

cadernos

**IHU**  
ideias

Uma ideia de  
**Educação**  
segundo **Kant**

uma possível contribuição para o século XXI

Felipe Bragagnolo  
Paulo César Nodari

INSTITUTO  
HUMANITAS  
UNISINOS



ano 11 • nº 199 • 2013 • ISSN 1679-0316

Os *Cadernos IHU ideias* apresentam artigos produzidos pelos convidados-palestrantes dos eventos promovidos pelo IHU. A diversidade dos temas, abrangendo as mais diferentes áreas do conhecimento, é um dado a ser destacado nesta publicação, além de seu caráter científico e de agradável leitura.

cadernos **IHU** ideias

**Uma ideia de educação  
segundo Kant:  
uma possível contribuição  
para o século XXI**

Felipe Bragagnolo  
Paulo César Nodari

ano 11 • nº 199 • 2013 • ISSN 1679-0316

 UNISINOS

INSTITUTO  
HUMANITAS  
UNISINOS 

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS**

*Reitor*

Marcelo Fernandes de Aquino, SJ

*Vice-reitor*

José Ivo Follmann, SJ

**Instituto Humanitas Unisinos**

*Diretor*

Inácio Neutzling, SJ

*Gerente administrativo*

Jacinto Aloisio Schneider

**Cadernos IHU ideias**

Ano 11 – Nº 199 – 2013

ISSN: 1679-0316

*Editor*

Prof. Dr. Inácio Neutzling – Unisinos

*Conselho editorial*

Prof. Dr. Celso Cândido de Azambuja – Unisinos

Prof. Dr. César Sanson – UFRN

Profa. Dra. Cleusa Maria Andreatta – Unisinos

Prof. MS Gilberto Antônio Faggion – Unisinos

Prof. MS Lucas Henrique da Luz

Profa. MS Maria Rosane Junges – Unisinos

Profa. Dra. Marilene Maia – Unisinos

Dra. Susana Rocca – Unisinos

*Conselho científico*

Prof. Dr. Adriano Naves de Brito – Unisinos – Doutor em Filosofia

Profa. Dra. Angélica Massuquetti – Unisinos – Doutora em Desenvolvimento,  
Agricultura e Sociedade

Prof. Dr. Antônio Flávio Pierucci (t) – USP – Livre-docente em Sociologia

Profa. Dra. Berenice Corsetti – Unisinos – Doutora em Educação

Prof. Dr. Gentil Corazza – UFRGS – Doutor em Economia

Profa. Dra. Stela Nazareth Meneghel – UERGS – Doutora em Medicina

Profa. Dra. Suzana Kilpp – Unisinos – Doutora em Comunicação

*Responsável técnico*

Caio Fernando Flores Coelho

*Revisão*

Carla Bigliardi

*Editoração*

Rafael Tarcísio Forneck

*Impressão*

Impressos Portão

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

*Instituto Humanitas Unisinos – IHU*

Av. Unisinos, 950, 93022-000 São Leopoldo RS Brasil

Tel.: 51.3590 8213 – Fax: 51.3590 8467

**[www.ihu.unisinos.br](http://www.ihu.unisinos.br)**

## UMA IDEIA DE EDUCAÇÃO SEGUNDO KANT: UMA POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO PARA O SÉCULO XXI

Felipe Bragagnolo  
Paulo César Nodari

Immanuel Kant<sup>1</sup>, filósofo alemão do século XVIII, parte da concepção de que os seres humanos são diferentes dos animais selvagens<sup>2</sup>, principalmente, em função de serem dotados da potencialidade de razão e capazes de agir livremente. Para que o homem desenvolva a sua potencialidade e consiga agir livremente, Kant nos sugere o percurso de saída de um estado de selvageria para ir em direção ao esclarecimento, tarefa essa que não é fácil e momentânea, mas sim árdua e contínua. Com isso, parece-nos que contemporaneamente boa parte dos seres humanos se mantém em um estado de menoridade, ou seja, muitos não almejam sua emancipação enquanto seres dotados de capacidades racionais e acabam por escolher uma vida orientada por outrem, isto é, heteronomamente, sobretudo no que se refere ao seu desenvolvimento moral (*Aufklärung*, p. 64)<sup>3</sup>.

Deparamo-nos, também, neste primeiro quartel de século, com uma sociedade que valoriza demasiadamente os desenvolvimentos tecnológicos e científicos, deixando, em segundo plano, o progresso moral. Surge, então, uma dúvida: estamos edificando uma sociedade civilizada ou uma sociedade moralizada? (*Aufklärung*, p. 16). Nessa perspectiva, podemos nos fazer outra pergunta, a saber: em meio a uma sociedade que, visivelmente, prioriza manter os interesses econômicos em detrimento dos so-

---

1 Immanuel Kant viveu na cidade de Königsberg. Nasceu em 22 de abril de 1724, vindo a falecer no dia 12 de fevereiro de 1804, com 79 anos de idade. Dentre suas principais obras estão *Crítica da razão pura*, *Fundamentação da metafísica dos costumes*, *Crítica da razão prática* e *Crítica do juízo*.

2 Compreendemos por animais selvagens todos aqueles que não são dotados de mecanismos de comparação e abstração, como também a capacidade de escolher entre uma coisa e outra, classificando-as como boas ou ruins. Sendo assim, esses animais não conseguem realizar deduções lógicas e abstratas que envolvam a capacidade de imaginação.

3 Apresentamos os textos kantianos com as seguintes abreviaturas: *Resposta à pergunta: Que é o Esclarecimento?: Aufklärung; Sobre a Pedagogia: Pädagogik; Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita: Idee*.

ciais, seria possível almejarmos mudanças significativas em nossa sociedade que partiriam da educação?

Diferentemente de muitos teóricos que o antecederam, Kant é um pensador que, aparentemente, não desacreditou do ser humano e da espécie humana, por saber que todo ser humano possui a capacidade de progredir e dirigir-se ao encontro da maioria, ou seja, que pode vir a fazer uso seguro e bom do seu próprio entendimento, sem ser dirigido por outrem (*Aufklärung*, p. 69). Por isso, sua esperança na humanidade parece sustentar todo o seu pensamento filosófico, principalmente, no que se refere à educação.

Com isso, o objetivo central do nosso trabalho, além de tentar esclarecer as perguntas anteriormente apresentadas, é compreender qual é o caminho proposto por Immanuel Kant para a educação do ser humano. Para atingir tal propósito, dividimos este artigo em duas grandes etapas, consecutivamente: 1) *Teoria da educação*; 2) *Introdução à doutrina da educação: Pedagogia*. Analisaremos, também, como o caminho proposto por Kant dialoga com o nosso contexto, ou seja, se esse modelo de educação nos fornece argumentos para repensarmos a nossa maneira de educar. A obra que sustenta essa análise é, principalmente, *Sobre a Pedagogia (1803)*.

### 1 Teoria da educação

A obra *Sobre a Pedagogia* foi organizada pelo aluno e amigo de Kant, senhor Friedrich Theodor Rink, publicada em 1803, um ano antes do falecimento de Immanuel Kant. Esse mesmo amigo também organizou outra obra de Kant denominada *Physische Geographie* (1802). Em função da probabilidade de a obra *Sobre a Pedagogia* não ter sido escrita pelo próprio Kant, muitas dúvidas surgem referindo-se, principalmente, à sua legitimidade. Ainda hoje, mesmo com inúmeras investigações sobre essa questão<sup>4</sup>, permanece a discussão acerca da originalidade. Não obstante tal polêmica, a fim de não alongar na análise, evidencia-se o seguinte ponto que sustenta a validade da obra, podendo, assim, fazer-se uso da mesma como parte das obras kantianas: *Pädagogik* foi escrita através de anotações de um curso ministrado por Kant, denominado Pedagogia Prática na Universidade de Königsberg, nos anos de 1776/1777, 1780/1781, 1783/1784 e 1786/1787 (as datas são representadas aqui em anos consecutivos, pois o curso iniciava no fim do ano e terminava no início do ano seguinte).

---

4 Keberson Bresolin, em sua tese de doutorado, abordou, em uma das partes, a autenticidade da obra *Über Pädagogik*, nas páginas de 50 a 57. A tese defendida em 2012 intitula-se *Esclarecimento e Estado: O Aufgeklärter Kritiker como condição de possibilidade da reforma e evolução do estado na filosofia de Immanuel Kant*, PUCRS – 2012.

O livro *Sobre a Pedagogia* traz em seu primeiro parágrafo a seguinte afirmação: “O homem é a única criatura que precisa ser educada.” (*Pädagogik*, p. 11). Diferentemente dos animais selvagens, que são, em sua maioria, determinados pelos seus instintos, o homem é o único que precisa ser educado. Mas o que compreende a educação? Quais são as diferentes etapas que compõem a divisão da educação humana?

Kant entende a educação como sendo perpassada pelo cuidado (a conservação, o trato), pela disciplina e pela instrução, principalmente na etapa da infância (*Pädagogik*, p. 11). A educação acaba por ser dividida em duas grandes etapas, a primeira denominada educação física, e a segunda e principal, chamada de educação prática. Kant realiza essa divisão para melhor compreendermos a sua ideia de educação.

Ao abordar o tema do cuidado em sua obra *Sobre a Pedagogia*, Kant nos apresenta a ideia de que os animais irracionais não carecem do cuidado, “no máximo precisam ser alimentados, aquecidos, guiados e protegidos de algum modo” (*Pädagogik*, p. 11). Mas nós, seres humanos, precisamos de cuidado. E para que esse cuidado aconteça é necessária a presença do adulto na vida da criança, especificamente a dos pais, que são os responsáveis pelo cuidado das crianças em sua etapa inicial de vida. Os pais devem unicamente auxiliar as crianças, impedindo-as de fazer uso nocivo de suas forças contra si mesmas e contra os outros (*Pädagogik*, p. 11). O adulto é quem interfere no processo de emancipação da criança, por isso, precisa ser extremamente prudente em suas ações, para assim não alterar as destinações do fio condutor que guia a natureza para um fim. Assim escreve Kant, referindo-se ao fio condutor, na primeira preposição do livro *Idee*:

*Todas as disposições naturais de uma criatura estão destinadas a um dia se desenvolverem completamente conforme um fim. Em todos os animais isto é confirmado tanto pela observação externa quanto pela interna ou anatômica. Um órgão que não deva ser usado, uma ordenação que não atinja o seu fim são contradições à doutrina teleológica da natureza. Pois, se prescindirmos desse princípio, não teremos uma natureza regulada por leis, e sim um jogo sem finalidade da natureza, e uma indeterminação desconsoledora toma lugar do fio condutor da razão (2004, p. 5).*

A educação dentro da perspectiva de atingirmos nossa finalidade enquanto humanos auxilia o homem em seu processo de saída de um estado de animalidade ou selvageria para ir ao encontro de sua autonomia, ou seja, conseguir pensar e fazer as coisas conforme a sua própria vontade. A vontade humana funda-se na liberdade de escolha e de agir conforme sua própria deliberação. E, para trilharmos o caminho em direção da maioridade, faz-se necessária a disciplina. Através da disciplina, pode-

mos fazer o exercício de controlarmos nossos desejos instintivos. Fica evidente que a dedicação e o esforço são características necessárias para todo aquele que desejar aproximar-se da autonomia. Afirma Kant:

A disciplina é o que impede o homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido. A disciplina, porém, é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria; [...] (*Pädagogik*, p. 12-13).

Juntamente com o cuidado e a disciplina, emerge a ideia de formação. Ambas almejam encaminhar o ser humano ao encontro de sua moralização. A formação “compreende a disciplina e a instrução” (*Pädagogik*, p. 14). Kant utiliza-se de uma comparação entre os homens e os pardais para escrever sobre a instrução, sendo assim descrita: os únicos que aprendem algo de seus ascendentes além da espécie humana são os pardais. “[...] é admirável ver, como se fosse numa escola, os pais cantarem com todas as forças diante dos filhotes, enquanto estes se esforçam por tirar os mesmos sons das suas pequenas goelas.” (*Pädagogik*, p. 14). A instrução, diante dessa analogia, quer mostrar que os homens mais doutos, que já tenham feito parte de sua caminhada ao encontro da emancipação, auxiliem os mais novos a realizá-la.

Outra questão a chamar nossa atenção, ao lermos o texto *Sobre a Pedagogia*, é que Kant analisa a importância de os governantes se envolverem com a educação por serem aqueles que orientam o povo, mas percebe que os seus interesses não caminham na direção da ideia de uma humanidade esclarecida, por isso Kant assim escreve:

Uma coisa, porém, tão digna de observação para uma mente especulativa quanto triste para o amigo da humanidade é ver que a maior parte dos grandes não cuida senão de si mesma e não toma parte nas interessantes experiências sobre a educação, para fazer avançar algum passo em direção à perfeição da natureza humana (*Pädagogik*, p. 15-16).

Ao mesmo tempo em que Kant sabe que os grandes não possuem interesse de fato na educação, ele deixa evidente sua crença na educação como o principal instrumento de emancipação do ser humano. Em outras palavras: “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.” (*Pädagogik*, p. 15). A esperança de Kant está, pois, na educação, porque o homem pode tornar-se mais humano a cada geração se a educação assim o auxiliar.

A instrução é outra característica central do pensamento kantiano de educação, tendo esta, como a parte positiva do pro-



cesso de educar. Positiva, porque, diferentemente da disciplina, que é considerada a parte negativa da educação em função de ter como meta a retirada do homem de um estado de selvageria, a instrução busca conduzir o homem em direção ao progresso através dos ensinamentos dos mais esclarecidos e da cultura<sup>5</sup>. Em *Sobre a Pedagogia*, a instrução é apresentada como a capacidade de não se deixar descuidar da disciplina necessária para o processo do esclarecimento e da cultura.

