

CLÁUDIA MARIA FIDALGO DA SILVA\*

## KANT – UMA EDUCAÇÃO PARA A HUMANIDADE

### *Kant – An Education for Humanity*

#### **Abstract**

The essential aim of this paper is to explore the Kantian idea of education (*Erziehung*). The paper is composed of two essential moments. The purpose of each of them is the following: 1) present the guiding principles of Kantian idea of education; 2) highlight how human being can learn to think morally, recovering the three well know Kantian maxims of reason; 2.1) learning to think for yourself; 2.2) learning to think putting yourself in the place of any other; 2.3) learning to think consistently.

**Keywords:** Kantian philosophy; education; morality.

**Author:** Kant.

#### **Resumo**

O objetivo principal do artigo é investigar a ideia kantiana de educação (*Erziehung*). O artigo é constituído por dois momentos essenciais. A finalidade de cada um deles é a seguinte: 1) apresentar os princípios norteadores da ideia de educação em Kant; 2) evidenciar de que forma o ser humano poderá aprender a pensar moralmente, recu-

---

\* Investigadora doutoranda do Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, onde prepara uma tese com o título “Do agente individual ao género humano. Análise de uma problemática kantiana”. Bolsa de Doutoramento atribuída pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) – SFRH/BD/76655/2011. E-mail: claudia-silva-07@hotmail.com.

perando as três conhecidas máximas kantianas da razão: 2.1) aprendendo a pensar por si próprio; 2.2) aprendendo a pensar colocando-se no lugar de qualquer outro; 2.3) aprendendo a pensar consistentemente.

**Palavras-chave:** Filosofia kantiana; educação; moralidade.

**Autor:** Kant.

## Introdução

O presente artigo procura investigar a ideia kantiana de educação (*Erziehung*)<sup>1</sup>.

O trabalho é constituído por dois momentos essenciais. Inicialmente, ter-se-á como finalidade realçar os princípios norteadores sobre os quais se ergue a educação em Kant, apontando para o facto de esta poder ser considerada uma educação para a humanidade (1). Destacar-se-ão essencialmente, neste primeiro momento, as suas quatro grandes finalidades. Tornar o homem disciplinado, cultivado, prudente e moralizado surgem como metas essenciais quando nos referimos à educação do ser humano. A moralização do homem, sendo a tarefa mais difícil de alcançar, representa, porém, o objetivo máximo da ideia de educação em Kant. Ora, é precisamente esta posição que pretendemos explorar no momento seguinte do artigo (2). Parece-nos essencial a consideração kan-

---

<sup>1</sup> As citações dos textos de Kant referem-se à Edição da Academia. As abreviaturas utilizadas foram as seguintes: Anth – *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*; GMS – *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*; KpV – *Kritik der praktischen Vernunft*; KrV – *Kritik der reinen Vernunft*; KU – *Kritik der Urteilskraft*; Log – *Logik*; MS-TL – *Die Metaphysik der Sitten, Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre*; NEV – *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-1766*; Päd – *Pädagogik*; V-Mo/Vigilantius – *Die Metaphysik der Sitten*; WA – *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*; WDO – *Was heißt sich im Denken orientieren?* As traduções utilizadas foram as seguintes, respetivamente: *Anthropology from a Pragmatic Point of View*, trad. Robert Loudon, Cambridge University Press, Cambridge 2006; *Fundamentação da metafísica dos costumes*, introd. Viriato Soromenho-Marques, trad. Paulo Quintela, Porto Editora, Porto 1995; *Crítica da razão prática*, trad. Artur Morão, Edições 70, Lisboa 2001; *Crítica da razão pura*, trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2001; *Crítica da faculdade do juízo*, introd. António Marques, trad. e notas António Marques e Valério Rohden, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa 1998; *Lógica*, trad. Artur Morão, Edições Texto & Grafia, Lisboa 2009; *Metafísica dos costumes – Parte II – Princípios metafísicos da doutrina da virtude*, trad. Artur Morão, Edições 70, Lisboa 2004; *Anúncio do programa de lições de Immanuel Kant para o semestre de Inverno de 1765-1766*, trad., introd., notas e glossário de Carlos Morujão, Américo Pereira e Mónica Dias, Centro de Estudos de Filosofia da Faculdade de Ciências Humanas, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa 2006; *Réflexions sur l'Éducation*, introd. et trad. Alexis Philonenko, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris 2000; *Lectures on Ethics*, trad. Peter Heath, Cambridge University Press, Cambridge 1997; «Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo?», *A paz perpétua e outros opúsculos*, trad. Artur Morão, Edições 70, Lisboa 2008; «Que significa orientar-se no pensamento?», *A paz perpétua e outros opúsculos*, trad. Artur Morão, Edições 70, Lisboa 2008.

tiana de que a verdadeira função da educação não consiste em treinar ou adestrar crianças, mas em fazê-las pensar. Somente assim, do nosso ponto de vista, a criança, o jovem, poderá desenvolver uma maneira de pensar moral, algo essencial se tivermos em conta a mais alta finalidade que a educação possui. De que forma poderá aprender a pensar moralmente? Recuperando as três conhecidas máximas kantianas da razão, a nossa proposta, como veremos, é que a resposta a esta questão possui três vertentes essenciais. O ser humano aprende a pensar moralmente aprendendo a pensar por si próprio (2.1) – maneira de pensar “livre de preconceito” (*Vorurteil*) –, aprendendo a pensar colocando-se no lugar de qualquer outro (2.2) – maneira de pensar “alargada” –, e, igualmente, aprendendo a pensar consistentemente (2.3) – maneira de pensar “consequente”.

Por fim, procurar-se-á evidenciar a íntima relação existente entre estas três mesmas máximas. Apontar-se-á especialmente para a relevância da terceira e para o facto desta apenas ser alcançada pela ligação sistemática das duas primeiras, evidenciando, desta forma, como devem ser as ações de seres racionais num verdadeiro reino dos fins (*Reich der Zwecke*).

## 1. Princípios norteadores da ideia de educação em Kant

É principalmente na *Pedagogia* que podemos encontrar as considerações essenciais que norteiam a ideia de educação em Kant<sup>2</sup>. Contrariamente ao que habitualmente se lhe atribui, para nós, bem como para Manfred Kuehn, por exemplo, a educação possui um papel bem mais importante na filosofia prática kantiana<sup>3</sup>. Ainda que, como nota Alexis Philonenko, a filosofia kantiana não seja dominada pela ideia de educação, esta assume um papel fundamental<sup>4</sup>. Afinal, a grande tarefa da educação, para o autor, é a própria moralização do ser humano, como veremos.

---

<sup>2</sup> Convém referir que a obra *Pedagogia* resulta das lições do Curso de Pedagogia, que foram recolhidas e posteriormente publicadas por Friedrich Theodor Rink. Ainda que apenas a título de apontamento, é relevante referir que a ideia de educação em Kant é marcada por ideais partilhados por Rousseau (cf., por exemplo, LOUDEN, Robert B., *Kant's Impure Ethics – From Rational Beings to Human Beings*, Oxford University Press, Oxford 2002, pp. 36-38, ou REISERT, Joseph R., «Kant and Rousseau on Moral Education», in K. ROTH – C. SURPRENANT (eds.), *Kant and Education, Interpretations and Commentary*, Routledge, New York 2012, pp. 12-25).

<sup>3</sup> Cf. KUEHN, Manfred, «Kant on Education, Anthropology, and Ethics», in K. ROTH – C. SURPRENANT (eds.), *Kant and Education, Interpretations and Commentary*, Routledge, New York 2012, p. 56.

<sup>4</sup> Cf. PHILONENKO, Alexis, «Kant et le problème de l'éducation», in Kant, Emmanuel, *Réflexions sur l'Éducation*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris 2000, p. 16.

Em termos gerais, qual a posição kantiana relativa à educação? A educação possui um papel essencial, já que o ser humano apenas se «pode tornar homem através da educação. Nada mais é do que aquilo em que a educação o torna»<sup>5</sup>. O ser humano é o único de entre todos os seres que necessita de educação, entendida por Kant como o cuidado que uma geração exerce sobre a outra como meio e precaução para que não venha a fazer um mau uso das suas forças. Segundo o autor, a educação torna-se sempre melhor a cada nova geração, já que as gerações presentes preparam as futuras dando sempre um passo em frente em direção ao aperfeiçoamento da humanidade: «Educar é uma arte cujo exercício tem de ser aperfeiçoado através de muitas gerações»<sup>6</sup>.

