UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

Cauê Cardoso Polla

O ABC do Cosmopolitismo:
Kant e a educação

São Paulo

2013

Versão Corrigida

Cauê Cardoso Polla

O ABC do Cosmopolitismo: Kant e a educação

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Departamento de filosofia da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Ribeiro Terra, como exigência para obtenção do título Doutor em Filosofia.

Agradecimentos

Agradeço a *todos* aqueles que participaram, direta ou indiretamente, nomeada ou anonimamente, da confecção deste trabalho.

Agradeço a todos meus amigos e amigas, partes constituintes de quem sou, provas de que Aristóteles estava certo. À Cristina de múltiplos nomes, pela amizade dançante, pelas conversas infindáveis, pelo recorde mundial de torpedos no celular. Pelo verso sáfico *en plein soleil* e também pelo verso pindárico. À Lygia, pelos dias de sol em Amsterdam, pelo quase atropelamento em Haarlem, pelo Vermeer em Haia. E por perder a máquina fotográfica que registrou tudo isto em uma mesquita em Paris.

Ao Ivan, pela companhia de sempre. Por acreditar que eu não preciso mais de mapa para caminhar por Buenos Aires. Por não querer levantar cedo para caminhar nas Ramblas de Montevideo e me deixar sozinho sob o sol escaldante de 8 graus. Por todas as viagens, já feitas e por fazer. E por acreditar quando digo que é sempre possível burlar o excesso de bagagem no check-in.

Ao Herbie, pela presença diária e por seu valor simbólico.

Agradeço à toda minha família, tios e tias e primos.

À minha mãe Rosa, por me ensinar a compreender os pequenos detalhes da vida: um bilhete, uma xícara de café – e por acreditar que “na volta a gente passa”. E também por partilhar de minha paixão pelo tênis, embora se recuse a aprender a jogar.

Ao Roberto, a.k.a Magrão, meu padrasto, pelas coisas sérias e pelas bobagens, e pela paciência infinita. Ao Caco, meu irmão, pelo apoio silencioso e esquecido, e por dividir comigo a paixão por encontrar erros de digitação em livros, jornais e revistas.

Agradeço de coração às secretárias do departamento que, com paciência infinita, me auxiliaram pelos caminhos pouco iluminados da burocracia acadêmica. À Geni pelo café derramado na escada, e por *aquela* xícara. À Maria Helena, que eu insisto em chamar de Mary Helen, por *sempre* me salvar. À Mariê pela risada que preenche até o último centímetro do globo existente, e também pelo seu mau humor.

Ik wil graag mijn lieve nederlandse vrienden bedankt. U maakte mijn leven in Nederland heel bijzonder: Raymond Hensgens, Raymond en Cristel van Zunderd en Jacomijn Okken. En Gijs, natuurlijk.

Agradeço à Pauline Kleingeld, que me recebeu por duas vezes para estágios de pesquisa na Holanda. Het was een grote eer.

Agradeço aos professores Bruno Nadai, Fernando Costa Mattos, Cláudio Dalbosco e à Ana Thereza Dürmaier por aceitarem compor a banca de avaliação. E também à professora Carlota Boto que infelizmente não pode participar.

Meu agradecimento especial ao meu orientador, professor Ricardo Ribeiro Terra, por acreditar no tema que escolhi, pela preocupação com a racionalidade dos debate e pela infinita paciência com minha ordem desordenada.

Por fim, agradeço à Fapesp, pela bolsa que permitiu esta pesquisa.

Nota bene

1 - Todas as traduções, salvo indicação contrária, são de minha autoria. Procuramos sempre indicar a tradução para língua portuguesa, quando houver, indicando as possíveis modificações.

2 – O título integral da primeira edição da obra de Kant sobre pedagogia é: *Immanuel Kant über Pädagogik*. Algumas edições alemãs optaram pelo título como *Über Pädagogik*. A tradução disponível no Brasil seguiu este título. Adotaremos outra tradução. Alexis Philonenko, por exemplo, traduzirá o título para o francês como *Reflexões sobre Educação*, criticando a tradução francesa então disponível feita por Jules Barni, intitulada de *Tratado de Pedagogia*, título, "com efeito, pouco apropriado – Kant jamais se propôs a escrever um tratado de pedagogia"[1]. Traugott Weisskopf, que lida extensamente com a construção da obra, utiliza a expressão "Pädagogikvorlesungen"[2] ou Preleções sobre Pedagogia. Em sua introdução à obra, o editor, Theodor Rink, diz o livro se tratar de uma coletânea de observações [Bemerkungen] sobre pedagogia. Nos apropriaremos deste comentário de Rink para propor o título como *Observações sobre Pedagogia*, título que cremos mais apropriado para este aglomerado de reflexões.

3 – Os termos cosmopolita e cidadão do mundo serão utilizados indistintamente para traduzir o termo alemão *Weltbürger*.

4 – Os termos homem e ser humano serão utilizados indistintamente.

5 – As indicações de *websites* seguirão o padrão do TinyURL, programa que encurta *links* muito longos, para não sobrecarregar as notas. Serão todos no formato http://tinyurl.com/

---

[1] Philonenko, A. - "Le Problème de l'éducation". In: Kant, I – *Reflexions sur l'éducation*. Tradução de Alexis Philonenko, Paris: Vrin, 2004, p.11. Há denominação *Abhandlung*, tratado, que é utilizada na divisão interna da obra *Pedagogia* é uma adição de Rink.
[2] Weisskopf, T. - *Immanuel Kant und die Pädagogik*. Basel: Editio Academica Verlag, 1970, p.71

Resumo: O estudo que apresentamos tem como finalidade investigar a ideia kantiana de uma educação cosmopolita. Compreendendo o contexto maior no qual se inserem as reflexões de Kant acerca da educação, a saber, a Ilustração do Século XVIII, procuramos diferenciar a proposta kantiana de educação por seu caráter cosmopolita. Em um primeiro momento, traçamos, baseados na noção de *clima de opinião*, um breve panorama da Ilustração e sua estreita relação com a questão da educação. Em um segundo momento, refletimos acerca da relação entre Rousseau e Kant no que se refere à educação, mostrando as convergências divergências existentes. Nos apoiando da distinção entre educação privada e pública, intentamos mostrar como Kant se opõe à Rousseau ao defender a educação pública, e como esta defesa nos ajuda a compreender a opção de Kant por uma educação com viés cosmopolita. Em um terceiro momento, apresentamos de um ponto de vista geral a concepção de educação kantiana, analisando sua relação com a filosofia da história, uma vez mais com a intenção de realçar a característica cosmopolita. Por último, apresentamos um quadro dos cosmopolitismos kantianos e debatemos como a educação cosmopolita pode ser vista como uma *necessidade* para Kant.

Palavras-chave: Immanuel Kant; Cosmopolitismo; Ilustração; Educação Iluminista

Abstract: Our study aims at carrying out an investigation of the Kantian idea of a cosmopolitan education. Contextualizing Kant's proposal of a cosmopolitan education within the broader scenario of the Enlightenment movement, we try to differentiate Kant's education for its cosmopolitan trait. Firstly, we draw a short panorama of the Enlightenment and its relation with education, based on the concept of climate of opinion. Then, by contrasting Rousseau and Kant, we try to show their diverging proposals of education, based on a distinction current and the history of education between a private and a public education. By showing Kant's support of a public education, we try to indicate that this very bias is a way of demanding a cosmopolitan education. In a third moment, we sketch Kant's conception of education, then analyzing its relation with his philosophy of history. As a conclusion, we will try to summarize Kant's "cosmopolitanisms" in order to debate Kant's cosmopolitan education as a *necessity*.

Key-words: Immanuel Kant; Cosmopolitanism; Enlightenment; Enlightened Education

Abreviações utilizadas

A fim de facilitar a leitura, optamos por seguir as abreviações sugeridas pelo comitê editorial da *Kant-Studien* para as citações das obras de Kant[3]. Quando houver tradução disponível, indicaremos a página da tradução em seguida à referência da edição alemã, separada por < ; >.

Anth	Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (AA 07)
	Antropologia de um ponto de vista pragmático. Tradução de Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2009.
AP	Aufsätze, das Philanthropin betreffend (AA 02)
Br	Briefe (AA 10-13)
FM/Lose Blätter	FM: Lose Blätter (AA 20)
IaG	Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (AA 08)
	Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita. Vários tradutores. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
KpV	Kritik der praktischen Vernunft (AA 05)
	Crítica da razão prática. Tradução de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
KrV	Kritik der reinen Vernunft (citar de acordo com a paginação A/B)

[3] As indicações estão disponíveis em http://www.kant.uni-mainz.de/

Crítica da razão pura. Tradução de Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Vozes, 2011.

KU Kritik der Urteilskraft (AA 05)

Crítica da faculdade do juízo. Tradução de Antonio Marques e Valério Rohden. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

Päd Pädagogik (AA 09)

Sobre Pedagogia. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

PG Physische Geographie (AA 09)

MAM Muthmaßlicher Anfang der Menschengeschichte (AA 08)

Começo conjectural da história humana. In: *Cadernos de Filosofia Alemã*. Tradução de Bruno Nadai, 2009

MS Die Metaphysik der Sitten (AA 06)

RL Metaphysische Anfangsgründe der Rechtslehre (AA 06)

TL Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre (AA 06)

A metafísica dos costumes. Tradução de José Lamego. Lisboa: Funação Calouste Gulbenkian, 2004

Refl Reflexion (AA 14-19)

RezHerder Recensionen von J. G. Herders Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menscheit (AA 08)

TG Träume eines Geistersehers, erläutert durch die Träume der Metaphysik (AA 02)

Sonhos de um visionário explicados por sonhos da metafísica. In: *Escritos pré-críticos.* Tradução de Joãosinho Beckenkamp. São Paulo: Unesp, 2005

VRML	Über ein vermeintes Recht, aus Menschenliebe zu lügen (AA 08) *Sob um suposto direito de mentir por amor à humanidade*. In: *Textos Seletos*. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.
VvRM	Von den verschiedenen Racen der Menschen (AA 02) *Das diferentes raças humanas*. Tradução de Alexandre Hahn. Disponível em: http://tinyurl.com/nocxau5
V-Anth/Busolt	Vorlesungen Wintersemester 1788/1789 Busolt (AA 25)
V-Anth/Fried	Vorlesungen Wintersemester 1775/1776 Friedländer (AA 25)
V-Anth/Mensch	Vorlesungen Wintersemester 1781/1782 Menschenkunde, Petersburg (AA 25)
V-Anth/Mron	Vorlesungen Wintersemester 1784/1785 Mrongovius (AA 25)
V-Anth/Pillau	Vorlesungen Wintersemester 1777/1778 Pillau (AA 25)
V-Mo/Collins	Moralphilosophie Collins (AA 27)
V-Th/Baumbach	Danziger Rationaltheologie nach Baumbach (AA 28)
WA	Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (AA 08) *Resposta à pergunta: Que é 'esclarecimento'?* In: *Textos Seletos*. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985

Índice

Introdução.....**10**

1 – **Brevíssimo panorama da Ilustração**.....**23**

1.1 – Clima de opinião.....**23**

1.2 – Falar de Iluminismo é falar de educação?.....**27**

2 – **Kant e Rousseau: tensões**.....**38**

2.1 – Educação doméstica ou educação pública?.....**46**

2. 2 – Homem ou cidadão: jamais um cidadão do mundo.....**60**

2. 2 – Homem e cidadão: sempre um cidadão do mundo.....**68**

Excurso: A comédia da educação privada.....**79**

3 – **Educação de um ponto de vista pragmático**.....**88**

3.1 – Disciplina: uma propedêutica.....**124**

3.2 – Planos e disposições: a teleologia e seus porquês.....**137**

3.2.1 – Disposições.....**139**

3.2.2. – Plano da natureza, plano da educação.....**149**

Excurso: O andador, metáfora da menoridade.....**167**

4 – Cosmopolitismos e cosmopolitas.....**179**

4.1 – Egoísmos e Pluralismos.....**193**

5 – Considerações finais.....**203**

Bibliografia.....**211**

Anexo.....**219**

Introdução

Em 12 de Setembro de 1969, o Decreto-Lei n. 869 institui, em nosso país, a obrigatoriedade da *Educação Moral e Cívica* como disciplina escolar e também prática educativa. Apoiada na pseudolegitimidade dos Atos Institucionais, a ditadura dos militares pretendia fortalecer ainda mais as bases nacionalistas que sempre assolaram nosso país.

Em seu artigo segundo expunha os seguintes objetivos:

> Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas **tradições nacionais**, tem como finalidade:
>
> a) a defesa do princípio democrático (sic)
>
> (...)
>
> b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos **valôres espirituais e éticos da nacionalidade**;
>
> (...)
>
> d) o **culto à Pátria**, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua historia;
>
> (...)
>
> g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, **no patriotismo** e na ação construtiva, visando ao bem comum;[4]

A ênfase nas tradições nacionais, nos valores espirituais e éticos da nacionalidade, o culto à Pátria, o preparo do cidadão com fundamento no patriotismo não foi privilégio de nosso país. As ditaduras de nossos vizinhos fizeram o mesmo. Outros governos totalitários e autoritários também se utilizaram do apelo ao sentimento de nacionalidade ou

[4] Disponível em http://tinyurl.com/k69ct8k A disciplina de Moral e Cívica desapareceu lentamente do currículo escolar, sendo revogada pela Lei nº 8.663 de 1993.

sentimento patriótico (a Alemanha nazista, a Itália fascista e a União Soviética comunista são os exemplos mais conhecidos).

A exploração ideológica do sentimento patriótico não foi exclusivo de países que passaram por formas explícitas de ditadura. Pode-se pensar, por exemplo, no caso dos Estados Unidos da América que exploram o patriotismo de seus cidadãos difundindo nas escolas e universidades os "valores nacionais", em outras palavras, como e porquê devemos ter amor à pátria. Certamente não é privilégio do século XXI, nem o foi do século passado, presenciar arroubos nacionalistas. Um dos trabalhos de Eric Hobsbawn, *Nações e Nacionalismos desde 1780*[5] mostra como, precisamente no século XVIII, se formou e consolidou o conceito de nação e o desenvolvimento dos nacionalismos.

Foi nesta mesma época, durante a década de 1770, que Christoph Martin Wieland[6] introduziu no âmbito germânico a discussão sobre o cosmopolitismo, e imediatamente passou a ser alvo de ataques dos nacionalistas de plantão. Muita tinta foi utilizada até o final do século XVIII para defender o cosmopolitismo em suas diversas formas, e o mesmo tanto para atacá-lo. Durante o século XIX o nacionalismo ganhou força e praticamente suprimiu as ideias cosmopolitas.

---

[5] Cf. Hobsbwan, E. – *Nações e Nacionalismos desde 1780*. Tradução de Maria Celia Paoli e Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

[6] Cf. Kleingeld, P. – *Kant and Cosmopolitanism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, p.3 É certo que as ideias cosmopolitas no século XVIII devem suas primeiras reaparições aos filósofos franceses, mas é igualmente certo afirmar que foi com Wieland, e depois Kant, que estas ideias tomaram contornos mais precisos e filosoficamente relevantes.

Nas duas décadas finais do século XX o tema do cosmopolitismo paulatinamente ganha espaço, até assumir uma posição de destaque. Em seu discurso de 6 de Novembro de 1995, *Cosmopolitas de todos os países, ainda um esforço!*, no *Parlamento Internacional de Escritores*, Jacques Derrida questiona: "a figura do cosmopolitismo, de onde nos advém? e o que lhe acontece?", para logo em seguida desconfiar: "tal como aquela do cidadão do mundo, não sabemos se algum futuro lhe está reservado" [7].

No artigo *Cosmopolitismo,*[8] para a *Enciclopédia de Filosofia Stanford*, Pauline Kleingeld e Eric Brown propõem uma taxonomia para falar dos cosmopolitismos contemporâneos. De acordo com os autores, haveriam quatro grandes grupos: cosmopolitismo moral, político, cultural e econômico. O que nos interessa, em especial, é o cosmopolitismo moral, pois é a partir desta noção de cosmopolitismo que podemos compreender a teoria pedagógica de Kant com propósito cosmopolita.

Para Kleingeld e Brown, o cosmopolitismo moral se dividiria ainda em dois subgrupos. Para os cosmopolitas em *sentido estrito*, o dever moral para com *qualquer indivíduo* não pode ser restringido pelas nossas afiliações locais, sejam elas familiares, patrióticas ou culturais. A este grupo pertenceriam, por exemplo, Onora O'neall, se apoiando sob bases kantianas, e Martha Nussbaum, com sua recuperação do cosmopolitismo

[7] Derrida, J – *Cosmopolites de tous les pays, encore un effort!* Paris: Galilée, 1997, p.11
[8] Disponível em: http://tinyurl.com/lq63q5h Acesso em 20 de Janeiro de 2011.

antigo. Já para os cosmopolitas *moderados*, dentre os quais encontramos Samuel Scheffler, ainda que tenhamos obrigações com a *humanidade*, nossas afiliações locais *podem* – como também podem *não* - ter precedência, por exemplo, quando tenho que fazer uma escolha moral que envolva um concidadão e um estrangeiro.

Seria possível também adicionar uma outra categoria a esta taxonomia, a saber, um *cosmopolitismo pedagógico*. As discussões acerca do tema da educação cosmopolita ganham força na primeira década do ano 2000, e inúmeros trabalhos tem aparecido acerca do tema[9]. Entretanto, encontramos em Martha Nussbaum uma precursora destas proposições. Em seu ensaio *Cosmopolitismo e Patriotismo*[10], publicado em 1996, a filósofa defenderá, de forma contundente, a necessidade de uma educação cosmopolita. Já em 1997, publicará o livro *Cultivando a humanidade: uma defesa clássica para a reforma na educação liberal,* no qual trata amplamente do tema da educação e dedica o capítulo "Cidadãos do Mundo" a pensar a educação sob a perspectiva do cosmopolitismo, retomando, de certo modo, o que ela chama de "ideal de cidadania mundial da antiguidade grega e romana"[11].

Para Nussbaum, a educação do cidadão do mundo estaria ligada a um ideal socrático do escrutínio, exigindo de cada indivíduo um "paciente

---

[9] Conferir a introdução do artigo de Georg Cavallar – *Dimensions of Kant's Cosmopolitan Education* disponível em http://tinyurl.com/jvjole8 Acesso em 05/01/2013
[10] Abordaremos este ensaio na parte final de nosso trabalho.
[11] Nussbaum. M. – *Cultivating Humanity*. Cambridge: Harvard University Press, 1998, p.53.

esforço de interpretação", isto é, capacidade de compreender as ações, motivos e ideias daqueles indivíduos com os quais nos deparamos. Uma educação capaz de fomentar essa sensibilidade *para o outro* requer "que se transcenda a inclinação, tanto de alunos como professores, de definir a si mesmos primeiramente em termos de lealdades e identidades locais"[12]. Para que tal aconteça, Nussbaum irá perguntar: "como seria a educação para a cidadania mundial *no currículo universitário moderno*?"[13].

Já em 2010 em *Não pelo lucro: porque a democracia precisa das humanidades*, Nussbaum explora as implicações e a relevância de uma educação para a democracia com traços cosmopolitas. Para ela, o ensino das humanidades e das artes são associadas à

> "habilidade de pensar criticamente; *a habilidade para transcender as lealdades locais e abordar os problemas do mundo enquanto 'cidadão do mundo'*; e, por último, a habilidade para imaginar de modo a simpatizar com as condições problemáticas de outras pessoas"[14].

Nussbaum é consciente da dificuldade do ensino de "uma cidadania global"[15], e reconhece que seria mais fácil simplesmente ignorar esta possibilidade. Embora fale desde uma perspectiva atual e muitas vezes

---

[12] Idem, p.67

[13] É importante ressaltar que Nussbaum restringe suas reflexões à universidade, ainda que não se exclua, necessariamente, as escolas responsáveis pela educação básica. Este ponto é relevante uma vez que Kant tratará do tema da educação cosmopolita justamente neste período que hoje chamamos de educação básica. Ressalte-se que, como veremos, para Kant a educação propriamente dita só se dá até os dezesseis anos de idade.

[14] Nussbaum, M. – *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press: 2010, p.7. (itálico nosso)

[15] Idem, p.81

faça referências à experiência americana de ensino, suas indicações se parecem muito àquelas que fará Kant em seus escritos pedagógicos.

Nas palavras de Nussbaum, uma

> "*educação para a cidadania global envolve necessariamente as contribuições da história, da geografia, o estudo interdisciplinar da cultura*, *a história do direito e dos sistemas políticos, e o estudo da religião* – todas interagindo, e operando de modo cada vez mais sofisticado, conforme o amadurecimento das crianças. *E tal educação é também complexa em suas demandas pedagógicas*"[16]

Além da dificuldade de se estabelecer aquilo que deve ser ensinado, o próprio método de ensinar é problemático. Nussbaum retoma muitos dos elementos que haviam sido discutidos em *Cultivando a humanidade,* embora neste caso tenha focado apenas o âmbito do ensino superior. O que importa, em todo caso, é que estas reflexões acerca de uma possível educação cosmopolita indica como a temática é relevante para nosso tempo.

Guardadas as devidas proporções, podemos notar aqui uma semelhança com princípios educativos que permearam o iluminismo: o apelo ao pensamento crítico, o reconhecimento dos direitos humanos, a ênfase para um pensamento sem fronteiras. Contudo, não se encontram trabalhos que explorem justamente o cosmopolitismo kantiano em sua perspectiva pedagógica.

[16] Idem, p.86-87 (itálico nosso)

Ao mesmo tempo, não se pode dizer que não existam trabalhos que se utilizem do aparato crítico kantiano para refletir sobre educação. Um exemplo são os estudos de Eric Weil. Além de trabalhos acerca da educação propriamente dita, encontramos na obra *Filosofia Política*, publicada em 1956, uma discussão de grande interesse. As reflexões de Weil se articulam em quatro capítulos, respectivamente, “a moral”, “a sociedade”, “o estado” e “os estados, a sociedade, o indivíduo”.

O texto deixa transparecer, a todo momento, a matriz kantiana de seu autor. Contudo, o que nos chama atenção são os itens dezesseis a dezenove, nos quais são abordados o tema da educação em sua relação com a moral. Não é fortuito que em um livro sobre *política*, Weil encontre espaço para refletir sobre os problemas da educação. Tampouco é fortuito a ênfase no elemento da moralidade e principalmente da universalidade.

Cada item apresenta um texto de abertura e em seguida uma discussão que amplia e aprofunda o que foi enunciado. Como podemos ler:

> “16. A educação que o moralista visa, propõe e busca realizar é *a educação do indivíduo, violento na sua individualidade, à universalidade*, educação que se opõe às paixões e se realiza por meio delas.
>
> [...]
>
> 17. O fim positivo da educação consiste em dar ao indivíduo uma atitude correta *nas suas relações com os outros membros da comunidade*.
>
> [...]

> 18. O educador não ignora que a educação é justificada por estar fundada na moral – o filósofo -, acaba compreendendo que ele mesmo desempenha um dos papéis do mundo histórico, e que tal papel depende, mais que qualquer outro, do *caráter histórico do seu mundo*.
>
> [...]
>
> 19. A tarefa do filósofo-educador consiste em discernir a razão no mundo, vale dizer, *desvelar as estruturas do mundo em vista da realização da liberdade razoável*"[17]

O que não é uma educação para a universalidade, que visa a relação dos indivíduos de uma comunidade "enquanto objetivamente 'universalizado[s]"[18], que exige do educador uma consciência de seu papel no mundo histórico, almejando a realização da liberdade razoável, senão uma educação sob a perspectiva kantiana? Não é possível afirmar que Weil tenha em vista especificamente as reflexões kantianas sobre educação, mas é evidente que seu próprio pensamento foi informado pela filosofia de Kant.[19]

Quase quarenta anos mais tarde, em 1993, aconteceu em Brasília a *Semana Nacional de Educação para Todos* durante a qual se discutiu o *Plano Decenal de Educação* que propunha uma reflexão sobre que medidas tomar para melhorar a educação brasileira no período de dez

---

[17] Weil, E. – *Filosofia política*. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 1990, pp. 61,64,70,76. (itálico nosso). Weil tratará diretamente da educação em dois outros textos: "L' éducation em tant que problème de notre temps". In: *Philosophie et Réalité. Derniers Essais et Conférences*. Paris: Beauchesnes, 1997, pp. 297-309, e "L'idée d'éducation dans l'enseignement américain". In: *Essais sur philosophie, la démocratie et l'éducation*. Cahiers Eric Weil IV. Lille: DU Septentrion, 1995, pp. 133-143

[18] Idem, p.71

[19] No que se segue indicaremos outra proximidade marcante entre o texto de Weil e o de Kant, a saber, no que diz respeito à animalidade.

anos. Como parte destas discussões, Barbara Freitag proferiu uma palestra intitulada *Filosofia iluminista e pedagogia da qualidade*[20]. Em suas reflexões, a autora retoma o Kant das *Observações sobre pedagogia* para discutir as possibilidades de se pensar aquilo que chamou de *pedagogia da qualidade*, preocupada com uma formação crítica, visando uma moralidade fundada nos valores da autonomia e cidadania.

Ao retomarem Kant, indireta e diretamente, Weil e Freitag reconhecem, no que podemos chamar de *pensamento pedagógico kantiano em sentido amplo*, as possibilidades de se pensar a educação a partir de ideias do filósofo alemão. Ao mesmo tempo, Martha Nussbaum pensará a educação como um atividade com propósito cosmopolita, mas recuperando a tradição antiga do cosmopolitismo. Reflexões distintas, que podem e *devem* ser unificadas: Kant é o pensador *par excellence* de uma educação com propósito cosmopolita.

Pensamento perpassado de luzes pedagógicas, inscrito no espírito mesmo da Ilustração, como a descreverá Rudolf Vierhaus:

> o todo da Ilustração compreendia a si mesmo como um processo de aprendizagem, nos quais alguns indivíduos estavam envolvidos enquanto professores, outros apenas enquanto – em determinado momento – alunos. Enquanto um processo, que não era, certamente, autorregulador

[20] Freitag, B. – "Filosofia iluminista e pedagogia da qualidade". In: *O indivíduo em formação.* São Paulo: Cortez Editora, 2001, 3ª. Edição, p.18-31.

e aconteceu somente na autodisciplina do ser humano, mas um processo de educação para o público, através dele e para ele[21]

Ideal de educação ilustrado, em versão germânica, marcado também pelo ideal do amor ou amizade à humanidade (Menschenliebe, Menschenfreundschaft), em Kant receberá uma importante distinção: *o elemento cosmopolita.* Certas as palavras de Roberto Romano: "em política, como em moral e teoria estética [e também em educação], o programa kantiano é *cosmopolita*. *Avesso a todo particularismo*, a toda imposição de uns sobre outros, *ao domínio de certas vontades sobre as demais*"[22].

É certo que Kant não tem, propriamente, uma teoria pedagógica *strictu sensu*, como apresentaram Pestalozzi, Herbart ou Fröbel, para nos atermos ao âmbito de língua alemã. Poucos trabalhos tratam da relação entre Kant e a educação. De 1800 a 1900[23], foram publicados quatorze trabalhos que lidam com a questão da educação em Kant, todos em língua alemã, excetuando-se o trabalho de Paul Duproix. De 1900 até 1966, são publicados mais 37 trabalhos, inclusive por nomes como Otto Bollnow e Theodor Ballauff. Uma leitura das sinopses feitas por Weisskopf dos cinquenta e dois livros indica um tratamento extensivo da questão da

---

[21] Vierhaus, R. – "The Historical Interpretation of the Enlightenment: Problems and Viewpoints". In: *Enlightenment in Germany*. Editado por Paul Raab e Wilhelm Schmidt-Biggemann. Bonn: Hohwacht Verlag, 1979, p.27

[22] Romano, R. – "Kant e a Aufklãrung" In: *Corpo e Cristal: Marx Romântico*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1985, p. 66 (itálico nosso)

[23] Utilizamos a monografia de Traugott Weisskopf que elenca nas páginas 478 a 519, a maior parte dos trabalhos relacionados com a educação em Kant até 1966. Certamente ainda há outros trabalhos a serem incluídos, mas o número não se mostrará muito maior do que o elencado por Weisskopf. Sua lista não inclui artigos, cujo número – e geografia de publicação – é bem variado.

educação moral, mas praticamente não há uma menção ao elemento que consideramos essencial, o cosmopolitismo.

Mesmo trabalhos mais recentes, como o de Erwin Hufnagel, *O caráter científico da pedagogia: estudos sobre os fundamentos pedagógicos de Kant, Natorp e Hönigswald*[24], de 1997, e o de Felicitas Munzel, *A concepção de Kant da Pedagogia: em direção a uma educação para a liberdade*[25], de 2012, não trabalham o elemento cosmopolita do pensamento pedagógico de Kant, ainda que Munzel faça referências a ele.

* * *

A fim de conjugar *educação* e *cosmopolitismo*, nosso trabalho objetiva uma *compreensão* da proposta kantiana de educação cosmopolita. Para nossa interpretação, nos centraremos em uma análise das *Observações sobre pedagogia*. Sendo impossível esgotar um tema tão rico, nossa tese apresentará o seguinte recorte.

