso designou a capacidade técnica ou habilidade de sua espécie como a de um animal racional (*Anth 07: 323*).

Isso implica que suas habilidades, desde cedo, sejam trabalhadas por meio de técnicas, seja no âmbito teórico das ciências, seja no âmbito prático do trabalho, para que no futuro possa caminhar para a consecução dos fins que lhes forem apresentados.

Convém que, ainda que a habilidade exercite a aptidão do homem para que alcance fins gerais, não é suficiente para que ele determine a escolha de seus fins e os dirija à moralidade. “[...] Além de possuir a habilidade, o homem precisa aprender a pensar e fazer de sua razão a pedra de toque de seu agir. [...]” (BRESOLIN, 2016, p. 105). Desse modo, a educação não pode ser meramente tecnicista, pois resumirá o homem a agir de forma mecânica, servo de suas habilidades, mas não de forma autônoma.

A prudência vem, em seguida, como maneira de direcionar as aptidões com vistas a alcançar os fins que são úteis ao homem, segundo aquilo que Kant enuncia como uma propensão natural da espécie, a saber, “[...] sair, nas relações sociais, da rudeza do mero poder individual e tornar-se um ser polido (ainda que não moral), destinado à concórdia, já é um nível superior” (*Anth 07: 323*).

No processo pedagógico, a prudência propõe que o educando utilize suas habilidades em vista de construir a felicidade. Mais que um técnico e ser talentoso, aqui o sujeito aprende a ser cidadão, pois terá de, não apenas no ambiente escolar, mas na vida, aprender como na relação com os outros pode utilizar seus talentos para alcançar

seus fins. “[...] a criança deve aprender o uso do mundo e entrar na realidade do jogo da vida” (BRESOLIN, 2016, p. 107). Não de maneira corruptível, o educando deve já nesta fase cultivar seu caráter compreendendo que seus interesses não devem prejudicar os outros, não consistindo em tratar o outro simplesmente como meio, desvalorizando a humanidade do outro.

A propriedade hipotética de ambos os casos (habilidade e prudência) é atestada também no processo educativo. Os fins percorridos não são absolutos ou universais, enquanto em um caso são os fins gerais, no outro são os fins pessoais e, portanto, carregam motivações adversas, aquelas que deveriam vir somente da razão.

Para atender a esta última necessidade apresentada, existe a etapa da moralidade, cujo intuito é “o fortalecimento e a consolidação do caráter, de modo que cada indivíduo possa, por si mesmo, tornar-se autônomo, dono e responsável por seus atos.” (BRESOLIN, 2016, p. 108). É no âmbito da moralidade e, precisamente dentro do imperativo categórico, que se pode conceber a ideia de caráter do homem, em que cabe a este domar suas paixões e desejos pessoais com o intuito de cumprir de forma coerente aquilo que se pensa, “porque um homem que toma uma decisão, e não a cumpre, não pode ter confiança em si mesmo” (*Päd* 09: 487).

Em sua antropologia, Kant entende que “tem caráter o homem de princípios, de quem se sabe seguramente que se pode contar, não com seu instinto, mas com sua vontade” (*Anth* 07: 285). Consequentemente, caráter “consiste na resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo realmente em prática” (*Päd* 09: 487), isto é, ser coerente com a moralidade que está na sua razão, que orienta seu agir e não se deixar corromper por interesses vãos.

Para assumir um bom caráter, dentro do desenvolvimento moral, o homem deve estar disposto a fazer recusas e resistências, não mais por interferência de outrem como por meio da disciplina, mas dessa vez por meio de sua própria consciência racional. Kant chama a atenção sobre os sentimentos de compaixão e piedade que são criados nas crianças, quando ou são nutridos de nostalgia ou se resumem a lamentar as coisas.