Ao propor esse modelo de educação, Kant é considerado por alguns críticos como utópico. Mas, talvez, o melhor adjetivo para classificarmos esse pensador, se assim podemos fazer, seria de idealista. Kant explica: “Uma Ideia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência” (*Pädagogik*, p. 16). O comentário de Pinheiro nos auxilia a compreender melhor a ideia de perfeição proposta por Kant. Segue sua observação:

A suposição das ideias de perfeição, de um homem bom, de uma sociedade justa, de um mundo onde reine a paz perpétua, é necessária para o progresso e o desenvolvimento. Não é utópico, muito menos quimérico seguir um ideal. A postulação de uma ideia norteadora é requerida para um caminhar. Cabe-nos supor um mundo sem ideais a serem perseguidos, onde tudo está dado ou determinado. Ora, aqui estamos muito mais próximos do estado animal, do mundo bruto e selvagem, nos quais os instintos naturais, cumprindo a totalidade daquilo que cada animal pode ser, completa a sua tarefa determinista. Kant não aceita esse estado letárgico. Afirma e confirma a existência da necessidade do progresso. E, sem uma meta final, sem um objetivo, não há caminhar. Não caminhamos para o nada, pois se o nada é a meta, então por que caminhar? (PINHEIRO, 2007, p. 65).

Esse enunciado de Pinheiro expressa a assertiva de que orientar-se por uma ideia não necessariamente significa alienar-se do mundo, como Marx sugeriu em seus escritos, e sim transcender à realidade em busca de algo que ainda não se manifestou, mas que tem total condição de se manifestar num futuro. Kant diz que, para seguirmos uma ideia, precisamos perceber que ela seja autêntica e que não existam obstáculos impossíveis para o seu alcance (*Pädagogik*, p. 16).

O conceito de idealismo como ideia de superação do estado de animalidade na busca da emancipação se faz necessário para atingir a finalidade da espécie humana. Podemos considerar a superação como característica basilar para vencer as limitações da espécie e não se acomodar diante da fragilidade da natureza humana. “Por isso são muito poucos aqueles que con-

5 Podemos, nesse momento, compreender resumidamente a cultura como a substituição de fins naturais e instintivos por fins inteligíveis e livremente superiores.

seguiriam, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura.” (*Aufklärung*, p. 64-65). De acordo com Kant, percebemos que o império das paixões, dos instintos, age quase de maneira determinante sobre as disposições naturais do homem. Com isso, a pedagogia kantiana se alicerça na ideia de tornar o homem melhor, educá-lo, “[...] se se é mau, produzir em si a moralidade [...]” (*Pädagogik*, p. 19-20). Se a humanidade conseguir realizar esse objetivo, as gerações futuras encontrarão um novo modelo de ser humano e de sociedade, não sendo esse tão dependente das características da etapa da menoridade. Kant afirma:

É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar àquela forma, a qual em verdade convém à humanidade. Isso abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana (*Pädagogik*, p. 16-17).

Para alcançarmos essa felicidade, Kant pressupõe um processo educacional que auxilie nessa trajetória, ou seja, analisa quem são os envolvidos com a educação e qual a tarefa das diferentes disciplinas nesse processo. Avancemos, então, em direção a esse tópico em nossa reflexão.

### 1.1 A arte de educar

Kant escreve que as duas questões mais difíceis de serem solucionadas pelo homem são a arte de governar e a arte de educar os homens, “Uma vez que as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si mesmas [...]” (*Pädagogik*, p. 20). A pedagogia surge com a finalidade do cumprimento da destinação do homem, ou seja, permitir que o progresso moral ocorra dentro da humanidade; já a educação está relacionada com o conhecimento filosófico, onde buscamos compreender os fundamentos da mesma e as transformações ocorridas na construção do conceito de homem (*Pädagogik*, p. 20).

A arte da educação e o seu progresso podem ser compreendidas de duas formas. A primeira seria de forma mecânica e a segunda, de forma raciocinada. Segundo Kant,

A arte da educação não é mecânica senão em certas oportunidades, em que aprendemos por experiência se uma coisa é prejudicial ou útil ao homem. Toda arte desse tipo, a qual fosse puramente mecânica, conteria muitos erros e lacunas, pois que não obedeceria a plano algum. A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser *raciocinada*, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino (*Pädagogik*, p. 21).

Essa diferenciação nos mostra que Kant não se esquece de mencionar os conhecimentos adquiridos através da expe-

riência sensível. Mas destaca que esses conhecimentos mecânicos ocorrem ainda de forma não sistematizada, não auxiliando, de fato, no principal aspecto que define o humano que é a marca distintiva da moral a qual surge a partir de uma educação raciocinada.

O princípio que deve ser seguido pela pedagogia para que, de fato, consigamos dar origem a gerações mais aperfeiçoadas que as nossas é de não educar “as crianças segundo o presente da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação” (*Pädagogik*, p. 22). Tal princípio deveria ser compartilhado pelos mais diversos grupos de pessoas envolvidas com a educação. Entre os grupos envolvidos com a educação, podemos citar os pais, o Estado, os educadores e as escolas. Caso todos se nortegassem partindo da mesma instrução, conseguiríamos, com maior facilidade, aproximarmo-nos da ideia do esclarecimento (*Pädagogik*, p. 23).

Muitos pais buscam erroneamente instruir as crianças para tornarem-se “uma boa figura no mundo” (*Pädagogik*, p. 22), ou seja, receberem o prestígio dos demais em função de seus feitos. O Estado, diante da educação, também comete equívocos, pois na sua maioria não almeja como fim último o bem geral e a perfeição da humanidade. Mas, mesmo tendo conhecimento dessas dificuldades, a ideia de uma educação emancipadora não perde a sua importância e validade (*Pädagogik*, p. 23). Diante de tais dificuldades surge então a seguinte questão: será que o melhoramento da educação virá por meio da elite da sociedade? Normalmente, em nossa lógica comum de raciocínio, quanto à qualidade da educação, dá-se partindo do pressuposto de que os mais ricos são os mais doutos da sociedade. De fato, esse raciocínio, em grande parte, tem sua legitimidade, mas uma coisa chama-nos a atenção quando Kant escreve sobre isso, pois ele diz que não será por meio desses que a sociedade será mais esclarecida (*Pädagogik*, p. 23).

No texto *Aufklärung* Kant, assim, escreve:

A imensa maioria da humanidade (inclusive todo o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e além do mais perigosa, porque aqueles tutores de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela. Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do caminho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostram-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas. (p. 64).

Percebemos então, que a educação e os cargos de poder da sociedade acabam por ser controlados por uma minoria, que defende interesses particulares e não tem como fim último de suas ações a busca da emancipação da espécie humana, mas

sim o seu controle (*Pädagogik*, p. 24). Por isso, não podemos esperar que “[...] o bem venha do alto, a não ser no caso em que lá a educação seja primorosa”<sup>6</sup> (*Pädagogik*, p. 24).

Podemos nos questionar sobre quem deve dirigir as escolas, já que os doutos, em sua maioria, preocupam-se apenas consigo mesmos e não com a humanidade. Para que a educação consiga se efetivar, Kant diz que as direções das escolas deveriam estar nas mãos das pessoas competentes e ilustradas. O esforço particular é o que faz desse processo algo possível.

A natureza humana pode aproximar-se pouco a pouco do seu fim apenas através dos esforços das pessoas dotadas de generosas inclinações, as quais se interessam pelo bem da sociedade e estão aptas para conceber como possível um estado de coisas melhor no futuro. [...] As pessoas particulares devem em primeiro lugar estar atentas à finalidade da natureza, mas devem, sobretudo, cuidar do desenvolvimento da humanidade e fazer com que ela se torne não somente mais hábil, mas ainda mais moral, e por último – coisa muito mais difícil – empenhar-se em conduzir a posteridade a um grau mais elevado do que elas atingiram (*Pädagogik*, p. 25).

Todo o bem neste mundo está vinculado a uma boa educação (*Pädagogik*, p. 23). Só podemos pensar num mundo melhor se modificarmos a compreensão que temos de educação. Não existe, nessa perspectiva, maior violência do que adiar ou interromper o processo de esclarecimento do ser humano ou da humanidade. Todo ser humano, por ser dotado de liberdade, deve escolher realizar esse trajeto.

### 1.1.1 A ideia do esclarecimento

Renunciar a busca do esclarecimento “significa ferir e calcar aos pés os sagrados direitos da humanidade” (*Aufklärung*, p. 69). O ser humano não tem somente o direito de buscar a sua emancipação, como também o dever de almejá-la, pois, caso não busque, essa ação não irá interferir somente em sua vida particular, mas acarretará consequências em toda a humanidade.

Acrescentamos, ainda, no que diz respeito ao progresso humano:

Uma época não pode se aliar e conjurar para colocar a seguinte em um estado em que se torna impossível para esta ampliar seus conhecimentos (particularmente os mais imediatos), purificar-se dos erros e avançar mais no caminho do esclarecimento [*Aufklärung*]. Isto seria um crime contra a natureza humana, cuja determinação original consiste precisamente neste avanço (*Aufklärung*, p. 68).

---

6 Entende-se por “bem do alto” a elite da sociedade.

Como Kant escreve, esse desejo de progresso faz parte da espécie humana. É a própria capacidade do ser humano de ser racional que impõe tal busca. Sendo assim, o ser humano deve cuidar para que suas ações não afetem negativamente o progresso humano ao qual somos destinados.

Por isso Kant faz referência ao seguinte lema em seu livro denominado *Aufklärung* (p. 62): “*Sapere aude!*”<sup>7</sup>. O ser humano precisa ouvir a voz que lhe orienta ao esclarecimento, ou seja, perceber-se como um ser dotado de disposições naturais que o conduzem ao caminho da autonomia. O aprender a pensar por si também é tarefa de ensino na pedagogia.

O homem pode ser treinado, disciplinado, instruído, mecanicamente, ou ser em verdade ilustrado. Treinam-se cães e os cavalos; e também os homens podem ser treinados. [...] Entretanto, não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar (*Pädagogik*, p. 27).

Talvez tenhamos que reaprender a conduzir a educação por esse caminho, pois percebemos, em nossa sociedade, a valorização do ensino técnico, ou um ensino somente preocupado com a aprovação dos estudantes nos processos seletivos que os introduzem nas universidades. Parece-nos que não ensinamos buscando um fim último, mas um agora.

É também em função desse desvio que a educação universitária tem se tornado cada vez mais técnica, buscando suprir as necessidades do mercado capitalista. Inicialmente a educação deveria se preocupar com os princípios dos quais as ações derivam, o que motiva o ser humano a fazer aquilo que está fazendo (*Pädagogik*, p. 27), para, depois, se direcionar ao aprofundamento da técnica. Caso a educação se responsabilize por efetivar e dar atenção somente para a técnica, a pedagogia para nada serviu, pois o espírito de menoridade permanece presente no ser humano.

Para que o homem se torne ilustre, como citado anteriormente, junto com a parte positiva da educação (a instrução), que busca conduzir o homem em direção ao progresso através de ensinamentos e da cultura, é incluído o direcionamento.

O *direcionamento* é a condução na prática daquilo que foi ensinado. Daqui nossa diferença entre o professor – que é simplesmente um mestre – e o governante, o qual é um guia. O primeiro ministra a educação da escola; o segundo, a da vida (*Pädagogik*, p. 29-30).

7 Como esse termo kantiano recebe diferentes traduções, como “Ouse pensar”, “Ouse saber” e, ainda, “Ouse ouvir”, deixamos em nosso texto a sua tradução latina. Em latim no original, talvez, se possa ousar traduzir: “Ouse saber!” Horácio, *Epístolas*, I, 2, 40.

Desse modo, o direcionamento pode ser perpassado pela educação privada e pública<sup>8</sup>, ambas auxiliarão na formação do ser moral de formas distintas.

### 1.1.2 A educação nos âmbitos público e privado

Kant entende a educação no âmbito privado como sendo “[...] dada pelos próprios pais ou, caso não tenham tempo, capacidade ou não o queiram, por outras pessoas que os ajudem nessa tarefa, mediante recompensa” (*Pädagogik*, p. 31); e, a pública “[...] é aquela que reúne, ao mesmo tempo, a instrução e a formação moral. Seu fim consiste em promover uma boa educação privada” (*Pädagogik*, p. 30).

Como anteriormente apresentamos, a “instrução busca conduzir o homem em direção ao progresso através dos ensinamentos dos mais superiores e da cultura”. Dessa forma, ela é de ordem pública em função de serem os governantes quem a administra. Conforme Kant, esses administradores são responsáveis pela formação da cultura e pela manifestação dela na sociedade, através, principalmente, das leis por eles criadas e aprovadas. Também são eles os responsáveis por decidirem quem deve exercer os cargos de liderança e, assim, conduzir a sociedade para um fim bom, ou seja, “aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um.” (*Pädagogik*, p. 26).

O objetivo da educação privada, além de formar o cidadão para a vida no âmbito público, é ensinar a prática dos preceitos, ou seja, dos bons costumes estabelecidos pela cultura. Caso os pais não desejem realizar essa educação de forma privada, seria possível encaminhar seus filhos para os “institutos de educação”. “A finalidade desses institutos públicos é o aperfeiçoamento da educação doméstica”, e também formar “pessoas aptas para que possam dar uma boa educação doméstica” (*Pädagogik*, p. 31).

Kant evidencia que existem dois grandes problemas que surgem com a criação desses institutos. Estes são:

Não é possível haver um grande número desses institutos, nem poderiam admitir um grande número de alunos; na verdade, são caríssimos, e a simples montagem desses colégios acarreta grandes despesas. [...] também é difícil conseguir que outras crianças, que não as dos ricos, participem nesses institutos. (*Pädagogik*, p. 30-31).

---

8 Rousseau, no Livro I do *Emílio*, também realiza essa distinção. “Dessas coisas necessariamente opostas decorrem duas formas contrárias de educação: uma pública e comum, outra particular e doméstica.” (1999, p.12). Já, nesse, aparece claramente que a instituição pública não é compreendida como colégios, ainda faz referência a eles dizendo que são ridículos em função do uso estabelecido.

Não obstante, Kant também enfatiza que transferir a educação privada, que deveria ser realizada pelos pais, para um auxiliar, pode vir a acarretar gravíssimos problemas, como “dividir a autoridade entre os pais e esses governantes” (*Pädagogik*, p. 31), pois a criança acaba por obedecer mais às ordens de um ou de outro. Com isso, nesse tipo de educação é necessário “que os pais deponham toda a sua autoridade nas mãos dos governantes” (*Pädagogik*, p. 31). Como Kant reconhece que são diversas as dificuldades de uma educação privada ou doméstica, conclui que a educação ideal das crianças seria a pública, mesmo que também possua suas limitações, pois essa “[...] parece mais vantajosa que a doméstica, não somente em relação à habilidade, mas também com respeito ao verdadeiro caráter do cidadão. A educação doméstica, além de engendrar defeitos do âmbito familiar, as propaga”<sup>9</sup> (*Pädagogik*, p. 31-32).