No primeiro capítulo, apresentaremos uma introdução acerca do tema da educação na Ilustração, enfatizando o conceito de clima de opinião. Esta relação visa mostrar o lugar a partir do qual Kant fala.

Em um segundo capítulo, traçamos uma comparação entre Rousseau e Kant, com respeito a uma dupla oposição: por um lado, a

---

[24] Hufnagel, E. - *Der Wissenschaftscharakter der Padagogik: Studien zur padagogischen Grundlehre von Kant, Natorp und Honigswald*. Würzburg: Konigshausen & Neumann, 1990.

[25] Munzel, F. – *Kant's Conception of Pedagogy: Toward Education for Freedom*. Evanston: Northwestern University Press, 2012.

distinção entre uma educação doméstica ou privada, e uma educação pública; por outro lado, uma distinção entre educação “patriótica” e educação cosmopolita. Ressaltamos a tensão que existe no próprio pensamento de Rousseau sustentada na posição ambígua de uma defesa ora da educação doméstica, ora da educação pública. Kant, em relação à esta questão, se posicionará em prol desta última. Procuramos mostrar como esta preferência de Kant é devedora de sua concepção de educação cosmopolita, destacando uma contraposição à educação patriótica rousseauísta.

Antes do terceiro capítulo, um pequeno excurso analisa a crítica da educação doméstica na peça *O preceptor* de Michael Jakob Lenz, a contextualizando no *clima de opinião germânico* do final do XVIII.

No terceiro capítulo, apresentamos uma perspectiva geral da educação em Kant. Em seguida, destacamos a questão da *disciplina* e seu papel fundamental no processo pedagógico de cunho cosmopolita. Por fim, analisamos a questão das *disposições* e do *plano* nas *Observações sobre pedagogia* e na *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. Relacionamos, assim, educação e filosofia da história desde uma perspectiva cosmopolita.

Antes do quarto e último capítulo, mais um pequeno excurso acerca do uso do termo *andador* [Gängelwagen]. Procuramos mostrar como este termo passou a ser utilizado por Kant de modo metafórico, sendo retirado

de seu contexto de uso cultural, e sua relevância para ideia de educação ilustrada.

No quarto e último capítulo, traçamos um panorama do cosmopolitismo no século XVIII. Dentro desde contexto, analisamos a figura do cidadão do mundo no pensamento kantiano, em relação aos pontos apresentados nos capítulos anteriores.

Por fim, procedemos a uma rápida reflexão acerca da atualidade do tema à partir de algumas discussões recentes.

1. Brevíssimo Panorama da Ilustração[26]

1. 1 Clima de Opinião[27]

Uma chave para se compreender uma época histórica, para que possamos falar de ilustração (ou século da razão ou mesmo ainda século XVIII), pode ser encontrada na noção de *climate of opinion*, clima de opinião, proposta por Carl Becker em sua interpretação do século XVIII, *The Heavenely City of the Eightenth-Century Philosopher*. Neste trabalho, caracteriza de modo sucinto sua noção de clima de opinião como sendo o conjunto daquelas "*aquelas preconcepções em sentido amplo, instintivamente sustentadas, aquela Weltanschauung* [visão de mundo] *ou padrão de mundo*"[28]. Este conceito, sem contornos precisos, foi referido primeiramente por Whitehead em seu livro *A ciência e o Mundo Moderno*, de 1925, no qual sugere que

---

[26] Trata-se, neste trabalho, principalmente da *Aufklärung* ou Ilustração Alemã. O termo já foi brilhantemente traduzido por Guido de Almeida como Esclarecimento (ver nota na tradução da *Dialética do Esclarecimento*). Sem entrar na infinita discussão acerca da tradução do termo, optamos por utilizar o termo Ilustração, apoiados numa interessante interpretação proposta por Sérgio Paulo Rouanet: Ilustração é um "conceito epocal, basicamente, aquele pensamento que surgiu no século XVIII, cristalizado em torno de figuras como os enciclopedistas franceses [...]. O iluminismo seria uma tendência transepocal, uma tendência que certamente teve na ilustração sua realização histórica mais rica, mas que não começou no século XVIII, nem terminou no século XVIII. O Iluminismo, neste sentido, seria definido como uma tendência de contestação do existencial, através da razão e da crítica". In: "Razões do neo-iluminismo" in: *A criação histórica*. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora, 1992, p.14 Acerca do termo Ilustração, cf. Pereira, M. B. – "Iluminismo e Secularização". In: *O Marquês de Pombal e o seu tempo*. Tomo II. Universidade de Coimbra, 1982-1983, p. 439-500

[27] Robert Darnton polemiza sustentando que "talvez o iluminismo tenha sido um negócio mais pé-no-chão do que o rarefeito clima de opinião descrito por autores de manuais, e nós devemos questionar essa visão elitizada e excessivamente metafísica da vida intelectual no século dezoito." Não acreditamos, contudo, que a ideia de clima de opinião, que ele qualifica como rarefeita, seja, em primeiro lugar, tão etérea como nos quer fazer supor, nem tampouco que enfraqueça sua própria idéia de história material, do contrário. Darnton, R. - *The Literary Underground of the Old Regime*. Cambridge: Harvard University Press, 1985, p. 2

[28] Becker, C. – *The Heavenly City of the Eighteen-Century Philosophers*. New Haven: Yale University Press, 2003, p.5.

> “há dois modos de ler a história: para frente e para trás. Na história do pensamento, precisamos de ambos os métodos. Um ambiente de juízo [climate of opinion] – para usar a feliz frase de um escritor do século XVII – requer para sua compreensão a consideração de seus antecedentes e das questões deles” [29].

Whitehead emprega este “método” para compreender a história da ciência, mas ele pode facilmente ser estendido ao que ele mesmo chama, de modo amplo, de história do pensamento. O âmbito do juízo comum, ou clima de opinião, partilhado por uma grande maioria, torna propensos os homens a terem preconcepções comuns. Isto não significa, de modo algum, que sejam escravos de sua época, ou que não terão originalidade alguma, mas que se deve reconhecer um solo comum para muitas das questões feitas e das respostas encontradas pelos filósofos, por exemplo. Do mesmo modo, haverá temas comuns na literatura, como os relatos de viagem e as descrições de caráter antropológico que serão partilhadas por muitos autores, sendo mesmo apropriados por filósofos, como o fará Kant.

A ideia de Becker, em seu trabalho, é tentar ressaltar as linhas de força comuns do século da luzes. Todavia, isto não quer dizer que exista uma categorização fixa. Uma ideia que pareça deslocada, uma obra que não se encaixe naquilo que esperaríamos de tal ou qual autor, mesmo uma reflexão dentro da obra de um autor que esteja em gritante conflito com outras de suas reflexões, não perdem sua validade por não se

[29] Whitehead, Alfred North – *A ciência e o mundo moderno*. Tradução de Hermann Herbert Watzlawick. São Paulo: Paulus, 2006, p.16

harmonizarem com o todo. É o que bem ilustra Sérgio Paulo Rouanet ao dizer que

> a ilustração, enquanto fenômeno empírico, foi um agregado de luzes e de sombras. Ela produziu coisas ótimas e produziu coisas péssimas que mais ou menos coexistiram. O século XVIII foi o século da razão, como se diz, mas também foi o século da paixão mais desvairada. Foi o século do pensamento secular e leigo, mas também foi o século dos místicos, como Swedenborg, ou Saint-Martin, ou Caliostro, ou conde de Saint-Germain. Foi o século que descobriu a classe operária, mas foi também o século em que Voltaire queria distanciar-se da *canaille*, do povo. Foi o século que descobriu a liberdade política, mas também o século em que algumas utopias coletivistas foram desenvolvidas. De que se pode dizer que realmente foi uma *coexistência de momentos emancipatórios e momentos repressivos, se quisermos nos ater à Ilustração enquanto período empírico, enquanto período histórico*[30]

Em outras palavras: falar que o século dezoito é um século ateu, por exemplo, cabe apenas a um determinado clima de opinião, aquele de D'Holbach, Meslier, de La Mettrie, mas de modo algum poderia incluir Voltaire, mesmo com seus ácidos ataques contra a Igreja. Em outro sentido, a fé no poder civilizatório professada por este último, por Diderot e Hélvetius, não pode ser compartilhado sem ressalvas por Rousseau.

Todavia, podemos pensar na existência de climas de opinião amplos, formados por temas que permearam o pensamento dos filósofos, historiadores e escritores, se mostrando presente em diferentes medidas.

[30] Rouanet, S. – *op. cit.,* p.15 (itálico nosso)

A crença no *progresso da humanidade*[31], a perfectibilidade do homem[32], o valor da posteridade[33], o uso de planos e projetos, a crença no poder reformador da razão, o poder da educação, entre outros. Com efeito, a ideia de clima de opinião pode abarcar distintos fenômenos, e ao mesmo tempo não delimita de modo estrito o "espírito da época", obrigando a uma subsunção imperativa.

No que se segue, procuramos mostrar como as reflexões sobre educação formavam um *clima de opinião* típico do século XVIII, discussão que não era de mão única, mas comportava inúmeras tensões internas.

---

[31] Neste sentido é que se pode ler o otimismo apoteótico de um Condocert: "Portanto, *chegará este momento em que o sol só iluminará homens livres na terra, homens que só reconhecem a razão como seu senhor*; em que os tiranos ou escravos, os sacerdotes e seus estúpidos ou hipócritas instrumentos só existirão na história ou nos teatros; em que só se ocupará deles para lamentar suas vítimas e seus enganados; para se entreter, pelo horror de seus excessos, em uma útil vigilância*; para saber reconhecer e sufocar, sob o peso da razão, os primeiros germes da superstição e da tirania, se algum dia eles ousassem reaparecer*" Condorcet – *Esboço de um Quadro Histórico dos Progressos do Espírito Humano*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas: Editora da Unicamp, 1993, p.181

[32] Para uma rica análise do conceito de *perfectibilidade* no pensamento de Rousseau, cf. Dalbosco, C. A. – "*Perfectibilité* e formação humana" In: *Condição humana e educação do amor próprio em Rousseau*. Tese de Pós-Doutorado. São Paulo: Cebrap, 2013, pp. 73-95 Agradeço ao meu orientador pela disponibilização deste trabalho.

[33] Carl Becker analisa de modo brilhante esta questão. cf. Becker, C. – *op. cit,* pp. 119-168

1. 2. Falar de iluminismo é falar de educação?

Ernst Cassirer, no artigo *Ilustração* - contemporâneo do clássico *A filosofia do Iluminismo* - escrito para a *Enciclopédia de Ciências Sociais*, assim delineou a ilustração:

> a ideia básica subjacente a todas as tendências da Ilustração foi *a convicção de que o entendimento humano é capaz, por seus próprios poderes e sem recorrer a uma assistência sobrenatural, de compreender o sistema do mundo e que este novo modo de compreender o mundo conduzirá a um novo modo de dominá-lo*. O iluminismo procurou obter reconhecimento universal deste princípio nas ciências naturais e intelectuais, na física e na ética, nas filosofias da religião, da história, no direito e na política".[34]

A ilustração seria, portanto, um conjunto de tendências que recusava o recurso ao sobrenatural para explicar e dominar a totalidade do mundo, os fenômenos naturais e sociais. Essa nova mentalidade *crítica* levaria as últimas consequências a 'contestação do existente', investigando cada milímetro quadrado do mundo físico, o mesmo com o mundo dos homens.

Um dos *mundos* de maior relevância para os filósofos iluministas foi

---

[34] Cassirer, Ernst – *Enlightenment*. In: *Gesammlte Werke. Hamburger Ausgabe*, vol.17. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2004. Não é demasiado lembrar que a perspectiva em que Cassirer coloca a ideia de 'domínio do mundo' é bem diferente daquela que Adorno e Horkheimer sustentarão na *Dialética do Esclarecimento* em 1947. Ainda que escrita sob o inevitável influxo da Segunda Guerra e do terror de Auschwitz, a obra passa ao largo de uma interpretação histórica adequada, e é crivada de afirmações ideológicas que turvam uma compreensão do iluminismo, como, por exemplo, na assunção de que o "esclarecimento é totalitário como qualquer outro sistema". Adorno/Horkheimer – *Dialética do Esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p.37 É preciso, contudo, registrar que Adorno e Horkheimer não pretendem uma análise estrita do iluminismo enquanto época histórica, mas sim enquanto processo. Suas acusações, contudo, pesam contra os filósofos do dezoito de modo implacável.

justamente o da educação. Nunca antes se havia visto uma preocupação tamanha em refletir sobre os objetivos e modos de se educar, e qual o impacto que o processo educativo ocasionaria na sociedade. É fundamental ressaltar, como pontua Vierhaus, que a "Ilustração *trouxe, pela primeira vez, a educação para a discussão pública* como principal meio para melhoramento das condutas morais, sociais e políticos"[35]. Neste sentido, Carlota Boto reconhece que

> ocorrerá, a partir de meados do século XVIII, uma intensificação do pensamento pedagógico e da preocupação com a atitude educativa. Para alguns filósofos e pensadores do movimento francês, o homem seria integralmente tributário do processo educativo a que se submetera. *A educação adquire, sob tal enfoque, perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, através dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado*. [36]

Em 1721 Montesquieu publicou as *Cartas Persas*, livro *chave* para se compreender aspectos diversos do século XVIII, como por exemplo o uso do expediente epistolar – uma nova forma do diálogo platônico? – a questão das viagens, do olhar do outro, do estrangeiro[37] e até mesmo, de certo modo, a *tendência* cosmopolita do século. Em uma das cartas, ao

---

[35] Vierhaus, R. "Aufklärung als Lernprozess". In: Deutschland im 18 Jahrhundert. Ausgewählte Aufsätze von Rudolf Vierhaus. Göttingen: Vanderhoek und Ruprecht, 1987, p.84

[36] Ainda que se refira especificamente ao contexto da Ilustração Francesa pré-revolução, esta perspectiva se aplica integralmente ao clima de opinião germânico. Boto, C - *A Escola do Homem Novo: Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa.* São Paulo: Editora da Unesp, 1996, p.21 (itálico nosso)

[37] Acerca do tema do *estrangeiro*, conferir o conferir o livro de Julia Kristeva, *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Gallimard, 2011, em especial o capítulo "Des Lumières et des étrangers", pp. 187-246 e também de René Schérer, *Zeus hospitalier: éloge de l'hospitalité*, Paris: La Table Ronde, 2005, em especial o segundo capítulo "Hospitium Publicum", pp. 53-82

discutir se a natureza "sujeitou as mulheres aos homens", Montesquieu, na voz da personagem Rica, que reporta a fala de um "filósofo mui obsequioso das damas", diz que essa sujeição é uma injustiça manifesta, pois "*iguais seriam as forças, se também o fora a educação*. Experimentemo-las nos talentos que não enfraqueceu a educação, e veremos se é tanta a nossa força"[38].

Em perspectiva similar escreverá Voltaire, com sua típica verve, contra Pascal. Em 1728, nas *Observações sobre os* Pensamentos *do Senhor Pascal*, o filósofo francês se oporá ao Pascal que ele considera um fanático religioso – no texto do *Micrômegas "*um geômetra bastante medíocre e um péssimo metafísico", se autodenominando um anti-Pascal. Assim, à reflexão de Pascal que diz, "não se ensina aos homens ser honestos, mas lhes ensina todo o resto", contraporá Voltaire, em seu altissonante estilo, as seguintes palavras:

> *Ensina-se aos homens ser honestos* e sem isto pouco alcançariam ser. Deixai vosso filho, na infância, pegar tudo o que tiver à mão: com quinze anos, ele será um saqueador de estrada[39]. Elogie-o por ter dito uma

---

[38] Montesquieu – *Cartas Persas*. Tradução de Mario Barreto. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ilimitada, 1960, p. 87, (itálico nosso). A título de curiosidade, uma provável fonte desta discussão foi o escritor francês de matriz cartesiana François Poulain de la Barre que em 1673 publicou *Da Igualdade dos dois sexos, discurso físico e moral no qual se vê a importância de se desfazer dos preconceitos*, e em 1674 outro livro sobre *A educação das damas para a conduta do espírito nas ciências e nos costumes.* Os dois trabalhos podem ser vistos como o ápice da *Querelle des Femmes*, que se iniciara por volta do ano de 1200, gênero literário que buscava apresentar o embate entre o homem e a mulher, em geral propondo a supremacia de um deles. Durante o século XVIII o gênero enquanto tal perde força, mas a discussão sobre o papel da mulher na sociedade permanece, mostrando essa faceta *crítica* da Ilustração, da qual nada pode se esquivar ao exame.

[39] Voltaire - *Oeuvres Complètes de Voltaire. Notes, Préfaces, Avertissemens, Remarques Historiques et Littéraires. Philosophie, Tome I*. Paris: Armand-Aubrée, 1829, p.255 (itálico nosso). Voltaire se utiliza da expressão "il volera sur le grand chemin", literalmente, "ele roubará sobre o grande caminho". Aqui faz-se uma alusão à expressão corrente "voleur de grand chemin", utilizada para descrever o indivíduo que surpreendia os viajantes para os roubar mediante ameaça. Agradeço ao professor Pierre-Yves Quiviger pela explicação.

> mentira: ele tornar-se-á falsa testemunha. Lisonjeie sua concupiscência: ele será, seguramente, debochado. *Ensina-se tudo aos homens*, a virtude, a religião

A exaltação do século em relação à educação parecia se difundir por *toda parte.* O afã pedagógico dos *philosophes* era tal que Condillac foi convidado a ser tutor do infante Filipe, futuro príncipe de Parma, cargo que aceitou e exerceu durante 6 anos[40]. Elisabeth Badinter descreve de forma primorosa essa relação, desde sua chegada à Parma até sua partida.

Segundo Badinter, Condillac apresenta uma pedagogia original, na qual "a *cooperação substitui a autoridade*. O principal: *colocar-se ao alcance da criança* e proceder por etapas, respeitando seu ritmo"[41]. Seguindo um método extraído de suas próprias concepções filosóficas, propõe a indução para a aquisição de conhecimentos, do particular ao geral, do conhecido ao desconhecido, e não da forma contrária, partindo de conceitos abstratos.

Contudo, apesar de seu processo de ensino ter esse caráter que visa facilitar o estudo da criança, é difícil crer que o *conteúdo* ensinado possa ser corretamente apreendido por seu aluno. Como aponta Badinter,

---

[40] Como resultado de sua tutoria, em 1775 Condillac publicará o *Curso de Estudos*, obra em treze volumes, divididos em *Gramática*, *Arte de Escrever*, *Arte de raciocinar*, *Arte de Pensar* e *História*. O trabalho foi indexado ao *Index Librorum Prohibitorum* da Igreja Católica, o índice que proibia a leitura de determinados livros por parte dos católicos. Não por acaso boa parte das obras de autores da época Condillac, Condorcet, Voltaire, Helvétius, d'Holbach, Diderot foram incluídos neste índice, o que revela justamente o caráter potente de afronta ao que a Igreja, sempre de modo dogmático, considerava aceitável, justo e correto.

[41] Badinter, E. - *O infante de Parma: a educação de um príncipe iluminista*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2009, p.29

> antes de completar dez anos, [o aluno] terá lindo inúmeras obras de religião, os teatros de Racine, Molière e Corneille, a *Arte Poética* de Despréaux, Voltaire, *Topos* de Du Marsais, *Da origem das leis* de Goguet, ao mesmo tempo em que aprendia a *Gramática* e a *Arte de escrever* escritas especialmente para ele. Além disso, Condillac inicia-o na filosofia de Newton, na tradução da marquesa du Châtelet – principalmente nos fenômenos do universo e na explicação fornecida pela marquesa. Faz com que leia igualmente o *Tratado das Esferas* de Maupertuis, sua *Viagem ao Norte* [...] bem como a segunda parte do *Newton* de Voltaire[42].

É visível a hipérbole curricular, e pouco provável que todas essas obras tenham sido compreendidas pelo aluno – embora provavelmente tenham sido lidas. O que se deve ressaltar, entretanto, é a preocupação em propiciar ao futuro príncipe uma educação iluminista[43], neste caso, contando com a presença de um dos expoentes da época.

Se pensarmos no amplo conceito de *clima de opinião*, tratado acima, e isolarmos certas crenças e modos de pensar e agir, é possível, em relação a questão da pedagogia e da educação, observar algumas linhas comuns, por exemplo, entre o que é exposto por Montesquieu, Voltaire e Condillac, como a relevância da educação, seu poder formador e transformador. Assim como também para autores tão distintos como Locke e Kant. O primeiro afirma poder dizer que, "de todos os homens que encontramos, nove

---

[42] Idem, p.30-31

[43] É certo que *educação iluminista* é uma expressão muito abrangente, e mesmo variável. Convém, contudo, ressaltar que neste caso, esta seria uma educação que se opõe, de certa maneira, à educação tradicional dos príncipes (que será também criticada por Kant) baseada nos livros conhecidos como *espelhos de príncipes*, obras que tinham como finalidade formar os príncipes para exerceram o poder. Conferir o instrutivo artigo de Fábio André Hahn *Espelhos de Príncipes*: *considerações sobre o gênero*. Disponível em: http://tinyurl.com/mw9qkrx Acesso em 21/09/2011.

entre dez são o que são, bons ou maus, úteis ou não, por causa de sua educação”[44]. O segundo, por sua vez, sustentará, de modo quase idêntico, que “o ser humano só pode se tornar humano pela educação. Ele não é nada senão o que a educação faz dele” [45]

Ainda que as escolas *per se* não fossem o grande tema dos iluministas[46], isto em nada impedia a discussão que surgia cada vez mais forte sobre os problemas educacionais de caráter geral. Mesmo os mais céticos notariam, como Duclos o fez em 1751, que este era um tema incontornável:

> Não sei se tenho uma boa opinião sobre meu século; mas me parece que há uma certa fermentação de razão universal que tende a se desenvolver, que nós deixaremos talvez se dissipar, *cujos progressos se poderiam assegurar, conduzir e acelerar com uma educação bem conduzida*[47].

Para Peter Gay, será justamente esta a lógica do iluminismo:

> só havia uma maneira realista de aceitar o mundo do presente sem sacrificar as possibilidades do futuro – educação. Esta era a lógica do

---

[44] Locke, John – “Some Thoughts Concerning Education” *In: The Works of John Locke*. Volume 08. London: Routledge/Thoemmes, 1997, § 01.

[45] Päd AA 09:443;15 Posição similar é expressada por Helvétius, e duramente criticada por Diderot, que, por sua vez, não deixa de reconhecer a necessidade da educação, mas relativiza seu *poder formador*. Podemos considerer a ideia de que o homem só se torna homem pela educação como um lugar-comum da história da educação. Mesmo um autor contemporâneo, Eric Weil, ao que já nos referimos, irá refletir a *centralidade* da educação para o ser humano: “se a educação só chega ao limiar da moral, sem ela este limiar não é franqueado, porque invisível: nada de humano se fez, nada de humano jamais se fez sem educação”. Weil, E. – *Filosofia Política*, p.62-63

[46] Contudo, é certo que da segunda metade do século XVIII em diante, os movimentos de reforma da educação, de caráter institucional prático serão cada vez mais frequentes, especialmente com os movimentos reformistas liderados por nomes como Basedow, Trapp, Salzmann, Rochow, Wolke, entre inúmeros outros, em boa parte baseados pelo ideal do movimento do filantropismo (Philantropismus). Um dos momentos altos desta reforma foi o surgimento do Instituto de Dessau, louvado por Kant. Retornaremos brevemente a este tema no que se segue.

[47] Duclos, C. - *Considérations sur les mœurs* de ce siècle. (itálico nosso) Disponível em: http://tinyurl.com/m44vvmm Acesso em 13/09/2012

> iluminismo: se a maioria dos homens ainda não está pronta para a autonomia, eles precisam ser *tornados prontos* para ela. O grande dilema político do iluminismo só poderia ser resolvido com o tempo[48].

Se havia uma realidade a ser alterada, um novo mundo a ser descoberto, e se uma série de mudanças se fazia necessária para que os homens pudessem *atuar* neste novo mundo, a educação seria a peça chave. Com efeito, a expressão "a lógica do iluminismo" sintetiza de modo primordial o papel da educação na época da luzes. A racionalidade iluminista é fruto de uma *razão educativa*, para utilizar o termo de Luc Vincenti[49].

Ainda que houvessem divergências quanto ao conteúdo a ser ensinado, ou mesmo quanto ao método de ensino, não havia mais dúvidas de que a educação era sim relevante: "os educadores estavam começando a notar que havia mais para aprender do que nunca"[50]. Não se podia mais negar o estágio que alcançava a civilização, e a aguda consciência (ou autoconsciência) histórica da época levou a afirmação da importância do processo educativo para o homem.

Mas nem tudo era luz. Na França, por exemplo, "de 1760 a 1789, o interesse sobre a educação iria gerar, no mínimo, 161 livros sobre o

---

[48] Gay, Peter – *The Enlightement: the Science of Freedom*. New York: W. W. Norton & Company, 1996, p.498-9.
[49] Vincenti, Luc – *Educação e Liberdade: Kant e Fichte*. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Unesp, 1994, p.31.
[50] Gay, Peter – *op. Cit*, p. 508. Leo Gershoy dirá: "nunca antes foram tão altas as esperanças de que o conhecimento tornaria o homem livre, nem houve antes tantos projetos em peso para erradicar o analfabetismo das massas, disseminar a doutrina libertadora da ciência, e fazer da educação secular o instrumento para treinar bons homens e bons cidadão. Gershoy, Leo – *From Depotism do Revolution: 1763-1789*. New York: Harpers & Brothers Publishers, 1944, p.274

assunto, em contraste com 51 publicados no período de 1715-1759”[51]. Mas este fervor pedagógico não sinalizava 161 livros exaltando o poder transformador da educação, ou a necessidade de se educar o povo, antes, mostrava apenas que a *educação estava em pauta*, isto é, que o debate acerca da sua relevância estava acontecendo.

Mesmo naqueles que poderiam ser os bastiões do esclarecimento os ânimos eram controversos. Como descreve Pallares-Burke:

> Revelador do clima da época é a premiação dada pela Academia de Berlim aos intelectuais europeus que participaram da competição aberta em 1778 para discutir a questão: ‘é útil enganar o povo?’. Dos 33 ensaios que preencheram os requisitos formais da competição, vinte deram uma resposta negativa, enquanto treze consideraram ser extremamente útil manter o povo na sua feliz ignorância. A decisão da academia de, prudentemente, premiar um ensaio de cada posição pode ser vista como reveladora da ambiguidade de um período que orgulhosamente se denominava ilustrado, mas que se mostrava reticente quando era aventada a hipótese de se ilustrar as massas.[52]

Contudo, não é incorreto afirmar que “falar sobre Iluminismo é falar sobre educação”[53], embora seja necessário levar em conta a ambiguidade inerente a esta discussão. Com efeito, a atividade pedagógica é essencial aos filósofos iluministas:

> o que é próprio do século XVIII é a postura, a atitude que se liga ao nome de “filósofo”. Ele não mais será visto como um especialista a debater

[51] Pallares-Burke, M. L. G – “Educação das massas: uma ‘sombra’ no século das Luzes”. In: Brasil 500 anos: tópicas em história da educação. São Paulo: Edusp, 2001, p.58
[52] Pallares-Burke p.58
[53] Pallares-Burke, M.L. G. – “Iluminismo, Educação e Doutrinação: algumas reflexões” *In*: Cadernos de História e Filosofia da Educação, vol.III, n.5, 2000, p.152

> ideias no círculo fechado de seus pares. Sua ambição é sair pelas ruas, ou melhor, pelos famosos 'salões' privados mantidos por personalidades inclusive da aristocracia (...) *o sonho destes intelectuais 'engajados' é intervir nos acontecimentos e desenvolver uma intensa atividade pedagógica e civilizatória*[54].

"Sua ambição é sair pelas ruas, ou melhor, pelos famosos salões": nesta feliz formulação de Salinas Fortes, encontramos um elemento fundamental para melhor compreender aquilo de que se fala quando se fala de educação no século XVIII. Atualmente é quase senso comum que a educação ocorre toda ela praticamente na *escola*. É uma educação escolarizada: escolas, universidades, escolas técnicas, com currículos estabelecidos e muitas vezes seguindo normas de um Ministério da Educação. Contudo, no século XVIII a educação formal era restrita a um pequeno número de pessoas.

A frequentação de institutos de educação e de universidades era muitíssimo irregular. Boa parte do ensino se dava de forma privada, melhor dizendo, doméstica, com a utilização dos preceptores[55]. Na Alemanha encontraremos a mal fadada figura do *Hofmeister* retratada de modo magistral por Lenz em sua comédia *O preceptor ou vantagens da educação particular*. De modo geral, portanto, salvo casos específicos, o discurso sobre a educação tende a ser mais genérico do que específico.