O ser humano surge como «a única criatura que tem de ser educada»<sup>7</sup>. Poder-se-á afirmar que a ideia de educação em Kant possui quatro grandes finalidades. A primeira delas é tornar o homem “disciplinado”. Qual a tarefa da disciplina (*Disziplin*)? Esta possui um papel fundamental e transversal a todo o processo educativo. «A disciplina preserva o homem de se desviar, mediante os seus impulsos animais, da sua destinação, que é a humanidade»<sup>8</sup>. Desta forma, a disciplina procura impedir que a animalidade prejudique a humanidade, quer de um ponto de vista individual, quer social. Por esse motivo, ela possui um carácter negativo, visto a sua principal finalidade ser remover o elemento selvagem do homem. «A disciplina é, pois, a mera doma da condição selvagem»<sup>9</sup>, visando a transformação da animalidade em humanidade, pois, contrariamente ao animal irracional, que já é tudo mediante o seu instinto, o ser humano terá que fazer um esforço para desenvolver em si todas as disposições naturais da humanidade<sup>10</sup>. «O homem deve desenvolver primeiro as suas disposições para o bem; a Providência não as colocou já prontas nele; são meras

---

<sup>5</sup> Päd, AA 09: 443.

<sup>6</sup> Päd, AA 09: 446. De referir que, muito embora uma geração eduque a seguinte, tal não significa, em Kant, uma transplantação de modelos, uma “mesmidade”, uma mera imitação de exemplos. «A ação mediante a qual cada geração educa a seguinte e assim realiza progressivamente as disposições originárias que a natureza pôs na humanidade, não é concebida como mera transplantação de modelos, mas como uma sementeira. A sementeira assegura a ilimitada propagação, a multiplicação dos indivíduos e a diferenciação destes dentro da unidade da espécie; ao passo que a mera transplantação assegura apenas a limitada continuidade do idêntico», como nos diz Leonel Ribeiro dos Santos (RIBEIRO DOS SANTOS, Leonel, *Metáforas da razão ou economia poética do pensar kantiano*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 1995, p. 441).

<sup>7</sup> Päd, AA 09: 441.

<sup>8</sup> Päd, AA 09: 442.

<sup>9</sup> Päd, AA 09: 449.

<sup>10</sup> Cf. Päd, AA 09: 441-442.

disposições e sem a nota da moralidade»<sup>11</sup>. A disciplina, ao submeter o ser humano às leis da humanidade, começa, desde cedo, a fazer sentir à criança a coação das mesmas. Como Kant refere, exemplificando este mesmo aspeto,

as crianças são enviadas à escola, de início, não com o propósito de aprenderem lá alguma coisa, mas para que se consigam habituar a estar sentadas em silêncio e a observarem pontualmente o que lhes é prescrito, para que no futuro não possam também pôr em prática, real e imediatamente, tudo o que elas pretendam<sup>12</sup>.

Nesta linha, segundo Kant, a primeira educação deverá ser meramente negativa, pois nada é necessário acrescentar de novo à providência da natureza, mas apenas não permitir que a natureza dificulte o processo<sup>13</sup>. Como refere Nuria Sánchez Madrid, «a disciplina funciona como uma espécie de “dobradiça pedagógica”, visto que põe a criança pela primeira vez em contato com o *faktum* do “limite”»<sup>14</sup>. Tais limites são, como bem realça a autora, as restrições ou limitações externas que, de início, são incompreensíveis para o entendimento da criança, mas, que, aquando o alcance da sua maturidade, se tornam compreensíveis, visto ser apreendido o alcance lógico que as primeiras tinham<sup>15</sup>.

A segunda finalidade que a educação deverá possuir, no entender de Kant, é fazer com que o ser humano seja “cultivado”. Poder-se-á afirmar que a cultura (*Kultur*), por oposição à disciplina, possui um carácter positivo. A cultura relaciona-se com o ensino e a instrução, através dos quais se adquirem aptidões. O ser humano que não é cultivado, é rude, tal como aquele que não é disciplinado é selvagem. Ainda que o descuido da cultura seja considerado um mal, o descuido da disciplina é um mal maior. Porquê? Porque, ainda que a cultura possa ser posteriormente recuperada, uma certa selvajaria, consequência do descuido da disciplina, jamais poderá ser removida. O homem terá que ser igualmente “civilizado”, adaptado à sociedade humana, sendo esta terceira finalidade, relacionada com a prudência (*Klugheit*), considerada um certo tipo de (*gewisse Art von*) cultura<sup>16</sup>. «Para tal requer-se manei-

<sup>11</sup> Päd, AA 09: 446.

<sup>12</sup> Päd, AA 09: 442.

<sup>13</sup> Päd, AA 09: 458.

<sup>14</sup> SÁNCHEZ MADRID, Nuria, «Dos obstáculos da natureza aos obstáculos da razão. Uma leitura das «Preleções de Pedagogia» de Kant em seis passos», *Kant e-Prints*, Campinas, Série 2, vol. 5, n.º 2 (2010), 81-100, p. 87.

<sup>15</sup> Cf. SÁNCHEZ MADRID, «Dos obstáculos da natureza», art. cit., p. 87.

<sup>16</sup> À relevância da civilização do ser humano pode-se claramente relacionar, na nossa perspetiva, o conceito kantiano de dissimulação. A este respeito, cf., por exemplo, Päd, AA 09: 486 ou MS-TL,

ras, amabilidade e uma certa prudência segundo a qual se pode usar todos os homens para os seus fins últimos»<sup>17</sup>.

A tarefa mais alta da educação é a moralização (*Moralisierung*) do ser humano, e aquela que verdadeiramente nos interessa para o presente propósito<sup>18</sup>. Esta tarefa é a mais difícil de alcançar e, por essa razão, Kant afirma que, ainda que possamos dizer que vivemos na época da disciplina, da cultura e da civilização, «estamos muito longe de viver na época da moralização»<sup>19</sup>.

## 2. Em que consiste a moralização?

O homem deverá, em consciência, escolher apenas fins bons, não estando apto pura e simplesmente a todos os fins (*Zwecke*). Quais são os fins bons? São todos «aqueles que são necessariamente aprovados por todo o homem e que podem ser simultaneamente os fins de cada qual»<sup>20</sup>. Como Robert Louden salienta, para que possamos ser efetivamente moralizados, precisamos de adquirir uma determinada disposição (*Gesinnung*). Tal disposição não é, em Kant, vista como um hábito, à qual se possa relacionar a disciplina, mas, sim, como

---

AA 06: 431. Sobre o conceito de dissimulação na filosofia kantiana, bem como o de intenção, e também o de felicidade, cf. TUNHAS, Paulo, «Intention, Bonheur et dissimulation», in M. COHEN-HALIMI (ed.), *Kant. La rationalité pratique*, PUF, Paris 2003, pp. 173-232.

<sup>17</sup> Päd, AA 09: 450.

<sup>18</sup> Note-se a importância destas três últimas finalidades da educação. Como Allen Wood realça, em comparação com os outros *animais*, o que distingue o ser humano é o facto de ter uma história coletiva que eles próprios têm que levar a cabo, «cultivando-se», «civilizando-se» e «moralizando-se» (cf. WOOD, Allen, «Kant and the Problem of Human Nature», in B. JACOBS – P. KAIN (eds.), *Essays on Kant's Anthropology*, Cambridge University Press, Cambridge 2003, pp. 38-59, p. 54).

<sup>19</sup> Päd, AA 09: 451.

<sup>20</sup> Päd, AA 09: 450. Como realça Robinson dos Santos, esta consideração kantiana remete-se claramente para algo essencial, ou seja, para o plano da comunidade universal, para a perspectiva de uma cidadania cosmopolita. «Este ideal de uma civilização cosmopolita permite que os seres humanos possam sentir-se e tratar-se como membros de uma só comunidade, não apenas pelo estreitamento das relações interpessoais, quanto pelo facto de partilharem uma causa comum. Partilhar a mesma condição, reconhecer em si e nos demais a mesma dignidade, enfim, sentir-se no mundo como co-habitantes da mesma “casa” implica uma série de responsabilidades, tanto locais quanto universais, tanto em relação ao passado histórico, quanto perante os projetos que se lançam para o futuro. É por isso que tanto no plano individual, quanto no plano coletivo, isto é, na sociedade, apresentam-se, respetivamente, tanto a educação moral quanto a construção de uma civilização cosmopolita como tarefas fundamentais e essencialmente relacionadas» (SANTOS, Robinson, «Educação moral e civilização cosmopolita», *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 41/4 (2007), p. 9). Aqui reside para o autor, e entre vários outros aspetos, perspectiva com a qual concordamos, a atualidade da filosofia prática de Kant (SANTOS, «Educação moral...», art. cit., p. 9).

uma determinada maneira de pensar (*Denkungsart*)<sup>21</sup>. Esta disposição, contrariamente ao hábito, envolve consciência, ou seja, uma deliberação racional sobre as nossas próprias máximas<sup>22</sup>. Como adverte Maria José Vaz Pinto, a «disposição», enquanto maneira de pensar, difere do «hábito». «A primeira releva do ser e do querer, permite a atividade racional, o discernimento e a escolha; o segundo, corresponde a uma atuação mecânica, associada à resposta passiva a estímulos exteriores. Na conceção kantiana, a disposição moral faz parte integrante da estrutura profunda da personalidade moral do sujeito e a ênfase investida nessa interioridade contrapõe-se à índole automática da conduta habitual»<sup>23</sup>.

