

## ‘Transformação total’: Por que Kant não desistiu da educação<sup>1</sup>

[‘Total transformation’: Why Kant did not give up on education]

Robert B. Louden\*

University of Southern Maine (Maine / USA)

Se tivéssemos, em todos os lugares, escolas bem equipadas onde os jovens pudessem ser devidamente ensinados, dentro de vinte anos teríamos um mundo novo e não precisaríamos de polícia ou de carrascos. J. B. Schupp, *Ambassadeur Zipphusius aus dem Parnaß wegen des Schulwesens abgefertigt* (1667 – in Rutschky 1997: 59)

Ao longo dos anos, muitos comentadores chamaram a atenção para a linguagem<sup>2</sup> marcante de Kant ao descrever o tipo de mudança fundamental necessária nas escolas: “Elas devem ser transformadas [*Sie müssen umgeschaffen werden*] se alguma coisa boa deva sair delas, pois elas são defeituosas em sua organização original. [...] Não é uma *reforma* lenta, mas uma *revolução* rápida que pode trazer isso” (AP 2: 449).<sup>3</sup> A

<sup>1</sup> Texto publicado originalmente em *Kantian Review*, vol. 21, n.3, 2016. Texto traduzido por Claudia Barbosa, mestranda em filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e-mail: claudlabarbosa@yahoo.com.br, e por Lorena Fyama Pereira Marques, mestranda em filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e-mail: lorena\_fyama@hotmail.com. Revisão técnica Joel T. Klein.

\* E-mail: louden@maine.edu

<sup>2</sup> Ver, por exemplo, Raumer (1843, 4: 279), Quick (1896: 275), Brandt (2007:185), Louden (2012a: 46), e Johnston (2013: 209).

<sup>3</sup> As citações das obras de Kant são referenciadas no corpo do texto por volume e número de página em *Kants gesammelte Schriften* (Kant 1900 – ). Quando disponível, eu utilizo – com modificações ocasionais – as traduções em inglês de *The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant* (Kant 1992 – ). Em outros casos, as traduções são minhas. Abreviaturas utilizadas: AP = Aufsätze, das Philanthropin betreffend, Br = Briefe, GMS = Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, MS = Die Metaphysik der Sitten, WA = Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, SF = Der Streit der Fakultäten, Päd = Pädagogik, V-Anth/Fried = Vorlesungen Wintersemester 1775-76 Friedländer, ZeF = Zum Ewigen Frieden, V-Anth/Pillau = Vorlesungen Wintersemester 177-78 Pillau, V-Anth/Mensch = Vorlesungen Wintersemester 1781-82 Menschenkunde, Petersburg, V-Anth/Mron = Vorlesungen Wintersemester 1784-85 Mronovius, V-Mo/Collins = Moralphilosophie Collins, Anth = Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, KpV = Kritik der praktischen Vernunft, KU = Kritik der Urteilskraft, RGV = Die Religion innerhalb der

exigência de Kant de que as escolas devem ser transformadas ecoa nas observações feitas, anteriormente, por Johann Bernhard Basedow (1724-1790) - um fato não surpreendente, uma vez que nos lembramos que a investigação de Kant ocorre dentro de um apelo de 1777 que ele escreveu em apoio à escola experimental de Basedow em Dessau, a *Philanthropin*. Basedow há tempos era conhecido por alegar que “uma mudança completa em todo o estado da educação e da instrução” (Lang 1891: 3) é necessária, e sua própria crítica educacional é em si uma das ilustrações mais claras das ambições transformadoras do pensamento do esclarecimento. Pois, como muitos notaram, “a época do Esclarecimento era também uma época da pedagogia”; De fato, o próprio termo “Esclarecimento” implica um processo de educação.<sup>4</sup> Por exemplo, na obra de 1768 de Basedow, *Vorstellung an Menschenfreunde* (Representação sobre filantropia) na seção intitulada: “*Proof, that the Improvement of Schools and Instruction is important, and cannot happen through small Change or mere Decree* (Prova de que todo o melhoramento das escolas e instituições não pode ocorrer através de meras modificações ou meros decretos) [...] Não por meio de unguentos e curativos as feridas serão curadas, o que, por causa de todo o consumo de pus, tem uma profundidade sem fim” (Basedow, 1965, 12). E em um título de seção posterior vemos a mesma forma nominal do verbo alemão *umschaffen* (para transformar) que Kant utiliza: “Necessidade e método da total transformação [*gänzlichen Umschaffung*] de escolas e instrução” (Basedow, 1965, 28).

No entanto, como observa Reinhard Brandt, tudo isso aconteceu em meados da década de 1770, quando Kant foi subitamente:

Apreendido por uma euforia educacional: se as formas educacionais e as instituições fossem melhoradas, não de forma lenta e parcial, mas de forma súbita e radical, então a condição do mundo mudaria. The *Philanthropin* de Johann Bernhard Basedow em Dessau, a qual recebeu apoio de Kant, será o núcleo de uma revolução da humanidade. [...] [Mas] em 1784 não se encontra mais rastro dele, e em 1798 a ideia é oficialmente arquivada. (Brandt, 2007, 184-85)

Brandt escolhe 1798 porque, em *O conflito das faculdades*, Kant, em resposta à pergunta “qual seria a única ordem em que o progresso para melhor poderia ser esperado?” Escreve: “esperar que isso aconteça

---

Grenzen der bloßen Vernunft, IaG = Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, NEV = Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-66.

<sup>4</sup> Parry (2000, 25). Ver também Parry (2006, I: 608) e Munzel (2012, 5-81).

por meio da educação [*durch Bildung*] da juventude em casa, depois nas escolas, tanto no nível mais baixo quanto no mais alto [...] É um plano que dificilmente alcançará o sucesso desejado” (*SF* 7: 92).<sup>5</sup> Na opinião de Brandt, “Kant radicalmente se afastou de seu entusiasmo educacional” (Brandt, 2007, 189) em seus anos posteriores, substituindo-o por um novo entusiasmo político - especificamente, a crença de que o progresso humano seria alcançado não por meio da transformação das escolas, mas por repúblicas pacíficas alinhadas entre si em uma federação internacional.

Mais recentemente, Manfred Kuehn, embora concordando com Brandt e outros que a educação tem muito menos significado nas obras posteriores de Kant, defendeu uma hipótese muito diferente para explicar a suposta mudança. Na visão de Kuehn, a explicação correta não é que Kant passou a ver a política como um método mais efetivo para transformar a condição humana, mas sim que ele gradualmente passa de uma perspectiva naturalista para uma perspectiva antinaturalista acerca do caráter e, finalmente, abraça uma ética da autonomia:

Inicialmente, Kant é um naturalista no que concerne o caráter. [...] Como há uma conexão muito estreita entre todos os aspectos do caráter e da educação para Kant até 1781-82, sua visão madura parece excluir tal conexão íntima. [...] A importância da educação na ética diminuiu entre 1772 e 1798, assim como a importância da autonomia na ética aumentou. [...] (Kuehn, 2012, 59, 63)

Posteriormente, vou argumentar contra ambas as posições. Contra Brandt, assumo que Kant não substituiu seu entusiasmo educacional inicial por um entusiasmo político posterior, não obstante sua observação em *O conflito das faculdades* (7:92). Em vez disso, ele muda seu apoio da educação privada para a educação pública - ele defende uma maior supervisão pública e apoio financeiro para a educação. Portanto, a própria educação deve ser colocada sob o domínio maior do governo. Também, a confiança de Kant no republicanismo como um veículo chave para alcançar o progresso humano não é algo que subscreve somente em seus anos mais maduros. Encontramos também evidências claras desse compromisso em meados da década de 1770, quando ele foi supostamente apanhado por um entusiasmo obsessivo pela educação. E contra Kuehn, embora seja verdade que encontramos uma maior ênfase na autonomia, na teoria ética madura de Kant, a educação kantiana é

---

<sup>5</sup> Werner Stark também se refere a essa mesma passagem de *SF* para sustentar sua afirmação de que o inicial “otimismo da educação” de Kant está “em claro contraste com a perspectiva política no trabalho tardio em *O conflito das faculdades* de 1798” (Kant 2004: 366n. 242).

consistente com a autonomia; Pelo menos no caso dos seres humanos, a autonomia *requer* educação, visto os seres humanos não nascerem como agentes autônomos. Em vez disso, desenvolvem suas capacidades de raciocínio moral lentamente ao longo de vários anos e, particularmente, nos estágios iniciais de seu desenvolvimento, precisam de uma educação *direcionada* para a autonomia (ver Louden, 2009, 68, 79). Para Kant, um objetivo primordial das instituições educacionais é promover a autonomia – “desenvolver com mais eficácia a valiosa capacidade de refletir racional e razoavelmente sobre decisões pessoais, sociais e políticas” (Hill, 2013, 30).