A compaixão que está no âmbito do sentimento, bem como conduzida pela razão se dará desde cedo quando os pais oportunizarem à criança uma mínima quantia de dinheiro que os permitirá diante da necessidade dos outros usar ou não de forma moral o valor que receberam. Se, no entanto, são generosos apenas com o dinheiro dos pais, não

se trata de generosidade. É um progresso fazer a pessoa passar da cultura da empatia ou da lei dos pais para uma liberdade própria da pessoa que age racionalmente, assim, “não devemos exortar sua compaixão ou simpatia, mas sim, que a considere como semelhante dela, pois fazer o bem às pessoas mais pobres não é um mérito, mas um dever” (BRESOLIN, 2016, p. 113).

Trata-se também de não conduzir uma educação com base em comparações entre as pessoas, em que os valores ensinados podem constranger o educando, atestando que alguém faz certo ou melhor que ela. Desse modo, pode-se incitar a inveja que interfere nas atitudes, fazendo as pessoas não reconhecerem sua dignidade, nem se contentar com ela, mas sempre se valendo da vida e da dignidade do outro. Isso prefigura atitudes imorais nas quais os desejos pessoais podem gerar sentimentos maldosos e que venham a ferir a pessoa do outro.

Excita-se a inveja de uma criança, levando-a a se estimar pelo valor dos outros. Ela deve, ao contrário, estimar-se pelos conceitos da própria razão. [...] ‘Vede como esta ou aquela criança se comporta bem!’ ou expressões semelhantes: falar desse modo à criança provoca nelas certamente pensamentos ignóbeis. Quando o homem se estima pelo valor dos outros, procura ou elevar-se acima deles ou diminuir o valor dos outros. [...] Não se pensa senão em encontrar defeitos nos outros; se o outro aí não estivesse, não se poderiam fazer comparações e aparecer-se-ia com o melhor (*Päd* 09: 487).

Percebe-se, portanto, que a moralidade é o estágio que proverá ao homem tomar consciência de sua natureza sensível e inteligível e conduzir-se pela razão, integrando a espécie da qual faz parte, não agindo apenas como indivíduo ou cidadão particular (PATON, 1971). Ditos, então, os estágios da educação prática do homem, cabe ainda analisar com mais profundidade um fundamento, cuja referência já fora feita ao longo deste artigo, que subsidia a possibilidade de conferir ao homem sua condição de sujeito moral: a autonomia.

O desafio do desenvolvimento humano é que se consiga libertar-se das determinações das inclinações sensíveis, que o faz desviar-se das orientações da razão. Uma vez livre pela conformação à razão, o ser humano assume sua condição de sujeito autônomo que não apenas segue leis morais, mas faz delas, objetivamente universais, parte integral da sua subjetividade. Segue-se, então, que a maioridade, etapa superior de desenvolvimento do homem, admite

[...] o ser humano como autonomia, porém não apenas entendida como auto-legislação moral ou autonomia no agir, mas também como autonomia no uso da própria faculdade racional, isto é, autonomia como maioridade intelectual, enquanto pensar por si mesmo (SANTOS, 2011, p. 202).

Agir de forma moral, segundo Kant é, portanto, doar-se às leis e princípios da razão, fazer com que a autonomia humana seja legisladora das leis, pois, enquanto sujeito, busca fazer da máxima de suas ações leis universais, válidas a qualquer ente racional, não buscando satisfazer interesses pessoais, mas tendo sempre a humanidade, a sua e de sua espécie, como fim em si.

Via-se o homem ligado a leis por seu dever, mas não passava pela cabeça de ninguém que ele estaria submetido apenas à sua legislação própria, embora universal, e que ele só estaria obrigado a agir em conformidade com sua vontade própria, mas legislando universalmente, segundo o <seu> fim natural (*GMS* 04: 432f).

Estar meramente submetido à lei significa que o homem traria consigo algum interesse *a posteriori*, partido de uma atração ou coerção externa que o levava a agir de determinado modo em virtude de algum outro objetivo que não fosse a própria ação. Sujeito a alguma condição, pessoal ou alheia, a pessoa que embora atue subjugado pela lei moral, não estará agindo de forma moral por aqui se considerar uma questão primordial: sua vontade (AMERIKS, 2000).