A moralização do ser humano não assenta na disciplina, não obstante, num primeiro momento, o seu papel ser essencial, mas em máximas, que aspirem à universalidade: «A cultura moral tem de se fundar em máximas, e não na disciplina. Esta impede a falta de educação, aquela forma o modo de pensar. Tem de se velar para que a criança se habitue a agir segundo máximas e não segundo certos móveis. Através da disciplina fica apenas uma habituação que se extingue com o passar dos anos. A criança deve aprender a agir segundo máximas de cuja equidade se aperceba»<sup>24</sup>.

Ainda que o adestramento seja fundamental na educação, como vimos, esta não termina, nem poderia terminar, aqui. Do nosso ponto de vista, uma ideia

<sup>21</sup> Note-se a importância que o pensar assume para Kant, nomeadamente em terreno educativo. Tal como o autor nos diz de forma decisiva, e evidenciando claramente esta mesma importância, o aluno «não deve aprender *pensamentos*, mas sim a pensar; não devemos *carregá-lo*, mas sim *conduzi-lo*, se se quiser que ele esteja apto, no futuro, a *caminhar* por si mesmo» (NEV, AA 02: 306).

<sup>22</sup> LOUDEN, *Kant's Impure Ethics*, op. cit., p. 42.

<sup>23</sup> VAZ PINTO, Maria José, «Ideia de educação em Kant», in L. RIBEIRO DOS SANTOS (coord.), *Kant: Posteridade e actualidade*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa 2006, p. 429.

<sup>24</sup> Päd, AA 09: 480. Sobre a possibilidade do ensino da autonomia moral, cf., por exemplo, «Liberdade e coerção: a autonomia moral é ensinável?». Neste interessante artigo, Robinson dos Santos evidencia o que considera ser uma aparente antinomia no pensamento antropológico e pedagógico kantiano. O artigo realça que, em Kant, tanto podemos afirmar que a autonomia moral pode ser ensinada, como podemos afirmar que a autonomia moral não o pode. Como solucionar esta aparente contradição? A proposta do autor é distinguir duas perspetivas. É possível afirmar que ela pode ser ensinada a partir da perspetiva da antropologia prática ou, se quisermos, do desenvolvimento psicológico-moral do homem. Por outro lado, tendo em conta a perspetiva da fundamentação da moral, isto é, se se considerar a autonomia como princípio supremo da moralidade, não é possível afirmar a possibilidade do seu ensino sem cometer equívocos e confusão de planos (fundamentação e aplicação) (cf. SANTOS, Robinson «Liberdade e coerção: a autonomia moral é ensinável?», *Studia Kantiana*, n.º 11 (2011), p. 212). «É fundamental, portanto, situarmos a perspetiva desde a qual se considera o tema», finaliza o autor (SANTOS, «Liberdade e coerção: a autonomia moral é ensinável?», art. cit., p. 215).

essencial na posição kantiana é a consideração de que a verdadeira função da educação não consiste em treinar ou adestrar crianças, mas em fazê-las pensar: «Com o adestramento (...) ainda não se esgota a educação, o importante é principalmente que as crianças aprendam a pensar»<sup>25</sup>. Consideramos ser atra-

---

<sup>25</sup> Päd, AA 09: 450. Importará aqui registar as palavras esclarecedoras de Leonel Ribeiro dos Santos quanto ao carácter dialógico do pensar em Kant, extremamente relevante também em contexto educativo, como veremos: «O “eu penso” (*ich denke*) kantiano não significa a clausura do sujeito no seu juízo e consciência privados, mas a reflexão mediante a qual o sujeito se abre a um mundo povoado por múltiplos objetos e procura a unidade de perspectiva – o ponto de vista – que permita ligar num todo coerente essa multiplicidade. (...) O *cogito* kantiano é um *cogito* plural. Os indivíduos não são átomos isolados, mas ligam-se num “nós”, onde os pensamentos são comunicados e partilhados e de onde recebem pertinência. (...) É por isso que ao egoísmo lógico, ao egoísmo prático e até ao egoísmo estético Kant contrapõe o “pluralismo” – a consciência de habitar um mundo comum – como critério exterior da verdade e da objetividade dos pensamentos» (RIBEIRO DOS SANTOS, *Metáforas da razão...*, op. cit., pp. 605-606). De que forma é que Kant caracteriza estes três tipos de egoísmo? «O “egoísta lógico” tem por desnecessário testar o próprio juízo apelando ao entendimento dos demais, como se não necessitasse de todo desta pedra-de-toque (*criterium veritatis externum*)» (Anth, §2, AA 07: 128). Por seu turno, o “egoísta estético” «é aquele para quem basta o seu próprio *gosto*, por muito que os outros possam censurar ou até ridicularizar os seus versos, quadros, música. Este egoísta priva-se a si mesmo de progredir, satisfazendo-se com o seu próprio juízo, aplaudindo-se a si mesmo e buscando apenas em si a pedra-de-toque para toda a beleza artística» (Anth, §2, AA 07: 129-130). Por sua vez, o “egoísta moral” «é aquele que reduz todos os fins a si próprio, não vê proveito em nada a não ser no que é proveitoso para si próprio» (Anth, §2, AA 07: 130). Por isso, determina-se simplesmente pela utilidade e pela sua própria felicidade e não pela ideia do dever. Ora, como todo o ser humano possui o seu próprio – e diverso – conceito de felicidade, encontramos aqui face ao egoísmo, que o faz não ter em consideração o conceito genuíno de dever, princípio válido universalmente, como pedra-de-toque (cf. Anth, §2, AA 07: 130). «Ao “egoísmo” só se pode opor o “pluralismo”, isto é, a maneira de pensar na qual não nos centramos em nós próprios como o mundo inteiro, mas antes [aspeto fundamental] nos vemos e conduzimos como simples cidadãos do mundo» (Anth, §2, AA 07: 130).

Como ainda Leonel Ribeiro dos Santos destaca, poder-se-á afirmar que «toda a filosofia transcendental se pode ler como a demonstração da impossibilidade do que se poderia chamar o “egoísmo transcendental”, pois que toda ela consta da justificação da universalidade (ou pretensão à validade universal) dos juízos especulativos, práticos e estéticos. (...) Esta comunidade da razão é feita do livre confronto de pontos de vista, a partir do qual se alcança a mútua correção do próprio juízo. (...) A condição da razão é, por conseguinte, dialógica: só alcança a sua unificação e reconciliação pelo conflito dos pontos de vista e dos interesses» (RIBEIRO DOS SANTOS, *Metáforas da razão...*, op. cit., pp. 606-607).