## 2 Introdução à doutrina da educação: Pedagogia

A reflexão que realizamos até o momento pode ser considerada como uma análise da educação, ou, se quisermos, podemos chamar de uma análise filosófica da educação. A partir daqui, analisaremos especificamente a pedagogia, ou seja, a doutrina da educação, com a qual Kant busca apresentar uma forma de efetivação da educação na vida prática.

Com isso, abordaremos detalhadamente a educação física e a educação prática, que assim são compreendidas:

A educação física é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados da vida corporal. A educação prática ou moral (chama-se prático tudo o que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre (*Pädagogik*, p. 35).

Essas duas etapas do processo kantiano de educação exigem posturas diferenciadas do educando ou do discípulo. A educação física “é a cultura *passiva* em relação ao discípulo, o qual deve seguir orientações de outrem. Outros pensam por ele.” (*Pädagogik*, p. 68). A educação física é dividida em educação do corpo, educação intelectual ou educação do espírito, e, por fim, educação cultural e moral. Na educação prática, “É preciso cuidar para que o discípulo aja segundo suas próprias máximas, e não por simples hábito, e que não faça simplesmente o bem, mas o faça porque é bem em si.” (*Pädagogik*, p. 68).

O discípulo precisa desenvolver, em seu caminho de aprendizagem, a capacidade de compreender o fundamento e as consequências de suas ações. E, nesse processo, paulatina e pro-

9 Compreendemos a habilidade como a experiência já adquirida desses em instruir os cidadãos ao bem comum.

gressivamente, o discípulo é conduzido para que possa vir a habituar-se ao dever, ou seja, a uma obrigação, que, na verdade, é uma máxima subjetiva que alcançou, pelos critérios de necessidade e universalidade, o *status* de lei moral, tornando-se, pois, autônomo.

De acordo com Kant: “Portanto, a educação consiste: 1. na cultura *escolástica* ou mecânica, a qual diz respeito à habilidade: é, portanto, *didática* (*informativa*); 2. na formação *pragmática*, a qual se refere à prudência; 3. na cultura *moral*, tendo em vista a moralidade.” (*Pädagogik*, p. 35). A formação escolástica ou da instrução tem como meta tornar o homem capaz de atingir os seus fins e se perceber como indivíduo. A prudência, segundo Kant, “é a capacidade de usar bem e com proveito a habilidade própria” (*Pädagogik*, p. 35), tornando o homem um ser social, um cidadão, conferindo-lhe valor público; e, por fim, a moral, que lhe fornece princípios que vão ao encontro de toda a humanidade (*Pädagogik*, p. 35).

Entendemos, em Kant, que a natureza impulsiona os seres racionais ao desenvolvimento de suas próprias disposições. O objetivo da educação é auxiliar o homem na saída do estado de menoridade que se encontra, para ir em direção à maioridade, à autonomia. Diante desse processo emancipatório, a criança, de nenhuma forma, pode colocar em risco aquilo que a define como um ser de escolhas, mesmo que, em um primeiro momento, ela tenha que obedecer a ordens externas. Sua liberdade é inviolável. É garantia de que nunca virá a tornar-se serva de outrem. “Por isso, o educador que desrespeitar a liberdade da criança, transformando-a num simples objeto de seus sonhos ou desejos, certamente estará adestrando-a, mas jamais lhe oferecendo educação.” (DALBOSCO, 2011, p. 111).

### 2.1 A educação física

Dalbosco comenta acerca da etapa da educação física: “Revelador aqui é o fato de que o ‘programa’ da educação física se orienta pela tensão entre as necessidades da criança e o cuidado do adulto.” (2011, p. 110). Talvez, muitos de nós não percebamos de imediato que, possivelmente, dentre os animais, o animal mais necessitado de cuidado desde o seu nascimento seja o ser humano, pois, sem a presença dos outros, dificilmente ele consegue sobreviver. A criança depende do cuidado. Ela precisa do cuidado do adulto. E no que se refere à educação no condizente cuidado, demonstra a necessária e a oportuna preocupação dos adultos. Nessa etapa da educação, os adultos são considerados como os guardiões da vida da criança.

Essa dependência que a criança possui com relação ao adulto dá abertura para uma educação disciplinadora. A criança receberá do adulto: ordens, regras, máximas e prescrições a serem seguidas. O modelo de educação aqui sugerido não é de



caráter estritamente negativo e totalitário como poderíamos vir a pensar. A obediência, traço fundamental do caráter humano, auxilia a criança em seu processo de humanização, de vivência em sociedade, pois, se de início disciplinamos o físico em função das regras fornecidas pelos adultos, podemos, posteriormente, disciplinar autonomamente a razão para a moral, ou, em outros termos, para as regras universais.

Compreendemos essa etapa da educação como sendo aquela em que os adultos buscam influenciar a vida das crianças. O objetivo da etapa denominada educação física é compreender tudo o que pode vir a comprometer ou auxiliar na formação do espírito e na capacidade de julgar da criança (PINHEIRO, 2007, p. 76-77), tendo consciência da tarefa do adulto, que, nesse primeiro momento, é de preocupar-se com os cuidados necessários para o bem-estar da criança no decorrer de seu processo de humanização.

### 2.1.1 A educação do corpo

Desconstruindo muitos dos mitos dos povos sobre a natureza humana, Kant nos conduz à compreensão de que a “natureza nada fez em vão” (*Pädagogik*, p. 38), pois tudo o que a envolve, desde o nascimento de um bebê até o próprio leite produzido pela mãe, apresenta a intencionalidade da natureza, que conduz tudo para uma mesma finalidade. Kant, por exemplo, quando reflete sobre o término do leite materno<sup>10</sup>, percebe que muitos oferecem papinha como alimento substituto para as crianças, outros ainda buscam misturar ou dar alimentos picantes, como vinho, condimentos ou sal. Kant, então, conclui que em nada auxiliam no desenvolvimento da criança tais procedimentos.

É na verdade estranho que os bebês manifestem tanto gosto por essas coisas! A causa é que, por terem os sentidos ainda embotados, provocam neles um estímulo e uma excitação que lhes agrada (*Pädagogik*, p. 39-40).

Na citação acima aparece a primeira interferência de um adulto na educação da criança. Como anteriormente escrevemos, o adulto deve se envolver no processo de educação da criança, principalmente, em casos que a mesma ofereça perigo a si ou a outrem. Nesse caso, um adulto acaba por influenciar de maneira negativa a criança, pois estimula o gosto por algo, po-

10 Rousseau chama de primeira depravação aquela realizada pela mãe materna, quando entrega seu filho para ama-de-leite, pois a mãe divide seu direito de mãe com a ama. Rousseau ainda escreve: “[...] toda a ordem moral fica alterada; a naturalidade apaga-se em todos os corações; [...]” (1999, p. 20). Faz-se importante referenciar esse texto em função do projeto kantiano de formação moral do homem, mostrando, assim, que já nessa etapa, a da amamentação, pode ocorrer um desvio da natureza em função dos maus hábitos da sociedade, o “império da moda e dos clamores das outras mulheres [...]” (ROUSSEAU, 1999, p. 21).

dendo tornar a criança refém daquela excitação que lhe agradou e que até então lhe era desconhecida. Kant escreve: “De fato, uma excitação prematura dos nervos engendra desordens na vida.” (*Pädagogik*, p. 40). Tornar-se refém de qualquer excitação faz com que as crianças desenvolvam certas dificuldades em lidar com a liberdade que possuem, fazendo com que as mesmas busquem posteriormente somente o que lhes cause algum prazer. Kant também faz referência à temperatura do corpo dos bebês, pois difere da temperatura dos adultos, sendo que a do primeiro varia até 110°C Fahrenheit<sup>11</sup> e a do segundo chega ao máximo de 96°C Fahrenheit<sup>12</sup>. Kant, ainda, orienta:

Os ambientes frescos tornam os homens fortes. E não é bom para a saúde dos adultos vestir roupas quentes, cobrir-se e habituar-se a bebidas muito quentes. Por isso, a cama dos infantes deve ser fresca e dura. Os banhos frios também são bons (*Pädagogik*, p. 40).

Sendo assim, podemos dizer que, neste momento da educação, nenhum tipo de prazer auxiliaria na formação da criança, mas, pelo contrário, comprometê-la-ia.

Não há nada a que se habituem mais facilmente as crianças do que às substâncias excitantes, como, por exemplo, ao tabaco, à aguardente, às bebidas quentes; portanto, é imperioso não habituá-las a isso (*Pädagogik*, p. 48).

Todo estímulo externo que influencia a criança gerando excitação nessa etapa da educação deve ser evitado. Corremos o grande risco de tornar qualquer estímulo em um hábito, comprometendo assim todo o desenvolvimento humano da criança. Compreendemos por hábito “um prazer ou uma ação convertida em necessidade pela repetição contínua desse prazer ou dessa ação” (*Pädagogik*, p. 48). Dessa maneira, não podemos permitir que os infantes venham a adquirir tais hábitos, pois, mais tarde, podem se tornar necessidades (*Pädagogik*, pp. 40-41). Todo o hábito que se torna uma necessidade faz do homem um escravo. Kant sugere que mesmo as coisas boas não devem ser transformadas em costumes artificiais (*Pädagogik*, p. 41). Os costumes, nessa etapa da educação, não auxiliam em nada o homem, pois, “Quanto mais costumes tem um homem, tanto menos é livre e independente.” (*Pädagogik*, p. 48). Pinheiro refere-se ao hábito dizendo que o mesmo acostuma a criança a realizar determinadas ações repetidamente, não levando em consideração a reflexão (2007, p. 85). E com tal situação habitual, estaremos assemelhando as crianças aos animais, esses que sempre conservam certa inclinação para os primeiros hábitos. Sendo

11 Em grau Celsius igual a 43°C.

12 Em grau Celsius igual a 35°C.

assim, torna-se um dever da educação não permitir o aparecimento de hábitos nessa etapa (*Pädagogik*, p. 48-49).

Vejam, pois, um exemplo. O bebê, que ainda não sabe falar, manifesta suas reações de desprazer através do choro. Kant, como também Rousseau<sup>13</sup>, dá bastante atenção a essa questão, analisando com rigor tudo o que envolve tal reação, pois, para Kant, o choro é salutar à criança (*Pädagogik*, p. 42). Normalmente, quando um adulto se depara com um bebê chorando, a sua reação é de interromper a ação/reação da criança. Alguns começam a conversar com a criança buscando quietá-la, outros ainda a ninam. Essas reações não auxiliam a criança em seu processo de emancipação, pois, se a mesma agrada-se de tal ação, conseqüentemente, tornar-se-ia submissa ao adulto, não desejando, com o mesmo afincio, a sua autonomia.

Caso o adulto, ao escutar o choro da criança, se dirigir ao encontro dela, rapidamente, pensando em ajudá-la, ele pode, sem perceber, estar criando na criança certos caprichos. “[...] esse é o primeiro mau costume dos bebês, posto que, vendo que tudo cede aos seus choros, eles repetem mais frequentemente.” (*Pädagogik*, p. 43). Um mau costume ou um capricho assumido, nesta etapa de vida da criança, coloca em risco as suas disposições naturais. Se a natureza não é caridosa com a criança em sua fase inicial de vida, nem mesmo os adultos devem sê-lo. Evidente que Kant não está propondo que o adulto não auxilie ou não dê a devida atenção à criança que chora. Ele pede, por sua vez, que, antes de agirmos, façamos uma análise da situação e percebamos se de fato a criança necessita de nosso amparo, para que, caso não o necessite, possa vir a resolver o problema sozinha, superando a si mesma e ao obstáculo que estava enfrentando. Como o próprio Kant diz, “Se há um artifício que seja permitido, na educação, é o enrijecimento.” (*Pädagogik*, p. 42). O problema central está em não permitirmos que as crianças, através do choro, deem as regras da ação dos adultos, pois estaríamos cultivando nas crianças a formação de um espírito tirânico. As crianças devem sentir as dificuldades de superar os obstáculos fornecidos pela natureza, pois é através desses obstáculos que as crianças são ensinadas pela própria natureza a serem fortes e corajosas (PINHEIRO, 2007, p. 81).

Depois da etapa da amamentação, a criança é desafiada pela natureza a desenvolver sua coordenação motora. Referimo-nos, aqui, especialmente, à capacidade de caminhar. Normalmente, os pais se utilizam de meios artificiais para auxiliar a criança nessa etapa de seu desenvolvimento, acreditando que estão fazendo o melhor para ela, ou seja, estão cuidando dela. Esse cuidado, muitas vezes, é exagerado e desnecessário. Se fôssemos seguir o processo natural, teríamos de deixar as crianças, primeiramente, engatinharem até pouco a pouco começa-

13 Rousseau desenvolve essa questão no Livro I do *Emílio*.

rem a andar. Com certeza, nesse processo, muitas delas sofreriam com quedas até conseguirem o equilíbrio necessário, mas são melhores as quedas do que o cuidado exagerado por parte dos pais ou dos educadores, pois acabam por não permitirem que a criança aprenda a se defender dos importunos causados pela natureza. Sendo assim:

Quanto mais são utilizados meios artificiais, tanto mais fica o homem dependente deles. Em geral, seria melhor usar desde o início poucos instrumentos e deixar que as crianças aprendam muitas coisas por si mesmas; dessa forma aprenderiam mais eficazmente. (*Pädagogik*, p. 46-47).

O aprender a servir-se das próprias forças indica uma característica importante para a busca da autonomia. A educação deve impedir que as crianças cresçam muito delicadas. “A fortaleza é o oposto da moleza.” (*Pädagogik*, p. 48). Tornar-se forte, então, faz-se fundamental para conseguirmos vencer as dificuldades que a própria natureza nos impõe. Por isso, Kant não deixa de analisar questões como o leito (cama), o sono e a alimentação da criança. Quando aborda as duas últimas funções, ele exprime seu desejo de que todos os homens se habituem a realizá-las em horários marcados, assim, o corpo acaba por responder melhor no exercício de outras atividades.