Eis aqui a necessidade da autonomia como fundamento que garanta ao homem ser protagonista de suas ações, de seu pensar, assumindo sua condição racional, de modo que “nenhuma ação a não ser segundo uma máxima passível de ser uma lei universal, e, portanto, de tal sorte que a vontade possa, mediante sua máxima, se considerar ao mesmo tempo como legislando universalmente” (*GMS* 04: 434).

Trata-se, pois, de agir conforme a dignidade de ser racional que não obedece a nenhuma outra lei, seja ela qual for, que não seja aquela da razão a qual doa a si mesmo. “Autonomia é, portanto, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda natureza racional” (*GMS* 04: 436). Sob estes parâmetros, o agir do homem não deverá ser guiado por uma vontade má e conseqüentemente não gerará ações imorais, mas antes irá prover ações cuja natureza e espécie sejam respeitadas.

A autonomia compreendida como fundamento está atrelada à dimensão inteligível do homem, isso porque a capacidade de agir segundo a razão se dá antes pela liberdade de qualquer desejo sensível que permitiu a total correspondência com a vontade racional (AMERIKS, 2000). Como, na realidade, o ser humano não é constitutivo só de uma natureza inteligível, mas também sensível, está sujeito a inclinações que podem levá-lo a um agir particular, interesseiro e não moral, agindo, segundo Kant, na *Crítica da Razão Pura* (2008) – KrV B pela heteronomia.

Paradoxalmente a esta, a autonomia moral deduz-se na “[...] qualidade da vontade e só pode ser pensada na medida em que a razão atua como uma espécie de causa determinante das ações. É a razão sendo prática por ela mesma, prescindindo de qualquer outro tipo de mola propulsora” (SANTOS, 2011, p. 208).

Nisto repousa a proposição de que o sujeito ético quando dirige suas ações ao outro, supõe *a priori* uma postura de respeito. “Vale dizer que, ao nos relacionarmos com o outro, o respeito age dando ao outro o estatuto de pessoa humana, de ser de direitos e deveres” (PINHEIRO, 2007, p. 118). Logo, sujeitos cuja garantia de seu agir está na autonomia da razão irão prezar pela igualdade entre os homens, considerando sempre a dignidade do outro, não agindo de maneira a menosprezar, oprimir ou prejudicar o outro.

Atingir sua maioridade, conceito abordado ao longo deste artigo, confere ao homem o seu desenvolvimento racional e sua condição autônoma, agindo como espécie humana. Retomando ideias anteriores, o homem deixa de resumir-se ao uso privado da razão, estando enquadrado aos padrões externos e fechando-se a pensar e agir nos limites que lhe são colocados social ou biologicamente, isto é, sendo passivo da realidade que lhe é imposta. O homem passa então a dispor do uso público da razão de maneira a poder também contestar e contribuir publicamente, não mais resumido ao seu grupo social, mas como constitutivo da sociedade em geral contribuindo no desenvolvimento dela e da própria espécie humana (WA 08: 036).

Notoriamente, as várias sociedades ao longo da história foram constituídas de injustiça, desigualdade, segregação e, sobretudo, falta de diálogo e amor. Da mesma forma, as religiões que subsidiadas pela moral deveriam guiar também a humanidade, a sua plena destinação de fazer do gênero humano uma única família (*Päd* 09: 494) são, no entanto, reflexo de constantes divisões, guerras, mortes e perseguições variadas.

Por trás de uma ideia de progresso social, encontra-se uma lógica de ação nutrida por um agir moral fruto de indivíduos, não esclarecidos, que tratam a humanidade do outro como objeto e não como fim em si, segundo consta no imperativo da moralidade (*GMS* 04: 429). Cotidianamente, no agir moral, as pessoas são instrumentalizadas, tratadas como meio para a obtenção das vontades e desejos, porque não dizer paixões, daqueles que conduzem a sociedade visando ou ao poder ou à imposição de seus ideais.