Depois de apresentar as minhas críticas às posições de Brandt e Kuehn, concluirei com uma breve explicação alternativa de como Kant – nos seus escritos iniciais e tardios – considera o papel fundamental da educação na vida humana. Na minha perspectiva, a filosofia da educação de Kant é guiada por sua filosofia da biologia, cujas principais características também estão claramente presentes em seus ensaios sobre a filosofia da história da década de 1780 e na *Antropologia de um ponto de vista pragmático* (1798). E isso nos dá ainda mais uma razão para duvidar da leitura de oferecida por Brandt e Kuehn de que “Kant desistiu da educação”. Afinal, se é realmente verdade que os escritos posteriores de Kant são marcados por uma abdicação oficial da ideia de educação, então também precisamos deixar de lado esses escritos. Mas poucos leitores estão dispostos a dar um passo tão drástico, pois a filosofia de Kant em obras de história e antropologia constituem componentes essenciais de seu corpus.

Em suma, Kant não desiste da educação em seus últimos anos. Em vez disso, ao longo de sua carreira ele mantém a convicção de que “o ser humano só pode tornar-se humano por meio da educação” e que é através da educação que podemos “fazer com que o ser humano alcance seu destino [*Bestimmung*]” (Päd 9: 443, 445).

### **Política? (Contra Brandt)**

Como indicado anteriormente, Brandt defende que em seus últimos anos, Kant se afastou da educação e foi em direção à política como um método mais eficaz para transformar a condição humana. A chave para a conversão de Kant foi alegadamente a Revolução Francesa – “um  *sinal histórico*” (ele observa em *O conflito das faculdades*) que “*não será esquecido*, porque revelou uma tendência e faculdade na natureza humana para a melhoria [*zum Besseren*] de tal forma que nenhum político, afetando a sabedoria, poderia ter evocado o curso das

coisas até então existentes” (SF 7: 84,88). Brandt, contrasta dois textos para sustentar sua interpretação. O primeiro é da transcrição da antropologia de *Friedländer* (WS 1775-76), que é baseado em Preleções que Kant encerrou pouco depois de publicar seu primeiro *Ensaio acerca de Philanthropin* em 28 de março de 1776. Ao abordar a questão de como criar uma sociedade civil melhor, na qual os talentos humanos se desenvolvessem apropriadamente, Kant pergunta:

O que então serve para ser capaz de produzir tal [estado]? Algo continua incerto, se deve começar da base, ou do topo. Deveria esse estado [político] primeiro ser estabelecido, para que cada indivíduo pudesse ser aperfeiçoado, ou cada indivíduo deveria, primeiro, ser aperfeiçoado por meio da educação? [...] Parece que a educação de cada ser humano deve constituir o começo. (*V-Anth / Fried* 25: 691, ver *Päd* 9: 448)

Em *Friedländer* Kant parece defender uma estratégia “de baixo para cima”. Ele começa transformando as escolas, para que todos (incluindo futuros professores e políticos) recebam uma boa educação. A perfeição do estado depende da perfeição de seus membros individuais.

Entretanto, mais tarde, em *O conflito das faculdades*, numa passagem que parece ecoar a citação anterior de *Friedländer*, a ordem parece ser invertida: agora uma estratégia “de cima para baixo” é defendida. Como vimos anteriormente, ao abordar a questão “qual seria a única ordem em que o progresso para melhor poderia ser esperado?” Kant escreve: “esperar que isso encontre por meio da educação [...] é um plano pouco provável de alcançar o sucesso desejado” (SF 7: 92). Pelo contrário, “a resposta é: não pelo movimento das coisas *de baixo para cima*, mas de *cima para baixo*” (SF 7: 92) - ou seja, o progresso deve vir do governo e não da educação.

De qualquer forma, ao contrário do que Brandt e outros afirmaram, existem várias razões para duvidar de que Kant tenha “radicalmente se afastado de seu entusiasmo pela educação”. Primeiro, ainda há espaço suficiente para o entusiasmo da educação dentro da estratégia de cima para baixo se a própria educação for trazida para os limites do governo - isto é, se alguém argumenta que o tipo específico de educação necessário é público e não privado. Segundo, um olhar mais atento para outras passagens relevantes *O conflito das faculdades* sugere fortemente que é isto, na verdade, o que Kant está fazendo. Por exemplo, na sentença que segue imediatamente a sua alegada observação de “não espere que o progresso seja alcançado por meio da educação” (ver SF 7: 92), Kant escreve: “Pois enquanto as pessoas sentem que os custos para a educação de sua juventude devem ser suportados, não por elas, mas pelo Estado, o Estado, por sua vez, não tem dinheiro sobrando (como

*Büsching* reclama)<sup>6</sup> [...], já que usa todo o dinheiro para a guerra” (*SF* 7: 92-93).

Embora Kant não esteja aqui afirmando inequivocamente que os governos devam suportar os custos da educação, há vários fatores que apoiam essa interpretação. Em primeiro lugar, está bem documentado que, durante a segunda metade do século XVIII, o governo alemão foi gradualmente se envolvendo muito mais na educação e o próprio Kant certamente estava ciente dessa tendência fundamental. Como observa Friedrich Paulsen:

A principal inovação durante este período foi a tomada de posse da escola primária da Igreja pelo Estado, a obrigatoriedade de atendimento a todas as crianças sendo reconhecida e cumprida como dever cívico. Até a escola primária do século XVI era pouco mais do que um anexo da Igreja. No final do século XVIII, em todos os países alemães, não era mais uma instituição eclesiástica, mas uma instituição política. (Paulsen 1908: 136, ver Bowen 1981: 3: 161-69)

Em segundo lugar, a frustração anterior de Kant como um arrecadador de fundos para a escola de Basedow também sugere fortemente que ele gradualmente se tornou convencido da necessidade de um maior envolvimento do governo na educação. O apoio financeiro insuficiente era uma questão contínua na *Philanthropin*, e os esforços repetidos de Kant na captação de recursos raramente atingiram o efeito desejado. No verão de 1778, ele finalmente encontrou uma saída para seu incômodo papel de arrecadador de fundos, convencendo o clérigo William Crichton a tomar seu lugar. Em sua carta a Crichton, de 28 de julho de 1778, Kant apela à vaidade do pregador, afirmando que, enquanto “estou cordialmente pronto e disposto” a continuar como captador de fundos, “parece-me que a influência seria muito maior se o Sr. Reverendo estivesse disposto a abraçar esta causa e emprestar seu

---

<sup>6</sup> Büsching (1776, 131) escreve: “Porque os governos dos estados Europeus não têm dinheiro sobrando para as escolas, é, portanto, extremamente gratificante de todos os lados quando pessoas ricas dos mesmos Estados ajudam e se tornam benfeitores da raça humana. Graças a Deus que, de tempos em tempos, aqui e acolá, ainda existem pessoas caridosas.” Dezesesseis anos antes, no final de seu segundo *Ensaio acerca da Philanthropin*, Kant também se refere a essa mesma observação de Büsching: “Pois, como o Senhor O. C. R. Büsching afirma (*Weekly Reports* 1776, No. 16), os governos de nosso tempo parecem não ter dinheiro para o melhoramento das escolas, acabará por depender de pessoas particulares com meios para promover, por generosa contribuição, tão importante preocupação universal, uma vez que tais melhorias não devem permanecer completamente desfeitas” (*AP* 2: 451-52, nota de Karl Vorländer em *AA* 7: 346). Em seu ensaio de 1777, Kant ainda está apelando a benfeitores privados para apoiar experimentos de escolas privadas progressivas, como na *Philanthropin* de Basedow. Mas, como argumento acima, no momento em que *O conflito das faculdades* é publicado, ele está convencido de que os custos da educação “devem ser suportados... pelo estado”.

nome e caneta para seu fomento” (*Br* 10: 218, ver também Louden 2012a: 48-49).