Como o processo kantiano de educação, em um primeiro momento, é perpassado pela rigidez e pela disciplina, pois ambas as posturas são necessárias por parte dos adultos para conseguirem ensinar as crianças a cumprirem ordens, temos que tomar cuidado para não criar um espírito de escravidão nas crianças, seja pelo medo que podem possuir dos adultos, como também das possíveis punições que podem sofrer por fazer algo errado. O objetivo da disciplina e da rigidez em Kant é sempre de encaminhar a criança ao encontro de sua autonomia, consequentemente, a liberdade só deve ser restringida quando ofender a dos demais (*Pädagogik*, p. 50).

Através desse processo de educação, estaremos formando a índole da criança. Os pais precisam ter a sabedoria de não exigir das crianças atitudes as quais eles mesmos não realizam. Eles precisam também ser coerentes com o que dizem, como por exemplo: “‘Você já tem o suficiente!’” (*Pädagogik*, p. 50), ou seja, não precisa de mais nada além daquilo que já possui. Esse tipo de sentença deve ser sempre irrevogável, não podendo o adulto voltar atrás, pois caso faça isso, estará mostrando a criança que mente (*Pädagogik*, p. 50).

Muitas crianças podem tentar influenciar os pais a realizar o que desejam através dos gritos e choros, mas eles devem se manter fortes em sua posição, podendo vir a mudar de postura, caso a criança venha a pedir cordialmente aquilo que deseja e que, de fato, aquilo que deseja lhe seja útil (*Pädagogik*, p. 50).

Desse modo, a criança acaba por acostumar-se à sinceridade e a não ficar importunando os outros com seus gritos (*Pädagogik*, p. 50-51).

Alguns pais, pensando estar ajudando seus filhos, começam a gritar com eles, quando os mesmos estão chorando, utilizando expressões como: “Ei! Não te envergonhas?” de ter agido de forma errada!; ou, “Não fica bem!” (*Pädagogik*, p. 51). Essas expressões não deveriam ser empregadas na primeira educação. A criança, por não ter ainda consciência das normas, das regras e dos costumes da sociedade, não tem ideia alguma do que seja mais conveniente ou menos e o que significa envergonhar-se. Consequência dessa má educação é o nascimento da timidez. A criança, “Ficará embaraçada diante dos outros e de boa vontade fugirá da sua presença. Assim, nascem nela uma reserva e uma dissimulação nefasta.” (*Pädagogik*, p. 51). Partindo dessa experiência negativa que anteriormente os pais proporcionaram-lhe, a criança acaba por ter vergonha de perguntar; ela se esconde e não consegue compreender seus sentimentos; buscando sempre estar afastada daqueles que lhe ensinaram a ser envergonhada e tímida, nesse caso, os pais. A criança acaba por buscar refúgio em alguém que sempre esteve ao seu lado, dando-lhe apoio (*Pädagogik*, p. 51).

O adulto precisa potencializar ao máximo as capacidades que a criança possui. Desenvolver a força, a habilidade, a rapidez e a segurança faz com que a criança se sinta mais preparada para, depois, enfrentar os obstáculos da vida em sociedade e até mesmo aqueles propostos pela própria natureza. Sem o desenvolvimento integral das disposições naturais do ser humano, dificilmente conseguiremos formar pessoas que estejam dispostas a superarem-se nos mais diferentes âmbitos do humano, desde sua condição física até a moral. Nós estaremos formando seres acomodados. E, ao formar crianças e adolescentes que achem por hábitos<sup>14</sup>, dificilmente, conseguir-se-á alterar tais hábitos, ainda que se as possa punir.

Nesse sentido, Kant faz menção a algumas atividades que ajudam no desenvolvimento integral da criança. Essas são a corrida, que é “um movimento salutar e fortifica o corpo”; o “Pular, levantar e carregar pesos, manejar a funda, atirar pedras num alvo, lutar, correr”; concluindo que “todos os outros exercícios desse gênero são muito bons”, sendo que, “A dança, enquanto requer arte, parece não convir por enquanto às crianças.” (*Pädagogik*, p. 55). Sabemos também que grande parcela das crianças gosta de brincar de jogos. Esses jogos as desafiam a utilizar partes de seu cérebro que, aparentemente, estavam inutilizadas, como, por exemplo, a imaginação. Kant, então, diz que “os melhores jogos são aqueles que, além de desenvolver a

14 “O hábito é um prazer ou uma ação convertida em necessidade pela repetição contínua desse prazer ou dessa ação.” (*Pädagogik*, p. 48).

habilidade, provocam exercício dos sentidos” (*Pädagogik*, p. 55). Compreendemos como exercícios dos sentidos “o exercício da visão, buscando julgar com exatidão a distância, a grandeza e a proporção, ao descobrir posições dos lugares conforme as regiões do céu com a ajuda do Sol, e assim por diante: todos esses exercícios são muito bons” (*Pädagogik*, p. 55).

As práticas desses exercícios auxiliam naquilo que Kant chama de imaginação local e de memória local (*memória localis*). A primeira consiste na “habilidade de representar todas as coisas nos respectivos lugares em que foram vistas” (*Pädagogik*, p. 56); e, a outra, em saber localizar através da memória alguma coisa específica, como a página de um livro que fala sobre determinado assunto. Assim acontece com o músico que “tem teclas na mente e não precisa mais procurá-las.” (*Pädagogik*, p. 56). O objetivo dessa etapa da educação é alcançado quando conseguimos educar a criança, através do cuidado do corpo, para a sociedade. Em nenhum momento, as crianças devem se mostrar importunas e insinuantes na sociedade, pelo contrário, devem ser sinceras e sem impertinências. Para conseguirmos tal feito, primeiro

[...] é preciso não prejudicá-la em nada, não inspirar noções de comportamento que servirão apenas para torná-la acanhada e tímida, ou que, ao contrário, lhe sugiram o desejo de se fazer prevalecer. Nada há de mais ridículo numa criança que uma prudência senil ou uma imatura presunção. No segundo caso, é nosso dever fazer com que a criança perceba seus defeitos, mas, ao mesmo tempo, não deixando transparecer demais nossa superioridade e autoridade, 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 (*Pädagogik*, p. 58).

Concluimos essa etapa da educação do corpo percebendo que Kant ensina a nos relacionarmos com a natureza de forma positiva, ou seja, a presença do adulto na educação da criança se dá a partir do cuidado que o mesmo deve ter para com a criança, não permitindo que ela faça uso nocivo de suas forças contra si e contra os outros; como também, o adulto busque sempre instruí-la através de regras e da disciplina, preparando-a para viver em sociedade e permitindo o desenvolvimento de suas habilidades naturais. Logo, a educação, em um primeiro momento, apresenta-se de maneira rígida, buscando afastar as crianças dos instrumentos artificiais, levando-as ao encontro do fortalecimento/enrijecimento do corpo (*Pädagogik*, p. 50). Feito esse passo, a partir de agora, adentraremos na educação intelectual, que busca desenvolver a inteligência do homem, e não apenas a “acumulação de conhecimentos, mas uma formação que leva o homem a progredir em direção ao desenvolvimento

de sua capacidade de pensar autonomamente” (PINHEIRO, 2007, p. 86).

### 2.1.2 A educação intelectual

Nós podemos dizer que o objetivo da educação do espírito (intelectual) consiste em cultivar as habilidades naturais do homem<sup>15</sup>, dentre elas, a memória, a inteligência, a espiritualidade, a imaginação e a razão, tendo em vista a aquisição de meios necessários para uma vida em sociedade (PINHEIRO, 2007, p. 86). Kant, para melhor exemplificar essa questão, sugere-nos a distinção entre a formação física e a formação moral da alma. Ele divide a formação física da alma em duas partes, a primeira denominada cultura *livre* e a segunda cultura *escolástica*. “A cultura *livre* é semelhante a um divertimento, ao passo que a *escolástica* é coisa séria. A primeira é aquela que deve se encontrar naturalmente no aluno; na segunda, ele pode ser considerado como que submetido a uma obrigação.” (*Pädagogik*, p. 60).

Partindo dessa distinção, Kant nos apresenta o jogo como atividade relacionada à *cultura livre* e o trabalho como atividade relacionada à *cultura escolástica*. O jogo está relacionado ao cultivo do ócio, da ocupação e também provoca, dentro de certa perspectiva, o exercício da inteligência. O trabalho está relacionado a uma obrigação. “A cultura escolástica deve ser, pois, um trabalho para a criança, e a cultura livre, um divertimento.” (*Pädagogik*, p. 60). O jogo, que é a principal característica que define a cultura livre, tem como objetivo afastar o ócio, o tédio e ocupar o ser humano, desenvolvendo, assim, sua capacidade intelectual de forma divertida, fortificando, assim, não somente o intelecto, mas também o físico, como acontece no jogo de bola (PINHEIRO, 2007, p. 87). Através do jogo normalmente acontece o primeiro momento de socialização da criança com outras crianças ou mesmo para um adulto. O jogo acaba por afastar os medos e oportuniza o engajamento em uma vida em sociedade. Também, entendemos que o jogo encaminha o homem para o trabalho. Kant assim escreve: “É de suma importância que as crianças aprendam a trabalhar. O homem é o único animal obrigado a trabalhar.” (*Pädagogik*, p. 61). Bem possível não vemos uma criança criar um desejo ou uma vontade de se envolver com um trabalho por obrigação, muito menos se esse trabalho não lhe trouxer nenhum prazer ou satisfação em realizá-lo. Sendo assim, o jogo pode vir a ser a tarefa que inicia a criança no trabalho. Em outras palavras, se a criança se interessa pelo jogo de bola, pode vir a escolher uma profissão que se relacione diretamente com isso. “O trabalho é o ponto culminante do processo iniciado por meio do jogo. A finalidade do jogo acaba por ser garantida pelo trabalho.” (PINHEIRO, 2007, p. 88).

15 Essas habilidades naturais são diferentes das referidas na educação do corpo.

A escola surge em Kant como o local mais apropriado para desenvolver as habilidades referentes ao jogo e ao trabalho, que conduzem a criança a finalidades que transcendem o mundo sensível. Talvez, em um primeiro momento, não percebamos que o jogo encaminha-nos para finalidades que não estão visíveis. Como exemplo, temos o jogo de bola. Sua primeira finalidade seria a de socializar um grupo de pessoas, ou seja, o time, para atingir outra finalidade, que é vencer (PINHEIRO, 2007, p. 88). Kant escreve que o homem deve permanecer ocupado tendo em vistas esses fins (*Pädagogik*, p. 62), mesmo que, nesse momento, ainda não sejam fins que tenham como fim último a formação moral. Mesmo assim, o jogo torna-se importante, pois ensina o homem a almejar, a ir ao encontro daquilo que não está ainda presente. Esse movimento de busca e chegada ao fim almejado vai acostumando o homem a ideia de que podemos chegar a fins que muitos consideram difíceis ou, até mesmo, impossíveis. Não existe outro repouso melhor à espécie humana do que aquele que é gerado em função dessa busca por um fim. O homem, por se realizar ao atingir suas metas, acaba por nem sentir o peso que sucede ao trabalho realizado. Por isso, a criança tem que ser habituada ao trabalho (*Pädagogik*, p. 62), e não só àqueles que geram certo tipo de prazer em realizá-los, mas também àqueles que as constroem (*Pädagogik*, p. 62).

O constrangimento (*Pädagogik*, p.62), muitas vezes, surge quando a criança se depara com a obrigação de acatar regras que não deseja. Isso é muito comum quando frequentam a escola. Sendo assim, a educação tem de ser exercida com autoridade. Entretanto, não em um sentido de obrigar a criança ou puni-la caso não o faça, mas respeitando sempre a liberdade da criança, característica primordial para atingir a sua autonomia. As leis, as regras, as normas não possuem como finalidade escravizar o indivíduo, mas prepará-lo para a vida em sociedade. O trabalho torna-se importante, sobretudo, por ensinar a obediência. Através do trabalho, busca-se retirar o homem de seu egoísmo, encaminhando-o para uma vida em conjunto (PINHEIRO, 2007, p. 89). Por meio do trabalho, o homem acaba por descobrir a universalidade. Ou seja, ele sente:

a responsabilidade do mundo e a autonomia de sua consciência. No processo inteiro da educação, o trabalho representa, de maneira mais clara, a saída do homem de sua situação selvagem, pois sua natureza animal é afastada pelo trabalho (PINHEIRO, 2007, p. 89).

A atividade prática, que é o trabalho, auxilia o homem a sair de uma vida meramente contemplativa, pois o convida à responsabilidade, ao dever e ao respeito com o outro no cotidiano. O trabalho potencializa um desenvolvimento diferente da razão, auxiliando o homem a habituar-se às leis que o regem e a colo-



cá-las em prática. Podemos, então, inferir que a educação intelectual se apoia inicialmente no jogo, pois é através do jogo que o homem inicia seu processo de transcendência. O processo de transcendência pode ser mais bem entendido quando Kant escreve sobre a livre cultura das potências do ser humano. Em primeiro lugar, diz que a livre cultura progride continuamente. Kant acrescenta:

Ela deve estar voltada, sobretudo, às potências superiores. Cultivar também as potências inferiores, mas apenas tendo em vista as superiores; a espirotuosidade, por exemplo, com vistas ao entendimento. A principal regra é essa: não desenvolver separadamente uma potência por si mesma, mas desenvolver cada uma, levando em conta as outras, como a imaginação a serviço da inteligência (*Pädagogik*, p. 62-63).