Para Kant, o ser humano é um fim em si mesmo, ou seja, nossas ações devem ter em vista o ser humano e não o que se pode alcançar a partir dele. É interessante observar que ele nos lembra que nós mesmos, em nossas próprias ações, somos seres humanos e devemos nos considerar como tais. Em outras palavras, o ser humano não é um objeto que possa ser utilizado como um meio para se atingir um objetivo, seja ele econômico, político, social ou de qualquer outra natureza (AIUB, 2008, pp. 4-5).

Sendo assim, o processo educativo para Kant não visa à formação do homem de um sujeito egoísta, mas para que não se conformasse a sua natureza de objeto ou caísse na passividade da aceitação de uma realidade em que ele é apenas marionete social. Isso contrapõe a natureza dos seres racionais que “[...] denominam-se pessoas, porque sua natureza já os assinala como fins em si mesmos, isto é, como algo que não pode ser usado meramente como meio [...]” (*GMS* 04: 428).

Só uma educação empenhada em esclarecer o sujeito, conduzindo-o a uma maioria da razão, tornando-o capaz de pensar por si só e na interação com o outro; empenhada em conduzir os homens a fazerem da humanidade sempre o fim e nunca um meio, ciente de seu papel e da sua natureza enquanto sociedade que busca progredir e melhorar com o olhar para o futuro, poderá constituir uma sociedade justa e de respeito à dignidade humana.

## **6. Considerações finais**

Procurou-se ao longo destas discussões, demonstrar que, na perspectiva de Kant, o processo de humanização não acontece de maneira desordenada, mas está ligado a um método pedagógico específico. Desse modo, é propósito da educação ao humanizar a pessoa, fazê-la desenvolver sua estrutura racional que lhe permitirá não mais agir

conforme as interferências externas, mas a capacidade de pensar por si, livre de impulsos sensíveis, autônomo e agindo conforme a razão.

O ser humano, conforme abordado ao longo do artigo, inicia sua vida em um estágio primitivo, a menoridade, caracterizado por uma realidade de selvageria em que os instintos naturais governam as atitudes. Sobre esse estado primeiro, a educação age de forma negativa quando por meio da disciplina, os educadores que lhe são externos agem de forma coercitiva controlando seus desejos egoístas que visam apenas satisfazer vontades subjetivas. Ao mesmo tempo em que há um controle, há também uma superação de sua condição primitiva como ser determinado biologicamente.

Posteriormente, sobre o indivíduo disciplinado, agirá a educação por meio da instrução, dessa vez com uma conotação positiva. É o momento de o educando tomar conhecimento das regras, valores, juízos e orientações que são comuns aos de sua espécie ou sociedade e são necessários ao convívio social. Neste momento a pessoa compreende o seu lugar e o lugar do outro, direitos e deveres, bem como a tratar seus iguais com respeito.

Nestes dois estágios abordados, pôde-se perceber que, mesmo estimulando o homem a gozar da liberdade de seus instintos e fazendo-o compreender-se enquanto sociedade, ainda assim seu pensar e seu agir são orientados por outrem e não por sua própria consciência. Para que isso seja possível, foi apresentada a etapa da moralidade, ou educação moral, como a última e primordial na etapa da maturação humana, no alcance da maioridade e, portanto, do Esclarecimento.

Ao passo que a razão é desenvolvida, o homem assume sua condição de ser autônomo capaz de pensar por si sem o auxílio de outras pessoas ou instrumentos. Mais que isso, é neste estágio que o homem pode se tornar um ser ético, cujas ações têm suas máximas subjetivas conforme as leis objetivas e universais da razão (DELIGIORGI, 2012). Dessa forma, o homem pensará e agirá não tendo em vista instintos naturais e egoístas, pois já foram superados, tampouco motivações utilitaristas que façam de suas ações meios para a obtenção de alguma meta. Pelo contrário, as ações devem ser necessárias em si, boas em si e, portanto, éticas.