Entretanto, ainda mais importante do que a questão do financiamento governamental para a educação é a questão da supervisão pública. E Kant aborda esse ponto-chave na próxima frase de *O conflito das faculdades*: “todo o mecanismo dessa educação não tem coerência se não for concebido de acordo com um plano bem ponderado do mais alto poder estatal, posto em prática de acordo com o propósito desse plano e firmemente mantido nele” (*SF* 7: 93). Aqui também, enquanto Kant não afirma inequivocamente que a educação deve ser “concebida de acordo com um plano bem ponderado do mais alto poder do Estado”, sua experiência anterior com a Philanthropin de Basedow (bem como a tendência geral anteriormente observada na Alemanha para um maior envolvimento do governo na educação no final do século XVIII) acrescenta peso interpretativo para a alegação de que este é considerado agora o seu ponto de vista. Para além de seus problemas financeiros contínuos, a escola também desandou devido a liderança instável. Entre a fundação da escola, em 1774, e 1778, a posição de diretor mudou de mãos quatro vezes (ver Louden, 2012<sup>a</sup>, 42). Embora Kant tenha sempre sustentado que “a instalação das escolas deve depender inteiramente do julgamento dos especialistas mais esclarecidos” (pág. 9: 449), entre meados dos anos 1770 e 1790, sua posição parece ter evoluído lentamente da crença de que a educação deve depender “principalmente dos esforços privados” (pág. 9: 448) à convicção de que deve depender principalmente dos esforços públicos.<sup>7</sup>

Como observaram outros comentadores, uma das principais maneiras em que a teoria educacional de Kant difere da de Rousseau é que “Kant endossa a educação pública nas escolas acima a educação

---

<sup>7</sup> Há uma passagem final em *O conflito das faculdades* que merece comentário. Na frase imediatamente após o seu apelo para a supervisão pública das escolas, Kant observa que dada “a enfermidade da natureza humana... A esperança de seu progresso é esperada somente sob a condição de uma sabedoria de cima [*nur in einer Weisheit von oben*] (que leva o nome de Providência se é invisível para nós)” (*SF* 7: 93). Aqui ele está fazendo um apelo absolutamente religioso, um que parece desafiar a leitura da “política” de Brandt, bem como a minha própria interpretação da “educação (pública)”. A observação de Kant pode parecer enigmática, mas eu sugiro que ele está protegendo suas apostas. O progresso humano é precário e seu sucesso requer tanto estratégias seculares eficazes quanto ajuda divina. Pois, no restante da frase, ele acrescenta que “o que pode ser esperado e exigido dos seres humanos nesta área” é que eventualmente “renuncie às guerras de agressão [*Angriffskrieg*] completamente” (*SF* 7: 93). Se e quando os governos gastarem menos dinheiro dos impostos em orçamentos militares, terão mais fundos públicos para apoiar a educação.

privada e doméstica.”<sup>8</sup> (educação escolar em casa). Em *O conflito das faculdades*, Kant defende não só o “apoio financeiro estatal das escolas” (Johnston 2013: 209) (que a Philanthropin de Basedow recebeu inicialmente através do patrocínio do príncipe Friedrich Franz Leopold II de Anhalt-Dessau), mas também algum grau de supervisão e controle públicos nas escolas. Embora ele não ofereça nenhuma especificidade aqui (ou, infelizmente, em outros lugares), sua referência a um plano bem ponderado do mais alto poder estatal implica claramente muito mais do que o apoio público financeiro.

Ainda que Kant não defenda explicita e inequivocamente a educação pública livre em nenhum de seus próprios escritos publicados, há diversos textos inspirados por Kant neste tema que merecem menção. Em 1801, Johann Adam Bergk, um popularizador enérgico da filosofia de Kant, publicou dois comentários sobre a *Metafísica dos costumes*, além de editar (sob o pseudônimo de Friedrich Christian Starke) várias de suas palestras sobre antropologia e geografia, publicou um ensaio intitulado “Über die Einschränkung der Freiheit zu Studieren durch den Staat [Sobre a limitação da liberdade de estudar pelo Estado]” no qual argumenta em defesa do ensino superior gratuito para todos os candidatos qualificados. É dever do estado proteger “a liberdade de todos de acordo com as mesmas leis” (Bergk, 1801, 7) e excluir estudantes das universidades por causa do seu contexto social ou falta de recursos financeiros é inconsistente com essa obrigação fundamental. “Todo direito [*Recht*] repousa na igualdade de ação. O que um cidadão como tal tem permissão para fazer, todos devem ser permitidos a fazer” (Bergk, 1801, 7). “O dinheiro e a classe [*Geld und Stand*] são os critérios mais inadequados e ignóbeis que o Estado pode escolher para conferir permissão para o estudo” (Bergk, 1801, 10). Como Bergk vê, o argumento para a educação universitária gratuita é derivado do “princípio universal do direito” de Kant (que, por sua vez, é bastante semelhante à primeira fórmula do Imperativo Categórico): “Qualquer ação é correta se puder coexistir com a liberdade de todos de acordo com uma lei universal” (*MS 6*: 230).

Da mesma forma, Fichte, no seu *Reden an die deutsche Nation* (*Discursos à Nação alemã*) (apresentado pela primeira vez como palestras públicas em Berlim, em 1807 e 1808), argumenta que o estado tem a obrigação de realizar a “educação universal ao longo de todo o seu

---

<sup>8</sup> Reisert (2012, 22). Um texto kantiano que apoia a interpretação de Reisert é o seguinte: “em geral, parece que a educação pública é mais vantajosa do que doméstica” (*Päd 9*: 453).

domínio para cada um de seus futuros cidadãos, sem exceção [*für jeden seiner nachgeborenen Bürger ohne alle Ausnahme*]” (Fichte, nd, 185). Como Bergk, Fichte sustenta que qualquer tentativa de tornar o acesso à educação dependente dos “recursos de pessoas privadas bem-dispostas” (Fichte, nd, 185) é inconsistente com um princípio fundamental de justiça. Não podemos determinar universalmente uma máxima de educação privada exclusiva (isto é, em contextos onde não há alternativas públicas), pois nem todos têm os meios financeiros para pagar os custos do ensino privado. Por essa simples, porém poderosa razão, a educação privada está, deste modo, em desacordo com a filosofia moral e política kantiana.<sup>9</sup>

Mas ainda existem outras razões para duvidar da afirmação de Brandt de que Kant oficialmente arquiva sua euforia educacional em 1798, uma vez que olhamos para além de *O conflito das faculdades*. Primeiro, há outros textos kantianos tardios que defendem explicitamente a necessidade e a importância fundamental da educação. O mais óbvio é a *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, publicado em 1798 - o mesmo ano no qual *O conflito das faculdades* foi publicado.<sup>10</sup> Ao final deste texto, Kant afirma: “A soma total da antropologia pragmática, em relação ao destino [*Bestimmung*] do ser humano [...], é o que segue. O ser humano é destinado pela sua razão a viver numa sociedade com os seres humanos e nela *cultivar-se, civilizar-se e moralizar-se* por meio das artes e das ciências” (*Anth 7*: 324). Mas moralizar-se por meio das artes e das ciências implica necessariamente educação, como o próprio Kant, nota explicitamente, algumas linhas depois, quando escreve: “O ser humano deve, portanto, ser *educado* para o bem [*muß also zum Guten erzogen*]” (*Anth 7*: 325).

Em segundo lugar, quando voltamos aos textos kantianos de meados da década de 1770 - quando Kant estava supostamente apanhado pela a euforia da educação e não considerava caminhos alternativos de aperfeiçoamento humano - também vemos ele enfatizando a importância da reforma *política*. Não foi a Revolução Francesa de 1789 – entendido como “sinal histórico” – que primeiro estimulou o pensamento de Kant

---

<sup>9</sup> Para discussão relacionada sobre Bergk e Fichte, ver Louden 2012b, 283-87, 2007, 43-50.