---

[54] Salinas Fortes, Luiz R. – *O iluminismo e os reis filósofos*. São Paulo: Brasiliense, 1981, p.27-28. (itálico nosso). Com efeito, Peter Gay sustenta que "a educação era mais do que uma teoria ou esperança para os *philosophes* ; era também uma experiência – de fato, ela está no cerne de suas experiências enquanto *philosophes".* Gay, Peter – *The Enlightement: the Science of Freedom*. New York: W. W. Norton & Company, 1996, p.502

[55] A discussão entre educação pública x educação privada ou doméstica é um dos lugares-comuns da história da educação, remontando até um Quintiliano, como se verá no que se segue.

Poucos falarão de forma sistemática acerca de escolas e universidades, ainda que neste período já comecem a ser discutidas questões mais específicas de currículo, por exemplo.

Alguns temas discutidos na época hoje pareceriam totalmente deslocados. Os primeiros cuidados com os bebês, por exemplo, que muitos autores incluem em seus escritos sobre educação, hoje se tornaram mais uma matéria médica do que pedagógica. Basta pensar no exemplo do leite materno, tratado por Rousseau no *Emílio*. Quando Kant comenta acerca da ama de leite e das babás, que é importante que não falem de modo incorreto quanto estão perto dos bebês e das crianças pequenas – retomando um tema que Quintiliano discutira em suas *Instituições oratórias* – fala de educação em um sentido que não compreenderíamos hoje.

Se o espírito da Ilustração alavancou a questão da *educação* para um patamar nunca antes pensado, foi porque encontrou nela um *meio* de "efetivação" de desejadas mudanças. O progresso *inevitável* da história humana levou os homens do XVIII a considerar a posteridade: o presente deve ser feito em vista dos pósteros. Se a educação liga uma geração à outra, se é o encontro, ao mesmo tempo, do passado, presente e futuro, o que *é* esta educação? Qual seu sentido? Como se dá?

Kant assumirá uma dupla posição: de um lado, abordará, nas *Observações sobre pedagogia*, a questão da educação no que podemos

chamar de educação básica (que, para ele, ocorre até os dezesseis anos), os objetivos da educação, o modo de ensinar e mesmo o currículo mais apropriado. Por outro lado, tratará mais do *sentido* da educação sob um aspecto mais amplo na *Antropologia de um ponto de vista Pragmático* e na *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, por exemplo.

No que se segue, procuramos mostrar a relação à qual aludimos na introdução, a saber, entre Rousseau e Kant, a fim de esclarecer a preferência do segundo pela *educação pública de caráter cosmopolita*.

2. Kant e Rousseau: tensões.

Em uma das anotações feitas às *Observações sobre o belo e o sublime*, Kant confessa: “preciso ler Rousseau o bastante até que a beleza da expressão não mais me distraia, e assim poder inquiri-lo com a razão”[56]. Se Hume o despertou de sua soneca dogmática, Rousseau o fez reconhecer a dignidade e igualdade dos homens. O fez também, quando leu o *Emílio*, considerar e refletir ainda mais sobre a relevância da educação para os homens. E se enfeitiçou Kant - que, como diz a anedota, atrasou sua caminhada sempre pontual, imerso no livro, - fez ainda mais: deixou o mundo perplexo, deslocado de suas certezas pedagógicas banais.

Não se pode ser injusto. O esforço quase sobre-humano de um Wolfgang Ratke (1571-1635) para implementar suas escolas, muito modernas para a época, é digno de consideração. Foi o primeiro a utilizar o conceito de “didática” no campo educacional. Influenciou não só a obra de Comênio (1592-1670), pai da didática moderna, mas até educadores da Ilustração como Johan Bernhard Basedow (1724-1790) e Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Mas é de 1762 em diante que não se poderia falar em educação – em qualquer parte do mundo leitor – ignorando as mais de setecentas páginas daquela que, confessou o próprio Rousseau, era de suas obras

[56] FM/Lose Blätte AA 20:44.

“a melhor e mais importante”. Não poderia ser diferente para *o clima de opinião germânico*. Se o *Emílio*, que impactou toda a França, sendo proibido, foi antes lido como *mais um romance* desta terra tão fértil no gênero, e tão atenta ao *estilo*, nos países da futura Alemanha causou um verdadeiro furor pedagógico. Ares revolucionários em um cenário de letargia?

Grande parte do movimento de reforma educacional que aí se desenvolveu sofreu um forte influxo das ideias rousseauístas. Basedow, filantropista e reformador, foi um dos mais influenciados. O Instituto Philantropinum de Dessau era animado pelo espírito – e pela letra – de Rousseau. E conseguiu, para o tempo em que surgiu, ser tão avançado frente às instituições educacionais anquilosadas, que Kant o considerou “o maior fenômeno deste século para o melhoramento da perfeição da humanidade”[57].

Retornando à Kant.

Uma leitura rápida de *Observações sobre pedagogia* faz transparecer a *presença* – evitaremos falar aqui de *influência* – do controverso Jean-Jacques Rousseau. Certamente as relações entre suas

[57] AP AA 25:723 Auguste Pinloche relativiza o impacto da recepção do *Emílio* pelo movimento filantropista: “É sabido que a publicação do *Emílio* de Rousseau, que não teve na França senão uma importância literária e um sucesso de moda, foi seguida na Alemanha imediatamente de uma profunda reforma das escolas a qual a Prússia primeiro, e hoje [em 1889] todos os Estados germânicos, devem seu sistema de ensino. Essa coincidência impressionante ocasionou até mesmo a ideia errônea, hoje ainda muito difundida, segundo a qual os reformadores não fizeram nada senão aplicar as ideias de Rousseau.” Pinloche, A. – *La réforme de l'éducation em Allemagne au dix-huitième siècle.* Paris: Armand Colin, 1889, p.VII (itálico nosso)

filosofias vão muito além de *questões educacionais*. Referências ao filósofo genebrino se estendem desde o chamado período pré-crítico até os últimos escritos de Kant: antropologia, religião, política, educação e direito. Rousseau por toda parte.

Procuramos elaborar, no que se segue, algumas observações relativas, por um lado, acerca de uma tensão presente em Rousseau, a saber, entre educação doméstica[58] e educação pública, a fim de compreender a posição tomada por Kant em favor desta última, e como a defesa deste tipo de educação pode ser relevante para os propósitos de uma educação cosmopolita. Por outro lado, ressaltaremos a clara oposição entre a postura da rejeição rousseauísta do cosmopolitismo, no *Emílio* e nas *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada* em vista de sua ideia de educação da *fisionomia nacional*.

* * *

Tamanho furor em volta do *Emílio* não significa que tenha sido *corretamente compreendido*. Se nada em Rousseau é simples, o *Emílio* é capaz de reunir quase todos os obstáculos que impedem uma interpretação segura. Jogos de palavras, contradições insolúveis, estilo elaborado ao extremo. Categorizá-lo é uma missão hercúlea.

[58] Utilizaremos a expressão educação doméstica como correlata de educação privada. Esta não deve ser compreendida como educação *paga* em oposição a educação *gratuita*, que seria pública, pois esta última, muitas vezes, no século XVIII, era paga.

Por um lado, embora muitos considerem o livro como um *tratado* sobre educação, dificilmente ele poderia ser assim considerado quando comparado à sistemática *Pedagogia Geral* de Herbart, ou à obra de Fröbel. Seria, antes, um *teatro pedagógico*, como pontua Salinas Fortes? Para ele, no *Emílio*, "a educação será toda ela ministrada pelo meio de uma sucessão regulada de cenas que podemos perfeitamente enumerar"[59], expediente este que pretende "ultrapassar a *retórica* das educações habituais"[60], principalmente aquela de um Locke[61].

Por outro lado, se Rousseau fala de educação, *de qual sentido* de educação ele nos fala? "Esta coletânea de reflexões e de observações, sem ordem e quase sem sequência"[62], do que nos fala? Nos oferece indicações de procedimentos pedagógicos efetivos, nos fala de escolas e aulas, ou antes discute a *natureza* mesma da educação? Como pontua Carla Boto,

> "a obra reconstituía a hipotética vida de um menino imaginário, traçando – a partir da sólida e instigante tese sobre os períodos e os atributos específicos do desenvolvimento infantil e adolescente – algumas diretrizes gerais que podem ser compreendidas como indicações para o processo pedagógico. No *Emílio* de Rousseau, *a criança é retratada como um tipo-ideal, uma categoria operatória*. *A narrativa que relata o Emílio é antes uma busca de compreensão das particularidades que tipificam a*

---

[59] Salinas Fortes – "Dos jogos de teatro no pensamento político e pedagógico de Rousseau". In: *Revista Discurso*, no. 10, 1979, p.82
[60] Idem, p.82
[61] Em relação à Locke, dirá Rousseau: "Meu assunto [a educação] era totalmente novo após o livro de Locke, e temo muito que continue sendo depois do meu". Rousseau, J.J – *Emílio ou da educação.* Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.4 (Doravante *Emílio*).
[62] *Emílio*, p.3

ideia de infância do que um conjunto de orientações acerca de procedimentos e métodos de ensino. O Rousseau do *Emílio* – embora buscasse retratar a infância – *não elabora um roteiro sobre como ensinar crianças reais*"[63].

Tratado, teatro pedagógico, apanhado de reflexões sobre a infância. Como Kant *entendeu* o *Emílio*? Ou ainda: como leu o filósofo alemão as reflexões sobre a educação *na* obra? E de modo mais específico: como interpretou Kant o pensamento pedagógico de Rousseau no que concerne suas próprias reflexões acerca do tema? Uma passagem de um conjunto de anotações para uma das *Preleções sobre Teologia Racional*, de 1783/84, nos indica o caminho: "O *Emílio* de Rousseau é a *ideia de uma educação perfeita*. *Ela não é possível*: pois um homem precisaria dedicar sua vida inteira a ela"[64]. Ideia e perfeição, dois conceitos tão caros à Kant, adjetivam a educação do tipo-Emílio, obrigando à conclusão: ela é impossível. Nem por isso, menos importante. Nem por isso, menos perfeita. Nada menos que uma *ideia* será também a educação proposta por Kant.

Para Paul Duproix, nas *Observações sobre pedagogia*, "Kant manteve quase que continuamente presente em seu espírito o *Emílio*, seja para aprovar seus preceitos, *seja para os modificar e até mesmo os contradizer*."[65] Quais seriam os preceitos aprovados, os modificados, os

---

[63] Boto, C. – "Rousseau Preceptor: orientações pedagógicas para a instrução de crianças verdadeiras". In: *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.145, jan./abr, 2012, p.241-242. (itálico nosso)
[64] V-Th/Baumbach, AA 28:1274 (itálico nosso)
[65]Duproix, P. – Kant et Fichte et le problème de l'éducation. Genève, 1895, p.68 (itálico nosso)

contraditos? Embora demonstre tamanho apreço pelo *Emílio*, Kant não fará, no que concerne especificamente as questões de educação, um aproveitamento *conceitual*, por exemplo, das ideias do Vigário Saboiano, ou ainda da educação moral no texto das *Observações sobre pedagogia*. Reterá, do texto de Rousseau, boa parte das *indicações pedagógicas* – que hoje dificilmente seriam assim chamadas –acerca dos primeiros cuidados com as crianças, sua alimentação, a questão do leite materno, etc. Apenas no que tange à ideia de Rousseau de *educação negativa* e da formação moral a aproximação entre Rousseau e Kant é filosoficamente frutífera.

Nas *Observações sobre pedagogia* o nome de Rousseau aparece expressamente em quatro momentos distintos. Além destas citações nominais, Traugott Weisskopf, que empreendeu um trabalho monumental de análise da estrutura de composição das *Observações sobre pedagogia*, lista quinze longas passagens nas quais Kant teria tido o *Emílio* como fonte direta de seu próprio texto[66]. Mas a quase totalidade destes excertos não se refere a *conceitos,* antes, dizem respeito justamente aquilo que chamamos de *procedimentos pedagógicos*.

Assim, ao recomendar que seja a mãe a amamentar seu filho, Kant atesta a inovação de Rousseau a respeito do tema: “Rousseau foi o primeiro a chamar a atenção dos médicos sobre as qualidades deste

[66] Cf. Weisskopf, T. - *op. cit*., p.287-295.

primeiro leite”[67]. Ainda no que diz respeito aos primeiros cuidados com as crianças, dirá Kant:

> Rousseau nota que, se beliscarmos as mãos de um bebê de seis meses, ele chora como se um tição ardente se lhe tivesse caído sobre a mão; ele já ajunta aqui a ideia de ofensa. Os pais, ao contrário, falam muito em dobrar a vontade de seus filhos de idade tenra. Não se deve quebrar a sua vontade, a não ser que já estejam mal-acostumados desde o princípio.[68]

Por último, Kant faz uma citação literal de um trecho do livro II do Emílio: “Jamais conseguireis criar homens sensatos se antes não criardes moleques”.[69] Estas citações seguem de perto a *letra* do *Emílio*, e apenas uma outra citação nominal fará referência ao ‘mito do bom selvagem’[70].

Embora o *Emílio* tenha sido provavelmente a única ‘influência’ pedagógica rousseauísta em Kant, devemos contrastar essa obra com outros escritos do filósofo genebrino, a fim de revelar uma tensão interna

---

[67] Päd, AA 09:456;38

[68] Päd, AA 09 461:45

[69] Päd AA 09:469;57 (tradução modificada) A passagem de Rousseau diz na íntegra: “Jamais conseguireis criar homens sensatos se antes não criardes moleques; assim era a educação dos espartanos: em vez de colá-los aos livros, começavam por ensiná-los a roubar o seu jantar. Será que por isso os espartanos eram grosseiros quando adultos? Quem não conhece a força e a finura de suas réplicas? Sempre criados para vencer, esmagavam os inimigos em toda espécie de guerra, e os atenienses tagarelas temiam tanto suas palavras quanto seus golpes”. *Emílio,*p.139

[70] Ao tratar do tema da disciplina (que analisaremos em momento posterior), Kant dirá que “pode-se ver que os selvagens jamais se habituam a viver como os europeus, ainda que permaneçam por muito tempo a seu serviço. O que neles não deriva, como opinam Rousseau e outros, de uma nobre tendência à liberdade, mas de uma certa rudeza, uma vez que o animal ainda não desenvolveu a humanidade em si mesmo.” Päd, AA 09:442;13

ao próprio pensamento de Rousseau acerca da educação, a fim de *compreender* e *matizar* algumas das possíveis críticas de Kant.

Três pequenos textos, a saber, *Projeto para a educação do Senhor de Saint-Marie*, o verbete *Economia (moral e política)* da *Enciclopédia* e o item "Da Educação" das *Considerações acerca do Governo da Polônia e sua Reforma Projetada* nos ajudam a traçar um quadro. Por um lado, ao ler o *Projeto para a educação do Senhor de Saint-Marie* em conjunto com o *Emílio,* podemos ressaltar a questão da preferência de Rousseau pela educação doméstica, ainda que o primeiro lide com problemas efetivos da prática pedagógica, e o segundo trabalhe numa chave do *ideal*. Por outro lado, a leitura do verbete *Economia* e das *Considerações sobre o Governo da Polônia* em conjunto colocam em relevo dois problemas que consideramos fundamental para a questão da educação cosmopolita em Kant: uma discussão favorável à *educação pública de caráter nacional* e também, se incluirmos nesta interpretação conjunta ainda o *Emílio*, o desprezo visível pela figura do cosmopolita, um cidadão sem fisionomia, um não-cidadão[71].

[71] Georg Cavallar, em seu artigo *Concentric Circles: patriotism, cosmopolitanism and cosmopolitan education,* ao defender uma educação cosmopolita, se utiliza justamente de Rousseau que, segundo ele, "tentou mostrar que o patriotismo cívico é compatível com um cosmopolitismo moral genuíno bem como com um cosmopolitismo republicano", p.2. Tal leitura se torna inviável se as reflexões contidas no verbete *Economia* e principalmente nas *Considerações sobre o Governo da Polônia* forem levados em conta. Artigo disponível em C <Acesso em 10 de Outubro de 2011>

2.1 Educação doméstica ou educação pública?

Parece existir uma dicotomia interna ao pensamento pedagógico de Rousseau no tocante à questão da prevalência da educação doméstica ou da educação pública[72]. No *Emílio*, o filósofo pareceria privilegiar apenas a educação doméstica, uma vez que o tutor[73] de Emílio educaria somente a ele, durante todos os anos de seu aprendizado – o que será alvo de uma das críticas de Kant, como veremos. Rousseau ele mesmo foi preceptor dos filhos do Sr. de Mably, em 1740, experiência da qual resultaria o escrito *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie,* publicado em 1782[74].

Os escritos relacionados ao Sr. de Mably apresentam alguns temas que serão retomados no *Emílio*, como o *contrato* a ser firmado entre os

---

[72] Uma leitura desta questão pode ser encontrada em Francisco, M. F. S - "Notas acerca da Educação Doméstica e Educação Pública no *Emílio* de Rousseau". In: *Notandum, a*no XI - N. 16 jan-jun 2008, p.53-64. Disponível em http://tinyurl.com/o3k62xh <Acesso em: 27 de jan de 2013>

[73] É certo que Rousseau prefere o termo *gouverneur* a *precepteur*, pois, segundo diz, "trata-se menos de instruir do que de dirigir. Não deve dar preceitos, e sim fazer com que eles sejam encontrados". (*Emílio*, p.31) O preceptor seria, para o filósofo, aquele que apenas fornece preceitos, donde *preceptor*, enquanto o *gouverneur*, que podemos traduzir também por *tutor* – vale notar que também existe em francês o vocábulo *tuteur*, utilizado à época com sentido ligeiramente distinto-, é aquele que guia. A *Enciclopédia* define o trabalho do *governeur* como sendo não a "instrução dos alunos nas Letras ou nas Ciências, mas a formação de seus corações em relação às virtudes morais". Acerca desta diferença e sua relevância no pensamento de Rousseau, conferir Grosrichard, A. – "Educação e Política em Rousseau". Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes In: *Almanaque* vol. 11. São Paulo: Brasiliense, 1980, p.29 À título de curiosidade, a língua portuguesa reserva também para a palavra tutor um significado específico para jardinagem, técnica pela qual se pode moldar as plantas, por exemplo, para crescerem de tal ou qual modo, numa cerca. Tal imagem não é muito distante de todas as metáforas botânicas que permeiam o pensamento sobre a educação desde Quintiliano. Metáforas e analogias botânicas serão constantes no *Emílio* bem como nas *Observações sobre pedagogia*.

[74] Uma versão anterior, sob o título *Dissertação apresentada ao Sr. De Mably sobre a educação do Sr. seu filho* (doravante *Dissertação*) foi escrita na mesma época, mas publicada somente em 1884. Há tradução para o português em Rousseau, J. J. – *Ensaios Pedagógicos*. Tradução e apresentação de Priscila Grigoletto Nacarato. Bragança Paulista: Comenius, 2004, p.18-48; o texto do *Projeto* encontra-se na mesma edição, p.49-65.

pais e o tutor, bem como a crítica veemente do ensino de coisas inúteis que perturbam a natureza do infante – os luxos espirituais da civilização refinada. No primeiro caso, Rousseau dirá que o pai deve transferir seu poder sobre o filho para o tutor, que se "torna depositário de sua autoridade sobre ele"[75], sendo-lhe concedido o direito de obrigar a criança a cumprir o seu dever, bem como a obrigação de obedecer ao tutor como se obedecesse a seu pai. Já no *Emílio* leremos que

> não importa [que Emílio] tenha pai e mãe. Encarregado dos deveres deles, herdo todos os seus direitos. Deve honrar a seus pais, mas só a mim deve obedecer. É a minha primeira, ou melhor, minha única condição[76].

Quanto a inutilidade das matérias ensinadas, Rousseau assevera que os professores exercitam as crianças "sobre a história grega e romana, e deixam-nas na mais crassa ignorância sobre a história de seu país, ensinam a elas o pior Francês, contanto que falem bem o latim"[77]. À esta crítica ao que é ensinado se acrescentará uma outra, compartilhada por Kant, isto é, uma crítica ao *acúmulo de conhecimentos*, ao aprendizado enciclopédico, similar ao proposto por Condillac em seu *Curso de Estudos*, ao qual aludimos no primeiro capítulo.

---

[75] *Dissertaçã*o, p.21-22

[76] *Emílio*, 33. De fato, reside também nesta passagem um expediente que prova uma vez mais a astúcia interminável de Rousseau: Emílio será órfão, e assim não existirá a possibilidade do tutor ser contradito em momento algum. Como veremos adiante, também em Kant são diagnosticados na educação doméstica os possíveis conflitos entre o preceptor [Hofmeister] e os pais.

[77] *Dissertação,* 24.

As indicações do texto prosseguem em seu caráter prático, como a indicação de um local de estudo, um quarto que deve ser agradável, e da melhor hora para se estudar, indicada por Rousseau como sendo o período matinal. Também a questão do ensino religioso é abordada, sofrendo duras críticas – similares as que encontramos no *Emílio* – quanto à idade em que a religião é ensinada, bem como quanto ao modo e o conteúdo ensinados, crítica partilhada por praticamente todos os *philosophes*, anticlericais por excelência[78].

A educação de que trata Rousseau, neste escrito, é ela *toda doméstica*, isto é, conduzida em casa, se apoiando no ensinamento de um tutor. A educação tal como abordada no *Emílio* será igualmente doméstica, e o tutor acompanhará Emílio *por mais de 20 anos*. É certo que a educação não se dá, no *Emílio*, apenas no ambiente doméstico em sentido restrito, mas é preciso lembrar da distinção entre privado (doméstico) e público.

Kant se mostrará crítico em relação à presença tão longa de um tutor, defendendo ao mesmo tempo os institutos de educação. Para o filósofo de Königsberg,

> *não é natural* que uma pessoa passe a maior parte da sua vida a ensinar uma criança como ela deveria viver um dia. Cada tutor privado, como Jean Jacques, é, deste modo, *artificial*. (...) *É adequado, por outro lado, que*

[78] Isto não implica que não exista um ensino religioso em Rousseau, como veremos no livro IV do *Emílio* com a Profissão de Fé do Vigário Saboiano. Kant proporá um ensino religioso não baseado nos dogmas da igreja, pois é "inútil fazermos as crianças recitarem fórmulas; isso não lhes dá senão uma ideia falsa de piedade" Päd AA 09:495;100. É preciso se ressaltar que a Ilustração alemã não apresenta o elemento anticlerical de forma tão acentuada, como se vê na relevância de nomes com destacados trabalhos religiosos como Moses Mendelssohn e Lessing.

> *uma pessoa passe sua vida ensinando a muitos outros como viver (...) e portanto são necessárias escolas*. Para que isto se torne possível, alguém precisa educar *Emílio*. É desejável que Rousseau tivesse mostrado como disto poderiam surgir escolas[79]

De fato, Rousseau não mostra em nenhum momento da educação do tipo-Emílio a possibilidade do surgimento de escolas – o que seria contrário ao próprio espírito do *Emílio* –, deixando claro que não pode "considerar como instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios"[80]. Mas Kant bem sabe disto, e utiliza a questão como argumento retórico: se a criança-ideal Emílio deve ser educada por um tutor-ideal, de um modo ideal, então *toda educação* para Rousseau teria o caráter de uma ideia. Ora, colégios não são ideias, e no estado de coisas da época, tampouco ideais. A questão seria, pois, como fazer da educação do Emílio uma educação viável para as escolas? Como passar do plano individual-doméstico da relação tutor-Emílio, para o plano mais amplo do colégio e da relação professor-*Emílios*?

Mas esta ideia perfeita de educação não é a única que encontramos em Rousseau. Em outro Rousseau, o Rousseau das *Considerações sobre o Governo da Polônia e sua Reforma Projetada* e do verbete *Economia (Moral e Política)*, há uma defesa eloquente da *educação pública*. Não é incorreto afirmar que a discussão acerca das vantagens de um ou outro tipo de educação é um *topos* na história da educação. Na *Enciclopédia*, os

---

[79] Bemerkungen zu den Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen AA 20:29
[80] *Emílio*, p.13

verbetes *Educação*, *Classe* e *Colégio*, apresentam esta discussão, em alguns pontos mais extensa, em outros menos. No verbete *Classe* se explicita uma fonte: as *Instituições Oratórias* de Quintiliano. Efetivamente, o texto das *Instituições* pode ser lido à luz da discussão feita por Rousseau, discussão essa que podemos reavaliar com Kant.

Um breve desvio.

Quintiliano, no capítulo dois do primeiro livro das *Instituições Oratórias,* se pergunta se é melhor manter o garoto [puer] estudando em casa ou enviá-lo à escola pública, após atingir determinada idade. Reconhece que, durante muito tempo, a educação pública foi favorecida, mas que "algumas pessoas discordam deste costume publicamente aprovado por causa de convicções particulares"[81]. São duas as razões para tal; primeiramente porque *acreditam cuidar melhor da moralidade* evitando uma multidão de pessoas de uma idade "muito propícia ao vício"[82]; em segundo lugar, porque o preceptor pode dedicar mais tempo a um só aluno.

Quanto ao problema da moralidade, Quintiliano assevera que "as pessoas acreditam que a moralidade é corrompida nas escolas"[83], mas responde que também nas casas isto acontece. O próprio preceptor escolhido pode ter um mau caráter, e assim a criança educada em casa

---

[81] Quintiliano – *The Orator's Education. Books 1-2.* (Loeb Classical Library, vol.124) Editado e traduzido por Donald A. Russell. Cambridge: Harvard University Press, p.83 (doravante EO)
[82] *EO, p.83*.
[83] *EO*, p.85

poderá facilmente ter sua moral corrompida. Os pais tem um papel fundamental pois podem estragar as crianças desde cedo, realizando todos seus desejos. Assim, pouco efeito teria um professor excelente que tivesse que combater os vícios domésticos[84].

Em relação a vantagem de se ter um professor por aluno, Quintiliano é enfático ao mostrar que prefere "a luz da companhia honesta à solidão e às trevas"[85], que os bons professores preferem classes maiores, e apenas os professores limitados, porque conscientes de seus defeitos, preferem ensinar apenas a um aluno. Uma grande sala pode ser um inconveniente[86], mas aos olhos do filósofo romano as vantagens são maiores.

Um dos argumentos utilizados por Quintiliano em defesa da educação pública é notável, por se apoiar na ideia de que este tipo de educação tem em vista a presença de um sentimento comum entre os

---

[84] Como veremos adiante, na peça *O preceptor* de Jakob M. R. Lenz, o preceptor tem de lidar com as situações mais degradantes, mostrando como é praticamente impossível combater os vícios do ambiente familiar – e também os de uma sociedade *corrompida* – durante o processo educativo.

[85] *EO*, p.87

[86] Diderot responderá, no século XVIII, às críticas de que uma educação para muitos retardará os gênios dizendo que isto é um "inconveniente sem remédio", bastando apenas "que uma educação pública não o sufoque". "Plano de uma Universidade" In: *Obras: Filosofia e Política*, volume 1. Tradução de Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2000, p.268) Condorcet, cujas reflexões sobre educação são da maior importância para se compreender a Ilustração, dirá, em relação à esta diferença, que é "impossível que uma instrução, mesmo quando igual para todos, não aumente a superioridade daqueles a quem a natureza favoreceu com uma organização mais feliz", sendo que, "para a manutenção da igualdade de direitos, basta que essa superioridade não traga uma dependência real, e que cada um seja suficientemente instruído para exercer por si mesmo, e sem se submeter cegamente à razão de outro, aqueles direitos cujo gozo é garantido por lei". Condorcet – *Cinco memórias sobre instrução pública*. Tradução de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Unesp, 2008, p.18 Observe-se que Condorcet já se posiciona sob a ótica do direito, isto é, postula a educação como um *direito* para todos, abrindo o caminho para as reflexões posteriores sobre a obrigatoriedade da educação.

homens. Pergunta o retor: “de onde aprenderia o aluno aquilo que chamamos de sentido comum [sensum ipsum, qui communis dicitur] se ele é segregado da sociedade [congressus], sentido este natural não somente aos homens mas também as bestas [literalmente: animais mudos]?”[87]. Além disto, acrescenta Quintiliano, em casa, o garoto “vai aprender apenas o que é ensinado a ele pessoalmente, enquanto que na escola ele aprenderá também o que é ensinado a outros”[88].

É preciso ressaltar que, neste caso, Quintiliano fala desde o ponto de vista do professor de retórica, que prepara seus alunos para serem oradores. Assim, *este sentido comum* diria respeito ao repertório de crenças, opiniões e gostos partilhados pela *audiência* do orador, que deve conhece-los para comover – no sentido retórico – seu público. Fica claro que este sentido comum deve ser despertado desde tenra idade, e que é melhor fazê-lo através da educação pública. Entretanto, podemos, numa ampliação, também assumir que se trata de uma ideia de pertença, um sentido natural que mesmo os animais apresentam. Ocorre que, se segregado da sociedade [congressus], dificilmente poderá, por assim dizer, despertar este sentido.

Retornando.