Numa outra obra do mesmo autor, esta bem mais recente que a anterior – *Retorno a Kant – Ética, estética, filosofia política* –, Leonel Ribeiro dos Santos retoma a investigação desta mesma questão, desta vez procurando desmentir as críticas de Karl-Otto Apel e Jürgen Habermas ao carácter solipsista e monológico que, segundo eles, caracteriza a razão kantiana. Pelo seu inequívoco interesse e fecundidade quanto a este aspeto, permitimo-nos transcrever a seguinte passagem: «Falar é comunicar aos outros os próprios pensamentos e receber destes também os respetivos pensamentos. Mas este falar-pensar com os outros não se reduz a uma pragmática comunicacional, a acordos ou consensos já conseguidos ou a conseguir na experiência. O pensar, tal como Kant o entende, para além das dimensões da coerência e da autonomia, supõe um exercício transcendental – uma espécie de experiência que a razão faz consigo mesma – mediante a qual se divide em falante e



vés desta mesma aprendizagem que a criança poderá desenvolver uma maneira de pensar moral, algo absolutamente fundamental, tendo em vista a mais alta finalidade que a educação possui. De que forma é que a criança poderá aprender a pensar moralmente? Na nossa perspectiva, a resposta a esta questão pode ser apresentada recorrendo às três conhecidas máximas kantianas da razão: O ser humano aprende a pensar moralmente aprendendo a pensar por si próprio (2.1.), aprendendo a pensar colocando-se no lugar de qualquer outro (2.2) e, igualmente, aprendendo a pensar consistentemente (2.3). «A primeira é a máxima da maneira de pensar “livre de preconceito” (*Vorurteil*)<sup>26</sup>, a segunda a da maneira de pensar “alargada”, a terceira a da maneira de pensar “consequente”. A primeira é a máxima de uma razão jamais “passiva”. A tendência a esta, por conseguinte a heteronomia da razão, chama-se “preconceito”<sup>27</sup>. Relativamente à segunda máxima, esta é vista como uma “maneira de pensar alargada” quando ela não se importa com as condições privadas subjetivas do juízo, dentro das quais tantos outros estão como que postos entre parênteses, e reflete sobre o seu juízo desde um “ponto de vista universal” (que ele somente pode determinar enquanto se transpõe para o ponto de vista de outros). A terceira máxima, ou seja a da maneira de pensar “consequente”, é a mais difícil de se alcançar e também só o pode pela ligação das duas primeiras e segundo uma observância reiterada da mesma, convertida em perfeição»<sup>28</sup>.

---

ouvinte, em atora e espectadora, colocando-se no ponto de vista do outro e por assim dizer fora de si mesma, num ponto de vista universal. (...) Só no espaço da livre comunicação, pela palavra ou pela escrita, o pensamento encontra a sua justeza. A liberdade de pensamento supõe a liberdade de comunicar e partilhar com outros os próprios pensamentos, num regime de reciprocidade e de lealdade, do qual nada há a temer (antes pelo contrário) para o bem-estar público e para a paz da razão» (RIBEIRO DOS SANTOS, *Regresso a Kant – Ética, estética, filosofia política*, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa 2012, pp. 193-194).

<sup>26</sup> Sobre a noção de preconceito, em Kant, cf. Log, AA 09: 75-81. Aqui Kant define o preconceito como «um princípio de juízos erróneos» (Log, AA 09: 75), realçando as suas fontes principais: “a imitação, o hábito e a inclinação” (Log, AA 09: 76). O autor refere igualmente que das três fontes gerais dos preconceitos, em especial da imitação, dimanam vários preconceitos particulares, de entre os quais se poderão destacar os «preconceitos de prestígio» – nos quais se incluem o «preconceito do prestígio da pessoa», o “preconceito do prestígio da multidão” e o “preconceito do prestígio da época – e os preconceitos de amor-próprio ou egoísmo lógico” (cf. Log, AA 09: 77-80).

<sup>27</sup> KU, §40, AA 05: 159.

<sup>28</sup> KU, §40, AA 05: 159-160. Cf., igualmente, por exemplo, Anth, AA 07: 228 ou Log, AA 09: 57. Seria bastante interessante investigar o alcance claramente sistemático que, na nossa perspectiva, estas três máximas possuem. Todas elas, em rigor, procuram a superação do egoísmo nas suas diversas formas, já por nós enunciadas (lógico, moral, estético). Contudo, tal investigação exigiria-nos um outro artigo.

## 2.1. Aprender a pensar por si próprio

Uma das grandes finalidades da ideia de educação em Kant é formar a criança de acordo com os pressupostos do Iluminismo, em que *Sapere aude!* seja palavra de ordem. «O Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado». A “menoridade” é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem»<sup>29</sup>. A grande tarefa da educação, no que a este assunto respeita, é ensinar o ser humano a não ceder à preguiça e à cobardia, ou seja, à menoridade<sup>30</sup>. Do nosso ponto de vista, é essencialmente na parte dedicada à cultura das faculdades do ânimo que Kant revela de forma mais significativa esta sua defesa de que o ser humano deve pensar por si próprio, nomeadamente quando investiga a formação da razão, vista como a mais alta faculdade. Como se pode formar a razão?

Na formação da razão tem de se proceder socraticamente. (...) Sócrates, que se intitulava a parteira dos conhecimentos dos seus ouvintes, dá exemplos, nos seus diálogos que Platão em certa medida nos conservou, de como, mesmo no caso de pessoas já de idade, se pode extrair muita coisa da sua própria razão<sup>31</sup>.

Não obstante, num primeiro momento, e face a um aluno ainda inculto, o primeiro instrumento “doutrinal” é um “catecismo moral”. Este, como doutrina básica dos deveres de virtude, pode ser desenvolvido a partir da razão humana comum. Contudo, refira-se, «o princípio formal de um ensino assim não admite (...) o método de ensino “dialógico”-socrático, porque o discípulo nem sequer sabe como deve perguntar; portanto, o mestre é o único que interroga»<sup>32</sup>. Na *Doutrina da virtude* Kant apresenta-nos um exemplo bastante interessante e esclarecedor de um catecismo moral, mediante a apresentação de um fragmento:

O mestre (=M) pergunta à razão do seu aluno (=A) o que ele lhe quer ensinar; se este não souber responder à questão (=0), põe-lhe a resposta nos lábios (guiando a sua razão).

1. M. Qual o teu maior desejo, inclusive o teu pleno desejo na vida? A. = 0. – =0  
Que “tudo e sempre” te aconteça segundo o teu desejo e a tua vontade.

<sup>29</sup> WA, AA 08: 481.

<sup>30</sup> WA, AA 08: 481.

<sup>31</sup> Päd, AA 09: 477.

<sup>32</sup> MS-TL, §51, AA 06: 479.

2. *M.* Como se chama tal estado? *A.* = 0. – *M.* Chama-se “felicidade” (bem-estar duradouro, vida satisfeita, inteira satisfação com o próprio estado).
3. *M.* Se tivesses na tua mão toda a felicidade (que é possível no mundo), guardá-la-ias toda para ti ou partilhá-la-ias também com os teus semelhantes? *A.* Partilhá-la-ia, faria também os outros felizes e contentes.
4. *M.* Isto prova que tens bastante bom “coração”; vejamos se também nisto mostras bom “entendimento”. – Darias ao mandrião suaves almofadões para que passe a sua vida em doce ociosidade? Ou não permitirias que o bêbado carecesse de vinho e do que é necessário para se embebedar? Darias ao mentiroso forma e maneiras agradáveis para enganar os outros, ou ao violento audácia e um punho forte para conseguir vencer os outros? São estes outros tantos meios que cada qual deseja para, à sua maneira, ser feliz. *A.* Não, isso não.
5. *M.* Vês, pois, que se tivesses na tua mão toda a felicidade e a melhor vontade para tal, não a outorgarias, sem reflexão, a quem quer que se aproveite, mas primeiro investigarias até que ponto cada um é digno da felicidade. – Mas, quanto ao que te diz respeito, não terias dúvida alguma em procurar, primeiro, para ti tudo o que consideras como inerente à tua felicidade? *A.* Sim. – *M.* Mas não te vem também ao pensamento perguntar se podes ser digno da felicidade? *A.* Sem dúvida<sup>33</sup>.

Ainda que, num primeiro momento, o catecismo moral, no qual o discípulo não sabe o que deve nem como deve perguntar possui toda a pertinência, num momento posterior, no qual nos deparamos face a uma razão mais amadurecida do discípulo, o método socrático, como já referido, surge como fundamental, devendo constituir a regra no catecismo<sup>34</sup>. Kant salienta a sua importância na educação, nomeadamente o modo de ensinar “dialógico”, ou seja, o modo em que o mestre equaciona questões à razão dos seus discípulos, mas que também é – e este aspeto distancia-o claramente daquele primeiro momento já enunciado – interpelado por eles. «Pois, se alguém quer perguntar algo à razão de outrem só pode fazê-lo dialogicamente, isto é, de modo que o mestre e os discípulos se interroguem “reciprocamente”»<sup>35</sup>. Munido de questões, o mestre dirige o curso de pensamento do seu discípulo, como parteira dos seus pensamentos, procurando desenvolver nele a disposição para determinados conceitos, mediante o recurso à apresentação de casos. É desta forma que o discípulo, ao aperceber-se da sua própria capacidade de pensar, faz com que também o próprio mestre “aprenda”, visto ter que interrogar bem, já que

<sup>33</sup> MS-TL, AA 06: 480-481.

<sup>34</sup> Päd, AA 09: 477.