<sup>10</sup> Aqui também pode ser tentador recorrer às *Preleções sobre Pedagogia*, que, naturalmente, contém uma abundância de declarações sobre o potencial transformador da educação. Mas enquanto este texto não foi publicado até 1803, provavelmente foi escrito entre 1776-87, quando Kant lecionou seu curso de pedagogia (*WS 1776-77*, *SS 1780*, *WS 1783-84*, *WS 1786-87*). As notas de conferência de Kant para este curso foram editadas mais tarde por Rink para a publicação e não é claro se Kant trabalhou nelas após 1787. Por final, a esse manuscrito não pode ser atribuída uma data exata de composição. No entanto, para uma complicação adicional, ver Louden (2012a, 49-50).

nessa área. Por exemplo, no final da conferência de *Kaehler* sobre filosofia moral (1774-1775), Kant afirma: “A proposta de Saint-Pierre para um senado geral de nações seria, se realizada, o momento em que a raça humana daria um grande rumo à perfeição” (*Kant* 2004: 366, ver *V-Mo / Collins* 27: 470). Naturalmente que a proposta de paz de Saint-Pierre, – ao contrário daquela de Kant em *A paz perpétua* – não inclui a condição de que todos os estados membros no senado das nações sejam repúblicas.<sup>11</sup> Mas outros textos kantianos deste mesmo período mostram que Kant já estava se inclinando nessa direção. Por exemplo, na conferência antropológica de *Pillau* (*WS* 1777-78) ele pergunta:

Sobre o que repousa a realização do destino final da natureza humana? O fundamento geral é a constituição civil; A união dos seres humanos em um todo, que serve para alcançar o cultivo [*Ausbildung*] de todos os talentos, e também para uma pessoa dar ao outro a liberdade para esse cultivo – por meio disso acontece que a predisposição aos talentos é desenvolvida, por meio deste, o ser humano é elevado fora de sua animalidade (*V-Anth / Pillau* 25: 843, ver *V-Anth / Mensch* 25: 1199, *V-Anth / Mron* 25: 1427).<sup>12</sup>

Quando Kant fez as observações acima a estudantes em seu curso de antropologia, ele ainda estava trabalhando em uma função não oficial como um captador de fundos para *Philanthropin* de *Basedow*, e ainda muito comprometido com a crença de que “uma ordem inteiramente nova de assuntos humanos” (*AP* 2: 447) começaria nesta escola – a única escola com um currículo que “é sabiamente derivado da própria natureza e não copiado servilmente de velhos hábitos e idades inexperientes” (*AP* 2: 449). E, tendo em conta os múltiplos textos e argumentos apresentados nesta seção, não devemos concluir nem que Kant depositou todas as suas esperanças no progresso humano na educação em meados da década de 1770, nem que ele substituiu sua euforia na educação inicial por uma euforia política no final da década de 1790.<sup>13</sup> A história é muito mais complicada do que isso.

<sup>11</sup> “Primeiro artigo definitivo para a paz perpétua. A constituição civil de cada estado será republicana” (*ZeF* 8: 349, *MS* 6.354).

<sup>12</sup> Para discussão relacionada, ver Louden (2014).

<sup>13</sup> Outro texto de meados da década de 1770 que poderia parecer apoiar Stark (ver nota 4, acima) e a interpretação de Brandt é o seguinte: “O destino final da raça humana é a maior perfeição moral... Como, então, devemos buscar essa perfeição, e de onde é que se espera? De algum lugar a não ser da educação [*Nirgends als durch die Erziehung*]” (*Kant* 2004: 364, 366, 366n.242; cf. *V-Mo/Collins* 27: 470-71). Mas, na mesma página desta conferência, Kant afirma que o estabelecimento de um senado de nações seria “o momento em que a raça humana daria um grande passo rumo à perfeição” (*Kant* 2004: 366). Esta última afirmação contradiz a afirmação “em nenhuma outra parte senão na educação”.

## 2. Autonomia? (contra Kuehn)

Novamente, como Brandt e outros, Manfred Kuehn também afirma que a educação desempenha um papel muito menor nos escritos maduros de Kant. Mas, diferente de Brandt, Kuehn não atribui esta alegada mudança à crença kantiana de que a política é um agente mais efetivo para o progresso humano, mas, preferivelmente, para a importância crescente da autonomia na madura teoria moral de Kant. Como Owen Ware escreve, resumindo a posição de Kuehn:

Kuehn argumenta que o anti-naturalismo de Kant lança luz à sua mudança de atitude em relação à educação (...). Se a aquisição de caráter exige um ato de espontaneidade no qual se dá livremente princípios racionais para si mesmo, então as práticas educativas podem ter um papel indireto na vida moral. Kuehn sugere que a crescente importância da autonomia na ética de Kant entre 1772 e 1797 reflete a descrença da importância da educação (...). (Ware, 2012, 3)

Uma complicação que poderia ser notada na comparação entre a hipótese de Brandt para Kuehn é que enquanto Brandt está preocupado com a educação em geral, a principal preocupação de Kuehn é a educação *moral*. Como Kuehn observa anteriormente em seu ensaio: “é a educação a serviço da moralidade que é mais importante para Kant, (...) portanto, vou concentrar-me na necessidade dos seres humanos a ‘*serem educados* na direção do bem” (*Anth* 7:325).<sup>14</sup> Em seguida, tentarei mostrar que mesmo quando adotamos o foco mais específico de Kuehn na educação moral, isto não significa de fato que o Kant maduro vê a educação como menos importante do que o jovem Kant.

Trabalhando primeiramente com as *Preleções sobre Antropologia*<sup>15</sup> de Kant, Kuehn cita várias leituras diferentes expostas após *Friedländer* (1775-76), mas, antes do *O conflito das faculdades* (1798), em uma tentativa de mostrar que a paixão de Kant pela educação vai perdendo gradualmente seu interesse. Por exemplo, no final de *Pillau*

---

<sup>14</sup> (Kuehn, 2012, p. 57). Embora concorde com Kuehn que Kant está particularmente preocupado com a educação moral, acho estranho - dada a sua posição de que a visão madura de Kant exclui uma estreita ligação entre caráter e educação - que ele cite a *Anthropologia*, 1798, para apoiar esta posição.

<sup>15</sup> Kuehn mantém que é a antropologia (e sua conexão com a ética) que fornece “o pensamento unificado da teoria educacional de Kant” (Kuehn 2012, 57; cf. Beck 1978, 199). Assim, ele também vê as leituras antropologia como menos importante para a ética madura kantiana do que para a sua ética naturalista anterior: “Podemos dizer, portanto, que a relevância moral das palestras sobre antropologia diminuiu à medida que o pensamento de Kant sobre questões morais desenvolveram-se. Pode parecer que após 1785 a antropologia perde toda a importância para a moral apropriada (...)” (Kuehn, 2006, xx).

(1777-78) Kant afirma: “Se a sociedade humana [*menschliche Gesellschaft*] se tornar mais perfeita, então a humanidade virá junto com ela” (*V-Anth / Pillau* 25: 843). Aqui, Kuehn encontra a resposta de Kant à questão sobre a busca do aperfeiçoamento humano através da estratégia educativa de “baixo para cima” ou de uma “de cima para baixo” da política já “menos definidas” (Kuehn 2012: 65) do que era em *Friedländer*. Mas supostamente a resposta menos definida de Kant é, em grande parte, devido à ambiguidade da “sociedade humana”. Será que esse termo se refere apenas ao governo, ou também para as instituições de ensino? Se as instituições de ensino estão incluídas como parte da sociedade humana, então a sentença de forma alguma sugere que a fé de Kant na educação está diminuindo. Além disso, como argumentado anteriormente, se a educação é trazida sob o limite do governo, então a estratégia “de cima para baixo” da reforma inclui a educação. Em *Menschenkunde* (1781-1782), Kuehn encontra a resposta de Kant “mais definida novamente” (Kuehn, 2012: 65), pois agora, Kant afirma que os “sujeitos cultivados [*gebildete*]” são necessários para que “uma constituição civil perfeita” possa existir (*V-Anth / Mensch* 25: 1201). No entanto, essa passagem não mostra que a paixão de Kant para a educação está diminuindo - muito pelo contrário. Em primeiro lugar, a frase “*sujeitos cultivados*” também poderia ser entendida como “*sujeitos educados*”, o que sugere claramente que a estratégia de “baixo para cima” começa com a transformação dos indivíduos. Mas, em segundo lugar, Kant também observa na próxima página que:

Que uma constituição civil mais perfeita venha com o tempo algum dia a existir, isso não se pode esperar até que os seres humanos e sua educação [*ihre Erziehung*] melhore; no entanto, esta melhora não parece ser possível de ocorrer até que os governos se tornem melhores. Qual deles vai ocorrer primeiro não se pode imaginar; talvez ambos irão reunir-se mutuamente num ponto no tempo, o qual, no entanto, está ainda muito distante. (*V-Anth / Mensch* 25: 1202)

A frase “até que os seres humanos e sua educação melhore” indica claramente que Kant continua a acreditar na necessidade da mudança educacional fundamental em 1781-1782. E a frase “esta melhora não parece ser capaz de acontecer até que os governos se tornem melhores” sugere fortemente, como argumentei na seção anterior, que Kant acredita que o governo deve se envolver mais na educação, se uma mudança significativa está para acontecer nesta área. Finalmente, Kuehn também chama a atenção para a seguinte passagem de *Mrongovius* (1784-1785): “Agora, quais são os meios de melhorar a sociedade civil e a constituição? 1. Educação [*Erziehung*] 2. Legislação 3. Religião. No

entanto, todos os três devem ser públicos e em conformidade com a natureza (...)” (*V-Anth / Mron* 25: 1427; Kuehn, 2012: 65-66). Mas aqui também Kant não está diminuindo a importância do papel da educação, ao contrário, ele está afirmando que a educação é necessária, mas não suficiente para alcançar “o destino final da humanidade” (*V-Anth / Mron* 25: 1429). Em suma, nenhum dos textos de antropologia citados por Kuehn apoiam sua afirmação de que a educação tem uma importância descrente para Kant em seus últimos anos.

O ponto textual mais óbvio que fala contra a posição de Kuehn é o fato de que Kant continua a expor a necessidade e a importância da educação moral, em uma variedade de textos publicados no mesmo período de tempo em que ele assegura o que Kuehn chama de sua visão “madura” ou “antinaturalista” sobre o caráter. Talvez o exemplo mais importante ocorra no final do seu último grande trabalho na filosofia moral, da *A Metafísica dos costumes* (1797). No início de uma seção intitulada “A didática ética [*Die ethische Didaktik*]”, Kant afirma que “a virtude pode e deve ser ensinada [*gelehrt*]” (*MS* 6: 477),<sup>16</sup> e mais tarde nesta mesma seção ele oferece um programa específico de educação moral que chama de um “catecismo moral” - “o primeiro e mais importante instrumento para o ensino da doutrina da virtude” (*MS* 6: 478). Similarmente, a defesa da necessidade de “um catecismo puramente moral” (*KpV*. 5: 154 - ou seja, um catecismo não religioso) na segunda *Crítica* (1788) é um segundo exemplo de um texto publicado durante o período crítico que mostra que ele ainda leva a educação moral muito a sério. Um terceiro exemplo é a discussão sobre a formação estética como uma propedêutica à educação moral na terceira *Crítica* (1790). O cultivo do gosto, Kant argumenta, “torna possível a transição de um encanto sensível para um interesse moral habitual sem muita violência, um salto representando a imaginação, mesmo em sua liberdade, como propositadamente determinável para a compreensão e ensinando-nos a encontrar uma satisfação livre nos objetos do sentido, mesmo sem qualquer encanto sensível” (*KU* 5: 354). Por último, mas não menos importante, é a afirmação concisa de Kant em 1798 na *Antropologia* - um texto que o próprio Kuehn cita ironicamente em apoio a sua posição (ver nota 13.) - que o ser humano “deve ser educado para o bem” (*Anth* 7: 325). Existem, assim, vários textos publicados na maturidade de Kant que indicam claramente que ele continua

---

<sup>16</sup> Kuehn cita essa mesma passagem no fim de seu ensaio (Kuehn, 2012, 64). Mas ele ainda sustenta que a importância da educação é diminuída fortemente nos trabalhos maduros de Kant - que agora desempenha “um papel meramente preliminar” (Kuehn, 2012, 64).

comprometido com a crença de que a educação moral é necessária e de fundamental importância para os seres humanos. Esta é uma crença que ele continua mantendo “ao longo de sua carreira” (Moran 2009: 480, ver também Moran 2012: 127-67) e não apenas por um breve período em meados da década de 1770.

Naturalmente que a autonomia implica dar a lei para si mesmo (ver *GMS* 4: 440), e há um sentido em que a educação - como o próprio Kant observa em um ponto em sua crítica anterior das teorias morais - parece ser “externa” (*KpV* 5: 40) de uma forma que, pelo menos na superfície, não se enquadra com a autonomia. A educação é “externa” no sentido de que o professor e a escola são externos, ou estão fora do aluno, ao passo que o ato de dar a lei para si mesmo é interno. A este nível de superfície, a tensão que Kuehn e outros<sup>17</sup> têm apontado entre autonomia e educação é real. E se ‘educação’ se refere a uma espécie de lavagem cerebral cujo objetivo é garantir que os agentes não mais deem a lei para si mesmos, então a tensão entre autonomia e educação é irremediável. Mas a educação kantiana não é lavagem cerebral. Pelo contrário, ela tem como objetivo ajudar o aluno a “sentir o progresso do seu poder de julgamento” (*KpV* 5: 154) - isto é, para auxiliar os alunos na realização da sua própria capacidade natural de agir segundo a razão e a apreciar a força da razão na vida, aprendendo a tomar “um *interesse* na moralidade” (*MS* 6: 484).

A afirmação de Kuehn de que o antinaturalismo de Kant sobre o caráter em seus trabalhos maduros leva-o a ver a educação como sendo menos importante do que em seus primeiros escritos é, na verdade, uma versão amena do desenvolvimento de uma objeção fundamental levantada anteriormente por vários críticos anteriores da filosofia da educação de Kant. Se, como Kant por vezes parece afirmar adquirir caráter moral é “o resultado de um renascimento instantâneo ou a decisão de viver apenas de acordo com princípios racionais auto impostos” (Kuehn 2012: 59) – uma “*revolução* na disposição [*Gesinnung*] do ser humano” se distingue de uma “*reforma* gradual” (*RGV* 6: 47) – então, qual o espaço existente para a educação moral dentro de sua teoria do caráter moral? Como observa Johann Friedrich Herbart, em sua revisão em 1804 das *Lições sobre Pedagogia* de Kant:

Como Kant imaginou a educação moral? Como efeito da liberdade transcendental? Impossível, pois o conceito desta última chega ao fim, assim que se pensa, não é inteiramente livre de qualquer nexos causal.

---

<sup>17</sup> Ver, por exemplo, a minha discussão de Herbart e Beck abaixo.

Liberdade transcendental faz o que faz por si mesma; não se pode impedi-la através de qualquer coisa, não se pode evitá-la através de qualquer coisa. Ela descobre máximas; o que o professor diz que é irrelevante (...). Algo não pode influenciar a liberdade transcendental (...). Desta forma, Kant e seus seguidores descrevem a liberdade transcendental para nós; - E, desta forma, eles destroem toda a pedagogia. (Herbart 1804: 261)

Lewis White Beck emite uma versão da mesma crítica ao longo de um século e meio mais tarde, quando ele afirma que: “a filosofia moral de Kant tem, e não pode ter, lugar para a educação moral” (Beck 1978: 201). A razão pela qual a educação moral é “impossível” dentro de um quadro kantiano, Beck explica em outro texto, é que “a moralidade é um produto de uma revolução interior súbita na forma da vontade, e cada ato deve ser considerado como se fosse um início inteiramente novo”<sup>18</sup>. O que Kuehn acrescenta a esta história bem conhecida é uma descrição do desenvolvimento da teoria ética de Kant, o movimento para uma pré-crítica ética naturalista para uma posição crítica e antinaturalista. O acréscimo de Kuehn está correto, mas também está um pouco fora de foco. Para Herbart, Beck e outros, que endossam o “não há espaço para a educação moral”, a acusação contra Kant refere-se a sua teoria ética madura - e não a sua ética pré-crítica.