Só uma educação que visa proporcionar a liberdade e autonomia humana com vistas a obter seres esclarecidos, maduros, morais que pensem não apenas os seus desejos egoístas e vontades instintivas, mas sejam capazes de agir com vistas ao outro e

a sua espécie, poderão constituir uma sociedade justa e progressivamente melhor. Esta proposta pedagógica encontra desafios no homem fático, tal como Kant tão bem expõe e analisa em sua antropologia (*Anth 07*), vista que mesmo no processo de esclarecimento, a natureza primitiva continuará interferindo no agir humano. Cabe aos educadores o papel de discipliná-lo e instruí-lo; cabe à pessoa também assumir sua autonomia e deixar-se conduzir pela razão.

## 7. Referências

- AIUB, Monica. (2008). Pensar por si mesmo. *Revista Discutindo Filosofia Especial Kant*. São Paulo: Escala Educacional, Ano 1, nº 5.
- AMERIKS, Karl. (2000). *Kant and the fate of autonomy: problems in the appropriation of the critical philosophy*. USA: Cambridge University Press.
- BRESOLIN, Keberson. (2016). *A Filosofia da Educação de Immanuel Kant: Da disciplina à moralidade*. Caxias do Sul, RS: EDUCS.
- CAYGILL, Howard. (2000). *Dicionário Kant*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. Tradução: Álvaro Cabral.
- DALBOSCO, Claudio A. (2011). *Kant & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 127 p. (Coleção Pensadores & Educação)
- DELIGIORGI, Katerina. (2012). Freedom as constraint: the morality of autonomy. In: *The scope of autonomy: Kant and the morality of freedom*. USA: Oxford University Press.
- FOUCAULT, Michel. (2011). *Gênese e estrutura da antropologia de Kant*. São Paulo: edições Loyola.
- KANT, Immanuel. (1999). *Sobre a Pedagogia (Päd)*. In: *Gesammelte Schriften*, Vol. IX. Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaft. Berlin: De Gruyter. (Trad. Port. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep. 107 p.).
- \_\_\_\_\_. (2006). *Antropologia de um ponto de vista pragmático (Anth)*. In: *Gesammelte Schriften*, Vol. VII. Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaft. Berlin: De Gruyter. (Trad. Port. Clélia Martins. São Paulo: Iluminuras).
- \_\_\_\_\_. (2008). *Resposta à pergunta: que é Esclarecimento? (WA)*. In: *Gesammelte Schriften*, Vol. VIII. Königlich preussischen Akademie der Wissenschaft. Berlin: De Gruyter. (Trad. Port. Luiz Paulo Rouanet. Brasília: Casa das Musas).
- \_\_\_\_\_. (2009). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes (GMS)*. In: *Gesammelte Schriften*, Vol. IV. Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaft. Berlin: De

Gruyter. (Trad. Port. Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Discurso Editorial: Barcarolla)

\_\_\_\_\_. (2013). *Crítica da Razão Pura (KrV)*. In: *Gesammelte Schriften*, Vol. V Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaft. Berlin: De Gruyter. (Trad. Port. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 8ª ed.)

PATON, H, J. (1971). *The categorical imperative: a study in Kant moral philosophy*. Philadelphia, USA: University Pennsylvania Press.

PLATÃO. (1996). *A República*. 8ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 513 p.

PINHEIRO, Celso de Moraes. (2007). *Kant e a Educação: reflexões filosóficas*. Caxias do Sul, RS: EDUCS. 164 p.

\_\_\_\_\_. (2006). *A disciplina na pedagogia de Kant*. In: II Seminário Nacional de Filosofia e Educação, 2006, Santa Maria. II Seminário Nacional de Filosofia e Educação - Confluências (2): 2006. Anais[recurso eletrônico]/Artigos Completos. Santa Maria: Editora FACOS-UFSM.

SANTOS, Robinson dos. (2011). Liberdade e coerção: a autonomia moral é ensinável?. *Studia Kantiana*, Rio de Janeiro, N° 11, pp. 201-216.

WEINMAN, Carlos. (2015). O conceito de iluminismo em Kant e sua implicação com a moralidade e a política. *Unoesc & Ciência – ACHS*. Joaçaba, v. 6, n. 2, p. 201-212, jul./dez. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/7639>> Acesso em 15 mai. 2018.

Artigo recebido em: 30.03.2020

Artigo aprovado em: 10.08.2020