<sup>35</sup> MS-TL, §50, AA 06: 478.

o discípulo, reconhecendo essa sua capacidade, pode replicar quanto à obscuridade ou à dúvida contrária às proposições formuladas. Deste modo, na educação procura-se, não a “inclinação para o uso passivo da razão”, ou “para o mecanismo da mesma”, mas a sua espontaneidade sob leis. Kant apresenta-nos, na *Crítica da razão prática*, um exemplo disto mesmo:

Queremos (...) mostrar num exemplo o carácter distintivo da pura virtude e ver, supondo que [tal exemplo] foi proposto à apreciação de um menino de dez anos, se ele por si mesmo, sem ser industriado pelo professor, devia assim julgar necessariamente. Conte-se a história de um homem honesto que se pretende induzir a juntar-se aos caluniadores de uma pessoa inocente, ao fim e ao cabo, impotente (...). Oferecem-se vantagens, isto é, ricos presentes ou uma posição elevada, ele recusa-os. (...) Eis que agora se começa pela ameaça da ruína. Entre os acusadores, estão os seus melhores amigos que lhe afirmam ter acabado a sua amizade, parentes próximos que ameaçam deserdá-lo (a ele que não tem posses), poderosos que, em toda a parte e condição, podem persegui-lo e ultrajá-lo, um príncipe que o ameaça com a perda da liberdade e até da própria vida. E, para que a medida do sofrimento seja plena, de modo a fazer-lhe sentir também a dor que só um coração moralmente bom pode interiormente sentir, pode imaginar-se a sua família ameaçada com a mais extrema indignação e necessidade, suplicando-lhe que ceda; pode representar-se a ele próprio, se bem que honrado, no entanto não insensível ao sentimento de compaixão e ao da sua própria miséria, num momento em que deseja jamais ter vivido este dia que o expõe a uma dor tão inexprimível, permanecendo fiel, não obstante, ao seu propósito de honradez, sem hesitar ou somente duvidar (...) a virtude tem aqui tanto valor não porque traz algo, mas unicamente porque custa muito<sup>36</sup>.

O que aqui surge como relevante é que seja o próprio jovem ouvinte a elevar-se gradualmente da mera aprovação à admiração, e, por fim, à maior veneração e a um desejo vivo de ele próprio ser esse homem<sup>37</sup>. Por outras palavras, surge como imperativo que esse mesmo jovem, neste caso, reconheça, por ele mesmo, o brilho de uma intenção e de uma humanidade desinteressada e solícita, na qual a “exaltação da alma” não seja privilegiada, mas, sim, a “submissão do coração” ao “dever”, para que esta mesma ideia de “dever” não seja suplantada pela ilusão de “mérito”, inspirada pelo mero amor de si<sup>38</sup>.

<sup>36</sup> KpV, AA 05: 277-278.

<sup>37</sup> KpV, AA 05: 278.

<sup>38</sup> KpV, AA 05: 276-277n.

Pensar por si mesmo significa, por fim,

procurar em si próprio (isto é, na sua própria razão) a suprema pedra de toque da verdade; e a máxima de pensar sempre por si mesmo é a “Ilustração” (Aufklärung). (...) Servir-se da sua “própria” razão quer apenas dizer que, em tudo o que se deve aceitar, se faz a si mesmo esta pergunta: será possível transformar em princípio universal do uso da razão aquele pelo qual se admite algo, ou também a regra que se segue do que se admite? Qualquer um pode realizar consigo mesmo semelhante exame e bem depressa verá, neste escrutínio, desaparecerem a superstição e o devaneio, mesmo se está muito longe de possuir os conhecimentos para a ambos refutar com razões objetivas. Com efeito, serve-se apenas da máxima da “autoconservação” da razão. É, pois, fácil instituir a ilustração em “sujeitos individuais” por meio da educação; importa apenas começar cedo e habituar os jovens espíritos a esta reflexão<sup>39</sup>.

## 2.2. Aprender a pensar colocando-se no lugar de qualquer outro

Do nosso ponto de vista, e como procuraremos evidenciar, existe um conceito essencial da moral kantiana que exprime, de forma clara, esta mesma proposição, e que se encontra presente na sua ideia de educação. Tal é o conceito de consciência moral (*Gewissen*)<sup>40</sup>. Este assume-se como um conceito nuclear

---

<sup>39</sup> WDO, AA 08: 329-330n. De referir que, ainda que Kant afirme ser fácil instituir a ilustração a “sujeitos individuais” através da educação, como vimos, esclarecer uma “época” não parece ser assim tão fácil, pois, neste caso, existem «muitos obstáculos exteriores que, em parte, proíbem, e, em parte, dificultam aquele tipo de educação» (WDO, AA 08: 330n). Em clara consonância com estas palavras, diz-nos Kant, a respeito da sua própria época, e que se pode interpretar como um exemplo da dificuldade de esclarecer uma época, especialmente no que concerne à religião, o seguinte: «Se, pois, se fizer a pergunta – Vivemos nós agora numa “época esclarecida”? – a resposta é: não. Mas vivemos numa época do “Iluminismo”. Falta ainda muito para que os homens tomados em conjunto, da maneira como as coisas agora estão, se encontrem já numa situação ou nela possam apenas vir a estar para, em matéria de religião, se servirem bem e com segurança do seu próprio entendimento, sem a orientação de outrem. Temos apenas claros indícios de que se lhes abre agora o campo em que podem atuar livremente, e diminuem pouco a pouco os obstáculos à ilustração geral, ou à saída dos homens da menoridade de que são culpados. Assim considerada, esta época é a época do Iluminismo (...)» (WA, AA 08: 491).

<sup>40</sup> Sobre este interessante e nuclear conceito kantiano, que aqui é abordado apenas sumariamente, bem como o de imputação moral, cf., por exemplo, MARQUES, António, «Imputation Judgment in Kant’s Practical Philosophy», in M. RUFFING, C. LA ROCCA – A. FERRARIN – S. BACIN (eds.), *Kant Und Die Philosophie in Weltbürgerlicher Absicht: Akten des Xi. Kant-Kongresses 2010.*, De Gruyter, 2013, pp. 385-394. Permitimo-nos reenviar igualmente a um artigo nosso: FIDALGO DA SILVA, Cláudia, «A noção de responsabilidade na filosofia moral kantiana», *Estudos Kantianos*, vol. 2, n.º 1 (2014), 143-168.

na *Pedagogia*, nomeadamente quando o autor se refere à educação das crianças de um ponto de vista religioso, aspeto que se encontra em clara consonância com a exploração deste mesmo conceito noutras obras kantianas.

A religião é definida na *Pedagogia* como sendo «a lei em nós, na medida em que, através de um legislador e juiz, conserva uma impressão sobre nós; é uma moral aplicada ao conhecimento de Deus»<sup>41</sup>. De que forma é que o conceito de consciência moral se poderá relacionar com a educação das crianças de um ponto de vista religioso? Em primeiro lugar, como se pode definir a consciência moral? Ela é um dever do homem para consigo mesmo, enquanto juiz inato (*angeborne Richter*) de si, sendo a consciência de um “tribunal interno” ao homem (*das Bewusstsein eines inneren Gerichtsöffes im Menschen*), diante do qual os seus pensamentos se acusam ou se desculpam entre si<sup>42</sup>. Nesta linha, a consciência moral do homem tem que imaginar “outrem”, distinto de si mesmo, como juiz das suas ações, evitando, desta forma, estar em contradição consigo mesmo

A fim de a razão se não enredar em contradição consigo própria, a dupla personalidade, em que tem de se pensar o homem que se acusa e se julga na consciência moral, carece de uma elucidação: este duplo Si mesmo deve, por um lado, estremecer perante as barras de um tribunal que, todavia, a ele próprio está confiado; mas, por outro, tem nas suas mãos, por autoridade congénita, o cargo de juiz. – Eu, o acusador e, no entanto, também acusado, sou o mesmo “homem” (numero idem)<sup>43</sup>.

Apenas uma pessoa ideal pode ser um conhecedor dos corações humanos. Ora, apenas Deus, como essa mesma pessoa ideal, tem acesso ao íntimo do homem, ou, se quisermos, ao seu carácter inteligível, onde este mesmo tribunal se estabelece. Esta pessoa deve ser pensada como aquela que “obriga sempre”, ou seja, como aquela pessoa relativamente à qual todos os deveres se devem considerar igualmente “como” mandamentos seus, visto a consciência moral

---

<sup>41</sup> Päd, AA 09: 494 Convém referir que não existe qualquer identificação, em Kant, entre religião e teologia. Ainda que ambas tenham o mesmo ponto de partida – Deus existe –, são conceitos claramente distintos. A teologia relaciona-se com o conhecimento teórico da divindade, ao passo que a religião se interessa pelo conhecimento prático de Deus (cf. V-Mo/Vigilantius, AA 27: 712). «Não se deve (...) começar com a teologia. A religião que se constrói meramente sobre a teologia nunca pode conter nada de moral. Neste caso, só se tem temor, por um lado, e intenções e disposições que buscam recompensa, por outro, ora isso é um mero culto supersticioso» (Päd, AA 09: 494-495).