### 3. O papel da educação na filosofia de Kant: um primário

Até agora tenho defendido três afirmações inter-relacionadas: 1) Kant não desiste da educação em seus últimos anos, apesar da sua nota em *O conflito das faculdades* (7: 92). Ao longo de sua carreira, Kant afirma que a educação é de fundamental importância na vida humana. No entanto, em seus últimos anos ele argumenta por mais supervisão pública e apoio financeiro para educação. 2) A fé de Kant no republicanismo como um veículo fundamental para alcançar o progresso humano não é algo com que ele concorda apenas em seus últimos anos. Também encontramos evidência clara deste compromisso por volta da década de 1770, quando ele supostamente foi tomado por um entusiasmo obsessivo pela educação. 3). Embora a teoria ética madura de Kant seja diferente da sua ética pré-crítica em vários aspectos fundamentais - um dos quais é a crescente importância da autonomia no período posterior –

---

<sup>18</sup> (Beck, 1960, 235). Numa nota de rodapé, Beck remete o leitor para *RGV* 6: 47-48 em apoio a sua interpretação (Beck, 1960, 235 nota 77). Mas, como vou discutir na seção final deste ensaio, Kant não está afirmando aqui que a educação moral é impossível. Ao contrário, ele está especificando que forma ela deve tomar e no que ela deve se concentrar.

a autonomia e a educação kantiana são consistentes uma com a outra quando corretamente entendida.

Nesta seção final gostaria de indicar brevemente como Kant - em seus escritos iniciais e tardios - concebe os papéis da educação não-moral e moral na vida humana, e por que ele acha que eles são importantes. No fundo, a filosofia da educação de Kant é guiada pela sua filosofia da biologia<sup>19</sup>. Dois aspectos fundamentais são a teleologia (todos os organismos vivos, incluindo os humanos, devem ser entendidas como tendo propósitos inerentes - ver, por exemplo, *KU* 5: 376, 379) e o [aspecto] que eu vou chamar quase-inatismo ou inatismo *à la* Leibniz - refiro-me à ideia de que enquanto certas capacidades humanas fundamentais são inerentes e herdadas geneticamente, é necessário “algum trabalho”, a fim de polir essas capacidades até alcançarem “clareza” (Leibniz, 1989, 294). As capacidades próprias são inatas, mas a educação é necessária para que elas se desenvolvam adequadamente.

A dimensão teleológica da teoria educacional de Kant é exibida em seu uso frequente do termo alemão *Bestimmung*, traduzido de várias formas como “destino”, “vocação” e “determinação”. A espécie humana tem uma *Bestimmung*<sup>20</sup>, e a educação é uma condição significativa necessária para a realização desse objetivo fundamental. Como ele observa nas páginas de abertura das *Lições de Pedagogia*: “é nossa tarefa fazer isso acontecer” (*PAD* 9: 445). O que é a *Bestimmung* do ser humano? Em uma palavra, “*humanidade [Menschheit]*” (*PAD* 9: 442), pela qual Kant representa o bom desenvolvimento de todas as capacidades humanas fundamentais. Como ele observa em sua *Anthropologia*, em 1798: “Pode-se supor como um princípio que a natureza quer que toda criatura alcance sua *Bestimmung* por meio do desenvolvimento apropriado de todas as predisposições [*alle Anlagen*] de sua natureza”. A autonomia, como observado anteriormente, é em si uma dessas capacidades humanas inerentes, mas os seres humanos necessitam de educação, a fim de exercer eficazmente a sua autonomia. E é por isso que Kant afirma - no que é provavelmente a mais famosa frase de suas *Preleções sobre Pedagogia* - que “o ser humano só pode se tornar humano através da educação [*durch Erziehung*]” (*PAD* 9: 443; cf. *AP* 2: 449). Os seres humanos só podem alcançar sua *Bestimmung* com a ajuda da educação.

<sup>19</sup> No que se segue, estou aplicando alguns temas desenvolvidos em Louden (Louden 2014: 213-22).

<sup>20</sup> Kant afirma que “nas espécies animais cada indivíduo atinge o seu *Bestimmung*, no entanto, na raça humana um único indivíduo não pode nunca fazer isso, em vez, apenas toda a espécie humana pode chegar a sua *Bestimmung*” (*V-Anth / Mensch* 25: 1196; cf. *IAG* 8: 18, *Anth* 7: 324, *Päd* 9: 445).

O quase-inatismo na filosofia da educação de Kant é evidente em seu uso frequente dos dois termos alemães (termos que, pelo menos em seus escritos de educação, ele usa alternadamente)<sup>21</sup> *Keime* (germe) e *Anlagen* (disposições). Os seres humanos, como outros organismos biológicos, têm certas *Keime* e *Anlagen* distintas. Uma vez que descobrimos o que são, vamos conhecer o potencial inerente do Homo sapiens, bem como quais os aspectos da vida humana que precisam ser cultivados a fim de realizar este potencial. Como Kant observa na primeira página da *Pedagogia*: “a espécie humana é obrigada a extrair [*soll...herausbringen*], de sim mesma, pouco a pouco, com suas próprias forças, toda as qualidades naturais que pertencem à humanidade” (9: 441). E, novamente, algumas páginas adiante: “Há muitos germes [*Keime*] na humanidade e toca a nós desenvolver em proporção adequada as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germes e fazer com que o homem atinja a sua destinação [*Bestimmung*]” (9: 445).

*Keime* e *Anlagen*, deste modo, ambos se referem às tendências herdadas dentro da espécie, e autonomia – “uma *capacidade* e *disposição* para tomar decisões com a devida *reflexão* e *independência* de espírito” (Hill, 2013, 24) - é em si uma das tendências herdadas da humanidade. Mas, a fim de realizar plenamente essa capacidade, certos fatores ambientais favoráveis são necessários, um dos quais é a educação. No entanto, Kant e Basedow criticam as instituições de ensino de sua época por não desenvolver adequadamente *Keime* e *Anlagen* dos seres humanos. Como resultado, as escolas também não ajudam adequadamente os seres humanos a alcançar a sua *Bestimmung*. Como Kant observa na *Pedagogia*: “a ideia de uma educação que desenvolve toda a disposição natural no ser humano é certamente genuína. [Mas] com a presente educação o ser humano não alcança completamente o fim de sua existência [*Zweck seines Daseins*]” (PAD 9: 445). A reforma gradual das instituições de ensino existentes é inadequada, “porque elas são defeituosas [*fehlerhaft*] na sua organização original” e “tudo o que nelas se trabalha é contrário à natureza [*Natur entgegen*]” (AP 2: 449). As capacidades naturais dos seres humanos (uma das mais valiosas é a autonomia) não são, portanto, adequadamente desenvolvidas nas escolas. Em vez disso, um “plano de educação mais adequado para o propósito do ser humano [*einer zweckmäßiger Erziehung*]” (PAD 9: 445) é

---

<sup>21</sup> Em alguns de seus escritos biológicos mais técnicos, Kant faz uma distinção entre esses dois termos. Ver, por exemplo, VvRM 2: 434.

demandado e, para isso, uma transformação total das escolas é necessária.

Para aqueles leitores que estão familiarizados com ambas as filosofias de Kant, da história ou da sua antropologia, os pontos elementares que chamaram a atenção em sua teoria educacional sobre a *Bestimmung* da humanidade por meio do desenvolvimento apropriado de seus *Keime* e *Anlagen* parecem familiares. Estes mesmos temas centrais são repetidamente sublinhados nesses outros escritos, bem como, para todos os três (viz., Antropologia, história, educação) são parte do que chamei em outro lugar “campos de impureza interligados” (Louden, 2000, 29) dentro da filosofia de Kant. Todos eles lidam com o estudo empírico da natureza humana. E este fato serve para embasar ainda mais a minha reivindicação básica sobre a importância contínua da educação ao longo da carreira de Kant. Se as reivindicações de Brandt, Kuehn e Cia., sobre a alegada drástica diminuição do entusiasmo de Kant para com a educação em seus escritos maduros, fossem verdade, então teríamos que também anular a filosofia de ensaios de história da década de 1780, bem como da *Anthropologia* de 1798. Mas a maioria dos leitores (incluindo Brandt e Kuehn) não está disposta a fazer isso, por isso estes escritos constituem uma parte substancial do corpus de Kant.