---

[87] *EO*, p.91. É digno de nota que Kant se apropriará da expressão *sensus communis* em sua *Crítica do Juízo*, operando uma dilatação conceitual relevante do sentido comum. Como se pode ler, “por *sensu communis*, porém, se tem que entender a ideia de um sentido *comum a todos*, isto é, de uma faculdade de ajuizamento que em sua reflexão leva em consideração em pensamento (*a priori*) o modo de representação de todos os *outros*, como que para ater o seu juízo à inteira razão humana”. KU AA 05:293; 147 (tradução modificada).
[88] *EO*, p.91-93

Se cada escrito de Rousseau é por si só uma selva cujo intérprete deve adentrar com espírito desbravador, e já sabendo de antemão que se perderá entre diversos caminhos e trilhas, relacionar as obras de Rousseau entre si é quebrar diamante. Em contraposição ao que enuncia nos escritos relacionados ao Sr. de Mably e também no *Emílio*, no verbete *Economia (Moral e Política)*, redigido para a *Enciclopédia*, em 1755, bem como no capítulo sobre educação do *Considerações sobre o Governo da Polônia e sua Reforma Projetada*, escrita entre 1771 e 1772, mas publicada apenas em 1782, encontraremos elementos que geram uma *tensão*. Nestes dois escritos Rousseau defenderá explicitamente uma educação pública. Estaria o filósofo em franca contradição consigo mesmo?

Primeiramente, é preciso lembrar que os contextos em que se redigiram o verbete *Economia* e as *Considerações* são muito distintos daqueles nos quais se elaboraram os escritos para o Sr. de Mably, bem como o *Emílio.* Não se trata de uma *evolução* no pensamento de Rousseau, como se antes privilegiasse um tipo de educação, e depois outro. Se se observam as datas de publicação – o *Emílio* é posterior ao verbete *Economia*, mas anterior às *Considerações* – nota-se como é impossível pensar em uma mudança de perspectiva apenas pela progressão temporal. Seria mais apropriado manter que Rousseau, efetivamente, *sustenta ambas perspectivas*.

Além disto, o *Emílio* foi concebido e elaborado por Rousseau como sua obra própria, e sem nenhuma demanda externa. Já o verbete e as *Considerações* foram encomendas: a primeira, feita por Diderot para a *Enciclopédia*, a segunda, pelo Conde Wielhorski, representante de nobres poloneses insurgentes que queriam fazer profundas mudanças na Polônia do rei Stanilas Poniatowski, bem como barrar a influência política da Rússia[89].

No verbete *Economia*, Rousseau afirmará que economia "significa apenas o governo sábio e legítimo da casa, em vista do bem comum de toda a família. O sentido do termo foi em seguida estendido para *o governo da grande família que é o Estado*"[90], e é este último significado que utilizará o filósofo. A perspectiva instalada é aquela do Estado, esta grande família, implicando o conceito de *cidadão*. Para Rousseau, a vontade geral será "o primeiro princípio da economia pública e regra fundamental do governo"[91]. Para que esta vontade seja cumprida, é necessário que "todas as vontades particulares convirjam para ela; e como a virtude não é senão a conformidade da vontade particular à geral, para dizer, numa palavra, a mesma coisa, fazei *reinar a virtude*"[92].

---

[89] Reside aqui, talvez, uma possibilidade de se interpretar a *insistência* de Rousseau quanto ao elemento nacionalista que permeará todo o texto quase como um grito de protesto, e será *fundamental* na educação.
[90] Rousseau, J. J. – "Economia (moral e política)". In: Diderot e D'Alembert. *Verbetes Políticos da Enciclopédia*. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: Discurso Editorial e Editora da Unesp, 2006, p. 83 (Doravante *Economia*).
[91] *Economia*, p.90
[92] *Economia*, p.96

A virtude é a conformidade do particular ao geral, e precisa reinar. Todavia, o reinado da virtude demanda que cada vontade particular esteja afinada com a vontade geral. É preciso, assim, que os cidadãos *amem a pátria*. Conceito fundamental para Rousseau, a ideia de amor à pátria está presente no *Emílio*, notadamente por sua ausência: não se pode amar aquilo que já não existe: "estas duas palavras, pátria e cidadão, devem ser canceladas das línguas modernas"[93]. Contudo, se aí a crítica é negativa, no verbete *Economia* ela é menos uma crítica e mais uma *necessidade*: a fim de que a vontade geral se cumpra, a convergência da vontade particular é necessária, em outras palavras, a *virtude de amar a pátria*, pois "todo homem é *virtuoso quando* sua vontade particular é *conforme em tudo* à vontade geral, e desejamos voluntariamente o que desejam aqueles que amamos".[94]

Amar a pátria é condição *sine qua non* para a virtude *do cidadão*. O cidadão não é por natureza virtuoso, isto é, não é *porque* é cidadão que é virtuoso. É necessário que este cidadão *aprenda* a virtude: "não basta dizer aos cidadãos: sejam bons; *é preciso ensiná-los* a sê-lo"[95]. Em flagrante oposição ao texto do *Emílio*, no qual a meta é a formação do *homem*, a educação pública, aqui, consistirá em educar o cidadão para a virtude.

---

[93] *Emílio*, p.13 A formação do Emílio é, sobretudo, a formação do *homem*, que é tudo para si, enquanto o cidadão é apenas fragmento da unidade civil.
[94] *Economia*, p.99
[95] *Economia*, p.99

O elemento *nacionalista* se liga aqui ao elemento *público*. Quando Rousseau advoga em prol de uma educação pública, essa educação tem *sempre* como objetivo despertar o amor do cidadão por sua pátria. Assevera o filósofo:

> "Queremos que os povos sejam virtuosos? Comecemos, pois, fazendo-os amar a pátria, *mas como a amarão, se a pátria não é para eles nada mais do que é para os estrangeiros*, e não lhes dá senão o que não pode recusar a ninguém?"[96]

Se não há mais pátria – palavra que deve ser riscada das línguas modernas - sem uma fisionomia nacional, todos são o mesmo. Nem o próprio cidadão, conceito ameaçado, reconhece sua pátria, que trata todos do mesmo modo: "não lhe dá senão o que não pode recusar a ninguém"[97]. Como amar sua pátria e respeitar o Estado, essa grande família, se minha própria família não me reconhece como alguém diferenciado, merecedor de maior atenção?

A educação pública, não se vincula, para Rousseau, *a nenhuma forma de cosmopolitismo*. Embora vise sempre o bem público, é uma forma de educação *pátria*, e o bem a que visa é o bem pátrio: "é preciso, em uma palavra, inverter um execrável provérbio e fazer dizer a todo polonês do fundo do seu coração: *ubi patria, ibi bene*"[98]. Mas tão rara é esta educação que o filósofo – sempre em clara hipérbole – pode afirmar:

---

[96] *Economia*, p.100

[97] Poderíamos pensar nesta formulação como uma crítica avant la lettre à hospitalidade kantiana?

[98] *Considerações,* p.33 Literalmente: onde está a pátria, está o bem. A expressão latina original, utilizada, por exemplo, nas *Tusculanas* de Cícero, diz ubi bene, ibi patria, isto é, onde está o bem, está a pátria.

“conheço somente três povos que outrora praticaram a educação pública, a saber, os cretenses, os lacedemônios e os antigos persas: em todos os três ela teve grande sucesso, e, entre os últimos, fez prodígios”[99]. Ora, a educação pública de agora não pode senão criar homens servos, escravos da civilização moralmente luxuosa e corrompida?

O mesmo tom eufórico do amor à pátria e das benesses de uma boa educação pública é adotado por Rousseau no item *Da Educação*, das *Considerações sobre o Governo da Polônia*. Após seis meses de estudo da situação polonesa, baseado no material que lhe fora dado pelo Conde Wielhorski, o filósofo elabora o seu escrito-manifesto. O tom beira um nacionalismo extremado. Não fosse Rousseau, pensaríamos se tratar de um representante de um dos flagelos nacionalistas que passariam a assolar a Europa no século seguinte.

O item “Da Educação” não contém mais que seis páginas, seis páginas que condensam uma imagem da educação pública ideal. É ela que “deve dar às almas a forma nacional e dirigir (...) suas opiniões e seus gostos”. Uma criança assim educada é uma criança que*, “abrindo os olhos, deve ver a pátria e até à morte não deve ver mais nada além dela*”. Serão patriotas na convergência de sua “inclinação, paixão e necessidade” [100]. Contextualize-se, porém, o tema, lendo-se o título por completo: *Considerações sobre o Governo da Polônia e sua* ***Reforma Projetada***.

[99] *Economia*, p.107
[100] *Considerações*, p.36

Claro está que não se pode eximir Rousseau de propalar nestas palavras um – possivelmente – perigoso patriotismo[101]. Todavia, também é claro que Jean Jacques visa aqui uma *transformação real*, uma verdadeira *reforma*, e não pode, por isso, manter sua discussão *in abstracto*, embora a educação do tipo-Emílio também apresente este forte traço patriótico.

Afinal, o que quer Rousseau?

Se hoje não existem mais cidadãos nem pátria – risquem estas palavras! -, é porque o sentimento do *europeu* predomina, reina uma *uniformidade* indesejada. É também o império do luxo espiritual da civilização, repleta de adereços fúteis, ideias flácidas e de costumes efeminados. Mesmo que Rousseau reconheça a *dignidade moral* de todos os homens, essa dignidade não se traduz necessariamente no sentimento de humanidade[102], este que "se evapora e se enfraquece" quando se quer

---

[101] Em um texto intitulado "Cosmopolitan Patriots", de Kwame Anthony Appiah, é feita uma distinção interessante entre patriotismo e nacionalismo. Para o autor, "cosmopolitismo e patriotismo, diferentemente do nacionalismo, são sentimentos, mais do que ideologia. Diferentes ideologias políticas podem ser consistentes com estes dois sentimentos". Cf. Appiah, K. – "Cosmopolitan patriots" In: *For love of country?* Boston: Beacon Press, 1996, pp.22-29

[102] Não se pretende, com isto, dizer que Rousseau ignore o sentimento de humanidade, mas que, talvez, a ideia de *pertença* à humanidade não possa se colocar antes da ideia de pertença à uma pátria, ou ainda, que estas duas concepções só podem ser pensadas em conjunto. De fato, será o conceito de humanidade *pedra de toque* da noção de educação para Kant, como veremos no que se segue. Rousseau parece ecoar a crítica de Palissot, na comédia *Os Filósofos*, de 1760, na qual se dá o seguinte diálogo entre os versos 689 e 695:

Cydalise

Meu espírito purgado pela filosofia
Vive amplamente o universo, adotou-o como pátria,
E dispondo de minha sensibilidade para tirar maior proveito
Só me enterneço pela humanidade.

Damis

Não sei, mas, enfim, devesse eu contrariar-vos.
Esse termo 'da humanidade' não se me impõe muito,
E por tantos escroques, escuto-o, é repetido,

mundial. Pareceria, assim, que nascer em determinada pátria é uma *necessidade*, e não um mero acaso. Muito distante se encontra Rousseau, nesta altura, de um Montesquieu:

> se soubesse de algo útil a minha nação que fosse ruim para uma outra, não a proporia a meu príncipe, porque sou homem antes de ser francês, ou melhor, porque sou necessariamente homem, mas não sou francês senão por um acaso[103].

Para Rousseau, contudo, o problema reside justamente na *educação deturpada*, isto é, na educação que não faz *homens livres* – infindáveis tutores nos moldes do *Emílio* seriam necessários – nem tampouco *cidadãos*, mas um amálgama: "um francês, um inglês, um espanhol, um italiano, um russo, *são mais ou menos o mesmo homem*: ele sai do colégio já *totalmente moldado pela licenciosidade*, isto é, pela servidão"[104]. Este "mesmo homem" é um mau cidadão, e nem sequer pode ser chamado de homem, é um verdadeiro cosmopolita, "déjà tout façonné pour la licence".

Que creio estarem de acordo para adotá-lo.

Disponível em http://tinyurl.com/kavfeb3 Acesso em 21/01/2013

[103] Montesquieu – *Pensées et fragmentes inédits*. Bordeaux: Imprimerie G. Gounouilhou, 1899, p.15

[104] *Considerações*, p.36

2.2 Homem ou cidadão: jamais um cidadão do mundo.

O texto do *Emílio* apresenta uma disjuntiva: “forçado a combater a natureza ou as instituições sociais, é precisar optar entre fazer um homem ou um cidadão, pois não se podem fazer os dois ao mesmo tempo”[105]. Essa dualidade se refletiria em “duas formas contrárias de educação: uma pública e comum [que formaria o cidadão], outra particular e doméstica [que formaria o homem]”[106]. A educação que deveria formar o homem – mas já não é capaz de fazê-lo – seria aquela que propiciasse o desenvolvimento das disposições do homem por completo, isto é, que educasse o *homem natural*.

Rousseau opõe à educação pública uma “educação doméstica ou da natureza”, e aponta uma outra possível contradição: “o que se tornará para os outros um homem que tenha sido educado unicamente para si mesmo?” Se fosse possível educar o homem *para si mesmo* e *para os outros*, isso é, se fosse possível unir o *homem natural,* inteiro em si, e o homem enquanto *cidadão*, fração da unidade civil, as contradições seriam suprimidas, e assim “suprimiríamos um grande obstáculo à sua felicidade” [107]. Esta educação seria, seguramente, *uma educação impossível*.

Não obstante, visto que o homem está sempre em sociedade, é um homem civil. Se Rousseau diagnostica a sociedade como o lugar da

---

[105] *Emílio*, p.11
[106] *Emílio*, p.13
[107] *Emílio*, p.14

desnaturação do homem, então o homem civil é desnaturado, é "apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social"[108]. Sua existência é uma existência "relativa": se o seu *eu* é transferido "para a unidade comum", e o homem se torna uma parte do todo, é só *parte de uma unidade*, não sendo ele mesmo uma *unidade em si*[109].

É culpa do próprio homem ser assim, "ele não quer nada da maneira como a natureza o fez", nem a si mesmo, "é preciso que seja domado como um cavalo adestrado; é preciso apará-lo à sua maneira, como uma árvore de seu jardim"[110]. Não é capaz, na ordem civil, que é a ordem do que é *adestrado*, *aparado*, em outras palavras, do que é cultivado – e isto não é, aqui, um traço positivo – de "conservar o primado das sentimentos da natureza", pois isto causa uma contradição. Se o homem, enquanto cidadão tenta conservar essa *natureza* não desnaturada, teria que manter *ao mesmo tempo* suas inclinações e seus deveres. A mesma condição exigirá Kant, com a diferença de que o cidadão *obrigatoriamente* tem o *dever* de manter os "deveres" acima de suas inclinações.

Para Rousseau, isto não implica em uma volta à uma condição anterior, pré-social. O estado natural, no qual o homem encontraria a si

---

[108] *Emílio*, p.11
[109] *Emílio,* p.11-12
[110] *Emílio,* p.7 Esta afirmação de Rousseau encontrará ecos na controversa afirmação de Kant na *Ideia de Historia de um Ponto de Vista Cosmopolita* de que o homem é um animal que, enquanto vive com outros indivíduos de sua espécie, isto é, em *sociedade*, necessita de um senhor.

mesmo, não é uma demanda de retorno. Para Rousseau, como observa Kant, um primeiro homem só pode subsistir como *ideia*, antes ainda, como um parâmetro, medida da deterioração, isto é, *desnaturação* do homem. Então, se a sociedade torna o homem tão ruim, por que não abandoná-lo a si mesmo para deixar sua natureza aflorar de modo apropriado? Justamente porque, "no estado de coisas em que *agora* as coisas estão, um homem abandonado a si mesmo desde o nascimento entre os outros seria o mais desfigurado de todos", pois "os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que estamos submersos abafariam nele a natureza, e nada *poriam em seu lugar*"[111].

O diagnóstico de Rousseau é claro: a sociedade enferma, saturada de excessos, não pode dar nada de bom ao homem, do contrário, abafa sua natureza, e não coloca nada em seu lugar. O grau de refinamento ao qual o homem chegou impede que ele volte a ser como *poderia um dia* ter sido, não porque ele não conserve esta capacidade de ser inteiro em si, mas porque sua natureza sofreria "como um arbusto que o acaso fez nascer no meio de um caminho, e que os passantes logo fazem morrer, atingindo-o em todas as partes e dobrando-o em todas as direções"[112].

Atente-se para o fato de Rousseau dizer que a natureza é desnaturada, e que neste processo, nada é posto em seu lugar. Ora, o que poderia ser posto no lugar da natureza do homem inteiro? Seria o papel

---

[111] *Emílio*, p.7 (itálico nosso)
[112] *Emílio,* p.7

da educação “preencher” esse vazio do homem? Talvez uma resposta negativa seja mais apropriada, pois aos olhos de Rousseau a educação corrente é má. A prática educativa veicula todos aqueles excessos sociais condenados por Rousseau, perpetuando o estado de coisas sempre desgastado e distante daquilo que é bom.

A educação pública, que seria responsável em educar o cidadão, já não é possível. Para Rousseau, onde não há pátria, não há cidadão. Uma educação que tenha com a *finalidade* criar um cidadão, seria impossível: criaria seres *vazios* e ainda mais fraturados. Se um homem, enquanto cidadão, em uma sociedade civil – *idealmente* saudável – já é apenas uma fração, existindo apenas para a unidade do todo, como existir para uma *unidade que já não existe*?

No verbete *Economia*, sob a perspectiva do Governo, Rousseau afirmará que “a educação pública, fundada em regras prescritas pelo governo e pelos magistrados estabelecidos pelo soberano é, pois, uma das *máximas fundamentais do governo popular ou legítimo*”[113]. Com uma educação pública apropriada, os indivíduos da sociedade aprenderão a gostar uns dos outros, “a nunca querer a não ser o que a sociedade quer”, a evitar as sutilezas sofísticas em prol das robustas ações de um verdadeiro cidadão, e deixarão de ser filhos do Estado (“grande família”) para se “tornar, um dia, os defensores e os pais da pátria da qual foram filhos durante tanto tempo”[114].

---

[113] *Economia*, p.106
[114] *Economia*, p.106

Isto é o que *deveria ser* a educação pública. Todavia, a educação *desnaturada* da época não permite que o homem seja uma unidade em si. "Para ser alguma coisa, diz Rousseau, para ser si mesmo e sempre uno, é preciso agir como se fala"[115]. O elemento da coerência é uma demanda: assim, se minha inclinação me diz para agir *de tal ou qual modo*, eu deveria seguir esta indicação. Mas isto não ocorre. O homem enquanto cidadão, em vista da necessidade de cumprir deveres, já que é parte de uma ordem civil, dificilmente harmonizará sua inclinação e seu dever. Nesta aporia social, cindido, não sendo "nem homem, nem cidadão; *não será bom nem para si mesmo, nem para os outros*. Será um desses homens de hoje, um francês, um inglês, um burguês: *não será nada*"[116]. Nem uma coisa, nem outra: o que é então este fragmento de "homem"? Será um cosmopolita, este ser digno de desconfiança?

É visível que Rousseau equaciona este homem *desnaturado*, *parcial* e em *contradição consigo mesmo*, com o cosmopolita. Pretenso cidadão do mundo, o cosmopolita não é nem um cidadão (pois o mundo não pode ser sua pátria: "o sentimento de humanidade se evapora e se enfraquece ao estender-se sobre toda terra"[117]), nem um homem: é uma farsa.

Se não atua no *teatro da pátria*, é porque é mau ator: fala uma coisa, e faz outra, diz amar a humanidade mas se coloca a si mesmo em primeiro

---

[115] *Emílio,* p.12
[116] *Emílio,* p.12 Observe-se que esta formulação, de 1762, será retomada nas *Considerações*, de 1771-72.
[117] *Considerações*, p.99

lugar. Sua fisionomia não é nacional, não espelha o sentimento pátrio de um verdadeiro cidadão. É um *egoísta*. O cosmopolita é *falso ator* por natureza:

> *está inteiro em sua máscara*. Não estando quase nunca em si mesmo, é sempre um estrangeiro e sente-se pouco à vontade quando é obrigado a voltar a si. O que ele é nada é, *o que parece ser, é tudo para ele*[118].

Em sua máscara, um mero falastrão, escondido atrás do *que quer parecer*, disfarça sua própria natureza. É uma aberração: sequer homem *civil* ele pode ser, este homem que "nasce, vive e morre na escravidão (...) acorrentado por nossas instituições"[119]. Mas, ao que se prende o cidadão do mundo?

Nas *Considerações sobre o Governo da Polônia e sua Reforma Projetada*, Rousseau assevera de forma radical que

> hoje não há mais franceses, alemães, espanhóis, até mesmo ingleses, digam o que disserem; só há europeus. Todos têm os mesmos gostos, as mesmas paixões, os mesmos costumes, porque *nenhum recebeu forma nacional por uma instituição*. Todos, nas mesmas circunstâncias, farão as mesmas coisas; todos se dirão *desinteressados* e serão *malandros*; todos *falarão do bem público e só pensarão em si mesmos* [...] que lhes importa a que senhor obedecem, de que Estado seguem as leis?[120]

---

[118] *Emílio*, p.315
[119] *Emílio*, p.16
[120] *Considerações*, p.30

Neste sentido é que o texto do *Emílio* exalta a atitude patriótica em face do *estrangeiro*: “todo patriota é duro para com os estrangeiros”, o essencial, diz Rousseau, é “*ser bom com as pessoas com quem se vive*”[121]. A conclusão inevitável, para o filósofo, é quase um imperativo negativo: “d*esconfiai desses cosmopolitas que vão procurar longe nos livros os deveres que desdenham cumprir ao seu redor*. Tal filósofo ama os tártaros para não ser obrigado a amar os seus vizinhos”[122]. O problema do cosmopolita, esse nada, mau ator, pretenso cidadão, falso homem, é que ele quer *negar* os deveres com seus concidadãos. Quer buscar nos livros, na abstrata doutrina, aquela mesma responsável pela decadência luxuosa da civilização, quais deveres deve cumprir. É o cidadão do mundo *à la* Montesquieu:

> se soubesse de qualquer coisa que me fosse útil, mas que fosse ao mesmo tempo prejudicial à minha família, eu a rejeitaria em meu espírito. Se eu soubesse de qualquer coisa útil à minha família, e que não fosse útil a minha pátria, eu procuraria esquecê-lo. Se soubesse qualquer coisa de útil para minha pátria, e que fosse prejudicial à Europa, ou ainda que fosse útil à Europa e prejudicial ao gênero humano, e a consideraria como um crime[123].

Crime cometeria Montesquieu, aos olhos de Rousseau. Não há unidade mais básica do que o *eu*, englobado na *família*, e a família englobada na *pátria*, esta “grande família”. Que me importa a “Europa”, essa falsa-unidade, tão abstrata como improvável? Esta uniformidade sem

---

[121] *Emílio*, p.11
[122] *Emílio*, p.11
[123] Montesquieu –*op. cit.*, p.15

fisionomia? Falsa-unidade, direção do falso comportamento do cosmopolita, buscando nos livros dessa grande República aquilo que deveria buscar em *sua* república-pátria. Uma boa educação doméstica forma o homem, esta unidade absoluta. Uma boa educação pública forma o cidadão, fragmento da unidade civil. Uma má educação resulta no cosmopolita.

Mas não para Kant.

2.3 Homem e cidadão: sempre um cidadão do mundo.

Kant comenta Rousseau de forma lapidar: *"*o propósito principal de Rousseau é que a educação deve ser livre e também tornar os homens livres"[124]. Sem dúvida esta leitura kantiana se limita ao *Emílio* na qual a formação ideal do Emílio, que se tornaria um homem *exemplar*, objetivava a liberdade – em sentido rousseauísta – do indivíduo. Mas, ainda que Kant tivesse abordado os textos do verbete *Economia* e das *Considerações sobre o Governo da Polônia*, e observado a proposição fervorosa do filósofo genebrino de uma educação pública, certamente discordaria da insistência no elemento pátrio-nacional. Educação em sentido kantiano é educação cosmopolita.

Nas *Observações sobre Pedagogia,* Kant distinguirá, como de praxe, entre uma educação privada (ou doméstica) e uma educação pública. A educação privada consiste na "prática de preceitos". Esta educação é responsabilidade dos pais, que podem – se não se considerarem aptos, ou não tiverem tempo – contratar um preceptor [Hofmeister]. Kant constatará o mesmo problema apontado por Rousseau: a divisão da autoridade entre o preceptor e os pais. O paradoxo se instala: "a criança deve regular-se pelos preceitos de seus preceptores [Hofmeistern] e, ao mesmo tempo, seguir os caprichos de seus pais"[125]. A

[124] Bemerkungen zu den Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen AA 20:167
[125] Päd AA 09:453;31

educação do *preceptor* [Hofmeister] deve ser diferenciada daquela do *instrutor* [Informator][126]. Este último, é um "mero professor" [bloss ein Lehrer], ensina apenas para a escola; aquele é um *guia* [Führer], ensina para a vida[127].

Por outro lado, a educação pública se refere à "instrução"[128]. Uma "educação pública completa é aquela que reúne, ao mesmo tempo, a instrução [Unterweisung] e a formação [Bildung]"[129], sendo estas já parte daquilo que Kant chamará de educação positiva. Note-se que Kant não desprezará a educação doméstica, e ainda ressalta que o fim da educação pública é "promover uma boa educação privada"[130]. Ora, em que sentido pode-se compreender esta afirmação? Primeiramente, é preciso relembrar que Kant se encontra em uma época que os institutos de educação, as escolas, não eram tão comuns como hoje. De fato, o processo de escolarização foi um processo muito lento[131]. Não seria senão na

---

[126] O termo *Informator* aparece apenas nas *Observações sobre pedagogia* e nas preleções de filosofia moral (Collins e Mrongovius) e ética (Menzer), sendo estas preleções apenas diferentes versões do mesmo curso dado por Kant em 1774/75. Já o curso de pedagogia foi ministrado pela primeira vez em 1776/1777. Portanto, o uso muito peculiar deste termo restringe-se somente a esta época, e faz transparecer uma certa conexão entre as reflexões de Kant sobre educação em conjunto com suas considerações sobre moral e ética. Na *Enciclopédia Econômica* (1773-1858) de Johann Georg Krünitz, há uma clara distinção entre o Hofmeister e Informator, sendo este último equiparável ao Hauslehrer (professor doméstico), profissão exercida por Kant em sua juventude. A definição de Hofmeister e suas diferenciações pode ser consultado em http://tinyurl.com/ybontqu

[127] Päd AA 09:452;30

[128] O termo em alemão é Information, e poderia também ser literalmente traduzido por *informação*, ou ainda por ensinamento. Este é outro termo praticamente não utilizado por Kant, restringindo-se a uma Reflexão sobre antropologia (Rf 1123), de meados da década de 70, e ao curso de pedagogia, sendo retomado mais uma única vez em 1791/92 na Antropologia Dohna.

[129] Päd AA 09:452;30 Como veremos adiante, há uma diferenciação entre o conceito de educação, Erziehung, e o conceito de formação, Bildung. Este último termo receberia, no final do século XVIII e início do XIX uma ampliação conceitual considerável. Deve-se notar, contudo, que esta diferenciação clara entre um termo e outro ainda não é tão presente em Kant.

[130] Päd AA 09:452;30.

[131] Uma abordagem deste tema se encontra em Hilsdorf, M. L. S. - *O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada*. São Paulo: Autêntica, 2006.

passagem do século XIX ao XX que surgiriam as escolas nos moldes como as compreendemos hoje.

Assim, a desconfiança de Kant em relação aos institutos educacionais, que serviriam apenas para promover a boa educação doméstica, deve ser nuançada. Primeiramente, o filósofo constata um problema na própria instalação destes institutos: "não é possível haver um grande número destes institutos, nem poderiam admitir um grande número de alunos; na verdade, são caríssimos e a simples montagem desses colégios acarreta grandes despesas"[132]. Ao mesmo tempo, "devem se prestar a realizar certas experiências e a formar pessoas aptas para que possam dar uma boa educação doméstica"[133]. E mais: "se os pais, ou aqueles que lhes assistem na educação dos seus filhos, tivessem recebido uma boa educação, poderia não ser mais necessária a despesa com os institutos públicos"[134].

Estas afirmações de Kant poderiam nos levar a crer que a educação pública só seria necessária pois a educação doméstica *ainda era* falha, mas que, na hipótese de haver uma boa educação em casa, os institutos públicos seriam dispensáveis[135]. Todavia, seguramente esta *situação ideal*, que podemos ler à luz das palavras de Kant acerca do *Emílio*, de

---

[132] Päd AA 09:452;30
[133] Päd AA 09:452;31
[134] Päd AA 09:452;31
[135] Em um nível ainda mais elevado, se encontraria a autoeducação, aqueles que Kant chama de autodidatas: "A melhor ajuda para se compreender algo é produzi-lo. Se aprende mais solidamente e se retém melhor aquilo que se aprende por si mesmo. Há poucos homens nestas condições". Päd AA 09:477;70

que sua educação – doméstica e sob a direção de um *gouverneur* – é "a idéia de uma educação perfeita", não é senão uma *situação ideal*, pois ela demandaria pais e preceptores ilustrados ao máximo[136]. Além disto, esta educação "frequentemente não apenas engendra [no aluno] os defeitos familiares, mas os propaga"[137].