<sup>42</sup> Cf. MS-TL, § 13, AA 06: 438.

<sup>43</sup> MS-TL, §13, AA 06: 439n.

ser o juiz interior de todas as ações livres. Tal pessoa ideal, ou ser moral, é o que chamamos Deus e, por isso, como o autor refere na *Doutrina da virtude*, «teremos de pensar a consciência moral como o princípio subjetivo de uma responsabilidade dos seus atos diante Deus»<sup>44</sup>. Contudo, Kant não considera que sejamos “obrigados a admitir”, fora de nós, tal ser supremo, pois tal ideia não nos é dada “objetivamente” pela razão teórica, como sabemos, mas apenas “subjetivamente” pela razão prática. Mediante esta ideia e

“só por analogia” com um legislador de todos os seres racionais do mundo, recebe o homem uma simples direção: representar para si a escrupulosidade (que também se chama *religio*) como responsabilidade perante um ser santo (diante da razão moralmente legisladora), distinto de nós mesmos, mas todavia intimamente a nós presente, e submeter a vontade própria às regras da justiça<sup>45</sup>.

O conceito de religião em geral é aqui, para o homem, unicamente «um princípio de apreciação de todos os seus deveres “como” mandamentos divinos»<sup>46</sup>. Também na *Pedagogia* surge idêntica conceção:

A lei em nós designa-se por consciência. A consciência é (...) a aplicação das nossas ações a esta lei. As censuras desta ficarão sem efeito, se não a pensarmos

---

<sup>44</sup> MS-TL, §13, AA 06: 439.

<sup>45</sup> Convém referir que, em Kant, o princípio da vontade de Deus quanto ao “respeito” devido, a veneração, encontra-se relacionado com o princípio do direito divino. Ora, este só pode ser o da própria justiça. E, aqui, «não se trata das violações do direito que os homens entre si cometem e sobre as quais Deus decide como juiz que castiga, mas da ofensa sofrida pelo próprio Deus e pelo seu direito; o conceito disto é “transcendente”, isto é, encontra-se inteiramente além de todo o conceito de justiça penal de que possamos apresentar qualquer exemplo (isto é, da justiça entre os homens) (...). A ideia de uma justiça penal divina é aqui personificada; quem a exerce não é um ser particular que julga (...), mas a “justiça” como substância (aliás, denominada justiça “eterna”)» (MS-TL, AA 06: 489). Seria interessante investigar a ideia de justiça na filosofia kantiana e a sua relação, quer com o direito, quer com a ética. Contudo, a esse objetivo o presente artigo não procura responder.

<sup>46</sup> MS-TL, §13, AA 06: 440. De referir que, embora Kant realce por várias vezes que os deveres do homem devem ser perspetivados “como” mandamentos divinos, eles, em rigor, não o são, pois, caso contrário, a autonomia da vontade encontrar-se-ia em risco. Como Kant refere na *Pedagogia*, para que a criança compreenda o que é digno de respeito ou de desprezo deve ter em atenção a lei que reside “em si”. Por exemplo, se um homem for vicioso, ele é digno de desprezo. Ora, tal consideração deve fundamentar-se no próprio homem e não na proibição divina do mal. «Pois não é necessário que o legislador seja também o autor da lei. Assim, um príncipe pode proibir o roubo nos seus domínios, sem por isso poder ser chamado o autor da proibição do roubo» (Päd, AA 09: 494). Assim, – e este é um aspeto extraordinariamente importante no contexto da sua filosofia moral – a criança começa a aprender que apenas o seu bom comportamento a poderá um dia tornar digna da felicidade (cf. Päd, AA 09: 494).

como o representante de Deus, que estabeleceu a sua sede sublime sobre nós, mas também uma sede de juízo em nós<sup>47</sup>.

Como Kant refere na *Doutrina da virtude*, não é possível ao ser humano

tornar intuível (...) a obrigação (a coação moral) sem pensar assim noutra e na sua vontade (da qual a razão universalmente legisladora é somente o porta-voz), isto é, Deus. Porém, este dever “em relação” a Deus (em rigor, relativamente à ideia que nos forjamos de semelhante ser) é um dever do homem para consigo mesmo, ou seja, não é um dever objetivo, que consiste na obrigação de prestar a outrem determinados serviços, mas só um dever subjetivo de fortalecer o móbil moral na nossa própria razão legisladora<sup>48</sup>.

Será possível cultivar a consciência moral? Para Kant a resposta é claramente afirmativa. De que forma é possível? Parece-nos ser possível sobretudo através da realização de um catecismo do direito. Segundo Kant, tal catecismo, ótimo aliado para a formação das crianças tendo em vista a integridade, «deveria conter casos populares que sucedem na vida quotidiana, relativamente aos quais se levantaria naturalmente a questão: isso é justo ou não?»<sup>49</sup>. Ora, tal exercício obriga, inevitavelmente, o aluno a realizar um esforço de descentração, colocando-se, assim, no lugar do outro. Também a *Crítica da razão prática* e a *Doutrina da virtude* apontam no mesmo sentido. Na primeira obra, o autor defende que o melhor método de fundamentação e cultivo das genuínas disposições morais assenta na querela. Se é certo que a anedota e o gracejo suscitam o interesse de várias pessoas, desde as letradas aos homens de negócios, certo é igualmente que a querela, especialmente a querela relativa ao “valor moral” de determinada ação, suscita um interesse muito superior<sup>50</sup>, afirmando ser possível «mesmo muitas vezes nestas apreciações ver transparecer o carácter das pessoas ajuizando acerca de outras»<sup>51</sup>. O autor continua, afirmando que os educadores deveriam fazer uso desta tendência da razão para empreender com prazer um exame subtil relativamente a questões práticas levantadas. Porquê? Porque, desta forma, ativariam o juízo dos seus educandos,

---

<sup>47</sup> Päd, AA 09: 495.

<sup>48</sup> MS-TL, AA 06: 487.

<sup>49</sup> Päd, AA 09: 490.

<sup>50</sup> KpV, AA 05: 273.

<sup>51</sup> KpV, AA 05: 273.



descobririam que a primeira juventude, que, aliás, é ainda imatura para toda a especulação, depressa se mostra muito penetrante e não pouco interessada nisso, porque sente o progresso da sua faculdade de julgar; e o que é ainda mais importante, poderão esperar com segurança que o exercício frequente de conhecer a boa conduta em toda a sua pureza e de a aprovar, de notar pelo contrário com pena ou desprezo o mínimo desvio a seu respeito, embora até aí se trate unicamente de um jogo da faculdade de julgar em que as crianças podem competir entre si, deixará no entanto [nelas], por um lado, uma impressão duradoira de estima e, por outro, de repulsa<sup>52</sup>

consoante nos estejamos a referir a ações dignas de aprovação ou de censura, respetivamente. Na *Doutrina da virtude*, por seu turno, Kant evidencia esta mesma ideia, defendendo que, tendo em vista a formação moral do ser humano, dever-se-iam «levantar em cada análise do dever algumas questões casuísticas e deixar que as crianças reunidas demonstrem o seu entendimento: como intenta cada uma delas resolver o problema capciosamente proposto»<sup>53</sup>. Tal é de

<sup>52</sup> KpV, AA 05: 275-276.