As potências superiores precisam ser desenvolvidas por conta de estarem ligadas mais restritamente ao campo da formação do juízo, que tem como meta a aplicação do conhecimento, enquanto as potências inferiores, por sua vez, de nada valem ao homem se isoladas das anteriores. Pois, o que adiantaria para um homem a espiritualidade senão para auxiliá-lo em um melhor entendimento de si mesmo e do universo? Qual seria a finalidade de ter grande memória se não o auxiliasse no discernimento? As potências inferiores, ser espirotuoso e ter grande memória, devem estar a serviço das potências superiores, o entendimento e o discernimento. Como o próprio Kant diz: “Espirituosidade não faz senão disparates, quando não acompanhada do juízo.” (*Pädagogik*, p. 63). Percebemos, então, que o objetivo principal das potências superiores é auxiliar na formação do juízo que posteriormente nos levará a ação. Logo: “O entendimento é conhecimento geral. O juízo é a aplicação do geral ao particular. A razão é a faculdade de discernir a ligação entre o geral e o particular.” (*Pädagogik*, p. 63).

Para melhor desenvolvermos as potências superiores, Kant nos indica afastar-nos daquilo que não auxilia a memória, pois compromete o entendimento. Quando um jovem profere uma regra geral, retirada da história, por exemplo, o adulto deve lhe mostrar outros locais que a mesma aparece, dentre os quais poderíamos aqui citar: a poesia e a filosofia; com isso, o jovem exercitaria a memória, pois ele desafiaria-se a fazer relações com outros conhecimentos (*Pädagogik*, p. 63). “O entendimento não acontece senão após as impressões sensíveis, e toca à memória guardá-las.” (*Pädagogik*, p. 64).

No livro *Sobre a pedagogia* (p. 65-66), Kant irá descrever como diferentes disciplinas auxiliam no desenvolvimento da memória. Ele inicia falando das línguas, que podemos aprendê-las utilizando uma memorização formal ou praticando-as. Depois, ele se dirige à análise da Geografia, mostrando como conseguir-

mos atingir melhores resultados no ensino da mesma se forem utilizados mecanismos, tais como mapas e tabelas. Na História, não encontramos bons resultados através dos mecanismos, como, por exemplo, com a utilização de tabelas. Com isso, “A História é um meio excelente para exercitar o entendimento no julgar.” (*Pädagogik*, p. 64). O conhecimento, quanto menos mecânico for mais auxilia o ser humano no desenvolvimento de suas habilidades de julgar, pois não consegue chegar a nenhuma conclusão sem ter de refletir. Essa mesma habilidade também é fundamental para o desenvolvimento moral, auxiliando o homem a analisar uma determinada situação, comparar com outras, ou seja, julgar e, depois, agir. “A memória deve ser ocupada apenas com conhecimentos que precisam ser conservados e que têm pertinência com a vida real.” (*Pädagogik*, p. 64-65). Como exemplo, temos o romance, uma vez que as crianças:

o usam como divertimento; a leitura de romances debilita a memória. Seria de fato ridículo pretender memorizar para contar aos demais. É preciso, pois, retirar das mãos das crianças todos os romances. Lendo-os, elas criam um novo romance, pois reordenam as circunstâncias e inflamam a fantasia, sem reflexão (*Pädagogik*, p. 65).

O ato de não necessitar de reflexão faz dos romances escritas inutilizáveis do ponto de vista kantiano. Permitir o uso desses livros pode gerar problemas sérios para o hábito e a conduta das crianças, não auxiliando, em nada, na sua formação moral. Sem o desenvolvimento da faculdade do julgar acabamos por repetir aquilo que os outros dizem. No que se refere à razão, não sabemos reconhecer os princípios que norteiam o que foi dito, pois não analisamos as causas e os efeitos da ação (*Pädagogik*, p. 69-70).

A distração é mais uma das dificuldades que surgem no processo do educar as crianças. “A distração é inimiga de qualquer educação. A memória supõe a atenção.” (*Pädagogik*, p. 69). Ela não deve ser tolerada, nem na família e muito menos na escola, porque acaba de degenerar numa certa tendência, num certo hábito. “Mesmo os mais belos talentos se perdem numa pessoa sujeita às distrações.” (*Pädagogik*, p. 65). As consequências da distração são escutar as coisas pela metade, fornecer respostas atravessadas aos adultos, ou seja, desconexas com as perguntas, e não compreender aquilo que leem. Normalmente, a distração ocorre quando as pessoas estão maquinando coisas más, pensando como poderiam encobertar e reparar o que tramam. Esse problema, sem dúvidas, debilita a formação da criança, principalmente naquilo que refere a sua memória (*Pädagogik*, p. 65).

Com a educação da memória em função do entendimento, compreendemos que, caso vivêssemos unicamente através das potências inferiores (memória, espiritualismo, entre outras), tor-

nar-nos-íamos escravos das mesmas, pois agiríamos sem saber o motivo de nossa ação e sem saber o que ela produz na vida prática. Pinheiro escreve: “Ao considerarmos sempre uma faculdade em relação à outra, estamos reconhecendo a clareza da crítica, a ordem necessária, a regularidade, o equilíbrio e a harmonia das faculdades do espírito.” (2007, p. 91).

Através da educação intelectual não somente cultivamos nossas faculdades como também descobrimo-nos como seres de liberdade. A possibilidade de propormo-nos fins últimos, que precisamos buscar alcançá-los, acaba por nos revelar a capacidade que temos de nos desafiar em função de objetivos. Essa descoberta nos leva ao entendimento de que somos seres, que dotados de capacidades racionais, podemos almejar fins mais elevados, ou, se quisermos, uma vida inteligível, diferente dos animais irracionais, fadados a viverem partindo dos estímulos que a natureza realiza, específicos de uma vida natural. Os fins últimos aos quais aqui nos referimos estão ligados a uma educação em que as regras são fornecidas por um agente externo, ou seja, o adulto. Não estamos ainda diante da autonomia moral, mas a caminho dela. O indivíduo ainda não se compreende como ser moral em função de estar almejando o equilíbrio entre a natureza e as suas disposições naturais. Por isso, ele necessita de instruções externas para conduzir a sua vida.

A cultura surge, em Kant, como a possibilidade de o homem substituir os fins naturais propostos pela natureza por fins inteligíveis e livremente superiores, aproximando ainda mais o homem da sua moralização. Podemos então dizer que a educação intelectual apresentou-se como aquela que prepara o homem para se engajar definitivamente naquilo que lhe é próprio, ou seja, a vida inteligível.

### 2.1.3 A cultura

Abordamos, a partir desse momento, a etapa da educação física que Kant denomina positiva, ou seja, aquela destinada à cultura. Positiva em função de que o homem, a partir desse momento, é convidado a não mais, somente, domar ou controlar o seu instinto, mas desenvolver o âmbito inteligível de sua vida. Ela tange ao desenvolvimento do âmbito inteligível, fortalecer a capacidade de julgar e examinar as causas e consequências de suas ações diante da lei. Por sua vez, a parte negativa da educação tem a disciplina como uma das suas principais características, em “função de conformar as tendências primitivas da infância às prescrições da natureza” (PINHEIRO, 2007, p. 93). Na etapa que aqui estamos, a disciplina tende a ser substituída pela obediência.

No desenvolvimento do âmbito inteligível, temos a presença da cultura do julgamento e da cultura moral. Essas se diferenciam, sendo a primeira relacionada com a habilidade da criança

de examinar e distinguir o certo do errado, o bem do mal. Mas, como a criança ainda não consegue examinar e distinguir por si só as coisas, ela precisa do auxílio constante de um adulto, seja ele o pai ou o mestre. Na segunda, da cultura moral, a criança já tem condições de julgar, avaliar, discernir a sua ação e compreender a lei que segue e o que está subjetivamente por detrás dessa lei, conseguindo, assim, agir livremente e com responsabilidade. Com isso, nosso objetivo, nesse momento, é determo-nos ao estudo da formação do caráter da criança. Esse, que envolve o desenvolvimento da capacidade do julgamento, para depois adentrarmos no campo específico da moral. Kant escreve: “O primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter. O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas.” (*Pädagogik*, p. 76).

A cultura surge como um rompimento ou afrontamento à natureza, pois somente através dela é que conseguimos cultivar e desenvolver os dons, os talentos e a habilidade de contribuir para a felicidade do outro, como também para o desenvolvimento da humanidade. Esse desenvolvimento da cultura se inicia partindo da formação e da educação do juízo.

Ou seja, o desenvolvimento da cultura, pela educação, serve para preparar o homem para a sociedade, para a vida moral e para a tarefa de governar autonomamente sua própria razão. Pela cultura, o homem está apto a determinar a sua existência conforme os fins que lhe são próprios (PINHEIRO, 2007, p. 97).

Essa etapa da educação, denominada educação da alma, serve como propedêutica à educação moral. Ainda não presenciemos, nessa etapa, um ser que se dá as próprias regras de sua vida, mas que começa, aos poucos, a aproximar-se da autonomia. Anteriormente, na educação do corpo, enfatizávamos a importância da disciplina para a emancipação do homem. Agora, nesse instante, uma das principais características que auxilia o homem a dar mais um passo em direção à autonomia é a obediência a um mestre. “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.” (*Pädagogik*, p. 75). Compreendemos, então, que a disciplina, antes tão necessária para a educação do corpo, por si, não consegue encaminhar o homem para a sua autonomia, pois, com o desenvolvimento da razão, o homem tem a necessidade de criar máximas que conduzam a sua vida (PINHEIRO, 2007, p. 98).

Como a criança, nessa etapa, começa seu processo de socialização, isto é, não mais depende, exclusivamente, do adulto, mas vai desenvolvendo as suas capacidades de entendimento e de julgamento, ela acaba por deparar-se com diferentes leis, regras, que conduzem à vida do adulto. A criança terá de aprender

a conviver com essas normas, mas não da mesma forma que os adultos (*Pädagogik*, p. 72), ou seja, a postura moral que o adulto tem diante das regras deve ser diferente da criança que está ainda aprendendo em seu estágio inicial. Sendo assim: “Quando quer se formar o caráter das crianças, urge mostrar-lhes em todas as coisas um certo plano, certas leis, as quais devem seguir fielmente.” (*Pädagogik*, p. 76). Isso se inicia quando acontece o estabelecimento de regras, como a do horário de dormir, a do horário de trabalhar, a do horário de brincar, a do horário de ir à escola, entre outras. Para não prejudicarmos o desenvolvimento do caráter da criança, se faz necessário que os adultos sejam rigorosos com o cumprimento das regras estabelecidas. Kant indica que nenhuma transgressão da lei pode ficar impune, mas que essa punição seja proporcional à culpa (*Pädagogik*, p. 76). Kant também faz menção à punição quando a criança mente. A punição, segundo ele, não deve ser física, mas, sim, moral, ou seja, temos que tratar a criança com desprezo, dizendo que no futuro não mais acreditaremos nela (*Pädagogik*, p. 75).

Continuando nessa perspectiva, as crianças também não devem ser recompensadas por atitudes corretas, pois se acostuariam a fazer o que devem em função da bonificação que poderiam vir a receber, o que Kant não aceita (*Pädagogik*, p. 75). “Não convém recompensar as crianças, pois isso as torna interesseiras e gera nelas disposição de mercenária (*indoles mercennaria*).” (*Pädagogik*, p. 79). Podemos, então, dizer que a criança deve guiar a sua ação não pelo medo da punição ou pela recompensa, mas, sim, por ter julgado que aquilo que está se propondo fazer é bom ou mau. Por conseguinte:

Toda transgressão de uma ordem por parte da criança é defeito da obediência, que acarreta punição. Mas não é inútil punir mesmo uma simples negligência. A punição é física ou moral. É moral, quando vai contra nossa inclinação de sermos honrados e amados, sentimentos estes que são dois auxiliares da moralidade, quando, por exemplo, a criança é humilhada ou recebida com frieza glacial. [...] As punições físicas consistem em recusar à criança o que ela deseja ou aplicar castigos. A primeira se assemelha à punição moral, e é negativa. As outras devem ser usadas com precaução, para que não gerem disposição servil (*indoles servilis*) (*Pädagogik*, p. 78-79).

Kant escreve que a desobediência precisa sempre ser seguida de uma punição (*Pädagogik*, p. 79). Partindo dessa análise, ele questiona se a punição é natural ou artificial. Ele compara a lógica natural da doença com a da punição, tentando aproximá-las em sua natureza. Surge então, a ideia dos castigos físicos, os quais:

devem ser empregados somente como complemento à insuficiência das penas morais. Quando as penas morais deixaram de ter eficácia, e se recorre aos castigos físicos, então, não se consegue mais formar um bom caráter. Mas, no início, a coação física deve suprir a falta de reflexão na criança (*Pädagogik*, p. 79-80).

Precisamos, assim, ter consciência que Kant aborda o castigo físico e concorda com o mesmo, em função de “que as próprias crianças percebam que o fim das punições aplicadas é o seu aprimoramento.” (*Pädagogik*, p. 80). As crianças, por sua vez, podem criar regras diferentes daquelas sugeridas pelos pais ou pela escola para nortear as suas vidas, desde que não afetem a ordem que existe na vida em sociedade. Os adultos, nesses casos, devem perceber se as regras que as crianças criaram acabam por ser cumpridas por elas, pois o homem que se propõe regras e as cumpre transparece confiança. “Os homens que não se propuseram certas regras não podem inspirar confiança.” (*Pädagogik*, p. 77). Quando nos deparamos com homens que se propuseram leis e as cumprem, entendemos que eles tiveram uma educação que lhes capacitou a buscar fins metafísicos, e, por conseguinte, são pessoas responsáveis, pois pensam e agem conforme as análises feitas por eles mesmos (PINHEIRO, 2007, p. 101). Para que a criança consiga chegar a esse patamar, ou seja, o de agir por ela mesma, a obediência faz-se necessária. Ela, segundo Kant:

tem duplo aspecto: o primeiro 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 pode proceder da autoridade – e, então, é absoluta – ou da confiança – e, nesse caso, é do outro tipo. Esta última, a voluntária, 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 (*Pädagogik*, p. 77).

É importante recordarmos a diferença de autoridade e autoritarismo. A autoridade é conquistada por mérito do indivíduo, pela liderança e capacidade de liderar e coordenar. Exemplo disso, temos o cargo de governador. No autoritarismo, o indivíduo que chega ao poder obtém-no de forma ilegítima, ou seja, através da violência. Ele não se importa com a sociedade em geral, mas busca somente seus objetivos, conseguindo chegar ao poder em função de ter-se utilizado, muitas vezes, da força e do medo contra os cidadãos. Além disso, a citação acima também nos remete a pensar que a obediência pressupõe um mestre que ensine a criança, ou seja, aquele que orienta a criança a desejar ocupar-se com o dever, que apresenta as leis que regem a sociedade e que limitam os desejos e aspirações anár-

quicas da humanidade. Podemos, então, afirmar que o sucesso da criança em obedecer ao seu mestre relaciona-se diretamente com a aprendizagem da disciplina antes ocorrida na educação do corpo. “Graças à disciplina, a criança pode, agora, obedecer às regras e seguir as orientações do mestre.” (PINHEIRO, 2007, p. 102).