Ora, se a educação doméstica não faz senão reproduzir no aluno os defeitos com os quais já convive, isto é, fortifica o comportamento defeituoso do ambiente familiar, isto também se deve ao *egoísmo* próprio dos pais que "deixam de se propor [assim como os príncipes] como fim último o bem geral e a *perfeição a que está destinada a humanidade* e para a qual tem as disposições"[138]. Ao não vislumbrarem uma educação cosmopolita de aspiração universal, e mesmo ao ignorarem o destino da humanidade – a perfeição –, os pais se tornam *verdadeiros egoístas morais*, se comportando de forma diametralmente oposta àquela do cidadão do mundo. De fato, para Kant, a oposição entre o *egoísmo*, extensamente discutida na *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático* e o pluralismo cosmopolita é um traço *essencial* da educação cosmopolita kantiana, como veremos adiante.

---

[136] Locke, no § 70 de *Alguns pensamentos sobre educação* diz ser preferível uma educação doméstica, se os pais puderem pagar um tutor, pois assim a criança pode amadurecer mais rápido do que o faria em uma escola. Como se lê: "o embaraço e a ignorância do mundo, as falhas imputadas à uma educação privada, não são nem as consequências necessárias de se ser educado em casa, e nem se o fossem, seriam males incuráveis" Embora advogue igualmente pela educação doméstica, Rousseau não tem a mesma preocupação lockeana de um rápido amadurecimento, pois deve se obedecer a natureza da criança. Kant se mostra, neste caso, um meio-termo entre a educação doméstica e a pública.
[137] Päd AA 09:453;32
[138] Päd AA 09:448;22

.

Embora possa apresentar um caráter defeituoso, a educação dos filhos não deixa de ser um direito dos pais, também uma obrigação daqueles que trouxerem um novo ser ao mundo. Algumas passagens da *Doutrina do Direito* da *Metafísica dos Costumes* indicam um caminho. Os progenitores tem o direito de orientar e educar o filho, "enquanto ele ainda não for capaz de por si fazer uso dos seus membros bem como do seu entendimento"[139]. Esta educação será tanto pragmática "para que possa se manter *e* se desenvolver" [140], quanto moral, e será *dos pais* a culpa da negligência em providenciar tal educação. Mas esta culpa se estende apenas até o período da emancipação (emancipatio), depois do qual os pais não podem ser responsabilizados pelos seus filhos[141].

É claro que se fala aqui desde um ponto de vista jurídico, e não de uma obrigação moral. Os pais tem o direito de educar, e também a prerrogativa de escolher o modo de educar, e mesmo o que querem que seus filhos aprendam. Podem, inclusive, agir como *egoístas morais* para com seus próprios e lhe negarem uma *boa* educação. Por outro lado, a criança não é um artefato: os pais não "podem destruir o seu filho como se fora um artefato por si produzido (pois que isso não o pode ser um ser

---

[139] RL AA 06:281;126 (tradução modificada)
[140] RL AA 06:281;126 (tradução modificada)
[141] Não será fortuito, portanto, que Kant, nas *Observações sobre pedagogia*, afirmará que a educação deve durar "até o momento em que a natureza determinou que o homem se guie a si mesmo; ou até que nele se desenvolva o instinto sexual; *até que ele possa se tornar pai e seja obrigado, por sua vez, a educar*: até aproximadamente a idade de dezesseis anos". Päd AA 09:453;32 Note-se, aqui, o caráter de *interdependência* de gerações.

dotado de liberdade), ou como sua propriedade, *nem tampouco abandoná-lo* à sua sorte”[142]. Portanto, negar aos filhos uma boa educação não seria como um abandono à pura sorte? Se o homem é, por essência, “a *única criatura* que *deve* ser educada”[143], isto é, se só se torna um homem pela educação[144], não educá-lo significaria impedi-lo de se tornar um homem.

Ainda mais: justamente porque, com o nascimento da criança, não “foi apenas um ser do mundo” [Weltwesen] que veio à terra, antes, “um cidadão do mundo [Weltbürger], condição essa que, atendendo também a conceitos jurídicos, *não lhes pode, pois, ser indiferente*”[145]. Poderia ser esta condição – a qual os pais não podem ser indiferentes! – também uma demanda por uma *educação cosmopolita*? Educar pois, este cidadão não levando em conta que ele deve ser educado *para o mundo*, não seria uma contradição, ou antes, não seria negar o direto de se desenvolver plenamente *como* cidadão do mundo? Retornaremos a esta reflexão mais adiante.

Uma solução para o problema da educação doméstica, que visaria apenas o bem *particular*, seria uma educação pública que visasse o bem *universal*? De acordo com Kant, é preferível esta última: “em geral, parece mais vantajosa do que a educação doméstica, não somente em relação à habilidade, *mas também com respeito ao caráter de um cidadão*

---

[142] RL AA 06:281;126
[143] Päd AA 09:441;11. (itálico nosso). Em alemão: “Der Mensch ist das *einzige Geschöpf*, das erzogen werden *muß*”
[144] Päd AA 09:443;15
[145] RL AA 06:281

[Bürger]”[146]. Ela será, como diz Kant, “o melhor modelo [Vorbild] do futuro cidadão”. Este modelo é um *tipo*[147], que é melhor representado no processo pedagógico da educação pública. Embora Kant não afirme ser esta educação o melhor modelo de um futuro cidadão do mundo, não seria incorreta afirmar que o cidadão kantiano *não pode ser senão* um cidadão do mundo.

Um cidadão é aquele que, na sociedade civil, vive limitado pelo seu próprio direito em relação ao direito dos outros. Essa limitação é sentida por todos os lados, pois, ainda que *seja sempre livre*, sua liberdade não é irrestrita, um vale tudo da minha vontade. Estas mesmas limitações deve sentir a criança. Se mimada por seus pais, no ambiente doméstico, terá como modelo de conduta seus mandos e desmandos. Sua liberdade precisa ser *constrangida* para que possa “ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem”[148]. Neste sentido podem ser compreendidas as palavras de Kant: na educação pública “se aprende a conhecer a medida das próprias forças e os limites que o direito dos demais nos impõe. Aí não se tem nenhum privilégio, pois que sentimos por toda parte resistência”[149].

Deste modo, Kant se posiciona, em relação à Rousseau, a favor de uma educação pública, pois é neste tipo de educação que se pode, primeiramente, evitar os vícios domésticos. A propagação destes vícios é

---

[146] Päd AA 09:453;32
[147] Ref AA 15:124
[148] Päd AA 09:454;34 Veremos, no que se segue, a questão da coação e da disciplina em sua relação com o processo educativo.
[149] Päd AA 09:454;34

muito comum no ambiente doméstico e mais difícil nas escolas, embora também aí não seja impossível. Basta pensar, por exemplo, na educação da época, tão criticada por Rousseau, Voltaire e Diderot, e mesmo pelo próprio Kant. Talvez seja nesta perspectiva que possamos compreender o elogio feito por Kant ao Instituto Philantropinum de Dessau.

Em dois pequenos ensaios concernentes ao Philantropinum, na *Antropologia Friedländer* e também nas *Observações sobre pedagogia*, Kant atestará a importância desta instituição, não só em vista dela própria, mas também de seu *modelo*. Interessante notar que os dois *Ensaios*, além de pequenas reflexões sobre educação, são na verdade um *pedido* de Kant para que cidadãos preocupados com o bem do mundo contribuíssem financeiramente com o Instituto. Causa mesmo espanto saber que o filósofo de Königsberg recebia pessoalmente, em determinado horário, as assinaturas – pois que se vendiam assinaturas de fascículos de publicações do Instituto de Dessau[150]. Isto só nos revela o *entusiasmo* pessoal de Kant em relação, primeiramente, ao trabalho de Basedow, como também à própria discussão sobre educação.

Como escreverá Kant: "agora é dada a oportunidade de oferecer ajuda (...) à esta Instituição, que é dedicada à humanidade e assim à participação de todo *cosmopolita*"[151]. E insistirá que, nesta oportunidade de contribuir, os pais "dos quais nada que serve para uma melhor

[150] Kant veiculará estes ensaios no mês de março em 1776 e 1777.
[151] AP AA 02:451

formação de seus filhos pode ser indiferente", e mesmo aqueles que não tem filho, "mas que, enquanto crianças, receberam uma educação, e por causa disto reconhecerão a obrigação de contribuir com sua parte, se não à propagação, ao menos à formação de seres humanos"[152].

Se a educação pública é a forma de educação mais apropriada aos olhos de Kant, a concretização desta ideia, ao menos em 1776 e 1777, foi, para o filósofo, o Instituto de Dessau, "agora não mais simplesmente uma bela ideia", com provas visíveis de sua viabilidade. Seguramente, "é um fenômeno de nossa época", prossegue, que ainda que ignorado por olhos comuns, é um deleite para "todo espectador inteligente, simpático ao bem da humanidade"[153].

Este instituto, apesar de seus muitos defeitos, diz Kant, "foi a única escola em que os mestres tiveram a liberdade de trabalhar segundo seus próprios métodos e intentos, e na qual estiveram unidos entre si e mantiveram relações com todos os sábios da Alemanha"[154]. De fato, podemos lembrar aqui das referências de ninguém menos que Lessing, que esteve em contato com Christian Heinrich Wolke e Joachin Heinrich Campe, que trabalharam no Instituto[155]. É preciso, contudo, delimitar o

---

[152] AP AA 02:451
[153] AP AA 02:450
[154] Päd AA 09:
[155] Lessing – *Escritos filosóficos y Teológicos*. Introdução, tradução e notas de Agustín Andreu. Barcelona: Editorial Anthropos, 1990, pp.403 e 425-426. Note-se que também no diálogo *Ernst e Falk. Diálogos para franco-maçônicos*, quando interpelado por Ernst se não aprovava o Instituto de Dessau, Falk responde que o aprova de forma veemente (p.664). Lessing conhecia pessoalmente também Christian Heinrich Wolke e Johan Heinrich Campe, ambos pedagogos que foram fundamentais para a reforma da educação na Alemanha, e trabalhando também no Instituto de Dessau. Campe foi ele mesmo um tutor na cada da Família Humboldt, tendo ensinado Alexander e Wilhelm.

entusiasmo kantiano com a educação e sua efetivação neste instituto ao final da década de 70, embora o filósofo já mencione Basedow no início da década.

Na *Lógica Philippi*, Kant se refere à Basedow, que "trabalhou em um livro elementar para educação dos jovens. Isto é uma grande empreitada"[156], uma provável referência à *Obra Elementar* [Elementarwerk][157], elaborada para utilização dos professores. É um material didático muito extenso, que aborda minúcias da prática pedagógica, e que seria muito utilizado no Instituto de Dessau. Seguindo a tendência aberta por Comênio e seu *Orbis Pictus*, o livro trará inúmeras ilustrações, feitas pelo renomado Daniel Chodowiecki[158], pintor e gravurista de enorme importância no período da Ilustração. Kant comenta que muitos autores já escreveram manuais para a educação de crianças e jovens, e que o próprio Basedow trabalhou em um "livro elementar", o que é uma grande empreitada.

É interessante notar que a relação entre Kant e Basedow não se limita apenas a um elogio, mas no fato do filósofo acreditar na concretização da possibilidade de uma educação que teria sido levada a cabo por Basedow. Não que Kant não estivesse consciente de outros

---

[156] AA 24:488 Embora estas preleções estejam datada de 1772, e a *Obra elementar* só tenha sido publicada em sua inteireza em 1774, é preciso lembrar que a primeira parte foi publicada em 1771.

[157] Trata-se de uma obra riquíssima e de grande importância para a pedagogia do século XVIII alemão. Seu terceiro volume é inteiramente ilustrado ao estilo do *Orbis Pictus* de Comênio, mas adaptado às características do século XVIII alemão. Cf. Basedow, J. B. – *Elementarwerk. Vol. 3.* Hildesheim: Georg Ohlms Verlag, 1972.

[158] Chodowiecki também ilustrará o trabalho de Möritz ao qual nos referimos, *A lógica para crianças*.

institutos educacionais, chegando mesmo a criticar as escolas normais austríacas por funcionarem baseadas em um “mecanicismo cego”[159]. Mas a crítica kantiana se estende para *todos* os institutos educacionais europeus: “nos países civilizados da Europa não há falta de institutos educacionais e de professores diligentes e bem intencionados”, mas está tudo “estragado desde o início, porque tudo neles trabalha *contra a natureza*, e o bem para o qual a natureza [nos] deu a disposição está longe de ser extraído do ser humano”[160].

O problema, para Kant, residiria, então, na *qualidade* destes institutos, que não seguem um *plano* adequado de educação, e deste modo sufocam as disposições que deveriam ser desenvolvidas. Em nenhum momento Kant dirá que a educação visa a formação de patriotas, chegando mesmo a dizer que “a construção de um plano de educação deve ser feito de um modo cosmopolita”[161]. Ao contrário de Rousseau, para o qual o elemento fundamental e *fundante* da educação pública era desenvolver nas crianças e jovens o amor pela pátria, difundir o conhecimento das obras nacionais, para Kant a educação se situará em outro plano, que leva em conta justamente aquilo que Rousseau execra: o cosmopolitismo.

---

[159] Päd AA 09:451;28
[160] AP AA 02:449
[161] Päd AA 09:447;22

Comédia da educação privada.

Não se sabe de outra relação entre Jakob Michael Reinhold Lenz e Immanuel Kant, exceto o fato do primeiro ter estudado com o filósofo de Königsberg entre 1769 e 1771. Tampouco é claro se houve alguma influência do pensamento kantiano na obra dramatúrgica de Lenz. É perigoso procurar conceitos filosóficos em uma obra de teatro, traição à própria *forma* daquilo que se interpreta. Menos traiçoeiro é *pensar* a obra como *testemunha* de sua época, não como mero reflexo, um espelhamento, antes uma refração difusa. É isto que nos dá a obra teatral de Jakob Lenz, *O preceptor ou vantagens da educação privada*.

Em cenas curtas, linguagem direta e espírito agitado, *O preceptor* desenha para o leitor – que deve imaginar a encenação, pois de teatro é que se trata – um quadro da dramática situação dos professores domésticos ou preceptores na Alemanha do século XVIII, mais especificamente no último quarto de século da Prússia de Frederico II. O enredo, muito simples: Läuffer, jovem recém-formado, contratado como preceptor de uma família burguesa de ares aristocráticos, deve ensinar o filha e a filha do Major. Engravida a filha, que termina por se casar com Fritz, filho do Conselheiro Titular.

É necessário, contudo, para nossos fins, uma atenção exclusiva ao *discurso textual* da peça – forçosamente prescindindo de uma análise dos expedientes dramáticos –, discurso esse dialógico, cravejado de ironia

crítica. Encontramos no texto de Lenz pequenas discussões acerca de problemas pedagógicos, com distintas posições representadas por distintos personagens. Temas como o status de um professor ou preceptor, o que deve ensinar aos alunos, se a educação das mulheres é diferente, se é melhor aprender na escola ou em casa, entre tantos outros. Diante destas questões, não é fortuito que Brecht apresente em 1950 sua própria versão de *O preceptor*, com alterações como o prólogo lido por Läuffer, cujo dístico final bem resume o espírito da crítica, tanto de Brech quanto de Lenz:

> Vou revelar-lhes o que ensino:
> O abc da miséria alemã[162]

Certamente, Brecht encontrou em *O preceptor* de 1778 a anatomia dos comportamentos e da mentalidade "burguesa" que se alastraram pela Alemanha no século XVIII. Em duas posturas distintas, se entreve essa "burguesia": por um lado, o Major e a Majora, propositadamente não nomeados, representam uma nobreza aburguesada preocupada com a

---

[162] O prologo completo diz:

Honorável público, a peça que hoje aqui me traz / Foi concebida cento e cinquenta anos atrás.
Nela, abrindo as portas do passado / Eu, o antepassado do mestre alemão, sou ressaltado.
Estou ainda a cargo da nobreza / Ensinando os seus rebentos com escassos proventos.
Ensino a eles a Bíblia e alguns modos: / Torcer o nariz, cagar regras e comandar.
Domino todas as ciências elevadas / Eu mesmo sou de origem rebaixada.
Todavia, os tempos estão mudando: / O burguês agora está mandando.
E eu estou pensando noite e dia / Que vou ser-lhe de serventia.
Ele teria em mim, como se diz / A qualquer hora um espírito servil:
A nobreza treinou-me bem / Aparando-me e exercitando
Para que eu só ensine o que convém / E nada irá mudar nesse sentido.
Vou revelar-lhes o que ensino: / O abc da miséria alemã
Brecht, B. – *O preceptor*. In: *Teatro Completo. (Vol.11)* Tradução Wolfgang Bader et al. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p.13

ascensão social de seus filhos, e para isso contratam um preceptor, seguindo o costume da época. Por outro lado, a postura do Conselheiro Titular (também sem nome), que não vê necessidade deste tipo de educação: “uma coisa é certa: não há necessidade de professores particulares”[163].

Entretanto, para além desta disjuntiva, reside a mesma postura quanto ao *status* do preceptor: um enfeite social, expediente quase decorativo do corpo doméstico das famílias. Atente-se também para o fato de que, ao *não nomear expressamente* os personagens Major, Majora e Conselheiro Titular, Lenz retira a possibilidade mesma de personificação de algum indivíduo particular, possibilitando aquilo que podemos ver como a veiculação de uma ideia comum. Seriam estas vozes de um *clima de opinião* em chave popular? Nas palavras do Conselheiro: “que diabo, esses vermes [os preceptores] não prestam para nada”[164].

Pareceria contraditório que aqueles que contratam um preceptor sejam ao mesmo tempo aqueles que o desprezam, como o fazem o Major e Majora. Restaria a pergunta: por que então contratá-los? Expediente comum na história da educação, a figura do professor foi sempre

---

[163] Lenz, J. M. R. – *O preceptor ou vantagens da educação particular*. Tradução de Willi Bolle, Erlon J. Paschoal e Flávio M. Quintiliano. São Paulo: Paz e Terra, 1983, p.71 (Doravante *Preceptor*) *A* situação do professor, durante toda a história, foi sempre controversa; controvérsia que ainda hoje persiste. Para uma perspectiva aprofundada, conferir o belíssimo ensaio “Tabus Acerca do Magistério” in: Adorno, T. – *Educação e emancipação.*Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2011, pp;99-117

[164] Ironicamente, ainda que talvez não propositadamente, o nome de Läuffer remente à palavra alemã Läufer, que pode significar ao mesmo tempo corredor (no sentido de correr), e tapete, mais especificamente o tipo de tapete conhecido como passadeira.

controversa[165]. O preceptor, espécie de professor, sofreria as mesmas acusações. Note-se que a profissão professoral – ainda que seja incorreto se falar em *profissão* neste caso, pois é nesta época que começam os primeiros esforços para a formação de corpos docentes – *raramente* é bem visto, pois, representante da educação em seu caráter *prático*, é também responsável por sua má qualidade. Aqueles que elogiam *a educação*, são os mesmos que apontam seus inumeráveis defeitos enquanto efetivo processo educativo.

Na Alemanha do XVIII, o preceptor nada mais é do que um lacaio *diferenciado*. Läuffer, ao intervir em uma conversa da Majora com o Conde Wemuth, é reprimido por esta: "Queira observar, meu amigo, que *domésticos não participam da conversa com pessoas da nossa condição*. *Vá para o seu quarto!*. Quem pediu sua opinião?"[166]. A reprimenda traduz a opinião do Conselheiro Titular: o trabalho do preceptor o iguala a um escravo [Sklave]. Não se trata aqui de uma paridade com o *pedagogo*[167], mas de uma

---

[165] O próprio Montaigne, no ensaio intitulado *Pedantismo*, diz se recordar que ficava muito entristecido, quando criança, de ver a figura do professor ser retratada, nas comédias italianas, no papel de parvo, sendo-lhe negado a denominação de *magister*. Ao mesmo tempo, ficava perturbado por "verificar que os homens mais esclarecidos são exatamente os que menos estimam os professores". Contudo, "com a idade achei que se justificava essa opinião e que os mais sábios não são os mais perspicazes". Montaigne – "Pedantismo" In: *Ensaios*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Editora Abril, 1972, p.73

[166] *Preceptor*, p.62

[167] Pedagogo era chamado o escravo designado, segundo Marrou, para "acompanhar a criança nos trajetos cotidianos entre o domicílio e as escolas. Seu papel é em princípio modesto: é um simples escravo, encarregado de carregar a pequena bagagem de seu jovem amo, ou a lanterna que deve servir para iluminar o caminho, por vezes a própria criança, se está fatigada". Se era preciso que a criança fosse acompanhada, era porque havia perigos dos quais precisava ser protegida. É ainda Marrou que explica que "toda a educação moral (...) está confiada ao 'pedagogo', cujo papel perpetua assim, na burguesia helenística, o do 'preceptor' dos heróis homéricos. A língua reflete esta importância efetiva: em grego, παιδαγογοσ perde assaz frequentemente seu sentido de escravo 'acompanhante' para tomar a acepção do pedagogo, do educador no sentido pleno (embora permaneça sempre distinto do 'mestre' ministrador de

degradação da condição do preceptor, *homem livre*, porque deve se submeter aos mandos e desmandos de pais e filhos ("Vá para o seu quarto!")[168].

O próprio Läuffer é consciente de sua serva condição. Em um diálogo que se passa numa escola da aldeia, ele conversa com Wenzeslaus, mestre-escola local [Schulmeister]. Instrutivo diálogo que mobiliza uma clara oposição. Läuffer corre de uma perseguição. Solicita ajuda do mestre-escola. É abrigado na escola. Fica protegido, recebe bebida e alimento (servidos em uma mesa sem toalha, como pede a indicação cênica de Lenz). Que outra metáfora, senão a educação doméstica[169] pedindo socorro para a famigerada educação pública, mostrando assim sua indigência? Wenzeslaus é um pobre professor, e sua escola tem parcos recursos. Mesmo assim, é ele quem protegerá o preceptor, também pobre – e além disto humilhado – mas pertencente *circunstancialmente* ao círculo dos nobres, mesmo que como um doméstico.

Mas, se a metáfora não for apropriada, há ainda outra oposição, claramente expressa no texto. Wenzeslaus se dirige a Läuffer como "*Monsieur* servo de donzela" [*Monsieur* Jungfernknech]. Läuffer não pode

---

ciência)". Marrou, H.I. – *História da educação na antiguidade*. Tradução de Mario Leonidas Casanova. São Paulo: Herder/Edusp, 1966, pp. 226 e 227 respectivamente.

[168] Em face destas situações podemos compreender a exigência de Rousseau de uma espécie de *contrato* a ser firmado entre os pais e os preceptores, como dito anteriormente: estes devem ter os *mesmos* poderes que os pais que não podem interferir no processo educativo.

[169] Lenz utiliza o termo Privaterziehung, ou educação privada, que aqui também traduziremos por educação doméstica, como já explicado anteriormente.

sequer desmentir Wenzeslaus. Mais adiante no diálogo, o preceptor é acusado de reclamar demais, pois ganha bem e é livre, ao contrário do mestre-escola, ao que responderá Läuffer de modo irônico: “Mas isso ainda não é tudo, o Sr. Mal sabe dos seus privilégios. Nunca viu um *escravo num traje agaloado* [Sklaven im betreßten]? Ah, liberdade, dourada liberdade!”[170].

A condição *quase escrava* do preceptor[171], um doméstico com algo a mais, mas ainda assim um doméstico, para além da sua conotação social de relativa perda de liberdade, uma vez que o desempenho de sua função é comprometido pelos desvarios de seus patrões, também se reflete na recusa destes em pagar um preço razoável como salário. A dinâmica de redução é notável: do primeiro valor acordado de 300 ducados, a Majora chega ao valor de 150 (o que equivale a 450 táleres). O Major, por sua vez, dirá que havia prometido 120 ducados (420 táleres), ao que responde Läuffer ser incorreto, uma vez que a Majora oferecera 150. Diz então o Major que as mulheres nada sabem, e complementa:

> 400 táleres, *Monsieur*, mais não pode exigir em sã consciência. O anterior teve 250 e ficou *contente como um deus*. No entanto, era um erudito e ao mesmo tempo um cortesão: todo mundo está de prova, e você, meu caro, ainda tem muito pela frente até chegar lá. O que faço por você é *só por*

---

[170] *Preceptor*, p.93

[171] Podemos aqui nos referir a uma passagem da *Metafísica dos Costumes*, Doutrina do Direito, § 46, na qual Kant, ao discutir o conceito de cidadão, opondo um cidadão ativo à um cidadão passivo, dirá que “aqueles que não possam prover à sua existência (ao seu sustento e proteção) por via da própria atividade, mas que se vêm forçados a colocar-se na dependência de outrem (que não o Estado), carecem de personalidade civil e a sua existência é, por assim dizer, somente inerência”. Dentre os exemplos utilizados, Kant compara o preceptor ao mestre escola: aquele é mero servente da comunidade, pois recebe ordens ou é protegido por outros indivíduos, e não pelo Estado. RL AA 06:313;179

amizade ao Sr. Seu pai e também pelo seu próprio bem, se for obediente[172].

Rebaixado econômica e socialmente, o preceptor torna-se uma figura quase abjeta. Será também antagonista da educação pública nas palavras do Conselheiro Titular: "graças a meu pai – abençoado seja – *estudei numa escola pública e espero que assim faça meu filho Fritz*"[173]. A discussão que tem lugar entre o Pastor, pai de Läuffer, e o Conselheiro Titular, ilustra a diatribe educação doméstica ou pública. O primeiro se pronunciará contra as instituições públicas, que não cumprem o seu papel de educar, ambiente vicioso e de valores pervertidos (como já nos referimos, tema presente no discurso acerca da educação desde seus primórdios, como em Quintiliano). Se a educação pública assim se encontra, de quem é a culpa? Dá-se o diálogo:

> Pastor: (...) Eu não sou bem da sua opinião; se ao menos as escolas públicas fossem o que deviam ser. – Mas esses professores insípidos; os seus métodos pedantes; os costumes viciosos arraigados na juventude...
>
> Conselheiro Titular: Culpa de quem? *De quem, senão de vocês, professores particulares*? Seus cabotinos! – Se o fidalgo não fosse encorajado por vocês em seu capricho de instalar uma pequena corte, onde se senta como um monarca sobre o trono, e preceptor e governanta e todo um bando de mandriões lhe prestam homenagem, ele teria de mandar seus filhos para a escola pública; *o dinheiro, com que educa seu filho para imbecil da alta nobreza, verteria para os fundos da escola: com isso poderiam ser pagas pessoas inteligentes e tudo tomaria o rumo certo*; o estudantezinho, teria de aprender alguma coisa para fazer um bom

[172] *Preceptor*, p.64
[173] *Preceptor*, p.71

> curso, e o Senhorzinho, ao invés de dissimular sua vadiagem, com manhas e artifícios, do olhar complacente do papai e das titias, teria de se aplicar nos estudos para superar os jovens burgueses, já que faz tanta questão de se destacar[174].

A réplica do Conselheiro transparece uma nuance em relação à aristocracia aburguesada representada nos papéis do Major e da Majora: para ele, a educação pública padece da falta de recursos financeiros e bons professores, porque o *egoísmo* daqueles que contratam preceptores – pelo "capricho de instalar uma pequena corte" – priva a instituição pública de dinheiro[175]. Uma vez que é *parca* a participação estatal no financiamento da *boa* educação, dependeria das classes mais abastadas *colaborar* com estas escolas. Bastaria, para isso, que também os filhos dos "nobres" estudassem nos institutos públicos, nos quais "teria de aprender alguma coisa para fazer um bom curso", e também para não serem educados domesticamente "para imbecil da alta nobreza".

Estaria Lenz em franca oposição ao ensinamento rousseauísta do *Emílio*, de *um* único preceptor, ou melhor, *gouverneur*, para ensinar o Emílio? Ressoaria aqui aquela crítica kantiana da *não naturalidade* de se passar a vida toda responsável pela educação de *um só*? Afinal, é este o motivo pelo qual o Conselheiro Titular acusa essa *unicidade* no processo

---

[174]*Preceptor*, p.71-72 (itálico nosso)
[175] Como veremos, uma crítica similar é feita por Kant em relação ao egoísmo de pais e príncipes que só pensam na educação dos seus pares.

educativo: “Ora essa, *que futuro pode ter nossa nobreza se uma única pessoa tem de ser o factótum <Faktotum> da criança*?”[176]

* * *

Seria esta visão tão depreciativa da educação e da função dos professores, compartilhada pelos filósofos ilustrados? Como vimos anteriormente, a fé depositada na educação era um marco comum da ilustração que se queria civilizadora. Mas tratava-se, então, na terminologia kantiana, *do uso público da razão*, de uma discussão dos eruditos, os *Gelehrten*, apoiada nas ideais acerca da educação ideal que *possibilitasse uma transformação real*. Contudo, se a ideia era elevada, a prática pedagógica é por toda parte condenada, pois condenável.

A leitura desta peça de Lenz dá lugar a uma reflexão sobre a compreensão, não a filosófica dos Ilustrados, mas a uma compreensão da assim chamada burguesia afluente na Alemanha de então, nascida justamente neste século – na leitura de um Koselleck - em relação à educação: mal necessário? É certo que não se pode reduzir, nem toda a “burguesia”, nem toda compreensão da educação pelos “não-ilustrados” a esta peça. Mas é ao mesmo tempo digno de nota que um autor de tamanha relevância teatralizasse, de modo tão magistral, um tema que pareceria indigno de teatralização.