Mas o que dizer sobre a educação *moral*? Como observado anteriormente, Kant afirma repetidamente nos textos tardios que a educação moral é necessária para os seres humanos: “a virtude pode e deve ser *ensinada*” (*MS* 6: 477-1797), e o ser humano “deve (...) ser *educado* para o bem” (*Anth* 7: 325-1798). Ao mesmo tempo, há outros textos finais que, de acordo com Beck e (em menor grau) Kuehn, implicam que em Kant a educação moral é impossível. O exemplo mais frequentemente citado deste último é na *Religion within the Boundaries of Mere Reason* (1793), no qual Kant afirma que não se pode esperar para se tornar moralmente bom “através de uma *reforma* gradual”, mas apenas através de “uma *revolução* na *Gesinnung*”- uma necessidade de “mudança de coração” e não “uma mudança de *costumes* [*Sitten*]” (*RGV* 6: 47)<sup>22</sup>.

Finalizando, gostaria de defender brevemente dois pontos sobre esse assunto. Em primeiro lugar, Kant de forma alguma afirma ou implica no trecho “mudança de coração” que a educação moral é impossível; em vez disso, ele está especificando que forma ela deve

---

<sup>22</sup> Não é claro que esta é apenas uma parte da visão madura de Kant, por exemplo, na *Reflexion* 1113, lemos: “O caráter não é formado através da instrução [*Unterweisung*]” (15: 496). O intervalo de datas para esta nota de Adickes é: ‘1769? 1770-1771? 1773-1775? 1776-1778 ??’.

tomar e em que se concentrar. Como ele afirma na página seguinte: “Segue-se daí que a educação moral de um ser humano [moralische Bildung] deve começar, não com uma melhora de *Sitten*, mas com a transformação de sua maneira de pensar [*Umwandlung der Denkungsart*]<sup>23</sup> e o estabelecimento de um caráter” (RGV 6: 48). Mais uma vez, na visão de Kant, a educação moral correta vai se concentrar não nos hábitos, mas sim sobre o desenvolvimento da autonomia (ver Herman 1998: 225-72). Da mesma forma, em uma passagem relacionada em uma seção da *Anthropologia* intitulada “Sobre o caráter enquanto uma forma de pensar”, em que Kant compara a aquisição do caráter como “uma espécie de renascimento”, “fazendo uma promessa a si mesmo”, e “o início de uma nova época”, ele afirma: “Educação, exemplos e ensinar [*Erziehung, Beispiele und Belehrung*] geralmente não podem realizar esta firmeza e persistência em princípios de forma gradual, mas apenas, por assim dizer, por uma explosão que sucede repentinamente ao fastio com o estado oscilante do instinto (*Anth* 7: 294)”. Aqui também, ele não está afirmando que a educação moral não desempenha papel algum na formação do caráter; em vez disso, ele está especificando como ela deve proceder. Estratégias educativas que buscam estabelecer gradualmente o caráter são geralmente mal sucedidas. Em vez disso, elas devem tentar efetuar uma “explosão”, uma experiência de conversão radical. Por exemplo (embora sua linguagem aqui não seja tão dramática), em uma discussão de como “formar um caráter em crianças” na *Pedagogia*, Kant recomenda que as crianças dão-se as regras de conduta que devem, em seguida, prometer segui-las. (*PAD* 9: 481; cf. *V-Anth / Fried* 25: 649, *V-Anth / Mron* 25: 1385). Desta forma, as crianças aprendem a agir em conformidade com os princípios que vêm de sua própria razão.

Contra Aristóteles, a virtude moral não é “o resultado do hábito”, e não nos tornamos simplesmente virtuosos “apenas fazendo as coisas” (Aristóteles 1890: 23, 24 / II.1 1103a17, 1103b1). Em vez disso, a aquisição da virtude moral é um processo de “desenvolver a compreensão do aluno não apenas sobre quais princípios são consistentes com a virtude, mas também do porquê os referidos princípios serem consistentes com a virtude” (Suprenant 2012: 8). Este é o foco central de observações positivas de Kant sobre a educação moral tanto na *Metafísica dos costumes* quanto na segunda *Crítica*. O professor tenta mostrar ao aluno que os princípios da moralidade estão na própria razão

---

<sup>23</sup> Para uma extensa análise da noção de *Denkungsart* em Kant, consulte Munzel (1999).

do aluno: “sua própria razão [*deine eigene Vernunft*] ensina o que você tem que fazer e diretamente ordena que você deve fazer” (*MS* 6: 481). Através da discussão de casos morais concretos apresentados em partes nas “Biografias dos tempos antigos e modernos”, o estudante (como observado anteriormente) aprende a “sentir o progresso do seu poder de julgamento” (*KpV* 5: 154) e adquire, assim, um “*interesse* na moralidade” (*MS* 6: 484). Finalmente, porque as profundezas do coração de cada ser humano “são para ele incompreensíveis” (*RGV* 6, 51), segue-se que nenhum ser humano pode jamais saber com certeza se ele ou ela se submeteu com êxito à revolução do *Denkungsart* que Kant assume ser necessário (ver *RGV* 6: 47). O melhor que podemos fazer é tentar cultivar a força moral necessária para dominar essas inclinações que se opõem à lei (“ele é um bom ser humano apenas trabalhando e se tornando incessantemente” - *RGV* 6: 48), e também por isto a educação moral é necessária.

Segundo, e mais fundamentalmente, também desejo desafiar o dualismo assumido por alguns dos críticos de Kant, especificamente, entre a educação no ensino geral e moral. Na visão de Kant, *toda* a educação – tanto a “não-moral” quanto a moral - deve ser a educação para a autonomia. “Tenha coragem de fazer uso de seu *próprio* entendimento! é (...) o lema do esclarecimento” (*WA* 8: 35), e, como observado anteriormente, o próprio esclarecimento implica um processo de educação. Como Kant observou em outros lugares, “não são *pensamentos*, mas *pensar* que o entendimento deve aprender. (...) De modo que no futuro seja capaz de *andar* por conta própria, e fazê-lo sem tropeçar” (*NEV* 2: 306). Aprender a pensar por si (em vez de simplesmente memorizar fatos ou aprender os pensamentos dos outros) é a autonomia intelectual, bem como a autonomia moral. Ambos os aspectos da autonomia são de fundamental importância, e a educação, bem concebida, desempenha um papel necessário para o desenvolvimento de cada um. Além disso, o cultivo adequado de pensamento implica não apenas desenvolver a capacidade de compreender os fatos, mas também aprender a amar o conhecimento pelo seu próprio bem, e não por sua utilidade. Afinal a “*verdade* (a condição essencial e primeira da aprendizagem) é mais importante, enquanto que (...) a *utilidade* (...) tem apenas importância secundária” (*SF* 7: 28; cf. *NEV* 2: 308). E uma vez que nós recordemos o quão poucos seres humanos - não só nos dias de Basedow e Kant, mas também em nosso próprio – conseguiram realmente cultivar o pensamento neste sentido mais fundamental, talvez esteja na hora de dar

uma segunda olhada nas suas críticas às instituições de ensino: “elas precisam ser transformadas, se algo de bom devera sair delas”.<sup>24</sup>