O mestre, ao apresentar as leis, é aquele que encaminha a criança para o âmbito universal da vida humana, pois a criança ultrapassa a forma individual de pensar e inicia seu processo de compreender-se como sujeito racional. “O mestre não deve mostrar predileção alguma, nenhuma referência a um aluno em relação aos outros, pois a lei deixaria de ser geral.” (*Pädagogik*, p. 78). O mestre deve preocupar-se em não prejudicar a efetivação da lei moral na criança através do contratestemunho, ou seja, propor regras que nem mesmo ele consegue cumprir. Em sendo assim, a criança, que principia viver conforme as leis, acaba por demonstrar que seu caráter está começando a habituar-se ao dever. Assim escreve Pinheiro:

[...] não podemos esquecer que agir conforme o dever, e não por inclinação, é moral. Logo, a obediência à coação e à autoridade dá a possibilidade de agirmos moralmente e, portanto, livremente. Ora, essa afirmação implica que da coação chegamos à liberdade (2007, p. 103).

Além da obediência, que é uma das características fundamentais do caráter, temos a veracidade. “Esse é o traço principal e essencial do caráter.” (*Pädagogik*, p. 81). Aqui, surge como contraponto da veracidade a mentira. Diversas vezes, Kant escreve contra a mentira, mostrando que essa atitude é inaceitável, tendo em vista a moralização da criança. Não temos como confiar, como dar créditos a uma pessoa que mente. Com isso, Kant diz:

Muitas crianças têm inclinação à mentira, a qual deve ser atribuída a uma certa vivacidade de imaginação. É dever do pai cuidar para que os filhos não contraíam esse hábito, pois que as mães geralmente dão a ele pouca ou nenhuma importância, quando veem nisso uma prova aduladora das disposições e capacidades superiores de seu filhos (*Pädagogik*, p. 81).

A melhor forma de vencer essa inclinação é recorrer ao sentimento de vergonha, pois esse, conforme Kant, a criança compreende bem (*Pädagogik*, p. 81). Caso a criança não queira admitir tal mentira, não devemos nos preocupar, pois a mesma sofrerá com as consequências de seus atos. Não devemos obrigá-las a falar. “A única pena que convém aos mentirosos é a perda da estima.” (*Pädagogik*, p. 81-81). Outro traço fundamental do caráter da criança é a sociabilidade. “A criança deve manter com os outros relações de amizade, e não viver sempre iso-

ladamente.” (*Pädagogik*, p. 82). A partir da relação de amizade, segundo Kant:

é aprendida toda a necessidade de comunicabilidade e de respeito à coação. A sociabilidade abre as portas para o futuro da criança. A vida em sociedade é também penosa, mas mais dura será para aquele que não a desfrutou desde cedo. E essa é a tarefa mesma da educação, a saber, fazer da criança um sujeito autônomo, cidadão do mundo (PINHEIRO, 2007, p. 105).

Através da cultura a criança começa a aprender a conviver com os outros e desenvolver suas disposições naturais, sendo este processo de socialização considerado fundamental para a sua compreensão como cidadão do mundo. A cultura também pode ser entendida como complemento da disciplina, tendo em vista as regras que compunham a vida em sociedade. Com isso, adentramos, a seguir, na educação moral, que é a finalidade última do processo de educação kantiano.

## 2.2 A educação moral

A meta final de toda a pedagogia kantiana é levar o homem ao encontro de sua moralidade. Por isso, essa etapa denominada *educação moral ou prática* é destinada a refletir sobre três conceitos muito importantes: habilidade, prudência e moralidade, como também apresentar a melhor maneira de ensinar as crianças para o dever moral.

O conceito de habilidade em Kant está relacionado com a formação do seu caráter, pois ela é compreendida como a capacidade que o homem possui de criar teorias que possam ser traduzidas na vida prática. “A habilidade deve, antes de mais nada, ser bem fundada e tornar-se pouco a pouco um hábito do pensar” (*Pädagogik*, p. 85), ou seja, essa capacidade de ligar o pensamento à ação não somente deve ser desenvolvida, mas deve se tornar “como que” uma atividade natural do pensar. A importância de compreender tal atividade consiste, consequentemente, em percebermos que o conceito de prudência faz referência a essa ideia, sendo assim definida por Kant: “[...] consiste na arte de aplicar aos homens a nossa habilidade.” (*Pädagogik*, p. 85). Esses dois conceitos, bem compreendidos, fundamentam o caráter do homem, sendo a habilidade o elemento essencial e antecessor da prudência. Segundo Pinheiro:

A partir desse momento, Kant enceta o caminho de determinação e análise do caráter, visto que, por meio deste, está aberto o caminho para o processo final da educação. Pelo caráter é possível, desde agora, vislumbrarmos o fim último de toda educação, que, não por acaso, aproxima-se com o fim último do homem. O caráter assegura o espírito voluntário, íntegro, autônomo, portanto apto a cumprir os



deveres, independentemente das dificuldades e dos males que possa apresentar (2007, p. 114).

A moralidade, em um primeiro momento, está vinculada com a capacidade de domar-se, privar-se e suportar as paixões. Para conseguir atingir esse objetivo, o homem deve ser enérgico, ou seja, desejar, querer vencer suas tendências anárquicas, não permitindo que as mesmas tornem-se paixões (*Pädagogik*, p. 86). “Para aprender a se privar de alguma coisa, é necessário coragem e uma certa inclinação. É preciso acostumar-se às recusas, à resistência, etc.” (*Pädagogik*, p. 86). É necessário querer. Kant nos faz entender que o percurso da vida do homem está diretamente condicionado ao seu querer. Nesse sentido, a etapa suprema da educação moral é a “consolidação do caráter”, que consiste “na resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo realmente em prática” (*Pädagogik*, p. 87). O querer tem diversas implicações, pois aquele que quer algo se compromete em atingir e buscar tal objetivo, isto é, ele toma uma decisão e, caso não a cumpra, perde a sua credibilidade, ou, em outras palavras, perde a confiança em si e, por conseguinte, também a dos outros (*Pädagogik*, p. 87). Kant escreve, então: “Pouco se pode esperar daquele que adia sempre o cumprimento dos seus propósitos.” (*Pädagogik*, p. 88).

Buscando garantir uma formação consistente do caráter da criança, Kant sugere-nos algumas regras, lembrando, também, de ressaltar a importância do exemplo dos adultos para a vida das crianças, pois o exemplo dos mesmos é fundamental para a criança atingir uma formação consistente do caráter. Eis como Kant apresenta as regras.

1) *Deveres para consigo mesmo*. Cabe à criança aprender a não procurar satisfazer seus desejos e inclinações, conservando assim, uma dignidade interior, “a qual faz do homem a criatura mais nobre de todas” (*Pädagogik*, p. 89), sendo seu dever não renegar tal dignidade. Caso contrário, pode-se acabar colocando a nossa espécie humana abaixo da dos animais. A mentira também é um dos fatores que pode levar a criança a ser causa de todo desprezo, pois “é um meio de tirar a estima e a credibilidade que cada um deve a si mesmo” (*Pädagogik*, p. 90).

2) *Deveres para com os demais*. As crianças devem ser instruídas a pensar, antes de agir, nos direitos que envolvem toda a humanidade, pois elas “não possuem de fato generosidade” (*Pädagogik*, p. 90). Essa prática de pensar nos direitos da humanidade antes de agir capacita a criança a compreender a doutrina dos deveres para consigo mesmo, que consiste “em que o homem preserve a dignidade humana em sua própria pessoa” (*Pädagogik*, p. 91). Quando a criança possui a ideia de humanidade em sua ação, ela acaba por realizar uma autocrítica que antecede seu próprio agir. Para desenvolver essa capacidade, Kant sugere um “catecismo do direito” que seria utilizado

principalmente nas escolas, pois, nesse tal catecismo, haveria casos envolvendo a capacidade de julgamento moral das crianças, fazendo com que percebam se seus julgamentos seriam justos ou injustos e em que perspectiva (*Pädagogik*, p. 91). “Se existisse um livro desse gênero, poder-se-ia gastar uma hora por dia, com grande utilidade, para ensinar as crianças a conhecerem e acatarem os direitos humanos, essa menina dos olhos de Deus sobre a terra” (*Pädagogik*, p. 92).

Kant, através de seus escritos, mostra-nos que seu interesse de fato está diretamente ligado à formação do juízo, ou, se preferirmos, do caráter da criança. A frase que segue retrata bem esse posicionamento: “Que a criança esteja completamente impregnada não pelo sentimento, mas pela ideia do dever!” (*Pädagogik*, p. 92). O dever implica na formação da vontade, pois aquele que se dá leis e as segue possui uma boa vontade, diferente de outrem que se deixa levar pelos sentimentos ou pelas paixões. Kant não é contra os sentimentos e as paixões, mas, segundo ele, as paixões e os sentimentos são variantes e não nos revelam para onde querem nos encaminhar.

As ideias apresentadas até o momento, principalmente as que fazem referência a um possível embate da razão diante dos sentimentos, instiga-nos a perguntar sobre a natureza humana: o homem seria bom ou mau por natureza? Kant assim responde:

Não é bom nem mau por natureza, porque não é um ser moral por natureza. Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até os conceitos do dever e da lei. Pode-se, entretanto, dizer que o homem traz em si tendências originárias para todos os vícios, pois tem inclinações e instintos que o impulsionam para um lado, enquanto sua razão o impulsiona para o contrário. Ele, portanto, poderá se tornar moralmente bom apenas graças à virtude, ou seja, graças a uma força exercida sobre si mesmo, ainda que possa ser inocente na ausência de estímulos (*Pädagogik*, p. 95).

Cabe ao ser humano a busca por sua emancipação. Essa é uma das tarefas em direção à qual estamos destinados por sermos seres capazes de razão. Não podemos permanecer num estado de barbárie, no qual os sentimentos humanos governam a humanidade. Mas precisamos nos deixar guiar pelos princípios morais que, segundo Kant, devem nortear toda a ação humana, sendo que a criança, desde sua tenra idade, deve habituar-se a tal destinação por meio da educação. “Na educação tudo depende de uma coisa: que sejam estabelecidos bons princípios e que sejam compreendidos e aceitos pelas crianças.” (*Pädagogik*, p. 96). Cumprir os princípios estabelecidos pelo próprio homem faz dele um ser feliz, pois percebe que quem legisla a sua vida é ele mesmo (*Pädagogik*, p. 99).

Por fim, a preocupação do jovem deve estar relacionada com cumprir os princípios aos quais analisou e colocou-se so-

bre si tendo em vista a humanidade, não buscando demasiadamente os prazeres da vida, mas orientando-se sempre em direção à humanidade, “aos sentimentos cosmopolitas” (*Pädagogik*, p. 106), examinando sua conduta ao final de cada dia, para assim fazer uma apreciação do valor da vida (*Pädagogik*, p. 107). Viver uma vida feliz e alegre está intrinsecamente relacionada ao cumprimento dos deveres, os quais o ser humano se impõe em liberdade, e de ter uma consciência tranquila por cumprir seus objetivos, podendo, assim, “tornar-se membro conveniente da sociedade” (*Pädagogik*, p. 106) e realizar-se enquanto sujeito moral.

### 3 Considerações finais

O pensamento filosófico de Kant sobre a educação pode ser, em certa perspectiva, considerado transversal diante de suas obras completas, pois trabalha com conceitos que são centrais em sua filosofia. Um grande dilema filosófico por ele trabalhado e que se manteve permeando o estudo aqui realizado foi o antagonismo, se assim podemos dizer, da sensibilidade *versus* a inteligibilidade, ou, em outras palavras, do instinto diante da razão humana. Logo, o objetivo da educação é auxiliar o homem em seu processo de emancipação, ou seja, de saída do estado de menoridade que se encontra para ir em direção à autonomia.

Podemos salientar diversas contribuições da reflexão filosófica kantiana sobre a educação, mas, nesse momento, corroboramos com apenas algumas, almejando que essas se tornem alvo de debates e discussões contemporâneas, tais como: a) a importância demasiada que damos contemporaneamente ao conhecimento técnico em detrimento do moral; b) a relevância e significado do adulto na formação moral da criança, desde o cuidado, apresentação de limites e instruções tendo em vista a humanidade; c) a decisão de termos como meta final de nossa vida uma sociedade esclarecida; d) a criação de um projeto pedagógico mais global que tenha em seu alicerce a ideia de humanidade e a vida em sociedade. Talvez, possamos dizer, ainda, que o ponto central do pensamento kantiano e que perpassa os demais é a dignidade da vida humana, independente de etnia, nação, língua. Todo ser humano é por natureza digno de respeito, isto é, deve ser tratado como fim em si mesmo e nunca meramente como meio.

Tendo, então, como base a reflexão kantiana aqui apresentada, ficamos esperançosos para que cada geração consiga dar sua valorosa contribuição e auxiliar a aproximar cada um e todos, isto é, a humanidade dos ideais de uma educação emancipada e autônoma, pois nos cabe, enquanto seres humanos, almejarmos e realizarmos tal tarefa, engrandecendo, assim, a espécie humana.

## Referências

- DALBOSCO, Claudio A. *Kant & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- BRESOLIN, Keberson. *Esclarecimento e Estado: O Aufgeklärter Kritiker como condição de possibilidade da reforma e evolução do estado na filosofia de Immanuel Kant*. Tese de Doutorado. PPGFIL-PUCRS, 2012.
- CESCON, Everaldo; NODARI, Paulo César. *Filosofia, ética e educação: por uma cultura de paz*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. 2. ed. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1979.
- KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a pedagogia*. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002.
- \_\_\_\_\_. Resposta à pergunta: que é o Esclarecimento? In: KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. 7. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Textos seletos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- PINHEIRO, Celso de Moraes. *Kant e a educação: reflexões filosóficas*. Caxias do Sul: EDUCS, 2007.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1999.