[176] *Preceptor*, p.72

3. Educação de um ponto de vista pragmático

A obra de Kant na qual encontramos a mais extensa reflexão sobre educação é no escrito *Observações sobre pedagogia*. Desde sua publicação, em 1803, editada por Theodor Rink, tem sido objeto de muita controvérsia pois, sem os manuscritos, não se sabe ao certo como procedeu Rink para selecionar as passagens incluídas na edição final, nem se a ordem proposta corresponderia à intenção de Kant[177].

Tampouco os manuais nos quais Kant baseou seus cursos estão disponíveis. Primeiramente o de Basedow, *Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*, no curso de 1776/77 e o de Bock, *Lehrbuch der Erziehungskunst zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer*, em 1780 e 1786/87 (não há registro de qual manual Kant tenha utilizado no curso de 1783/84),

É certo que é preciso considerar o caráter fragmentário da obra[178]. Mesmo uma leitura rápida e superficial mostra diversas passagens

---

[177] Paul Natorp, na sua introdução à edição da Academia, assevera que, "no que tange ao arranjo do material, na ausência de uma base segura para uma possível correção, parece ser necessário reimprimir o texto de Rink sem alterações". (*Päd* AA 09:570) Uma discussão vastíssima sobre os problemas concernentes a construção da obra pode ser lido nas 700 páginas de Weisskopf, T. – *Immanuel Kant und die Pädagogik: Beiträge zu einer Monographie*. Zürich: Editio Academia, 1970 Weisskopf propõe uma tripartição das possíveis fontes do texto da *Pedagogia*, que seriam: 1 – uma parte pertencente a uma preleção sobre ética 2 – uma parte proveniente de projetos para a *Antropologia* e uma *Doutrina da Observação* e 3 – uma parte proveniente do Emílio de Rousseau. Uma quarta parte faria referência ao trabalho de Rink na edição, e diria respeito mais a alterações estilísticas e de organização do que de conteúdo.

[178] Werner Stark problematiza a questão da *obra*, questionando se é possível ou não tomá-la como uma obra em sentido pleno da palavra. Trata-se de uma querela mais filológico, de estabelecimento de texto, do que uma questão filosófica. Serve, contudo, para inspirar cuidados ao lidar com o texto das *Observações sobre pedagogia*, mas não invalida sua utilização. Cf. Stark, W. - "Vorlesung – Nachlass – Druckschrift? Bemerkungen zu *Kant über Pädagogik*". In: *Kant-Studien*, 91, Sonderheft, p.101

problemáticas, muitas delas desconexas. Um tema tratado em um parágrafo é retomado páginas depois. É preciso enfatizar, entretanto, que as reflexões sobre o problema da educação não se encontram restritas as notas de curso que o filósofo ministrou em 1776-7, 1783-84 e 1786-87. Bernhard Vandewalle em *Kant: éducation et critique*, nos diz que "as notações pedagógicas são moeda corrente no corpus kantiano"[179] e que, sendo assim, uma interpretação deste tema deve seguir "a 'circulação' deste conceito de educação no conjunto" [180].

No que se segue, procedemos à uma exposição geral da obra. Ao mesmo tempo, procuramos apontar algumas relações possíveis com outros textos kantianos.

* * *

A *Pedagogia* de Kant tem uma estrutura muito simples, constando de uma Introdução (AA 09:441-456) e duas partes principais, respectivamente Educação Física (AA 09:456-486) e Educação Prática (AA 09:486-499). Esta divisão é mantida, aqui, exclusivamente para fins didáticos, e não por ter alguma relevância para a compreensão dos temas.

É preciso notar que o filósofo articula duas vias distintas e complementares: por um lado, reflete sobre o que é a educação, qual sua

[179] Vandewalle, B. – *Kant: éducation et critique*. Paris: L'Harmattan, 2001, p. 9.
[180] Idem, p.11

finalidade e suas implicações; por outro, propõe práticas pedagógicas muito concretas, isto é, aborda o modo de ensino, o que se deve ensinar e qual a finalidade de cada prática pedagógica. Isto o diferencia, ao mesmo tempo, das reflexões do Schiller das *Cartas Sobre a Educação Estética do Homem* e do Lessing da *Educação do Gênero Humano*[181], bem como dos pedagogos propriamente ditos.

A parte introdutória do texto kantiano contém praticamente todas as reflexões de Kant acerca do que é a educação.

Em seu fundamento,

> a pedagogia, ou doutrina da educação, se divide em *física* e em *prática*. A educação física é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação *prática* ou *moral* (chama-se prático tudo o que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre[182]

Essa dupla divisão permite um primeiro delineamento. Ainda que o processo pedagógico como tal seja *uno*, é possível dividi-lo entre a educação física, cujo objetivo maior é a *disciplina como preparação para*

---

[181] A ideia de *Educação do Raça Humana* ou *Educação do Gênero Humano* remonta até à Bíblia, às cartas de Paulo aos Gálatas. A lei (nómos), ou palavra de deus, guia os homens, ela é um *educador* (em grego: paidagogos). Em Lutero, a ação de deus será compreendida como educação. O caráter teológico desta ideia de educação subjaz ao escrito de Lessing, pois se trata antes de uma discussão religiosa do que educação propriamente dito. A revelação é para o gênero humano o que a educação é para o indivíduo. Fizeram referências a este tema Herder, Fichte, Schelling e Schlegel por um lado, Mendelssohn, Hamann, Hegel e Baader por outro. Cf. "Erziehung des Menschengeschlechts" in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie.* Basel: Schwabe, 1971, p.735-740

[182] Päd AA 09;:34-35

a educação prática, na qual tem-se a educação escolástica pela instrução, que dá ao indivíduo a noção de seu valor como indivíduo; a formação pragmática para a prudência, que transforma o indivíduo em um cidadão e lhe dá a noção de seu valor público; por último, e a mais árdua das tarefas, temos a cultura moral, que dá ao homem um valor que diz respeito à inteira espécie humana.

Ainda que Kant compare homem e animal,

> o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado (a alimentação, a manutenção), a disciplina e a instrução com a formação [Bildung]. Sob esta tripla relação o homem é infante, educando e discípulo”[183],

Ele “necessita de cuidados e de formação. A formação compreende a disciplina e a instrução”[184]. É preciso, neste contexto, uma pequena observações sobre a utilização da palavra Bildung. Originalmente, foi utilizada na língua alemã, com o sentido de *imago*, imagem[185]. Foi apenas no século XVIII que a palavra passou a ser utilizada com o sentido de formação. Na tradução da obra de Shaftesbury, *Soliloquy or Advice to na Author,* to form e formation foram traduzidos respectivamente por *bilden* e *Bildung.* Entretanto, ainda não se trata do conceito forte de *Bildung* que a palavra adquirirá, principalmente, com Wilhelm von Humboldt, embora comece a ser cada vez mais utilizada no final do século, ainda que Goethe,

---

[183] Päd AA 09:441;11 (tradução modificada)
[184] Päd AA 09:443;14
[185] Vierhaus, R. - “Bildung”. In: *Geschichtliche Grundbegriffe – Historische Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Herausgegeben von Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck. Band 1 A-D. Ernst Klett Verlag Stuttgart, 1971, p.509-511

Schiller, Kant, Fichte, Herder, Pestalozzi e outros a utilizassem com certa frequência em seus escritos. Moses Mendelssohn discute a utilização da palavra em seu opúsculo *Sobre a Pergunta: o que quer dizer esclarecer?*, publicado em 1784. Para o filósofo, a palavra *Bildung*, junto com *Aufklärung* e *Kultur* são termos que começavam a circular na língua alemã, mas pertenciam somente "à linguagem livresca. A multidão praticamente não as compreende"[186].

Mas qual a relação entre *educação* e *formação*? Como pontua Rudolf Vierhaus:

> Uma distinção conceitual precisa não pôde até hoje se impor; entretanto, a respectiva ênfase dos conceitos, a ordem de precedência que eles assumem na língua de um autor, reflete a posição filosófica e, não raro, a posição política desse último. Poder-se-ia dizer, de modo geral, que educação [Erziehung] contém um acento ativo mais forte: ela é um fazer orientado a um fim e voltado aos outros e para eles; formação [Bildung], pelo contrário, é o mais das vezes compreendido como conteúdo e como resultado da educação, como algo que não pode ser realizado tão somente por meio da educação mas que, antes, requer exercício-de-si e que acontece como um desenvolvimento de si[187]

O importante, é notar que há uma necessidade característica do ser humano, uma ausência que precisa ser suprida. O homem não nasce

---

[186] Mendelssohn, M. – "Sobre a Pergunta: o que quer dizer esclarecer?" In: *O que é esclarecimento*? Tradução de Paulo César Gil Ferreira. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011, p.15 Outra tradução disponível foi feita por Maria Lúcia Cacciola, para o volume 19 da revista *Discurso* publicado em 1992.

[187] Vierhaus, R. – *op. cit.*, p.511 Este duplicidade se refletirá também em Kant. Por vezes, os tradutores optam por traduzir Bildung por *educação*, reservando a tradução por *formação* quando ligado ao contexto *moral*, como em *formação moral*. Agradeço ao Fernando Rodrigues pelas sugestões de tradução.

completo, ao contrário do animal, que tem apenas de desenvolver seu instinto, com o qual já nasce. O homem, por outro lado, “necessita de sua própria razão”[188]. Por não poder usar sua razão de imediato, ele precisa do auxílio de outros.

O homem é incompleto ao nascer, isto é, não está pronto, e portanto *precisa* ser educado para o mundo, do qual passa a fazer parte quando nasce; por outro lado, aquilo de que ele precisa *por si* é sua razão, que também não vem 'pronta' para ser utilizada. Do mesmo modo que o homem se desenvolve, também sua razão. Kant é enfático ao dizer que

> o homem *não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação*. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele *só pode receber tal educação de outros homess, os quais a receberam igualmente de outros*.[189]

A educação é, portanto, o *método*, o caminho que o homem tem que trilhar para atingir o uso pleno de sua razão, e assim sua destinação enquanto humanidade, e por isso “o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens”[190]

* * *

Educação Física

A e*ducação física* consiste, nas palavras de Kant, “nos cuidados materiais prestados às crianças pelos pais, ou pelas amas de leite, ou

[188] Päd AA 09:441;12
[189] Päd AA 09:443;15
[190] Päd AA 09:446;20

pelas babás”[191]. Podemos separá-la em duas partes. Uma primeira, negativa, que consiste em não “acrescentar nada às *precauções tomadas pela natureza*, mas restringir-se a não perturbar sua ação”[192], e uma positiva, que será chamada de cultura, por sua vez dividida em cultura do ânimo e cultura da alma.

Nesta primeira parte, Kant lida com as questões do leite materno, sua importância para a criança (tomando aqui o partido de Rousseau, defensor do aleitamento feito pela mãe), chegando inclusive a discorrer sobre as propriedades do leite a fim de mostrar a superioridade do leite humano face ao leite de vaca. Discute-se qual é a alimentação adequada para os bebês, qual a temperatura ideal em que devem ser mantidos, se é preciso ou não usar algum instrumento para que aprendam a andar[193], como lidar com o choro dos bebês (aqui também seguindo Rousseau, para o qual as primeiras lágrimas se tornam ordens se não forem ignoradas, escravizando os pais).

Isto tudo parece carecer de qualquer interesse. Por que Kant lidaria com questões tão simples e aparentemente anódinas? Uma leitura atenta, contudo, nos faz notar que as indicações aí contidas estão entremeadas de reflexões mais profundas. No que diz respeito ao choro dos bebês, Kant é claro ao asseverar que,

---

[191] Päd AA 09:456;37
[192] Päd AA 09:459;41-42 (itálico nosso)
[193] Kant fará duras críticas ao uso dos instrumentos que facilitam o aprendizado do caminhar, como veremos adiante.

> se acostumarmos os bebês a verem satisfeitos todos os seus caprichos, depois será tarde para dobrar a sua vontade. Deixemos, pois, que chorem à vontade, e logo eles mesmos ficarão cansados de chorar. *Se cedemos, porém, a todos os seus caprichos na primeira infância, corrompemos desse modo o seu coração e os seus costumes*[194]

E prossegue:

> enquanto precisam apenas chorar e tudo acontece ao redor, *eles dominam de modo despótico*. Porque, mesmo para gente grande que esteve no poder por algum tempo, resulta muito penoso desacostumar-se dele de modo forçado[195].

Por fim, "a primeira perdição das crianças está em curvarmo-nos ante sua vontade despótica, de modo que possam conseguir tudo com o choro"[196]. É interessante notar o paralelo entre o bebê e o déspota: ambos conseguem tudo o que querem à força, se utilizando dos meios que dispõem, no primeiro caso, o choro, no segundo, a autoridade. Contudo, ambos carecem de razão. De fato, para Kant, o homem "conserva sempre uma certa inclinação para os primeiros hábitos: daí ser imperioso impedir que a criança se acostume a algo"[197]. Isto não quer dizer que os déspotas de hoje foram as crianças mimadas de ontem. Entretanto, é possível enxergar aqui uma crítica aos modos de sociabilidade: alguém que cresça acostumado a ter tudo, repetirá indefinidamente estes hábitos, e

---

[194] Päd AA 09:460;43 (itálico nosso)
[195] Päd AA 09:460;44 (itálico nosso)
[196] Päd AA 09:461;45
[197] Päd 463;48-49 Nota para MS.

dificilmente admitirá ter suas ideias criticadas. Neste sentido podemos ler a observação de Kant no que trata a educação do ânimo:

> é preciso cuidar para que a disciplina não trate as crianças como escravos, mas sim que faça que elas *sintam sempre a sua liberdade, mas de modo a não ofender a dos demais*: daí que devam encontrar resistência[198].

Cultura do Ânimo

Esta disciplina física tem como contraparte a educação positiva, que será a *cultura*, "pela qual o homem se distingue do animal (...) [e] consiste notadamente no exercícios das forças do ânimo"[199].

A primeira regra que sugere Kant é a ausência de instrumentos, acessórios desnecessários que não ajudam em nada no desenvolvimento das crianças. Como na primeira educação, negativa, deve-se prosseguir sem o uso daquilo que, sendo artificial, tende a desvirtuar o caminho da natureza: "os instrumentos resultam danosos à habilidade natural"[200]. O que se põe em relevo aqui não é apenas a exclusão dos instrumentos, mas a ideia de que as crianças não podem se acostumar a eles, justamente por possuírem as habilidades necessárias para realizar as tarefas para as quais estes instrumentos parecem imprescindíveis. Assim,

---

[198] Päd 464;50. Essa questão de um conflito das liberdades é o que expõe Kant na Doutrina do Direito: "Se, portanto, minha acção ou, em geral, o meu estado pode coexistir com a liberdade de cada um segundo uma lei universal, aquele que me coloca impedimentos comete perante mim um acto injusto; pois que esse impedimento (essa resistência) não pode coexistir com a liberdade segundo leis universais". MS VI:230-231;43

[199] Päd AA 09:466;53

[200] Päd AA 09:466;53

> servimo-nos de uma corda para medir uma certa distância, mas pode-se fazê-lo simplesmente com o olhar; valemo-nos de um relógio para determinar a hora, mas bastaria olhar a posição do Sol; valemo-nos de uma bússola para nos orientar numa floresta, mas podemos sabe-lo também observando o sol, se é de dia, ou as estrelas, se é de noite[201].

Por estranho que possam parecer estas afirmações, representam, sem dúvida, o espírito kantiano, e não estão muito distante do que dirá Kant na célebre *Resposta à Pergunta: O que é Ilustração?*

> se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso esforçar-me eu mesmo[202]

Kant ressalta, a todo momento, ser necessário fomentar sempre a *habilidade natural* das crianças, explorar os limites de suas capacidades prescindindo de formas artificiais que criem um hábito de dependência. Se um costume se solidifica, a criança se torna um adulto dependente, incapaz de fazer uso de suas próprias habilidades.

Outro aspecto da educação física enquanto *cultura* diz respeito propriamente a educação do corpo, "no que se refere ao uso do movimento voluntário ou dos órgãos dos sentidos"[203]. Quanto ao movimento voluntário, é importante, diz Kant,

> que a criança se *exercite por si mesma*. É preciso força, habilidade, rapidez e segurança. Assim, por exemplo, deve poder passar por caminhos estreitos, subir montes escarpados de onde se possa ver o

[201] Päd AA 09:466;53
[202] WA AA 08:35;100
[203] Päd AA 09:466-467;54

abismo, caminhar sobre bases balançantes. Se um homem não pode fazer tudo isso, não é de fato o que poderia ser[204].

E prossegue:

As crianças experimentam por si mesmas suas forças. Como exemplo, vemo-las subir em algo sem uma finalidade determinada. A corrida é um movimento salutar e fortifica o corpo. Pular, levantar e carregar pesos, manejar a funda, atirar pedras num alvo, lutar, correr e todos os outros exercícios desse gênero são muito bons[205].

Além dos exercícios físicos propriamente ditos, Kant se refere ao uso dos brinquedos e das brincadeiras, ressaltando que se tratam de "brincadeiras com objetivo e finalidade", não apenas de joguetes para o simples divertimento. A criança que se mantém ocupada, "renuncia a outras necessidades e, assim, pouco a pouco se acostuma a privar-se de outras coisas"[206].

A ginástica, que deve apenas guiar a natureza, e as brincadeiras, que são muito úteis no combate à lassidão, são elementos da educação corporal, visa fortalecer o corpo em conexão com o ânimo. O sentido último da cultura do corpo está muito além do *mero exercício corporal*: "cabe zelar para que na cultura do corpo também se eduque para a sociedade"[207]. Sob esta perspectiva, é conveniente lembrar que Kant a considera, na

---

[204] Päd AA 09:467;54
[205] Päd AA 09:467;55
[206] Päd AA 09:468;57
[207] Päd AA 09:469;58 Como veremos adiante, Kant insiste em uma *disciplina do corpo* uma vez que é o corpo são que permite nossas atividades regulares. Com efeito, o filósofo de Königsberg demonstra uma imensa preocupação com a questão das doenças, corporais e da alma, em diversos texto. Cf. "Enlightenment: medicine and cure" in: *The Enlightenment: the Science of freedom.* New York: W. W. Norton, 1996. Pp.12-24

Metafísica dos Costumes, como um dever imperfeito do homem para consigo mesmo. Certamente a criança não tem a noção deste dever, e por isto Kant indica a responsabilidade dos pais em fomentar estas atividades, uma vez que, tendo consciência do dever, "devem criar para os filhos ocasiões favoráveis[208]" para o exercício de suas faculdades.

Como se pode ler na *Metafísica dos Costumes*,

> o cultivo das faculdades corporais (a ginástica propriamente dita) consiste em cuidar daquilo que no homem constitui *o instrumento (a matéria) sem o qual os fins do homem ficariam por realizar*; por conseguinte, *fomentar de um modo intencional e permanente* a dimensão animal do homem é um dever do homem para consigo próprio[209].

A ênfase de Kant, na *Pedagogia*, quanto a importância dos exercícios físicos está ligada também a atenção dada a educação física, que, embora ainda rudimentar, se instalava nos institutos escolares como o Philantropinum de Dessau. Depois de séculos de esquecimento, o cultivo do corpo voltava a ter relevância. Se na Grécia Antiga a educação física era inseparável da educação moral, durante a Idade Média o corpo passou a ser negado de modo veemente em contraposição ao espiritual. A partir do século XVIII o corpo ganha maior evidência, acarretando uma reflexão mais ampla sobre seu papel em relação ao pensamento.

Para Kant,

---

[208] Päd AA 09:466;53
[209] MS AA 06:445;385

a natureza do corpo e da alma concordam no seguinte: cultivando-as, deve-se procurar impedir que se corrompam mutuamente e buscar que a arte[210] aporte algo tanto àquele como a esta. Pode-se, portanto, em um certo sentido, qualificar de física tanto a formação da alma quanto a do corpo[211].

Cultura da Alma

O passo seguinte à cultura do ânimo é a cultura da alma, "que de certo modo podemos chamar também de física"[212]. A primeira distinção a ser feita reside no fato de que esta formação não é a formação moral. A formação física da alma diz respeito ainda à natureza, enquanto a formação moral é do âmbito da liberdade. Por isto, "um homem pode ter uma sólida formação física, pode ter um espírito muito bem formado, e ser um homem moralmente mal formado, sendo assim uma criatura má[213]".

Kant distingue entre a *cultura física* e a *cultura prática*, sendo esta última pragmática ou moral (diz respeito a moralização). A cultura física, por sua vez, é cultura livre ou escolástica: a primeira é como um divertimento, que "deve se encontrar naturalmente no aluno", na segunda o aluno "é considerado como que submetido a uma obrigação"[214], isto é, ocupa-se de algo como um trabalho.

A contraposição entre divertimento e trabalho é clara:

---

[210] Arte, Kunst: neste caso, a arte da educação. Cf Päd AA 09:446;19 "A educação é uma arte".
[211] Päd AA 09:469;59
[212] Päd AA 09:469;59
[213] Päd AA 09:470;59
[214] Päd AA 09:470;60

> no trabalho, a ocupação não é agradável por si mesma, porém, tomamo-la com uma outra finalidade. A ocupação no divertimento, ao contrário, é agradável em si, não sendo preciso se supor nenhum fim[215].

Apesar de soar de modo estranho, a palavra trabalho aqui deve ser compreendida como ocupação séria em contraposição ao divertimento, ou ócio. Muito acertadamente, Philonenko ressalta o caráter de "trabalho" da educação, comentando que

> ao se fundar no trabalho, a educação descobre sua temporalidade própria. O conceito sintético, o trabalho, que une liberdade e obediência, mediatiza a passagem da natureza à cultura, se inscreve numa temporalidade, se se ousa exprimir assim, original e originadora[216]"

Torna-se mais fácil, sob a luz deste comentário, compreender a crítica kantiana aos métodos que incentivam as crianças a aprenderem tudo por diversão: se tudo que fazem e aprendem tem como fim último sua diversão, as crianças não estarão nunca prontas para a sociedade. A todo momento Kant ressalta que uma das finalidades da educação é preparar o homem para viver em sociedade, o que não implica adestra-lo nas conveniências sociais. Por isso deve-se evitar a todo custo tornar as

---

[215] Päd AA 09:470;61

[216] Philonenko, p.54. Seria similar a posição de Hannah Arendt ao dizer que "aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, *o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar*, é extinto em favor da autonomia do mundo da criança"[216]? Neste contexto, Arendt se refere à educação do século XX, e a ao fato de que o mundo infantil já se encontra razoavelmente bem delimitado face ao mundo adulto, o que não ocorria ainda no século XVIII. Com efeito, é justamente a partir deste século que a criança passa a ter um status de maior independência, e que um mundo próprio a ela é reconhecido. A afirmação de Arendt, embora estranha e aparentemente descolada das tendências de pensamento do século XX, ecoa a mesma distinção feita por Kant entre trabalho e brincadeira. Basta pensarmos, por exemplo, na importância da relação entre infância e brincadeira destacada por um Winnicott, como em *Playing and Reality* (O Brincar e a Realidade), de 1971. Sob um ponto de vista pedagógico, ver o instrutivo artigo de Gisela Wajskop – "O brincar na educação infantil". Disponível em: http://tinyurl.com/mwcj9gq Acesso em: 01/09/2012 Arendt, H. – *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2009, p.233

crianças dissimuladas, ensinar-lhes a serem falsas para conseguirem o que querem.

Por ser o homem o único animal que tem que trabalhar, é preciso que as crianças já o façam desde cedo, no modo que lhes cabe. Se o trabalho, como diz Philonenko, mediatiza a passagem à passagem da natureza a cultura, é

> "de suma importância que as crianças aprendam a trabalhar. O homem é o único animal obrigado a trabalhar. Para que possa ter o seu sustento, muitas coisas deve necessariamente fazer para tal"[217].

Se para Kant o homem é o único animal que é obrigado a trabalhar, é preciso lembrar também que é a única criatura que precisa ser educada. A educação que tem em seu fundamento o trabalho é uma passagem, uma vez que, sem a educação e o trabalho o homem é mero animal, não se distingue dos outros seres que habitam a terra. Para que não se torne – ou não permaneça – mero animal, deve estar preparado para a liberdade que lhe é própria.

Nesta altura, Kant fará referência à escola. É importante lembrar que todas estas indicações acerca da educação física negativa e da positiva (no que toca a educação do ânimo), não fazem referência explícita à escola. Isto não quer dizer, contudo, que não possam ocorrer nas escolas. É certo que o objetivo primeiro de Kant, nestas recomendações, são os

---

[217] Päd AA 09:471;61. Não seria exagerado encontrar aqui traços de certa ética protestante com sua ênfase na importância do trabalho, como sugere o tradutor argentino das *Observações sobre Pedagogia*. Cf. Kant - *Sobre Pedagogía*. Tradução de Oscar Caeiro de. Córdoba: Encuentro Grupo Editor 2009, p.77.

pais e as babás, tendo em vista que a educação de sua época carecia de um sistema educativo baseado na escolarização. Isto dá ainda mais força às palavras de Kant: “E onde a tendência ao trabalho pode ser mais bem cultivada que na escola? A escola é uma cultura obrigatória.[218]” A escola é o local de trabalho das crianças, o microcosmo social infantil que permite a preparação para os afazeres do mundo[219]. É na escola que se cultivam as habilidades essenciais para a formação do homem e do cidadão. Mas, o que se deve cultivar na escola?

Para Kant, devem ser cultivadas as potências ou faculdades superiores, sendo as inferiores cultivadas em vista das superiores. O importante, segundo Kant, é que sejam todas desenvolvidas conjuntamente, isto é, deve-se “desenvolver cada uma, levando em conta as outras, como a imaginação à serviço do entendimento”[220]. As faculdades inferiores, a saber, a memória, a imaginação e a sensibilidade, devem estar sempre vinculadas às superiores, a saber, o entendimento, “conhecimento do geral”, a faculdade de julgar, “a aplicação do geral ao particular”, e a razão, “faculdade de discernir a ligação entre o universal e o particular”[221]. Este exercício livre entre as faculdades prossegue, segundo Kant, até que o jovem chegue ao término de sua educação (por volta dos 16 anos)

---

[218] Päd AA 09:472;62
[219] Como já referido anteriormente, ao contrário de Rousseau, que favorecia uma educação doméstica, Kant considerará a educação pública como a forma mais vantajosa de educação.
[220] Päd AA 09:472;63
[221] Päd AA 09:472;63

Um exemplo deste jogo nos dá o filósofo da seguinte maneira:

> Por exemplo, quando um jovem (Jüngling)[222] fala de uma regra geral, podemos citar casos tirados da História ou das fábulas, nas quais aquela se esconde, ou trechos de poetas em que está expressa, e assim fornecer ocasião de exercitar o engenho (Witz), a memória, etc.[223]

Este exemplo deixa claro como cultivar a memória, cultivo esse "muito necessário"[224], e que deve acontecer "desde cedo, procurando cultivar conjuntamente o entendimento"[225]. Por isto, pouco importa que um indivíduo tenha uma excelente memória se não tem capacidade de ajuizar. Grosso modo, não importa o tanto de material que o homem seja capaz de acumular pela memória se ele não for capaz de dar forma a esse material. Mas tampouco é de valia um entendimento primoroso se não existir um material sobre o qual esse entendimento possa agir.

Há três modos de cultivar a memória, a saber, pela retenção de nomes de narrações, da leitura e da escrita, e pelo estudo das línguas (que devem aprender de ouvido, antes da leitura). É recomendado o uso do *Orbis Pictus* (mundo ilustrado) que, "adaptado convenientemente", pode trabalhar os conteúdos da Botânica, da Mineralogia e da História Natural.

---

[222] O texto da *Pedagogia* não preza pela precisão terminológica. Aqui, Kant já utiliza o termo *Jüngling*, que podemos traduzir por jovem, e não Kind (criança). Ocorre que na organização textual Kant não faz uma passagem clara da criança ao jovem. Essa confusão se deve, também, em grande parte, ao fato de não haver uma distinção absolutamente clara entre a criança e o adolescente. A criança ainda era vista, no século XVIII, como um pequeno adulto, mas já havia uma forte tendência a enxergar as crianças como crianças, o que o próprio Rousseau o faz no *Emílio*. Conferir Ariès, P. - *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, 1960. Algumas indicações de Kant quanto à idades podem ser lidas no final da *Pedadogia*, na qual o filósofo aponta para a idade de 13 ou 14 anos como adolescência, e na *Doutrina do Método da Crítica da Razão Prática*, na qual o professor deverá fazer o exercício de valoração moral com um garoto (Knaben) de 10 anos.

[223] Päd AA 09:472;63

[224] Päd AA 09:472;64

[225] Päd AA 09:474;65

Destas matérias podem ser feitos resumos e esquemas, e assim se utilizar a Matemática.