<sup>53</sup> MS-TL, AA 06: 483. A título de curiosidade, e no que à educação moral respeita, hodiernamente poder-se-á falar de um autor que, em parte, recupera vários pressupostos kantianos. Também para Lawrence Kohlberg, que aposta numa educação para a justiça, estas questões são cruciais, podendo e devendo ser desenvolvidas com recurso a dilemas morais. Várias e interessantes intersecções entre as duas perspetivas poderiam ser realizadas, mas a este objetivo o presente trabalho não procura responder. A título de apontamento, caberá aqui uma referência ao interessante artigo de Paul Formosa a respeito (FORMOSA, Paul, «From Discipline to Autonomy, Kant's Theory of Moral Development», in K. ROTH – C. SURPRENANT (eds.), *Kant and Education, Interpretations and Commentary*, Routledge, New York 2012, pp. 163-176). A principal finalidade deste artigo é delinear os pressupostos essenciais de duas teorias contemporâneas do desenvolvimento moral, nomeadamente a de Kohlberg e a de John Rawls, de modo a, partindo delas, extrair a própria conceção kantiana relativa ao desenvolvimento moral, cuja estrutura surge como similar. «Kant desenvolve uma detalhada teoria do desenvolvimento moral composta por três estádios que se assemelha estruturalmente, ainda que divirja em detalhes, das conceções contemporâneas de Kohlberg e Rawls. Na teoria kantiana este processo inicia-se com a educação física, sob a forma de conservação e cuidado, e disciplina, que auxilia a criança a ultrapassar o despotismo dos desejos, aprendendo a aceitar um constrangimento normativo relativamente à sua liberdade» (FORMOSA, «From Discipline to Autonomy», art. cit., p. 174). É neste contexto que Formosa se refere a uma moralidade da autoridade presente em Kant, com claras semelhanças com a moralidade pré-convencional, de Kohlberg, e com a moralidade da autoridade, de Rawls. Neste estádio a obediência às normas é baseada no medo da punição e regista-se, igualmente, o interesse em manter troca de favores. De seguida, o autor destaca o estádio positivo da educação prática, como se iniciando com a cultura e com a civilização. Aqui, Formosa encontra semelhanças, por um lado, com a moralidade convencional do psicólogo, e, por outro, com a moralidade de associação do filósofo político. O presente estádio «capacita o jovem a perseguir vários fins e a julgar o seu valor. Tal constitui a moralidade de associação, na qual a obediência às normas é baseada num sentido de honra e vergonha, no desejo de aprovação social, e prudência» (FORMOSA, «From Discipline to Autonomy», art. cit., p. 174). Por fim, o mais alto estádio de desenvolvimento moral é a moralização, ou a moralidade de princípios, com evidentes semelhanças com a moralidade pós-convencional,

grande utilidade, não apenas pelo facto de ser o modo mais conveniente de aguçar o entendimento da juventude, mas também, e, refira-se, principalmente, pelo facto de se educar o aluno no “interesse” pela moralidade<sup>54</sup>.

### 2.3. Aprender a pensar consistentemente

Ainda que, para Kant, nenhuma das três máximas seja fácil de seguir, esta última parece possuir uma dificuldade suplementar<sup>55</sup>. A que se deve tal difi-

---

de Kohlberg, e com a moralidade de princípios, de Rawls, como realça Formosa. Este estádio relaciona-se com a «aquisição de um conhecimento racional dos nossos próprios deveres morais e de um carácter sempre orientado praticamente para a obrigação desses deveres por si próprios» (FORMOSA, «From Discipline to Autonomy», art. cit., p. 174). Por outras palavras, e como Formosa já havia referido no seu artigo, no derradeiro estádio de desenvolvimento moral «as pessoas não só conhecem “o que” são os seus deveres, mas também compreendem “porque” esses deveres são obrigatórios» (FORMOSA, «From Discipline to Autonomy», art. cit., p. 171). A este propósito, permitimo-nos reenviar a um trabalho nosso: «Valores e valoração. Posições éticas num itinerário educativo», Edição do Autor, Porto, 2010. Uma versão do mesmo encontra-se publicada, em formato de artigo: FIDALGO DA SILVA, «Valores e educação: Entre a facticidade e a idealidade», *Revista Sol Nascente – Revista do Centro de Investigação sobre Ética Aplicada*, n.º 4, Agosto (2013) 130-212. Quanto à pertinência, em Kant, da utilização de dilemas morais, ou, se quisermos, de conflitos de deveres, cf. NAPOLI, Ricardo, «Conflitos de deveres e a casuística na filosofia moral de Kant», *Studia Kantiana*, n.º 11 (2011) 178-200. De especial interesse para nós surge a secção 5, na qual Napoli evidencia a “função” que, segundo o autor, Kant atribui à casuística na sua relação com os conflitos morais – dilemas morais. Tal é uma função pedagógica – perspectiva com a qual concordamos, como sugerimos. Como Napoli afirma de forma conclusiva, os conflitos de deveres podem ser vistos como «uma prova da sensibilidade pedagógica de Kant concedendo aos dilemas morais um papel relevante na educação moral» (NAPOLI, «Conflitos de deveres», art. cit., p. 197).

<sup>54</sup> Cf. MS-TL, AA 06: 484 De referir que, como Kant realça, “tomar interesse” por algo ou “agir por interesse” são coisas distintas. «O primeiro significa o interesse “prático” na ação, o segundo interesse “patológico” no objeto da ação. O primeiro mostra apenas dependência da vontade em face dos princípios da razão em si mesmos, o segundo, em face dos princípios da razão em proveito da inclinação. No primeiro caso interessa a ação, no segundo, o objeto da ação (enquanto ele me é agradável)» (GMS, AA 04: 414). Por essa razão, numa ação que é praticada por dever não se atende ao interesse pelo objeto, mas apenas à própria ação e ao seu princípio na ação, ou seja, à lei (cf. GMS, AA 04: 414). Mais à frente Kant aponta no mesmo sentido: «Interesse é aquilo por que a razão se torna prática, isto é, se torna em causa determinante da vontade. Por isso só se diz de um ser racional que ele toma interesse por qualquer coisa; as criaturas irracionais sentem apenas impulsos sensíveis. A razão só toma um interesse imediato na ação quando a validade universal da máxima desta ação é princípio suficiente de determinação da vontade. Só um tal interesse é puro. Mas quando a razão só pode determinar a vontade por meio de um outro objeto do desejo ou sob o pressuposto de um sentimento particular do sujeito, então ela só toma na ação um interesse mediato; e, como a razão não pode descobrir por si mesma, sem experiência, nem objetos da vontade nem um sentimento particular que lhe sirva de fundamento, este último interesse seria apenas empírico e não um interesse racional puro» (GMS, AA 04: 460).

<sup>55</sup> Cf. KU, §40, AA 05: 160.

culdade? Esta deve-se ao facto desta apenas ser alcançada «pela ligação das duas primeiras e segundo uma observância reiterada da mesma, convertida em perfeição»<sup>56</sup>, como já sugerimos. Por outras palavras, concordamos com Allen Wood quando o autor sugere que esta dificuldade se encontra relacionada com o facto de, à luz das duas primeiras máximas, o pensamento racional envolver a combinação do nosso próprio ponto de vista com o de todos os outros. Nesta perspetiva, o ser consistente requer que a minha conduta flua de um princípio comum ou conjunto coerente de princípios. Aqui, e como bem nota Wood, a coerência não tem que ver apenas com a exigência de que os princípios não se contradigam uns aos outros, mas, num sentido mais profundo, tal coerência exige que estes princípios se encontrem sistematicamente conectados e que se apoiem mutuamente, tal como devem ser as ações de seres racionais num reino dos fins<sup>57</sup>. Por outras palavras, surge como imperativo, no âmbito educativo, que o ser humano aprenda a pensar por si próprio, aprenda a pensar colocando-se no lugar de qualquer outro, como vimos, e, acima de tudo – e este é para nós um aspeto crucial – aprenda a “agir” de acordo com essas mesmas máximas, podendo esta última consideração, do nosso ponto de vista, ser identificada com a terceira máxima kantiana. O aprender a agir de acordo com elas é assim, para nós, o aprender a pensar consistentemente.

Como Kant refere na *Pedagogia*, o mais importante na educação é a formação do carácter<sup>58</sup>. «Este consiste na firme intenção de querer fazer algo e também no seu exercício real»<sup>59</sup>. A tónica no «exercício real» surge-nos como fundamental. Tal como o autor realça na *Crítica da razão prática*, o puro princípio moral de determinação é o único que funda um carácter, caracterizado por Kant como «maneira de pensar prática consequente, segundo máximas imutáveis»<sup>60</sup>.

Poder-se-á afirmar que, muito embora o ser humano não possua a capacidade de agir em perfeita adequação com o que as duas primeiras máximas requerem, tal não pode ser visto como quimérico. Para este mesmo sentido parece apontar Kant com a seguinte passagem, já na *Crítica da razão pura*:

Que ninguém jamais possa agir em adequação com o que contém a ideia pura da virtude, não prova que haja qualquer coisa de quimérico neste pensa-

---

<sup>56</sup> KU, §40, AA 05: 160.

<sup>57</sup> WOOD, *Kantian Ethics*, Cambridge University Press, Cambridge 2008, p. 19.