## CADERNOS IHU IDEIAS

- N. 01 *A teoria da justiça de John Rawls* – Dr. José Nedel
- N. 02 *O feminismo ou os feminismos: Uma leitura das produções teóricas* – Dra. Edla Eggert  
*O Serviço Social junto ao Fórum de Mulheres em São Leopoldo* – MS Clair Ribeiro Ziebell e Acadêmicas Anemarie Kirsch Deutrich e Magali Beatriz Strauss
- N. 03 *O programa Linha Direta: a sociedade segundo a TV Globo* – Jornalista Sonia Montañó
- N. 04 *Ernani M. Fiori – Uma Filosofia da Educação Popular* – Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer
- N. 05 *O ruído de guerra e o silêncio de Deus* – Dr. Manfred Zeuch
- N. 06 *BRASIL: Entre a Identidade Vazia e a Construção do Novo* – Prof. Dr. Renato Janine Ribeiro
- N. 07 *Mundos televisivos e sentidos identitários na TV* – Profa. Dra. Suzana Kilpp
- N. 08 *Simões Lopes Neto e a Invenção do Gaúcho* – Profa. Dra. Márcia Lopes Duarte
- N. 09 *Oligopólios midiáticos: a televisão contemporânea e as barreiras à entrada* – Prof. Dr. Valério Cruz Brittos
- N. 10 *Futebol, mídia e sociedade no Brasil: reflexões a partir de um jogo* – Prof. Dr. Édison Luis Gastaldo
- N. 11 *Os 100 anos de Theodor Adorno e a Filosofia depois de Auschwitz* – Profa. Dra. Márcia Tiburi
- N. 12 *A domesticação do exótico* – Profa. Dra. Paula Caleffi
- N. 13 *Pomeranas parceiras no caminho da roça: um jeito de fazer Igreja, Teologia e Educação Popular* – Profa. Dra. Edla Eggert
- N. 14 *Júlio de Castilhos e Borges de Medeiros: a prática política no RS* – Prof. Dr. Gunter Axt
- N. 15 *Medicina social: um instrumento para denúncia* – Profa. Dra. Stela Nazareth Meneghel
- N. 16 *Mudanças de significado da tatuagem contemporânea* – Profa. Dra. Débora Krischke Leitão
- N. 17 *As sete mulheres e as negras sem rosto: ficção, história e trivialidade* – Prof. Dr. Mário Maestri
- N. 18 *Um itinerário do pensamento de Edgar Morin* – Profa. Dra. Maria da Conceição de Almeida
- N. 19 *Os donos do Poder, de Raymundo Faoro* – Profa. Dra. Helga Iracema Ladgraf Piccolo
- N. 20 *Sobre técnica e humanismo* – Prof. Dr. Oswaldo Giacóia Junior
- N. 21 *Construindo novos caminhos para a intervenção societária* – Profa. Dra. Lucilda Selli
- N. 22 *Física Quântica: da sua pré-história à discussão sobre o seu conteúdo essencial* – Prof. Dr. Paulo Henrique Dionísio
- N. 23 *Atualidade da filosofia moral de Kant, desde a perspectiva de sua crítica a um solipsismo prático* – Prof. Dr. Valério Rohden
- N. 24 *Imagens da exclusão no cinema nacional* – Profa. Dra. Miriam Rossini
- N. 25 *A estética discursiva da tevê e a (des)configuração da informação* – Profa. Dra. Nísia Martins do Rosário
- N. 26 *O discurso sobre o voluntariado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS* – MS Rosa Maria Serra Bavaresco
- N. 27 *O modo de objetivação jornalística* – Profa. Dra. Beatriz Alcaraz Marocco
- N. 28 *A cidade afetada pela cultura digital* – Prof. Dr. Paulo Edison Belo Reyes
- N. 29 *Prevalência de violência de gênero perpetrada por companheiro: Estudo em um serviço de atenção primária à saúde – Porto Alegre, RS* – Prof. MS José Fernando Dresch Kronbauer
- N. 30 *Getúlio, romance ou biografia?* – Prof. Dr. Juremir Machado da Silva
- N. 31 *A crise e o êxodo da sociedade salarial* – Prof. Dr. André Gorz
- N. 32 *À meia luz: a emergência de uma Teologia Gay – Seus dilemas e possibilidades* – Prof. Dr. André Sidnei Muszkopf
- N. 33 *O vampirismo no mundo contemporâneo: algumas considerações* – Prof. MS Marcelo Pizarro Noronha
- N. 34 *O mundo do trabalho em mutação: As reconfigurações e seus impactos* – Prof. Dr. Marco Aurélio Santana
- N. 35 *Adam Smith: filósofo e economista* – Profa. Dra. Ana Maria Bianchi e Antonio Tiago Loureiro Araújo dos Santos
- N. 36 *Igreja Universal do Reino de Deus no contexto do emergente mercado religioso brasileiro: uma análise antropológica* – Prof. Dr. Airton Luiz Jungblut
- N. 37 *As concepções teórico-analíticas e as proposições de política econômica de Keynes* – Prof. Dr. Fernando Ferrari Filho
- N. 38 *Rosa Egipcíaca: Uma Santa Africana no Brasil Colonial* – Prof. Dr. Luiz Mott
- N. 39 *Malthus e Ricardo: duas visões de economia política e de capitalismo* – Prof. Dr. Gentil Corazza
- N. 40 *Corpo e Agenda na Revista Feminina* – MS Adriana Braga
- N. 41 *A (anti)filosofia de Karl Marx* – Profa. Dra. Leda Maria Paulani
- N. 42 *Veblen e o Comportamento Humano: uma avaliação após um século de “A Teoria da Classe Ociosa”* – Prof. Dr. Leonardo Monteiro Monasterio
- N. 43 *Futebol, Mídia e Sociabilidade. Uma experiência etnográfica* – Édison Luis Gastaldo, Rodrigo Marques Leistner, Ronei Teodoro da Silva e Samuel McGinity
- N. 44 *Genealogia da religião. Ensaio de leitura sistemática de Marcel Gauchet. Aplicação à situação atual do mundo* – Prof. Dr. Gérard Donnadiu
- N. 45 *A realidade quântica como base da visão de Teilhard de Chardin e uma nova concepção da evolução biológica* – Prof. Dr. Lothar Schäfer
- N. 46 *“Esta terra tem dono”. Disputas de representação sobre o passado missionário no Rio Grande do Sul: a figura de Sepé Tiaraju* – Profa. Dra. Ceres Karam Brum

- N. 47 *O desenvolvimento econômico na visão de Joseph Schumpeter* – Prof. Dr. Achyles Barcelos da Costa
- N. 48 *Religião e elo social. O caso do cristianismo* – Prof. Dr. Gérard Donnadiéu
- N. 49 *Copérnico e Kepler: como a terra saiu do centro do universo* – Prof. Dr. Geraldo Monteiro Sigaud
- N. 50 *Modernidade e pós-modernidade – luzes e sombras* – Prof. Dr. Evilázio Teixeira
- N. 51 *Violências: O olhar da saúde coletiva* – Éilda Azevedo Hennington e Stela Nazareth Meneghel
- N. 52 *Ética e emoções morais* – Prof. Dr. Thomas Kesselring *Juízos ou emoções: de quem é a primazia na moral?* – Prof. Dr. Adriano Naves de Brito
- N. 53 *Computação Quântica. Desafios para o Século XXI* – Prof. Dr. Fernando Haas
- N. 54 *Atividade da sociedade civil relativa ao desarmamento na Europa e no Brasil* – Profa. Dra. An Vranckx
- N. 55 *Terra habitável: o grande desafio para a humanidade* – Prof. Dr. Gilberto Dupas
- N. 56 *O decrescimento como condição de uma sociedade convivial* – Prof. Dr. Serge Latouche
- N. 57 *A natureza da natureza: auto-organização e caos* – Prof. Dr. Günter Küppers
- N. 58 *Sociedade sustentável e desenvolvimento sustentável: limites e possibilidades* – Dra. Hazel Henderson
- N. 59 *Globalização – mas como?* – Profa. Dra. Karen Gloy
- N. 60 *A emergência da nova subjetividade operária: a sociabilidade invertida* – MS Cesar Sanson
- N. 61 *Incidente em Antares e a Trajetória de Ficção de Erico Veríssimo* – Profa. Dra. Regina Zilberman
- N. 62 *Três episódios de descoberta científica: da caricatura empirista a uma outra história* – Prof. Dr. Fernando Lang da Silveira e Prof. Dr. Luiz O. Q. Peduzzi
- N. 63 *Negações e Silenciamentos no discurso acerca da Juventude* – Cátia Andressa da Silva
- N. 64 *Getúlio e a Gira: a Umbanda em tempos de Estado Novo* – Prof. Dr. Artur Cesar Isaia
- N. 65 *Darcy Ribeiro e o O povo brasileiro: uma alegoria humanista tropical* – Profa. Dra. Léa Freitas Perez
- N. 66 *Adoecer: Morrer ou Viver? Reflexões sobre a cura e a não cura nas reduções jesuítico-guaranis (1609-1675)* – Profa. Dra. Eliane Cristina Deckmann Fleck
- N. 67 *Em busca da terceira margem: O olhar de Nelson Pereira dos Santos na obra de Guimarães Rosa* – Prof. Dr. João Guilherme Barone
- N. 68 *Contingência nas ciências físicas* – Prof. Dr. Fernando Haas
- N. 69 *A cosmologia de Newton* – Prof. Dr. Ney Lemke
- N. 70 *Física Moderna e o paradoxo de Zenon* – Prof. Dr. Fernando Haas
- N. 71 *O passado e o presente em Os Inconfidentes, de Joaquim Pedro de Andrade* – Profa. Dra. Miriam de Souza Rossini
- N. 72 *Da religião e de juventude: modulações e articulações* – Profa. Dra. Léa Freitas Perez
- N. 73 *Tradição e ruptura na obra de Guimarães Rosa* – Prof. Dr. Eduardo F. Coutinho
- N. 74 *Raça, nação e classe na historiografia de Moysés Vellinho* – Prof. Dr. Mário Maestri
- N. 75 *A Geologia Arqueológica na Unisinos* – Prof. MS Carlos Henrique Nowatzki
- N. 76 *Campesinato negro no período pós-abolição: repensando Coronelismo, enxada e voto* – Profa. Dra. Ana Maria Lução Rios
- N. 77 *Progresso: como mito ou ideologia* – Prof. Dr. Gilberto Dupas
- N. 78 *Michael Aglietta: da Teoria da Regulação à Violência da Moeda* – Prof. Dr. Octavio A. C. Conceição
- N. 79 *Dante de Laytano e o negro no Rio Grande Do Sul* – Prof. Dr. Moacyr Flores
- N. 80 *Do pré-urbano ao urbano: A cidade missioneira colonial e seu território* – Prof. Dr. Arno Alvarez Kern
- N. 81 *Entre Canções e versos: alguns caminhos para a leitura e a produção de poemas na sala de aula* – Profa. Dra. Gláucia de Souza
- N. 82 *Trabalhadores e política nos anos 1950: a ideia de “sindicalismo populista” em questão* – Prof. Dr. Marco Aurélio Santana
- N. 83 *Dimensões normativas da Bioética* – Prof. Dr. Alfredo Culleton e Prof. Dr. Vicente de Paulo Barretto
- N. 84 *A Ciência como instrumento de leitura para explicar as transformações da natureza* – Prof. Dr. Attico Chassot
- N. 85 *Demanda por empresas responsáveis e Ética Concorrencial: desafios e uma proposta para a gestão da ação organizada do varejo* – Profa. Dra. Patrícia Almeida Ashley
- N. 86 *Autonomia na pós-modernidade: um delírio?* – Prof. Dr. Mario Fleig
- N. 87 *Gauchismo, tradição e Tradicionalismo* – Profa. Dra. Maria Eunice Maciel
- N. 88 *A ética e a crise da modernidade: uma leitura a partir da obra de Henrique C. de Lima Vaz* – Prof. Dr. Marcelo Perine
- N. 89 *Limites, possibilidades e contradições da formação humana na Universidade* – Prof. Dr. Laurício Neumann
- N. 90 *Os índios e a História Colonial: lendo Cristina Pompa e Regina Almeida* – Profa. Dra. Maria Cristina Bohn Martins
- N. 91 *Subjetividade moderna: possibilidades e limites para o cristianismo* – Prof. Dr. Franklin Leopoldo e Silva
- N. 92 *Saberes populares produzidos numa escola de comunidade de catadores: um estudo na perspectiva da Etnomatemática* – Daiane Martins Bocasanta
- N. 93 *A religião na sociedade dos indivíduos: transformações no campo religioso brasileiro* – Prof. Dr. Carlos Alberto Steil
- N. 94 *Movimento sindical: desafios e perspectivas para os próximos anos* – MS Cesar Sanson
- N. 95 *De volta para o futuro: os precursores da nanotecnociência* – Prof. Dr. Peter A. Schulz
- N. 96 *Vianna Moog como intérprete do Brasil* – MS Enildo de Moura Carvalho
- N. 97 *A paixão de Jacobina: uma leitura cinematográfica* – Profa. Dra. Marinês Andrea Kunz
- N. 98 *Resiliência: um novo paradigma que desafia as religiões* – MS Susana María Rocca Larrosa
- N. 99 *Sociabilidades contemporâneas: os jovens na lan house* – Dra. Vanessa Andrade Pereira
- N. 100 *Autonomia do sujeito moral em Kant* – Prof. Dr. Valerio Rohden
- N. 101 *As principais contribuições de Milton Friedman à Teoria Monetária: parte 1* – Prof. Dr. Roberto Camps Moraes
- N. 102 *Uma leitura das inovações bio(nano)tecnológicas a partir da sociologia da ciência* – MS Adriano Premevida