O *Orbis Pictus* é uma obra escrita por Comênio, cujo título completo diz *Mundo Visível ou Nomenclatura e Figuras de Todas as Principais Coisas que Existem no Mundo e do Uso que os Homens fazem Delas*. Nela são apresentadas aproximadamente 150 figuras, as mais variadas, acompanhadas dos nomes das coisas presentes em cada figura. Publicada originalmente em latim e alemão em 1658, foi muito utilizada nas escolas alemãs e de outros países da Europa. Era considerado um manual escolar *par excellence*. Como já referido, por volta de 1771 começa a ser publicado o *Elementarwerk* de Johan Bernhard Basedow, do Instituto Philantropinum de Dessau, instituição exaltada por Kant. Nesta obra encontraremos também inúmeras figuras, ilustradas pelo célebre Daniel Chodowiecki, com intuito similar ao *Orbis Pictus*. É notável como Kant se mantém a par da realidade educacional ao refletir sobre a educação.

O cultivo da memória não pode ser um simples exercício *per se*. Para Kant, "a memória deve ser ocupada apenas com conhecimentos que precisam ser conservados e que tem relação com a vida real"[226], lembrando sempre que se trata da educação de crianças e jovens e que, portanto, os conhecimentos adquiridos e preservados devem ser sempre

[226] Päd AA 09:473;65

apropriados a capacidade de retenção e entendimento deles. É preciso, também, compreender o que Kant considerava como conhecimento pertinente a vida real, o que talvez, parar nossos parâmetros atuais, não seja tão pertinente.

Esta questão se torna mais clara quando lemos a crítica feita à leitura de romances, "muito funesta às crianças, porque elas não os utilizam depois, uma vez que os usam como divertimento; a leitura de romances debilita a memória"[227]. Assim, as crianças não devem ler romances pois "seria ridículo pretender memorizar para contar aos outros"[228]. A leitura feita por elas, talvez por carecer de uma capacidade de compreensão mais abrangente, resvalaria numa reordenação e recriação do próprio romance, fazendo com que elas se exaltassem e ficassem sentadas divagando irrefletidamente.

Esta crítica visa a evitar as distrações, que são, para Kant, perniciosas no processo de aprendizagem. Elas não devem ser toleradas, "muito menos na escola, porque acabam por degenerar numa certa tendência, num certo hábito"[229]. Trata-se, é certo, de impedir os hábitos maléficos, daí a afirmação kantiana de que "não se pode permitir que nela [na criança] surja hábito algum"[230]. Quanto mais costumes ou hábitos o homem tenha, menos ele é independente, pois é o hábito "um prazer ou

[227] Päd AA 09:473;65
[228] Päd AA 09:473;65
[229] Päd AA 09:474;65
[230] Päd AA 09:463;49

ação *convertida em necessidade* pela repetição contínua desse prazer ou ação”[231].

Por outro lado, é necessário que a criança “seja habituada ao trabalho”[232], que permaneça sempre ocupada. Assim, o trabalho deve se tornar um hábito, mas este é benéfico. No trabalho de aprendizagem é preciso sempre “unir, pouco a pouco, o saber e a capacidade”, “unir a ciência à palavra (eloquência, fluência, facilidade no falar)”[233]. Deve ainda distinguir

> a ciência da simples crença ou opinião. Assim se prepara o caminho para um entendimento correto e também um gosto correto, antes do que um gosto refinado ou delicado. Este gosto deve ser primeiramente dos sentidos, particularmente da vista, e por fim o gosto pelas ideias[234].

Kant fará uma nova distinção, nesta altura, entre uma cultura geral do ânimo e uma cultura particular do ânimo. A primeira, visa fortificar as potências do ânimo, e se divide, por sua vez, em física (a criança não precisa conhecer nenhuma máxima), cultura passiva na qual o aluno recebe orientações de outrem; e prática, ativa, que se fundamenta em máximas e não na disciplina. Esta segunda é propriamente a cultura moral, na qual é “preciso cuidar para que o aluno aja segundo suas próprias máximas, e não por simples hábitos, e que não faça simplesmente o bem, mas o faço porque é bem em si”[235]. É preciso, neste cultivo, fazer com que

---

[231] Päd AA 09:463;48 (itálico nosso)
[232] Päd AA 09:472;62
[233] Päd AA 09:474;66
[234] Päd AA 09:474;66
[235] Päd AA 09:475;68

a criança veja sempre “o fundamento e a consequência da ação a partir do conceito de dever”[236].

O fundamento da cultura moral são as máximas, justamente porque elas “formam o modo de pensar”[237]. Para Kant, é fundamental que a criança “se acostume a agir segundo máximas e não segundo certos incentivos”, máximas estas “cuja justeza ela própria compreenda”[238]. Este é um dos maiores desafios da educação, que resultará nos problemas da educação moral ou prática. Nota o filósofo que “é difícil desenvolver isto nas crianças, e que a formação moral requer os maiores *insights* por parte de pais e professores”[239].

Já a cultura particular do ânimo diz respeito a faculdade de conhecimento, dos sentidos, da imaginação, da memória, e o fortalecimento da atenção e da espirituosidade. No que toca a imaginação, Kant observa que não é necessário que seja fortalecida nas crianças, pois elas já a tem em demasia; do contrário, é preciso até mesmo refreá-la e submete-la a regras. Um exemplo disto é o uso de mapas geográficos, que podem ser utilizados mesmo com as crianças menores, sendo uma “distração conveniente, uma vez que a imaginação não pode divagar muito, mas deve poder concentrar-se em determinada figura”[240].

---

[236] Päd AA 09:475;68
[237] Päd AA 09:480;75
[238] Päd AA 09:480;75
[239] Päd AA 09:480;75
[240] Päd AA 09:476;69

O exemplo dos mapas não é fortuito. Kant, a todo momento, insiste na importância da Geografia. É reconhecido o papel do filósofo no estabelecimento da Geografia enquanto campo de estudos, tendo ministrado diversas vezes um curso sobre esta matéria. Na *Crítica da Razão Pura,* não por acaso Kant irá chamar Hume de um dos "geógrafos da razão humana". Na própria *Pedagogia* há uma passagem que consideramos central:

> Os primeiros conhecimentos científicos, *os mais úteis*, tem a ver com a Geografia, tanto matemática quanto física. *Os relatos de viagem*, explicados através de gravuras e de mapas, conduzem em seguida à Geografia Política. Do estado presente da superfície da terra caminha-se ao seu estado primitivo, e *chega-se à Geografia Antiga, à História Antiga*, etc[241].

A Geografia se constitui num importante instrumento no conhecimento do mundo, que possibilitará abertura para uma disposição moral cosmopolita. A descrição física da terra, a geografia física, é a "propedêutica do conhecimento do mundo", de um conhecimento que "é suscetível de ser completado e corrigido pela experiência"[242]. Para Kant,

> antecipamos nossa experiência futura, aquela que teremos mais tarde no mundo, graças a um ensinamento e a uma percepção geral deste tipo, que nos dá um conceito preliminar de todas as coisas. Daqueles que viajam muito nós dizemos que viram o mundo. Mas quem quer tirar proveito de sua viagem deve ter, de antemão, *esboçado um plano* e não se contentar em observar o mundo como um objeto do sentido exterior"[243].

---

[241] Päd AA 09:474;66 (itálico nosso)
[242] PG AA 09:157
[243] PG AA 09:157

E segue:

> graças às viagens, nós ampliamos o conhecimento do mundo exterior, mas é de pouca valia se não tivermos tido algum ensinamento de um exercício prévio”[244].

Kant repete diversas vezes a importância das viagens. Sendo nós mesmos os viajantes, ou lendo relatos de viagens (o que é sugerido no texto das *Observações sobre pedagogia* também para as crianças), importa que compreendamos a função e relevância deste expediente. Mesmo que o homem viaje muito, ele nunca será capaz de perceber tudo ao seu redor. Neste aspecto, ele terá que se apoiar e confiar na experiência de outrem. Isto é muito importante por colocar em ênfase a mútua dependência entre os homens, o que advém de sua própria finitude.

Deste modo,

> é certo que não devemos nos ocupar senão de nossa própria experiência; mas ela não basta para que conheçamos tudo: com efeito, o homem, em vista do tempo, *não vive senão uma pequena parte dele*, durante o qual pouca experiência pode ter; no que concerne o espaço, mesmo que viaje, há muitas coisas que não pode observar nem perceber por si próprio; *e por isto nós temos necessariamente que nos servir das experiências dos outros*[245]

A Geografia é como um espelho do processo de aprendizagem que permite vislumbrar a dependência entre os homens: no processo de aprendizagem, uma geração educa a outra, e assim indefinidamente; no

[244] PG AA 09:158
[245] PG AA 09:159

estudo da geografia, as experiências alheias alimentam minhas próprias experiências e contribuem para o meu conhecimento. Com efeito,

> graças a essas informações nós ampliamos nossos conhecimentos como se tivéssemos vivido a totalidade do mundo passado. Nosso conhecimento do mundo presente se estende graças as informações provenientes de países estrangeiros, como se nós mesmos estivéssemos vivendo neles[246].

Como primeiro ensinamento, a geografia permite as crianças um contato com a diversidade que fomentará uma atitude mais plural, diferente de um egoísmo próprio daqueles que só são capazes de enxergar o mundo a partir de si mesmo. Além disto, o estudo das diversas geografias (matemática, moral, política, de mercado e teológica), são muito úteis para "enriquecer nossas conversas em sociedade"[247]. Este último aspecto não é de somenos importância dado que a sociabilidade da criança constituirá traço fundamental do caráter, o que veremos mais adiante.

A contraparte do cultivo da faculdades inferiores, é o cultivo das faculdades superiores. São elas, o entendimento, a faculdade de julgar e a razão. O entendimento pode ser cultivado, inicialmente, de forma passiva, "citando exemplos que se apliquem a uma regra ou, ao contrário, uma regra que se aplique a exemplos particulares"[248]. Para Kant,

---

[246] PG AA 09:159
[247] PG AA 09:165
[248] Päd AA 09:476;69

deve haver regras para tudo aquilo que pode cultivar o entendimento. É também muito útil abstraí-las, para que o entendimento proceda não apenas mecanicamente, mas tenha consciência da regra que segue”[249].

A faculdade de julgar, por sua vez, “mostra o uso que se deve fazer do entendimento. É necessária para compreender bem o que se aprende ou se diz, e para não repetir dos outros o que não se entendeu”[250]. Por último, e talvez a tarefa mais complexa, é o cultivo da razão. Temos que manter sempre em vista o fato de se tratar da razão nas crianças e jovens e não em adultos completamente desenvolvidos. Esta nuance é importante pois, se for ignorada, abre espaço para a incompreensão. Ressalte-se que o que é propriamente desenvolvido são sempre as *disposições* para o uso da razão, as *disposições* para o uso da faculdade de julgar e as *disposições* para o uso do entendimento. Assim, se as faculdades permanecem inalteradas durante o curso da história, se elas estão sempre presentes (e Kant só as demonstra), são as disposições para seu uso que se desenvolvem, e assim são transmitidas – em boa parte – pela educação.

Não obstante o fato da razão fazer conhecer princípios, neste estágio, ela ainda é uma razão dirigida. Não se trata, diz Kant, “da razão especulativa, mas da reflexão a respeito do que acontece segundo as suas causas e seus efeitos. Ela é, em sua economia e direcionamento, prática.”[251] O método para o cultivo da razão é o método socrático. Nos diz

[249] Päd AA 09:474-475;67
[250] Päd AA 09:476;70
[251] Päd AA 09:476:70

Kant que os diálogos socráticos conservados por Platão “nos dá exemplos de como se pode guiar até mesmo pessoas idosas para retirar muita coisa de sua própria razão”[252]. Todavia, uma ressalva é feita: as crianças não precisam conhecer o fundamento de tudo.

O método socrático serve como fundamento do método catequético e é utilizado para a educação moral. Também na *Doutrina do Método* da *Crítica da Razão Prática*, Kant faz referência a importância do método catequético. Já na *Doutrina do Método da Ética*, última parte da *Metafísica dos Costumes*, Kant diferencia entre o método dialógico e o método catequético, mas faz uma ressalva no que tange a instrução elementar: “para um pupilo ainda principiante, o primeiro e mais necessário instrumento do ensino da doutrina da virtude é um catecismo moral”[253].

O cultivo da moralidade, via método catequético, tem como primeira finalidade “lançar os fundamentos da formação do caráter [que] consiste no hábito [ou prontidão, Fertigkeit] de agir segundo máximas”, máximas estas que derivam do entendimento do indivíduo, “são deduzidas do próprio homem”[254]. Em um primeiro momento, o aluno seguirá as máximas da escola [Schulmaximen], para mais tarde obedecer as máximas da humanidade [Maximen der Menscheit]. Os alunos devem

---

[252] Päd AA 09:477;70-71
[253] MS AA 06:478;437
[254] Päd AA 09:481;76 Para o conceito de hábito, é de grande valia lembrar desta passagem, da *Metafísica dos Costumes*, na qual Kant dirá: “Hábito (habitus) é uma destreza para agir e uma perfeição subjetiva do arbítrio. – Mas nem toda a destreza deste tipo é um hábito livre (*habitus libertatis*); porque quando é costume (*assuetudo*) dessa liberdade, quer dizer, uma conformidade que se converteu em necessidade por repetição frequente da ação, então não é um hábito que proceda da liberdade e, portanto, não é um hábito moral”. MS AA 06:407;326

respeitar as leis (entendidas aqui como as regras da escola), na medida em que as máximas são também leis, mas subjetivas. Estas leis escolares [Schulgesetz], se forem transgredidas, não podem ficar impunes, desde que se garanta que a punição será proporcional à transgressão.

Kant toca aqui num elemento essencial do conceito de caráter da criança (sobretudo de um escolar, ele diz), a saber, a obediência. Ela tem um "duplo aspecto: o primeiro é a obediência à *vontade absoluta* de um governante, ou também a obediência a vontade de um *governante reconhecida como razoável e boa*"[255]. Procede da coerção [Zwang], e é absoluta, ou procede da confiança, e é voluntária. O respeito por via da coerção, no âmbito escolar, será de extrema importância, pois, diz Kant, "prepara a criança para o respeito às leis que deverá seguir corretamente como cidadão, ainda que não lhe agradem"[256].

As crianças devem, portanto, ser submetidas a uma certa lei da necessidade, que precisa ser universal, uma vez que não é permitido ao professor demonstrar preferência por nenhum aluno, o que invalidaria a universalidade, fazendo com que as crianças, ao perceberam a injustiça, se rebelem.

Para formar o caráter das crianças, é preciso mostrar-lhe que em tudo há um certo "plano, certas leis que devem seguir fielmente"[257]. Assim,

---

[255] Päd AA 09:481;77
[256] Päd AA 09:482;77
[257] Päd AA 09:481;76

devem ser estabelecidos determinados horários a serem obedecidos, como o horário correto para se alimentar, para dormir, para trabalhar, para brincar. Estas leis prescritas exteriormente são necessárias para que a criança não crie maus hábitos. Contudo, diz Kant, "nas coisas indiferentes, pode-se deixar a escolha às crianças, contanto que elas sigam as leis que criaram para si mesma"[258]. Esta dicotomia entre uma lei imposta e uma lei criada por si mesma dá a criança a noção futura de que em sociedade ela sempre estará sujeita à normas, às quais deve obedecer cegamente mesmo que não o queira – ainda que possa, como é bem sabido, criticá-las quando fizer *uso público de sua razão* –, mas que, ao mesmo tempo, é auto-legisladora.

Kant assevera que muitas coisas, que poderiam ser apresentadas as crianças, para que cumprissem apenas por *inclinação*, na verdade devem ser prescritas como um dever. Este ponto é importante, pois o filósofo quer enfatizar o fato de que, se for acostumada desde cedo a compreender o que é um dever (de acordo com sua capacidade – por vezes, não compreenderá), mais tarde, com o passar dos anos, sua obediência será mais perfeita. O exemplo de Kant diz: "no pagamento de impostos, no exercícios da profissão e em muitos outros casos, só nos pode guiar o dever, não a inclinação"[259], para assim concluir:

> supondo que a criança não entenda a ideia de dever; o melhor então é que *entenda que tem deveres como criança, ainda que, neste momento,*

[258] Päd AA 09:481;77
[259] Päd AA 09:482;78

seja muito difícil que compreenda que tem deveres também como ser humano (...) o que só é possível com o passar dos anos[260].

Ao falar da obediência, Kant estabelece uma diferença entre a obediência da criança e a do adolescente. Este já é capaz de *entender* as regras do dever, e assim, obedecer, para ele, significa "obedecer a razão"[261]. As crianças pouco compreendem quando se lhes fala de respeito ao dever uma vez que "concebem o dever [apenas] como algo cuja transgressão acarreta castigo"[262], não podendo – porque sua capacidade não lhe permite – entender o conceito mesmo de dever.

Um segundo traço da fundamentação do caráter que é destacado por Kant é o da veracidade, "traço principal e essencial do caráter"[263], pois quem mente não tem caráter. O filósofo observa que "muitas crianças tem inclinação à mentira, a qual deve ser atribuída a uma certa vivacidade de imaginação"[264] Assim, é dever dos pais cuidar para que os filhos não criem o hábito de dizer mentiras. Quando contam alguma mentira, as crianças não devem ser punidas com castigos físicos pois, passado o efeito meramente físico da punição, a criança voltaria a mentir.

---

[260] Päd AA 09:482;78
[261] Päd AA 09:484;80
[262] Päd AA 09:484;80
[263] Päd AA 09:484;81 É reconhecido o horror de Kant à mentira. Não por menos, em seu famoso opúsculo intitulado *Sobre um suposto direito de mentir por amor à humanidade* o filósofo escreverá: "É portanto um sagrado mandamento da razão, que ordena incondicionalmente e não admite limitação, por qualquer espécie de conveniência, o seguinte: ser *verídico* (honesto) em todas as declarações". VRML AA 08:427;122 Sobre esta questão, conferir o artigo de Christine Koorsgaard "The right to lie: Kant on dealing with evil", in: *Philosophy and Public Affairs* 15, no. 4: 325-349
[264] Päd AA 09:484;81

Para Kant, é possível, neste caso, “recorrer ao sentimento de vergonha, pois que a criança o compreende muito bem. O rubor nos denuncia quando mentimos”[265]. O castigo não fará com a criança diga a verdade; mas ao se sentir envergonhada, se sentirá ao mesmo tempo menos querida, sendo essa uma punição *negativa* (aplicada também quando da indocilidade e insociabilidade das crianças), pois ela *perde* a estima de seus pais (ainda que apenas momentaneamente). Este estímulo negativo, por assim dizer, é um constrangimento muito mais eficaz como corretivo.

O último traço atribuído por Kant ao caráter é a *sociabilidade*[266]. A criança, diz o filósofo, “deve manter com os outros relações de amizade, e não viver sempre isoladamente”[267]. Esta afirmação vai de encontro com a predileção expressa por Kant por uma educação pública, como vimos anteriormente.

A própria sociabilidade infantil, do âmbito escolar, funcionará como uma entrada ao mundo adulto da *insociável sociabilidade*. Mas isto não quer dizer, de modo algum, que a criança deva copiar os adultos. Longe disto, ela deve ser “instruída apenas naquelas coisas adaptadas à sua idade”, pois “uma criança não deve ter senão a prudência de uma criança”,

---

[265] Päd AA 09:484;81

[266] Ao comentar a formação do caráter baseado nas três máximas, a saber, da obediência, da veracidade e da sociabilidade, Philonenko toca num ponto chave ao dizer que “podemos formular a máxima da sociabilidade nos seguintes termos: *sempre pensar se colocando no lugar de outrem*. Em se reunindo as máximas da obediência, da veracidade e da sociabilidade, nós obteremos as *três máximas fundamentais do senso comum* segundo Kant, e é a união destas máximas que resultará o caráter moral”. Philonenko, A. - *op. cit.*, p.84

[267] Päd AA 09:484;82

e jamais deve ser portar como os adultos, pois “a sociedade civilizada é um fardo para ela”[268]

Sobre a Educação Prática

A última parte do processo educativo é a educação prática, propriamente no que diz respeito à liberdade. Esta se divide em habilidade, prudência mundana e moralidade[269].

As reflexões sobre a moralidade e a educação moral prosseguem até o final da obra. Daí ser possível compreender o peso que a moralidade tem para o pensamento kantiano como um todo, e sua relevância para a educação. É dessa mesma moralidade que tratará Kant, ainda sob a perspectiva da educação, em boa medida, na *Doutrina do Método* da *Crítica da Razão Prática* e na *Doutrina do Método da Ética* da *Metafísica dos Costumes*, as quais serão abordadas posteriormente.

Nos diz Kant que “a moralidade diz respeito ao caráter”, e se se “quer formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões”[270]. A educação para a moralidade é a etapa “suprema da consolidação do caráter. Consiste na resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo

[268] Päd AA 09:485;83
[269] Como veremos, na *Antropologia* essa tripartição será dita nos termos de disposição técnica, disposição pragmática e disposição. Anth, AA 07:322;216
[270] Päd AA 09:486-487;86

realmente em prática”[271]. O que se pode fazer, qual plano seguir para que seja fundamentado este caráter moral nas crianças?[272]

Kant inicia a questão dos deveres como se segue:

> é preciso ensinar-lhe [à criança], da melhor maneira, através de exemplos e com regras, os deveres a cumprir. Esse deveres são aqueles costumeiros, que as crianças *tem em relação a si mesmas e aos demais* (...) e se deduzem da natureza das coisas[273].

Essa dupla divisão corresponde ao que na *Metafísica dos Costumes* serão chamados de *Deveres para Consigo Próprio* e de *Deveres de Virtude para com os Outros*. E é justamente esta mesma divisão que Kant adota na *Pedagogia*. Os primeiros,

> consistem em conservar uma certa dignidade interior, a qual faz do homem a criatura mais nobre de todas; é seu dever não renegar em sua própria pessoa essa dignidade da natureza humana (...) o homem, quando tem diante dos olhos a ideia de humanidade, critica a si mesmo. Nessa ideia ele encontra um modelo, com o qual se compara a si mesmo[274].

Por isto, a mentira retorna como exemplo máximo de não cumprimento dever para consigo próprio, pois *desonra a humanidade*

---

[271] Päd AA 09:487;87

[272] Kant utiliza aqui o termo Kindern, fazendo referência as crianças. Como dito antes, o uso de Kinder, Knaben e Jügling é muito impreciso. Ressaltamos este ponto justamente porque Kant passará a falar dos deveres para consigo próprio e dos deveres para com os outros, o que seria mais apropriado aos adolescentes ou jovens. Se for possível delinear um desenvolvimento das etapas da educação, que terminaria entre os 13 e 16 anos, aproximadamente, esta etapa da educação moral estaria localizada, também aproximadamente, dos 10 anos em diante, pois esta é a idade que Kant menciona na *Crítica da Razão Prática* quando propõe, na *Doutrina do Método*, o exercício de valoração moral. Assim, seria mais apropriado se falássemos em consolidação do caráter do jovem ou adolescente. Todavia, esta é apenas uma hipótese que se pode levantar.

[273] Päd AA 09:488;89 (itálico nosso)

[274] Päd AA 09:488;89

mesma em sua própria pessoa. Assim, a criança se coloca abaixo da dignidade humana

> quando mente, *desde que já possa pensar e comunicar seus pensamentos aos demais*. A mentira torna o homem um ser digno do desprezo geral e é um meio de tirar *a estima e credibilidade que cada um deve a si mesmo*[275].

Kant também elenca outras situações pelas quais renegamos nossa dignidade, mas elas certamente não se aplicam as crianças: quando nos entregamos a embriaguez, quando cometemos vícios contra a natureza ou transgredimos na intemperança. É de se notar, contudo, que estes são os mesmos exemplos que Kant utilizará na *Metafísica dos Costumes*.

Por outro lado, no que diz respeito aos *deveres para com os demais*, "deve-se inculcar desde cedo nas crianças o respeito e atenção aos direitos humanos [Recht der Menschen] e procurar assiduamente que os ponha em prática[276]". Em outras palavras, é preciso fomentar nas crianças o respeito à liberdade do outro, fazendo-a compreender que cada indivíduo com o qual convive – e inclusive os indivíduos com as quais não convive – são merecedores do mesmo respeito que ela dispende a si mesma.

Para fomentar o cultivo destes deveres Kant sugere que seria proveitoso que houvesse um "catecismo do direito (...) que deveria conter

[275] Päd AA 09:489;90
[276] Päd AA 09:489;90

em versão popular, casos que ocorrem no dia-a-dia, e que sempre levantaria, naturalmente, a questão: isto é justo ou injusto?" [277] Uma vez mais o exemplo dado por Kant é o da mentira: posso mentir por necessidade?

Se tal livro de exemplos existisse, para a prática deste catecismo legal, o filósofo recomenda "uma hora por dia, com grande utilidade, para ensinar as crianças a conhecerem e acatarem os direitos humanos, essa menina dos olhos de Deus sobre a terra"[278]. Este exercício seria muito proveitoso pois, não sendo a criança nem moralmente má nem boa por natureza, pois que por natureza não é um ser moral, é possível que, quando elevasse "a sua razão até os conceitos de dever e de lei"[279], tornando-se moral, já o fizesse de forma a não ser moralmente má. Para se tornar moralmente bom é preciso que se exercite na virtude, isto é, que exerça sobre si mesmo uma força em direção ao bem.

No final da *Pedagogia,* Kant tratará explicitamente do adolescente, de idade de 13 ou 14 anos. Esta é a idade na qual o jovem já está próximo de entrar a sociedade, e então passa "a ter conhecimento das diferenças de condições e da desigualdade entre os homens"[280]. É importante que a

---

[277] Päd AA 09:490;91 Salmerón aponta para o fato de "a utilização de um 'catecismo de direito' análogo ter sido utilizado por L. Kohlberg ao levantar a necessidade de discutir 'dilemas morais hipotéticos". Cf. Salmerón, A. M. – *La herencia de Aristóteles y Kant em la Educación Moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2004, p.88

[278] Päd AA 09:491;92

[279] Päd AA 09:492;95

[280] Päd AA 09:498;105 Kant observará que a criança não tem necessidade de notar tal diferença, e é preciso que os pais não fomentem nela essa percepção tão cedo.

consciência da “igualdade dos homens na desigualdade da ordem civil”[281] seja despertada pouco a pouco.

Outra recomendações de Kant dizem respeito a estima, isto é, o jovem deve aprender a se estimar de modo absoluto, e não em comparação com os outros, pois a comparação gera apenas a vaidade, enquanto a estima própria faz ver o valor de sua própria dignidade. O jovem não deve parecer moral, ele deve *ser* moral, aquilo que faz ele o deve fazer como membro útil da sociedade. Por isso, é fundamental que o jovem considere “uma ação valiosa, não porque se adapte à minha inclinação, mas porque através dela *eu cumpro o meu dever*”[282].

A observação final de Kant trata justamente do dever do jovem em relação à humanidade, pois “*devem ser enfatizados aos jovens o amor à humanidade* [Menschenliebe] *e as disposições morais cosmopolitas* [weltbürgerliche Gesinnungen]”[283]. Consideramos este passo final da educação como o mais relevante de todo o processo de aprendizagem. O conceito de disposição [Gesinnung] é fundamental na filosofia moral madura de Kant. Na *Religião nos Limites da Mera Razão*, ela é assim conceituada: “a disposição, i.e., o primeiro fundamento subjetivo da adopção das máximas, só pode ser única, e refere-se universalmente ao uso integral da liberdade”[284]. Daí a relevância de Kant adjetivar estas

[281] Päd AA 09:498;105
[282] Päd AA 09:499;106 (itálico nosso)
[283] Päd AA 09:499;106
[284] RGV AA 06:25 A questão da *disposição moral* não será discutida neste trabalho.

disposições de cosmopolitas, pois o fundamento para se adotar as máximas terá assim um caráter cosmopolita.

Kant conjuga com esta observação a questão do *interesse*, um conceito presente em toda sua obra, e de grande relevância para sua filosofia prática. Assevera o filósofo que “há em nossa alma qualquer coisa que chamamos de interesse”[285], que se manifesta no interesse que temos por nós mesmos, no interesse que demonstramos por aqueles com os quais crescemos, e por fim, um interesse no melhor para o mundo [Weltbesten]. Deve-se familiarizar o jovem com este interesse, e fazer com que ele se anime com este interesse. É preciso, por fim, fazer com que os jovens “se alegrem no melhor para o mundo, ainda que não seja vantajoso para a pátria ou para si mesmos”[286].