<sup>58</sup> Cf. Päd, AA 09: 487. Sobre a distinção kantiana entre temperamento e carácter, cf., por exemplo, KUEHN, «Kant on Education», art. cit., pp. 58-64.

<sup>59</sup> Päd, AA 09: 487.

<sup>60</sup> KpV, AA 05: 271.

mento. Com efeito, todo o juízo acerca do valor ou desvalor moral só é possível mediante esta ideia; por conseguinte, ela serve de fundamento, necessariamente, a qualquer aproximação à perfeição moral, por muito que dela nos mantenham afastados impedimentos da natureza humana, cujo grau nos é indeterminável<sup>61</sup>.

Por exemplo, ainda que eu nunca tenha presenciado a lealdade na amizade, tal não significa que eu não reconheça que ela deva, de facto, prevalecer.

Ainda que, em relação à natureza, a experiência nos dê a regra, sendo a fonte da verdade, «no que toca às leis morais a experiência é (infelizmente!) a madre da aparência e é altamente reprovável extrair as leis acerca do que “devo fazer” daquilo “que se faz” ou querer reduzi-las ao que é feito»<sup>62</sup>. Afinal, numa filosofia dita prática, ao invés de determinarmos os princípios do que “acontece”, devemos, sim, determinar as leis do que “deve acontecer”, mesmo que, efetivamente, nunca aconteça<sup>63</sup>.

### Considerações finais

Como vimos, poder-se-á afirmar a existência, na ideia kantiana de educação, de quatro grandes finalidades, tais como se encontram na *Pedagogia*. A educação visa, acima de tudo, tornar o homem disciplinado, cultivado, prudente e moralizado. Não obstante, a moralização é considerada por Kant como a sua mais alta finalidade. Concordamos com Louden, pois, também para nós, se poderá afirmar que, para que o ser humano possa ser efetivamente moralizado, precisa de adquirir uma determinada disposição, isto é, uma determinada maneira de pensar. Ora, como a função da educação não assenta em treinar ou adestrar crianças, mas em fazê-las pensar, como apontámos, torna-se imperativo que a criança, o jovem, desenvolva uma maneira de pensar moral. Surge como essencial que o ser humano aprenda a pensar por si próprio, aprenda a pensar colocando-se no lugar de qualquer outro, e, principalmente, aprenda a “agir” de acordo com essas mesmas máximas – as estratégias didáticas sugeridas pelo autor, podemos afirmá-lo, surgem como uma preciosa ajuda para tal objetivo.

Apesar do ser humano não possuir, em virtude da sua própria condição, a capacidade de agir em perfeita adequação com o que as duas primeiras máximas exigem, ele deve, tanto quanto lhe for possível, guiar a sua conduta tendo-

---

<sup>61</sup> KrV, B 372.

<sup>62</sup> KrV, A 318-319.

<sup>63</sup> GMS, AA 04: 527.

-as em atenção. Se tivermos em conta que o mais relevante na educação, para Kant, é alicerçar o carácter, e que este consiste na firme intenção de querer fazer algo e igualmente no seu “exercício real”<sup>64</sup>, como vimos, rapidamente constatamos que o aprender a pensar de forma consequente, tal como o interpretamos, surge como fundamental para a elevação de uma autêntica Humanidade.

### Referências bibliográficas

- FIDALGO DA SILVA, C. (2014), «A noção de responsabilidade na filosofia moral kantiana», *Estudos Kantianos*, 2.1, 143-168.
- \_\_\_\_ (2013), «Valores e educação: Entre a facticidade e a idealidade», *Revista Sol Nascente – Revista do Centro de Investigação sobre Ética Aplicada*, 4, Agosto, 130-212.
- FORMOSA, P. (2012), «From Discipline to Autonomy, Kant’s Theory of Moral Development», in K. ROTH – C. SURPRENANT (eds.), *Kant and Education, Interpretations and Commentary*, Routledge, New York, pp. 163-176.
- KANT, I. (1995), *Fundamentação da metafísica dos costumes*, introd. Viriato Soromenho-Marques, trad. Paulo Quintela, Porto Editora, Porto.
- \_\_\_\_ (1997), *Lectures on Ethics*, trad. Peter Heath, Cambridge University Press, Cambridge.
- \_\_\_\_ (1998), *Crítica da faculdade do juízo*, introd. António Marques, trad. e notas António Marques e Valério Rohden, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa.
- \_\_\_\_ (2000), *Réflexions sur l’Éducation*, introd. et trad. de A. Philonenko, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris.
- \_\_\_\_ (2001), *Crítica da razão prática*, trad. Artur Morão, Edições 70, Lisboa.
- \_\_\_\_ (2004), *Metafísica dos costumes – Parte II – Princípios metafísicos da doutrina da virtude*, trad. Artur Morão, Edições 70, Lisboa.
- \_\_\_\_ (2006), *Anthropology from a Pragmatic Point of View*, trad. Robert B. Loudon, Cambridge University Press, Cambridge.
- \_\_\_\_ (2006), *Anúncio do programa de lições de Immanuel Kant para o semestre de Inverno de 1765-1766*, trad., introd., notas e glossário de Carlos Morujão, Américo Pereira e Mónica Dias, Centro de Estudos de Filosofia da Faculdade de Ciências Humanas, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa.
- \_\_\_\_ (2008), «Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo?», em *A paz perpétua e outros opúsculos*, trad. Artur Morão, Edições 70, Lisboa.
- \_\_\_\_ (2008), «Que significa orientar-se no pensamento?», em *A paz perpétua e outros opúsculos*, trad. Artur Morão, Edições 70, Lisboa.
- \_\_\_\_ (2009), *Lógica*, trad. Artur Morão, Edições Texto & Grafia, Lisboa.
- KUEHN, M. (2012), «Kant on Education, Anthropology, and Ethics», in K. ROTH – C. SURPRENANT (eds.), *Kant and Education, Interpretations and Commentary*, Routledge, New York, pp. 55-68.
- LOUDEN, R. B. (2002), *Kant’s Impure Ethics – From Rational Beings to Human Beings*, Oxford University Press, Oxford.

---

<sup>64</sup> Cf. Päd, AA 09: 487.

- MARQUES, A. (2013), «Imputation Judgment in Kant's Practical Philosophy», in M. RUFFING, C. LA ROCCA – A. FERRARIN – S. BACIN (eds.), *Kant Und Die Philosophie in Weltbürgerlicher Absicht: Akten des Xi. Kant-Kongresses 2010*, De Gruyter, pp. 385-394.
- NAPOLI, R. (2011), «Conflitos de deveres e a casuística na filosofia moral de Kant», *Studia Kantiana*, 11, 178-200.
- PHILONENKO, A. (2000), «Kant et le problem de l'éducation», in Kant, Emmanuel, *Réflexions sur l'Éducation*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, pp. 9-90.
- REISERT, J. R. (2012), «Kant and Rousseau on Moral Education», in K. ROTH – C. SURPRENANT (eds.), *Kant and Education, Interpretations and Commentary*, Routledge, New York, pp. 12-25.
- RIBEIRO DOS SANTOS, L. (1995), *Metáforas da razão ou economia poética do pensar kantiano*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- \_\_\_\_ (2012), *Regresso a Kant – Ética, estética, filosofia política*, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa.
- SÁNCHEZ MADRID, N. (2010), «Dos obstáculos da natureza aos obstáculos da razão. Uma leitura das «Preleções de Pedagogia» de Kant em seis passos», *Kant e-Prints*, Campinas, Série 2, 5, n.º 2, 81-100.
- SANTOS, R. (2007), «Educação moral e civilização cosmopolita», *Revista Iberoamericana de Educación*, 41.4, 1-10.
- \_\_\_\_ (2011), «Liberdade e coerção: a autonomia moral é ensinável?», *Studia Kantiana*, 11, 201-216.
- TUNHAS, P. (2003), «Intention, Bonheur et dissimulation», in M. COHEN-HALIMI (ed.), *Kant. La rationalité pratique*, PUF, Paris, pp. 173-232.
- VAZ PINTO, M. J. (2006), «Ideia de educação em Kant», in L. RIBEIRO DOS SANTOS (coord.), *Kant: Posteridade e actualidade*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, pp. 421-432.
- WOOD, A. (2003), «Kant and the Problem of Human Nature», in B. JACOBS – P. KAIN (eds.), *Essays on Kant's Anthropology*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 38-59.
- \_\_\_\_ (2008), *Kantian Ethics*, Cambridge University Press, Cambridge.