## Referencias

- ARISTOTLE. *Ethica Nicomachea*, ed. I. Bywater, Oxford: Clarendon Press, 1980.
- BASEDOW, J. B. *Ausgewählte pädagogische Schriften*, ed. Albert Reble, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1965.
- BECK, L. W. *A Commentary on Kant’s Critique of Practical Reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1960.
- BECK, L. W. *Essays on Kant and Hume*, New Haven: Yale University Press, 1878.
- BERGK, J. A. ‘Ueber die Einschränkung der Freiheit zu Studieren durch die Staat’. *Monatschrift für Deutsche; Zur Veredlung der Kenntnise, zur Bildung des Geschmacks, und zu froher Unterhaltung*, 1801, 1: 3-16.
- BOWEN, J. *A History of Western Education*, vol. 3, New York: St. Martin’s Press, 1981.
- BRANDT, R. *Die Bestimmung des Menschen bei Kant*. Hamburg: Meiner, 2007.
- BÜSCHING, A. F. *Wöchentliche Nachrichten von neuen Landcharten, geographischen, statistischen und historischen Büchern und Schriften*. Berlin: Haude and Spener, 1776.
- FICHTE, J. G. *Reden an die deutsche Nation*. Leipzig: Philipp Reclam, n.d.
- HERBART, J. F. Review of *Immanuel Kant über Pädagogik*, ed. Friedrich Theodor Rink. *Göttingische gelehrte Anzeigen*, 27, 1804, pp. 257-61.
- HERMAN, B. ‘Training to Autonomy: Kant and the Question of Moral Education’. In Amélie Oksenberg Rorty (ed.), *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*, New York: Routledge, 1998, pp. 255-72.
- HILL, Jr., T. E. ‘Kantian Autonomy and Contemporary Ideas of Autonomy’. In SENSEN, O. (ed.), *Kant on Moral Autonomy*, Cambridge: Cambridge University Press, 2013, pp. 15-31.
- JOHNSTON, J. S. *Kant’s Philosophy: A Study for Educators*. New York: Bloomsbury, 2013.
- KANT, I. *Kants gesammelte Schriften*. Berlin: Walter de Gruyter, 1900-.

---

<sup>24</sup> As versões anteriores do presente documento foram apresentadas como palestras para o painel “Kant sobre Educação” patrocinado pela American Kant Sociedade Norte na American Philosophical Association Eastern Division Reeting realizada na Filadélfia, Dezembro de 2014, e no colóquio do Departamento de filosofia da Lehman College, CUNY, em março de 2015. Gostaria de agradecer a Pablo Muchnik e Michael Buckley por seus convites para apresentar o meu trabalho, bem como os membros da audiência por suas perguntas, votos e comentários após minhas apresentações. Agradeço também a Julian Wuerth por seus comentários encorajadores sobre um esboço anterior. Finalmente, gostaria de agradecer aos dois revisores anônimos selecionados pelo *Kantian Review* pelas suas muito úteis sugestões para melhorar o artigo.

- KANT, I. *The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant*. Paul Guyer and Allen W. Wood, General Editors. Cambridge: Cambridge University Press, 1992 -.
- KANT, I. *Vorlesung zur Moralphilosophie*, Werner Stark (ed.). Berlin: de Gruyter, 2004.
- KUEHN, M. 'Introduction'. In Kant, Immanuel, *Anthropology from a Pragmatic Point of View*, ed. and trans. Robert B. Louden (Cambridge: Cambridge University Press), 2006, pp. vii-xxix.
- KUEHN, M. 'Kant on Education, Anthropology, and Ethics'. In ROTH, K.; SUPRENANT, C. W. (eds.), *Kant on Education: Interpretations and Commentary*, New York: Routledge, 2012, pp. 55-68.
- LANG, O. H. *Basedow: His Educational Work and Principles*. New York: Kellogg, 1891.
- LEIBNIZ, G. W. 'Preface to the *New Essays*'. In G. W. Leibniz, *Philosophical Essays*, ed. ARIEW, R.; GARBER D. Indianapolis: Hackett, 1989, pp. 291-306.
- LOUDEN, R. B. *Kant's Impure Ethics: From Rational Beings to Human Beings*, New York: Oxford University Press, 2000.
- LOUDEN, R. B. *The World We Want: How and Why the Ideals of the Enlightenment Still Elude Us*, New York: Oxford University Press, 2007.
- LOUDEN, R. B. 'Making the Law Visible: The Role of Examples in Kant's Ethics'. In TIMMERMANN, J. (ed.), *Kant's Groundwork of the Metaphysics of Morals: A Critical Guide* (Cambridge: Cambridge University Press), 2009, pp. 63-81.
- LOUDEN, R. B. "'Not a Slow Reform, but a Swift Revolution": Kant and Basedow on the Need to Transform Education'. In ROTH, K.; SUPRENANT, C. W. (eds.), *Kant on Education: Interpretations and Commentary* (New York: Routledge), 2012a, pp. 39-54.
- LOUDEN, R. B. 'Translator's Introduction' [to the *Menschenkunde* transcription]. In Immanuel Kant, *Lectures on Anthropology*, ed. Allen W. Wood and Robert B. Louden, Cambridge: Cambridge University Press, 2012b, pp. 283-87.
- LOUDEN, R. B. 'Cosmopolitical Unity: The Final Destiny of the Human Species'. In Alix Cohen (ed.), *Kant's Lectures on Anthropology: A Critical Guide*, Cambridge: Cambridge University Press, 2014, pp. 211-29.
- MORAN, K. A. 'Can Kant Have an Account of Moral Education?' *Journal of the Philosophy of Education*, 43, 2009, 471-84.
- MORAN, K. A. *Community and Progress in Kant's Moral Philosophy*. Washington, D.C.: The Catholic University of America Press, 2012.
- MUNZEL, G. F. *Kant's Conception of Moral Character: The 'Critical' Link of Morality, Anthropology, and Reflective Judgment*, Chicago: University of Chicago Press, 1999.
- MUNZEL, G. F. *Kant's Conception of Pedagogy: Toward Education for Freedom*. Evanston: Northwestern University Press, 2012.

- PARRY, G. 'Education Can Do All'. In GERAS, N.; WOKLER, R. (eds.), *The Enlightenment and Modernity*, New York: St. Martin's Press, 2000, pp. 25-49.
- PARRY, G. 'Education'. In HAAKONSSSEN, K. (ed.), *The Cambridge History of Eighteenth-Century Philosophy*, Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- PAULSEN, F. *German Education, Past and Present*, trans. T. Lorenz, London: T. Fisher Unwin, 1908).
- QUICK, R. H. *Essays on Educational Reformers*. New York: D. Appleton and Company, 1896.
- RAUMER, K. von. *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Liesching, 1843.
- REISERT, J. R. 'Kant and Rousseau on Moral Education'. In ROTH, K.; SUPRENANT, C. W. (eds.), *Kant and Education: Interpretations and Commentary* (New York: Routledge), 2012, pp. 12-25.
- RUTSCHKY, K.. (ed.) *Schwarze Pädagogik*, Frankfurt and Berlin: Ullstein, 1997.
- SUPRENANT, C. W. 'Kant's Contribution to Moral Education'. In ROTH, K.; SUPRENANT, C. W. (eds.), *Kant on Education: Interpretations and Commentary* (New York: Routledge), 2012, pp. 1-11.
- WARE, O. Review of Klas Roth and Chris W. Suprenant (eds.), *Kant and Education: Interpretations and Commentary*. *Notre Dame Philosophical Reviews*, 2012.

**Resumo:** Nesse ensaio argumento que Kant permanece comprometido com a necessidade e a importância fundamental da educação ao longo da sua carreira. Segundo Johann Bernhard Basedow (1724-1790) Kant afirma que a ‘transformação total’ das escolas é necessária, e ele mantém essa perspectiva não apenas na década de 1770, mas, também, em seus últimos anos. Na construção do meu ensaio, eu tento refutar duas recentes interpretações opostas – a saber, a de Reinhard Brandt com um posicionamento kantiano de um precoce ‘entusiasmo educacional’ que mais tarde foi substituído pelo entusiasmo político e a visão de Manfred Kuehn, segundo a qual a crescente importância da autonomia na ética madura de Kant leva-o a diminuir a ênfase na educação.

**Palavras-chave:** Kant, educação, autonomia, destino, disposições.

**Abstract:** In this essay I argue that Kant remained committed to the necessity and fundamental importance of education throughout his career. Like Johann Bernhard Basedow (1724-1790), Kant holds that a ‘total transformation’ of schools is necessary, and he holds this view not only in the 1770s but in his later years as well. In building my case I try to refute two recent opposing interpretations – viz., Reinhard Brandt’s position that Kant’s early ‘education enthusiasm’ was later replaced by a politics enthusiasm, and Manfred Kuehn’s view that the increasing importance of autonomy in Kant’s mature ethics leads him to deemphasize education.

**Keywords:** Kant, education, autonomy; destiny, dispositions.

Recebido em: 06/2016

Aprovado em: 06/2016