- N. 103 *ECODI – A criação de espaços de convivência digital virtual no contexto dos processos de ensino e aprendizagem em metaverso* – Profa. Dra. Eliane Schlemmer
- N. 104 *As principais contribuições de Milton Friedman à Teoria Monetária: parte 2* – Prof. Dr. Roberto Camps Moraes
- N. 105 *Futebol e identidade feminina: um estudo etnográfico sobre o núcleo de mulheres gremistas* – Prof. MS Marcelo Pizarro Noronha
- N. 106 *Justificação e prescrição produzidas pelas Ciências Humanas: Igualdade e Liberdade nos discursos educacionais contemporâneos* – Profa. Dra. Paula Corrêa Henning
- N. 107 *Da civilização do segredo à civilização da exibição: a família na vitrine* – Profa. Dra. Maria Isabel Barros Bellini
- N. 108 *Trabalho associado e ecologia: vislumbrando um ethos solidário, terno e democrático?* – Prof. Dr. Telmo Adams
- N. 109 *Transumanismo e nanotecnologia molecular* – Prof. Dr. Celso Candido de Azambuja
- N. 110 *Formação e trabalho em narrativas* – Prof. Dr. Leandro R. Pinheiro
- N. 111 *Autonomia e submissão: o sentido histórico da administração* – Yeda Crusius no Rio Grande do Sul – Prof. Dr. Mário Maestri
- N. 112 *A comunicação paulina e as práticas publicitárias: São Paulo e o contexto da publicidade e propaganda* – Denis Gerson Simões
- N. 113 *Isto não é uma janela: Flusser, Surrealismo e o jogo contra* – Esp. Yentl Delanhési
- N. 114 *SBT: jogo, televisão e imaginário de azar brasileiro* – MS Sonia Montañó
- N. 115 *Educação cooperativa solidária: perspectivas e limites* – Prof. MS Carlos Daniel Baioto
- N. 116 *Humanizar o humano* – Roberto Carlos Fávoro
- N. 117 *Quando o mito se torna verdade e a ciência, religião* – Rôber Freitas Bachinski
- N. 118 *Colonizando e descolonizando mentes* – Marcelo Dascal
- N. 119 *A espiritualidade como fator de proteção na adolescência* – Luciana F. Marques e Débora D. Dell'Aglio
- N. 120 *A dimensão coletiva da liderança* – Patrícia Martins Fagundes Cabral e Nedio Seminotti
- N. 121 *Nanotecnologia: alguns aspectos éticos e teológicos* – Eduardo R. Cruz
- N. 122 *Direito das minorias e Direito à diferenciação* – José Rogério Lopes
- N. 123 *Os direitos humanos e as nanotecnologias: em busca de marcos regulatórios* – Wilson Engelmann
- N. 124 *Desejo e violência* – Rosane de Abreu e Silva
- N. 125 *As nanotecnologias no ensino* – Solange Binotto Fagan
- N. 126 *Câmara Cascudo: um historiador católico* – Bruna Rafaela de Lima
- N. 127 *O que o câncer faz com as pessoas? Reflexos na literatura universal: Leo Tolstói* – Thomas Mann – Alexander Soljenitsin – Philip Roth – Karl-Josef Kuschel
- N. 128 *Dignidade da pessoa humana e o direito fundamental à identidade genética* – Ingo Wolfgang Sarlet e Selma Rodrigues Petterle
- N. 129 *Aplicações de caos e complexidade em ciências da vida* – Ivan Amaral Guerrini
- N. 130 *Nanotecnologia e meio ambiente para uma sociedade sustentável* – Paulo Roberto Martins
- N. 131 *A philia como critério de inteligibilidade da mediação comunitária* – Rosa Maria Zaia Borges Abrão
- N. 132 *Linguagem, singularidade e atividade de trabalho* – Marlene Teixeira e Éderson de Oliveira Cabral
- N. 133 *A busca pela segurança jurídica na jurisdição e no processo sob a ótica da teoria dos sistemas sociais de Nicklass Luhmann* – Leonardo Grison
- N. 134 *Motores Biomoleculares* – Ney Lemke e Luciano Hennemann
- N. 135 *As redes e a construção de espaços sociais na digitalização* – Ana Maria Oliveira Rosa
- N. 136 *De Marx a Durkheim: Algumas apropriações teóricas para o estudo das religiões afro-brasileiras* – Rodrigo Marques Leistner
- N. 137 *Redes sociais e enfrentamento do sofrimento psíquico: sobre como as pessoas reconstruem suas vidas* – Breno Augusto Souto Maior Fontes
- N. 138 *As sociedades indígenas e a economia do dom: O caso dos guaranis* – Maria Cristina Bohn Martins
- N. 139 *Nanotecnologia e a criação de novos espaços e novas identidades* – Marise Borba da Silva
- N. 140 *Platão e os Guarani* – Beatriz Helena Domingues
- N. 141 *Direitos humanos na mídia brasileira* – Diego Airoso da Motta
- N. 142 *Jornalismo Infantil: Apropriações e Aprendizagens de Crianças na Recepção da Revista Recreio* – Greyce Vargas
- N. 143 *Derrida e o pensamento da desconstrução: o redimensionamento do sujeito* – Paulo Cesar Duque-Estrada
- N. 144 *Inclusão e Biopolítica* – Maura Corcini Lopes, Kamila Lockmann, Morgana Domênica Hattge e Viviane Klaus
- N. 145 *Os povos indígenas e a política de saúde mental no Brasil: composição simétrica de saberes para a construção do presente* – Bianca Sordi Stock
- N. 146 *Reflexões estruturais sobre o mecanismo de REDD* – Camila Moreno
- N. 147 *O animal como próximo: por uma antropologia dos movimentos de defesa dos direitos animais* – Caetano Sordi
- N. 148 *Avaliação econômica de impactos ambientais: o caso do aterro sanitário em Canoas-RS* – Fernanda Schutz
- N. 149 *Cidadania, autonomia e renda básica* – Josué Pereira da Silva
- N. 150 *Imagética e formações religiosas contemporâneas: entre a performance e a ética* – José Rogério Lopes
- N. 151 *As reformas político-econômicas pombalinas para a Amazônia: e a expulsão dos jesuítas do Grão-Pará e Maranhão* – Luiz Fernando Medeiros Rodrigues
- N. 152 *Entre a Revolução Mexicana e o Movimento de Chiapas: a tese da hegemonia burguesa no México ou "por que voltar ao México 100 anos depois"* – Claudia Wasserman
- N. 153 *Globalização e o pensamento econômico franciscano: Orientação do pensamento econômico franciscano e Caritas in Veritate* – Stefano Zamagni

- N. 154 *Ponto de cultura teko arandu: uma experiência de inclusão digital indígena na aldeia kaiowá e guarani Te'yikue no município de Caarapó-MS* – Neimar Machado de Sousa, Antonio Brand e José Francisco Sarmento
- N. 155 *Civilizar a economia: o amor e o lucro após a crise econômica* – Stefano Zamagni
- N. 156 *Intermitências no cotidiano: a clínica como resistência inventiva* – Mário Francis Petry Londero e Simone Mainieri Paulon
- N. 157 *Democracia, liberdade positiva, desenvolvimento* – Stefano Zamagni
- N. 158 *"Passemos para a outra margem": da homofobia ao respeito à diversidade* – Omar Lucas Perrout Fortes de Sales
- N. 159 *A ética católica e o espírito do capitalismo* – Stefano Zamagni
- N. 160 *O Slow Food e novos princípios para o mercado* – Eriberto Nascente Silveira
- N. 161 *O pensamento ético de Henri Bergson: sobre As duas fontes da moral e da religião* – André Brayner de Farias
- N. 162 *O modus operandi das políticas econômicas keynesianas* – Fernando Ferrari Filho e Fábio Henrique Bittes Terra
- N. 163 *Cultura popular tradicional: novas mediações e legitimações culturais de mestres populares paulistas* – André Luiz da Silva
- N. 164 *Será o decrescimento a boa nova de Ivan Illich?* – Serge Latouche
- N. 165 *Agostos! A "Crise da Legalidade": vista da janela do Consulado dos Estados Unidos em Porto Alegre* – Carla Simone Rodeghero
- N. 166 *Convivialidade e decrescimento* – Serge Latouche
- N. 167 *O impacto da plantação extensiva de eucalipto nas culturas tradicionais: Estudo de caso de São Luis do Paraitinga* – Marcelo Henrique Santos Toledo
- N. 168 *O decrescimento e o sagrado* – Serge Latouche
- N. 169 *A busca de um ethos planetário* – Leonardo Boff
- N. 170 *O salto mortal de Louk Hulsman e a desinstitucionalização do ser: um convite ao abolicionismo* – Marco Antonio de Abreu Scapini
- N. 171 *Sub specie aeternitatis – O uso do conceito de tempo como estratégia pedagógica de religião dos saberes* – Gerson Egas Severo
- N. 172 *Theodor Adorno e a frieza burguesa em tempos de tecnologias digitais* – Bruno Pucci
- N. 173 *Técnicas de si nos textos de Michel Foucault: A influência do poder pastoral* – João Roberto Barros II
- N. 174 *Da mônada ao social: A intersubjetividade segundo Levinas* – Marcelo Fabri
- N. 175 *Um caminho de educação para a paz segundo Hobbes* – Lucas Mateus Dalsotto e Everaldo Cescon
- N. 176 *Da magnitude e ambivalência à necessária humanização da tecnociência segundo Hans Jonas* – Jelson Roberto de Oliveira
- N. 177 *Um caminho de educação para a paz segundo Locke* – Odair Camati e Paulo César Nodari
- N. 178 *Crime e sociedade estamental no Brasil: De como la ley es como la serpiente; solo pica a los descalzos* – Lenio Luiz Streck
- N. 179 *Um caminho de educação para a paz segundo Rousseau* – Mateus Boldori e Paulo César Nodari
- N. 180 *Limites e desafios para os direitos humanos no Brasil: entre o reconhecimento e a concretização* – Afonso Maria das Chagas
- N. 181 *Apátridas e refugiados: direitos humanos a partir da ética da alteridade* – Gustavo Oliveira de Lima Pereira
- N. 182 *Censo 2010 e religiões: reflexões a partir do novo mapa religioso brasileiro* – José Rogério Lopes
- N. 183 *A Europa e a ideia de uma economia civil* – Stefano Zamagni
- N. 184 *Para um discurso jurídico-penal libertário: a pena como dispositivo político (ou o direito penal como "discurso-limite")* – Augusto Jobim do Amaral
- N. 185 *A identidade e a missão de uma universidade católica na atualidade* – Stefano Zamagni
- N. 186 *A hospitalidade frente ao processo de reassentamento solidário aos refugiados* – Joseane Mariéle Schuck Pinto
- N. 187 *Os arranjos colaborativos e complementares de ensino, pesquisa e extensão na educação superior brasileira e sua contribuição para um projeto de sociedade sustentável no Brasil* – Marcelo F. de Aquino
- N. 188 *Os riscos e as loucuras dos discursos da razão no campo da prevenção* – Luis David Castiel
- N. 189 *Produções tecnológicas e biomédicas e seus efeitos produtivos e prescritivos nas práticas sociais e de gênero* – Marlene Tamanini
- N. 190 *Ciência e justiça: Considerações em torno da apropriação da tecnologia de DNA pelo direito* – Claudia Fonseca
- N. 191 *#VEMpraRUA: Outono brasileiro? Leituras* – Bruno Lima Rocha, Carlos Gadea, Giovanni Alves, Giuseppe Cocco, Luiz Wernick Vianna e Rudá Ricci
- N. 192 *A ciência em ação de Bruno Latour* – Leticia de Luna Freire
- N. 193 *Laboratórios e Extrações: quando um problema técnico se torna uma Questão sociotécnica* – Rodrigo Ciconet Dornelles
- N. 194 *A pessoa na era da biopolítica: autonomia, corpo e subjetividade* – Heloisa Helena Barboza
- N. 195 *Felicidade e Economia: uma retrospectiva histórica* – Pedro Henrique de Moraes Campetti e Tiago Wickstrom Alves
- N. 196 *A colaboração de Jesuítas, Leigos e Leigas nas Universidades confiadas à Companhia de Jesus: o diálogo entre humanismo evangélico e humanismo tecnocientífico* – Adolfo Nicolás
- N. 197 *Brasil: verso e reverso constitucional* – Fábio Konder Comparato
- N. 198 *Sem-religião no Brasil: Dois estranhos sob o guarda-chuva* – Jorge Claudio Ribeiro





**Felipe Bragagnolo** possui graduação em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (2013) e graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (2013). Atualmente é mestrando da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e professor de filosofia e sociologia no Colégio Metodista Centenário. Atua principalmente nos seguintes temas: ética, educação e fenomenologia.

### **Publicação do autor**

BRAGAGNOLO, F.; KUIAVA, E. A. Ética e Valores Morais na Formação de Profissionais da Educação. In: V Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 2010, Caxias do Sul. *Anais do V CINFE Congresso Internacional de Filosofia e Educação*, 2010.



**Paulo César Nodari** possui graduação em Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade de Caxias do Sul (1991), graduação em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998) e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004), com período sanduíche na Universidade de Tübingen, Alemanha. Atualmente é professor Adjunto I na

Universidade de Caxias do Sul. Foi professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGED-UCS). É professor da Pós-Graduação (Mestrado) em Filosofia na Universidade de Caxias do Sul (PPGFIL-UCS). Tem experiência nos seguintes temas: ética, liberdade, direitos humanos, paz, antropologia, educação. De 02/2011 a 07/2011, fez Pós-Doutoramento em Filosofia, em Bonn (Alemanha).

### **Algumas publicações do autor**

NODARI, Paulo César. O mestre que ensina com sabedoria e amor. Uma possível interpretação pedagógica dos Discípulos de Emaús. *Ciberteologia* (São Paulo. Edição em Português), v. 42, p. 46-57, 2013.

NODARI, Paulo César; PREDEBON, Gustavo. Rawls e a paz. *Revista Espaço Jurídico*, v. 14, p. 35-60, 2013.

NODARI, Paulo César; BOLDORI, Mateus. Um caminho de educação para a paz segundo Rousseau. *Cadernos IHU Ideias* (UNISINOS), v. 10, p. 3-27, 2012.

NODARI, Paulo César; CAMATI, Odair. Um caminho de educação para a paz segundo Locke. *Cadernos IHU Ideias* (UNISINOS), v. 10, p. 3-27, 2012.