[285] Päd AA 09:499;106
[286] Päd AA 09:499;106

3.1 Disciplina: uma propedêutica.

Em uma das passagens mais paradigmáticas das *Observações sobre Pedagogia*, Kant assevera: "um dos maiores problemas da educação é como unir, a submissão à coação da regra com a capacidade de fazer uso de sua liberdade"[287]. Com efeito, nada mais contrário ao pensamento kantiano do que a heteronímia. Contudo, "a coação é necessária!". Então, "como *cultivo a liberdade na simultaneidade da coação*?"[288]

Ora, o problema está no fato de que se trata, aqui, a coação de *crianças*, e não de adultos em pleno uso de sua racionalidade. Como veremos adiante, é justamente esta distinção que deve ser observada, uma vez que não se pode imputar à criança a mesma capacidade de pensar de um adulto, nem tampouco a consolidação do caráter, ainda em

---

[287] Päd AA 09:453;32 (tradução modificada). O termo Zwang não é de simples tradução. As definições em alemão apresentam variações de acordo com o dicionário consultado. Como ponto comum, trata-se sempre de uma efeito [Einwirkung] ou influência [Beeinflussung] na decisão ou ação de outrem, que pode fazer uso de pressão [Druck] ou de força [Gewalt], contra sua vontade ou não, para levar alguém a decidir por algo, ou realizar algo. Cláudio Dalbosco sugere a tradução de Zwang por "pressão", e bem justifica esta escolha na nota 18 da página 1353 de seu artigo "Da pressão disciplinada à obrigação moral: esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant". Disponível em **http://tinyurl.com/k4jfqwk** Acesso em 05/10/2011. Manteremos o termo coação, mas não constrangimento, como sugere a tradução brasileira. Com efeito, o termo constrangimento remete à uma situação de vergonha, quando, por exemplo, dizemos que alguém está constrangido. Embora também em uso corrente coação signifique uma repressão, um ato de coagir – alguém foi coagido a agir deste modo – remetemos ao verbo latino *cogo,* cujos significados primeiros são empuxar, induzir, impelir, conduzir a um ponto, sentidos estes que passam ao largo de uma ação com finalidade repressiva.

[288] Päd AA 09:453;32-33 (tradução modificada). Utilizamos aqui a sugestão da tradução francesa de Pierre Jalabert: "Comment cultiverai-je la liberté dans la simultaneité de la contrainte?". Kant – *Ouevres Philosophiques*, v.3. Paris: Gallimard, 1986, p.1161. Georg Cavallar chama atenção para esta diferença, dizendo ser incorreto ler "Freiheit *bei* dem Zwang" como "Freiheit *durch* Zwang". Georg Cavallar – *Sphären und Grenzen der Freiheit: Dimensionen des Politischen in der Pädagogik*. In: Koch und Schönherr – *Kant: Pädagogik und Politik*. Würzburg: Ergon Verlag, 2005, p.69

formação na criança. O processo pedagógico da disciplina será, para Kant, fundamental, pois é este mesmo processo que conduz o homem de sua animalidade para sua humanidade.

Coação [Zwang] e disciplina [Disziplin/Zucht] mantém uma estreia relação. Todo o processo disciplinar se dá *pela* coação. É patente que o sentido que Kant dá ao varia. Há por exemplo um sentido jurídico, e há também um sentido moral. Todavia, trata-se, aqui, de um sentido como que "pré-moral", justamente porque, no processo educativo, a disciplina é um *estágio* prévio.

Se o ser humano, ao nascer, não é bom nem mau, não é porque exista aí uma "inocência" pronta para ser corrompida *a posteriori*, antes, é porque só é ser humano em um sentido muito amplo, mas até que desenvolva suas disposições para usar de sua inteira razão, é presa de suas disposições animais ou sensíveis. A disciplina será, portanto, *conditio sine qua non* para que o homem *ultrapasse* sua animalidade.

Se a palavra disciplina causa hoje calafrios, é porque está associada à rigidez, à própria repressão. Mas este não é, em nenhuma circunstância, o sentido que Kant dá à palavra. Por isto, afirma Dalbosco: "a ação disciplinar exercida pelo educador com relação ao educando não pode, nem de perto, ser confundida com uma ação de adestramento"[289]. Assim, quando se fala em ultrapassar, ou ainda mais apropriadamente, quando se fala em *subsumir* a animalidade, isto não quer dizer que o homem será

[289] Dalbosco, C. – *op. cit.,* p.1345

adestrado ao modo do animal, isto é, que seu comportamento será moldado – é isto que se faz com os animais, limita-se sua ação ao mesmo tempo em que se limita seu *Umwelt*. O que *é* a disciplina?

Parte fundamental do processo educativo – e também de *todo* o pensamento[290] – a disciplina é negativa, um obstáculo, um *impedimento*, trabalhando como um "sistema de precaução e auto-exame"[291], necessária, por exemplo, para impedir que a criança faça algo nocivo a si mesma. Conceito chave para Kant: um capítulo inteiro da Doutrina Transcendental do Método da *Crítica da Razão Pura* é dedicado a ele: "A disciplina da razão pura". Aí se torna claro a relação entre coação e disciplina. O que é, pois, a disciplina? Nada senão "a coação, graças a qual a t*endência permanente que nos leva a desviar-nos de certas regras* é limitada e finalmente extirpada"[292].

Disciplina deve, também, ser distinguida da *doutrina escolar*. A doutrina é já a parte positiva da educação (cultura e moral), e só é possível,

---

[290] Onora O'neill sustentará uma concepção de razão muito particular, pautada no imperativo categórico e na ideia de disciplina ou instrução negativa. No primeiro capítulo de *Construções da Razão*, "Razão e Crítica", O'neill defende uma concepção não substancialista de razão na qual o imperativo categórico é o princípio supremo da razão. Segundo ela, "ao apontar para o imperativo categórico como o supremo princípio da razão, Kant é coerente com a sua insistência de que só podemos obter instrução negativa". Assim, "se o supremo princípio da razão nos dá apenas limites, então sua autoridade é, com efeito, limitada. Ele não pode limitar o que os raciocinadores podem conhecer ou o que devam fazer". O'neill, O. - "Reason and Critique" in *Constructions of Reason*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, p.24 É o que Kant explicita, por exemplo, na Reflexão 7029: "A razão não pode dar nenhum fim, nenhuma inclinação: *ela só é aquilo que limita os fins sem exceção, de modo que eles sejam submetidos a uma regra comum única*". Refl AA 19:230

[291] KrV AA A 711/B739;578

[292] KrV AA A 709/B 737;577 (itálico nosso)

para Kant, depois que o homem for disciplinado. Em uma nota também da *Crítica da Razão Pura* esta distinção se faz clara:

> Sei bem que se costuma usar na linguagem da escola a palavra *disciplina* como sinônimo de ensinamento. Simplesmente, há muitos outros casos em que a primeira expressão, tomada no sentido de correção, se distingue cuidadosamente da segunda, tomada no sentido de *instrução*, e a natureza das coisas exige mesmo que se conservem, para esta distinção, as únicas expressões adequadas. Desejo, pois, que nunca se permita utilizar aquela palavra noutro sentido que não seja o negativo[293].

Com efeito, para Vandewalle, "a escola será o lugar da disciplina, a entrada no mundo escolar sendo inteiramente posta sob o signo da disciplina, mais do que o da instrução"[294]. A disciplina está relacionada com o uso de regras e normas, com o domínio das paixões, com o refreamento das "inclinações animais". Sua função seria a de permitir que o homem curse o seu trajeto em direção à realização plena da humanidade. Mas, seria correto dizer, como o fizemos acima, que a disciplina *prepara* para a instrução? Em outras palavras: a educação *negativa* é *apenas* uma preparação? Embora Kant levante suspeitas quando à uma futura moralização do homem e da humanidade, e também a todo momento reconheça a dificuldade de uma educação moral, em nenhum momento ele questiona a *necessidade* da disciplina. Poderíamos mesmo dizer que *toda* a filosofia kantiana se dá sob o signo da disciplina.

---

[293] KrV AA A711/B739;578, nota
[294] Vandewalle, B. - *Op. cit.,* p.29.

Como pontua Ana Maria Salmerón, “a disciplina é, para Kant, o grande problema da educação”[295].

Se a razão distingue os homens dos animais, será a disciplina a responsável por *permitir* o completo uso da razão. É ela que *conduz* o desenvolvimento das disposições ao atuar como uma *diretriz*, *lei* ou *norma* que os homens necessariamente tem que seguir para se alçarem à humanidade. A própria razão deve se submeter à disciplina.

Ao utilizarmos o termo *subsumir*, não pretendemos implicar que a animalidade do homem seja suprimida, pois ela estará *sempre* aí. Trata-se, isto sim, de um controle: mas a perfeição é matéria divina. Há uma dupla perspectiva à partir da qual podemos considerar o homem: “como animal [os homens] são capazes de sensações, impressões e representações, como inteligência são conscientes de si, o que está na base de todas a faculdades superiores”; é também enquanto inteligência que o homem “tem o controle sobre o seu estado e sobre sua animalidade”[296].

Em uma de suas preleções sobre antropologia, Kant traça um paralelo entre animal-instinto e homem-razão. O texto kantiano se mostra muito claro:

> Animalidade e instinto, tomados em conjunto, ocorrem nos animais e são inteiramente bons, porque aqui tudo está em harmonia. Liberdade e

[295] Salmerón, A. M. – *op. cit.*, p.71.
[296] V-Anth/Fried AA 25:475

> razão, que *deveriam ambas* ocorrer com o ser humano, de acordo com sua verdadeira destinação, são também boas. Por outro lado, animalidade e liberdade, que se apresentam no *ser humano na condição selvagem*, são as fontes dos incentivos de tudo que é mal e sua origem[297].

Selvagem não faz, aqui, uma referência aos "selvagens" de Rousseau, ainda que certamente fossem aí incluídos. Selvagem diz respeito à todo indivíduo *não disciplinado*, todo indivíduo que não é capaz de seguir regras, todo indivíduo que não é capaz de refrear suas inclinações animais. Selvagem, será, enfim, "um ser humano que não obteve nenhuma disciplina, que consiste justamente no adestramento da nossa natural *independência animal*"[298].

Todavia, dirá Kant, existem ao menos *duas* disciplinas: uma, da prudência, ou disciplina pragmática, este "poder executivo das prescrições da razão que controlam as ações procedentes da sensibilidade"[299]; outra, da moralidade. Com esta última,

> Temos que *dominar e coagir todas as nossas ações sensíveis*, não de acordo com a prudência [segundo o próprio exemplo de Kant: quando quero dormir tarde mas me obrigo a dormir cedo], mas d*e acordo com leis morais*. Nisto consiste o poder da disciplina moral, e ela é a condição sob a qual se podem realizar os deveres para consigo mesmo[300]

Se a disciplina é necessária para o autocontrole, ela é também necessária em relação ao corpo. Para Kant, "o corpo deve ser disciplinado

---

[297] V-Anth/Mensch AA 25:1199 (itálico nosso)
[298] V-Anth/Mensch AA 25:1170
[299] V-Mo/Collins AA 27:360
[300] V-Mo/Collins AA 27:360

em primeiro lugar, porque nele estão os *principia* pelos quais a mente é afetada”[301]. Por isto, como vimos, existe uma insistência em relação à ginástica. Mas se o corpo precisa estar disciplinado, é apenas para melhor *obedecer* à razão: “o ânimo deve manter supremacia sobre o corpo, de tal modo que possa guiá-lo de acordo com princípios morais e pragmáticos, e de acordo com máximas”[302]. Kant irá comparar este domínio à uma república “na qual pode haver um bom ou mau governo”[303], assim o corpo será fortalecido ou enfraquecido.

Esta disciplina, isto é certo, deve fomentar uma capacidade de autocontrole a fim de permitir que sejamos capazes de realizar certos tipos de deveres. Neste caso específico, Kant não relaciona disciplina moral com o fato dela nos tornar capazes de realizar deveres para com os outros. Mas esta é, sem dúvida, uma *propedêutica* para as ações morais: um selvagem jamais será um *ser moral* em sentido pleno, pois não é jamais um ser disciplinado. Não podendo nem seguir regras para sua própria conduta, tampouco será capaz de disciplinar seu modo de pensar.

Esta falta de disciplina será, para Kant, um *mal incontornável.* Talvez, por isso, a educação se coloque sob o signo da disciplina. Se não obtiver esta disciplina em idade apropriada, não será capaz de manter um regime de disciplina no futuro. Por isso, a “falta de disciplina é um mal pior

[301] V-Mo/Collins AA 27:378
[302] V-Mo/Collins AA 27:378
[303] V-Mo/Collins AA 27:379

que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde”[304]. Não há uma idade para se instruir: é sempre viável se apropriar do repertório cultural da humanidade.

O comportamento disciplinado, isto é, submetido à leis não pode ser simplesmente aprendido quando bem se entender. Segundo Kant, o homem deve ser *disciplinado*, tornar-se *culto*, tonar-se *prudente*, tornar-se *moral*. A disciplina é pois, o primeiro – e duradouro – passo do desenvolvimento pedagógico. Philonenko explicita a importância da disciplina ao dizer que

> na operação da disciplina, é a totalidade da educação que está em jogo: a cultura, positivamente entendida, não tem valor senão com a condição de se apoiar sobre a disciplina que produz a obediência e abre à educação seu mais vasto horizonte, ao formar o homem político[305]

No parágrafo 80 da *Crítica do Juízo,* Kant se refere a “*disciplina das inclinações*” como um fator relevante para o desenvolvimento do homem enquanto humanidade. O filósofo irá afirmar que há uma 'disposição natural' em nós que nos determina enquanto espécie animal, isto é, de acordo com o sistema teleológico da natureza visto em seu aspecto físico o homem é adequado a certos fins (enquanto sistema orgânico, por exemplo, como ser capaz de se reproduzir). Esta disposição natural para a animalidade dificulta, em grande medida, que o homem se desenvolva enquanto humanidade, donde a necessidade da *disciplina*.

---

[304] Päd, AA IX:444; 16
[305] Philonenko, A. – *op. cit.*, p.49

Kant considera que há um fim da natureza que "consiste em cada vez mais se sobrepor à grosseria e brutalidade daquelas tendências que em nós pertencem mais à animalidade e mais se opõem à formação da nossa determinação mais elevada"[306]. Contudo, para que este fim seja mais facilmente atingido, é preciso "a disciplina (que) submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis"[307].

Qual é, então, o papel da educação?

Nas *Observações sobre pedagogia*, Kant insistirá, inúmeras vezes, na questão da disciplina, pois é ela "que transforma a animalidade em humanidade"[308], "impede o homem de desviar-se do seu destino [a humanidade]"[309], "submete o homem às leis da humanidade e o faz sentir o poder de sua coação"[310] e "consiste em domar a selvageria"[311]. A disciplina será melhor representada, no ambiente escolar, na figura do professor.

---

[306] KU AA 05:421. Para Castillo, "a espécie humana se encontra desde sempre desenraizada, arrancada, desenlaçada, emancipada, à força, das amarras do nascimento. A natureza lança o gênero humano para longe de seus determinismos e de suas armadilhas, rejeição que, paradoxalmente, afirma a conformidade de sua finalidade última à destinação racional do homem". Castillo, M. - *L'avenir de la culture*. Paris: PUF, 1990 p.222

[307] Päd AA 09:442;12

[308] Päd AA 09:441;12 Note-se que é a disciplina, e não a moral, neste caso, que distinguirá o homem do animal. Certamente a categoria da moral, ou *dos costumes*, jamais se aplica aos animais, pois é matéria da *razão*, e não do instinto. Por isto mesmo, sendo a disciplina a contenção do instinto animal no homem, ela é que permite a passagem para a humanidade, que será plena na *completa moralização*, perfeição última à qual estão os homens destinados.

[309] Päd AA 09:442;12

[310] Päd AA 09:442;13 (itálico nosso)

[311] Päd AA 09:449;25

Segundo Kant, “é preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida à coação de outrem e que, ao mesmo tempo, conduza corretamente a sua liberdade”, em outras palavras, “que ele sinta logo a *inevitável resistência da sociedade”*[312]. A disciplina imposta pelo professor deve ser *assimilada* pelo aluno uma vez que ela será o passo preparatório para a sociedade futura. Nesta perspectiva se pode compreender o papel da educação pública: é no espaço do instituto público que uma vontade *não* se sobreporá à outra, e é também neste espaço que a coação se fará mais visível. A coação é, pois, como diz Kant, “um impedimento ou resistência com que se defronta a liberdade”[313].

Nas escolas nas quais as crianças estudam conjuntamente, o conflito de liberdades é incomensurável. O professor deve apresentar os *limites*, será ele próprio uma *coação*. Para esta finalidade, algumas regras elementares são elencadas por Kant: primeiramente, “é preciso dar liberdade à criança desde a primeira infância em todos os seus movimentos (...) *com a condição de não impedir a liberdade dos outros* (…)”; em segundo lugar, “deve-se-lhe mostrar que ela pode conseguir seus propósitos, c*om a condição de que permita aos demais conseguir os próprios* (…)”; por último, “é preciso provar que a coação, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem da sua liberdade, que a

[312] Päd AA 09:453; 32
[313] RL AA 06:231;44

educamos p*ara que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem*."[314]

Ora, o ambiente escolar se mostra, assim, um *microcosmo* da sociedade, tendo, à sua maneira, um mecanismo de insociável sociabilidade, sendo o professor como que um juíz. Ainda mais apropriadamente, ele é um *senhor*, aquela figura tão controversa a que se refere Kant no texto da *Ideia*. O fato do homem necessitar da disciplina, implica, necessariamente, que ela lhe seja *imposta* por outrem, ao menos em um estágio inicial, no qual é simplesmente *impossível* que a disciplina se imponha por si só.

Na *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, dirá Kant: em vista do propósito supremo que a natureza impinge ao homem, "*a criação de uma* sociedade civil *que administre universalmente o direito*"[315], "a dificuldade que a simples ideia dessa tarefa coloca diante dos olhos é que o homem é um *animal* que, quando vive entre outros de sua espécie, *tem necessidade de um senhor*"[316].

Formulação similar se encontra em uma das preleções sobre antropologia: "o ser humano é uma criatura que necessariamente precisa de um mestre, o que os animais nunca precisam. A razão para isso *é a liberdade e seu mau uso*"[317]. Ora, "a liberdade e seu mau uso" é a razão para que o homem necessite de um senhor, em outras palavras, é a razão

[314] Päd AA 09:454;33-34
[315] IaG AA 08:22;10
[316] IaG AA 08:22;11 (itálico nosso)
[317] V-Anth/Mensch AA 25:1199 (itálico)

para que o homem precise da disciplina. Pois a necessidade de um senhor se reflete na necessidade de disciplina. Mas o homem só pode encontrar um parâmetro disciplinador no *próprio* homem. É um infortúnio[318], dirá Kant, mas um infortúnio inevitável.

Entretanto, longe de abrir a possibilidade de uma leitura deste senhor como um ser autoritário, heterônomo, Kant ressalta que o homem tem "necessidade de um *senhor* que quebre sua vontade particular e o obrigue a obedecer *à vontade universalmente válida*, de *modo que todos possam ser livres*"[319]. Dizer que o homem precisa de um senhor não quer dizer que o homem não seja autônomo, nem tampouco livre. Significa dizer que precisa de *disciplina*, e esta não se impõe por si mesma.

O que é o *senhor* para o homem, será o *professor* em relação a seus alunos. Ora, quando "um determinado uso da liberdade é, ele próprio, um obstáculo à liberdade segundo leis universais (...), a coação que se lhe opõe, como impedimento a um obstáculo à liberdade, está de acordo com a liberdade"[320]. Assim cultivará o professor a liberdade ao mesmo tempo em que "coage" seus alunos: quando "ensina" os *limites*.

A disciplina, essa coação ao mesmo tempo *interna* e *externa*, é peça chave no desenvolvimento das disposições do homem. A educação é, para Kant, o maior fomento ao desenvolver-se das disposições *para uso*

---

[318] V-Anth/Mensch AA 25:1200
[319] IaG AA 08:22;11 (itálico nosso)
[320] RL AA 06:231;45

da razão; a disciplina, uma propedêutica à possibilidade de desenvolvimento. É patente que o processo educativo não *termina* com a disciplina, mas é essa capacidade adquirida de disciplina, que será também sempre uma capacidade de *auto-coação*, uma condição de possibilidade.

Se lembrarmos aqui do sentido de coação como um impelir, um conduzir à, podemos ler a disciplina kantiana como uma *condução*, em outras palavras, o indivíduo é capaz de *por si só* se conduzir de *tal modo que* possa vislumbrar o desenvolvimento de suas disposições. A disciplina, este “sistema de precaução e auto-exame”, para utilizar uma expressão da primeira *Crítica*, quando *aprendida*, é o solo próprio a partir do qual o homem *se funda* em direção à perfeição a que está destinado e que à qual pode aspirar racionalmente.

3.2 Planos e disposições: a teleologia e seus porquês.

Ao finalizar seu curso de antropologia no semestre de inverno de 1775/76, Kant incluiu uma seção intitulada “Da Educação”, contendo pouco mais de seis páginas[321]. Esta foi a única vez em que tal seção apareceu, mostrando o que parecem ser suas primeiras reflexões sobre a educação. Nos anos seguintes, seriam publicados os ensaios sobre o Instituto Philantropinum de Dessau, no qual Kant elogia o projeto pedagógico idealizado por Basedow, “o maior fenômeno, que apareceu neste século para o melhoramento da *perfeição da humanidade*”[322], uma verdadeira *Pflantzschule* para muitos professores, “um autêntico instituto educacional adequado tanto para os *fins da natureza* como para os *fins civis*”[323]. É nestes anos que Kant ministra suas primeiras preleções sobre pedagogia, ao que parece, a partir das reflexões sobre educação na *Antropologia Friedländer.*

Neste contexto, isto é, no contexto dos dois ensaios e da referida seção da *Antropologia Friedländer*, o conceito de disposição[324] [Anlage] está praticamente ausente. Uma única exceção se encontra nos *Ensaios sobre o Philantropinum,* em uma passagem na qual Kant comenta sobre a

---

[321] V-Anth/Fried AA 25:722-728
[322] V-Anth/Fried AA 25:722-723 (itálico nosso)
[323] AP AA 02:447 (itálico nosso)
[324] É comum a utilização, por parte de Kant, associado ao conceito de *disposição* outro conceito, o de *gérmen*. Com efeito, ambos os conceitos se encontram disseminados na obra de Kant, desde seus primeiros até os últimos escritos. Em nossa análise, os conceitos de *Anlage* e *Keime* serão compreendidos como correlatos e intercambiáveis.

péssima qualidade dos institutos de educação de seu tempo: “tudo neles trabalha contra a natureza, e o bem para o qual a natureza deu a disposição [Anlage] está longe de ser extraído do ser humano”[325]. Já nas *Observações sobre pedagogia*, o conceito de disposição será *fundamental*, o mesmo sendo evidente na *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. Esta aproximação se torna clara quando as datas são observadas: o curso, ministrado em 1783/84, o texto, publicado em 1784.

No que se segue, pretendemos enfatizar a importância do conceito de disposição nas *Observações* e na *Ideia*, indicando a relação que há entre disposição e teleologia, bem como a questão do *plano*. Com efeito, a educação, para Kant, *só pode ser compreendida* dentro de uma perspectiva histórica, como um *processo*, verdadeira *work in progress*. Do mesmo modo que a história, para Kant, não é apenas uma narração do passado, mas sim uma *escrita para o futuro*, a educação tem *sempre* como objetivo este mesmo futuro. Trata-se, nos dois casos, do *desenvolvimento* das disposições presentes no homem, e também da *possibilidade de se acordar um plano.*

[325] No segundo ensaio Kant utiliza a palavra Anlage, mas com um sentido bem diferente para se referir as novas escolas que poderiam seguir o “Einrichtung und Anlage” do Instituto de Dessau. AP AA 02:450

3.2.1 Disposições

Quando escreve, em 1775, *Das Diferentes Raças Humanas,* Kant se utiliza do conceito de disposição, e também de gérmen, para explicar o desenvolvimento das raças humanas. E é apenas neste opúsculo que podemos encontrar uma diferenciação entre ambos:

> *os* fundamentos de um determinado desenvolvimento [Auswickelung], que *residem na natureza de um corpo orgânico* (da planta ou do animal), chamam- se germes [Keime], se esse desenvolvimento concerne a partes particulares; mas, se ele concerne apenas ao tamanho ou à relação das partes entre si, eu os denomino disposições naturais [natürliche Anlagen][326].

É a perspectiva biológico-empírica que permite a Kant aplicar estes conceitos de forma mais nítida. A diferença entre eles se torna menos clara uma vez que passamos para além do "mundo" físico-biológico. Os limites já não claramente delimitados nos permitem aproximar um conceito do outro, reservando para o uso não-metafórico no contexto biológico a distinção entre gérmens e disposições. É este uso *equivalente*, por assim dizer, que encontramos na breve introdução à analítica dos conceitos A66/B91 na *Crítica da Razão Pura:*

> seguiremos pois os conceitos puros até aos *seus primeiros* <u>*germes e disposições*</u> *no entendimento humano*, onde se encontram preparados, até que, finalmente, por ocasião da experiência, se desenvolvam e,

[326] VvRM, AA 02:139;16 (tradução modificada)

libertos pelo mesmo entendimento *das condições empíricas que lhe são inerentes*, sejam apresentados em toda a sua pureza [327]

De forma restrita, ou ampla, falar em disposições nos remete inevitavelmente à teleologia. Deste modo, tanto as *Observações* quando a *Ideia*[328] só podem ser compreendidas nesta relação. É certo que a discussão teleológica é fundamental para Kant em toda sua obra. Contudo, não retomaremos aqui a ampla questão da teleologia desde como é posta na *Crítica da Razão Pura*[329], ou na *Crítica do Juízo.* É preciso, apenas, esboçar o que é esta teleologia em seu caráter fundamental.

* * *

A teleologia kantiana se pautará, principalmente, pelo conceito de natureza, sendo antes uma teleologia natural do que uma "teo-teleologia", isto é, uma *teleo*logia de cunho *teo*lógico. Neste sentido, pondera Lebrun, Kant rompe com a tradição da boa natureza e "esvazia a 'Natureza' de todas as significações maléficas ou consoladoras que o século XVIII nela havia alojado: ela torna-se um *ponto de referência abstrato*"[330]. Por outro

---

[327] KrV, A66/B91;99. (itálico nosso) Encontramos também, na resenha sobre a obra de Herder a disjuntiva "germes ou disposições originais" RezHerder, AA 08:62

[328] Um dos raros trabalhos dedicados a educação em Kant feitos no Brasil trata justamente deste tema. Cf. Cunali, B. – *Kant e a possibilidade da educação: um estudo sobre o confronto entre mecanismo e teleologia e sua influência nas ideias pedagógicas kantianas*. Dissertação de Mestrado, Puc-SP, 1980.

[329] Uma discussão clara sobre este tema encontra-se no primeiro capítulo da tese de mestrado defendida por Bruno Nadai, "A teleologia na *Crítica da Razão Pura*", p.17-65. In: *Teleologia e História em Kant: a Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita*. Dissertação de Mestrado, FFLCH-USP, 2006.

[330] Lebrun, G. - *Kant e o fim da metafísica.* Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2002, pp. 652-3. (itálico nosso)

lado, conceituar a natureza como um referencial abstrato pode soar contraditório com o próprio texto kantiano.

Inúmeras vezes Kant parece hipostasiar a natureza ao estilo *Deus sive natura,* ou ainda como natureza *sive* providência. Mas o que Kant *não* pretende é substanciar a natureza. É no *pensar* que natureza será *interpretada*, na chave do "como se", pois não se trata de 'trabalhar' a natureza sob um ponto de vista teórico, ou qualificá-la de modo absoluto; antes *regular* do que *constituir*.

Por vezes, contudo, Kant parece assumir a natureza como empiricamente situada. No *Começo conjectural da história humana* ele explicita que a razão eleva o homem acima dos animais, pois concebe que "ele é verdadeiramente *o fim da natureza* e que nada que vive sobre a Terra pode competir com ele nesse aspecto", em outras palavras, o homem passa a se dar conta de que os animais são "meios e instrumentos disponíveis à sua vontade para a realização de suas intenções, quaisquer que sejam elas"[331]. Como pontua Lebrun,

> se a natureza sem o homem seria um deserto, não é porque ela permaneceria inculta, mas porque ela seria 'umsonst', criada para nada, senão para que os animais a utilizassem, porque lá não se perfilaria a nenhum fim que não tivesse suscitado [332]

[331] MAM, AA 08:114;115 Será essa mesma razão a responsável por habilitar o homem a *se representar* no *eu*, representação esta cuja hipérbole, como veremos, resultará no *egoísmo*.
[332] Lebrun, G. - *Op. cit*, p. 658

Assim, a presença do homem gera um *sentido* para a natureza, vista sob um fio condutor racional. Não se trata de um antropocentrismo, mas antes de um uso *regulador* da ideia de natureza teleologicamente dirigida. Em outras palavras, a natureza não é hipostasiada, mas antes *vista como* tendo um direcionamento, vista *como tendo* feito isto ou aquilo para proveito do homem. É neste sentido que os conceitos de gérmens e disposições devem ser compreendidos, isto é, como voltados para um fim num sistema teleológico da natureza – e por isto são chamadas também de "disposições naturais".

É relevante, para nossa interpretação, a relação que a "natureza estabelece" com o homem. Kant, em diversas passagens, confere à natureza um caráter extraordinário. Basta observarmos algumas expressões que o filósofo utiliza no texto da *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita* para tornar visível a ambiguidade que o termo *natureza* carrega: "propósito da natureza", "ela gerou um Kepler", "a natureza quis que o homem", "a natureza não faz verdadeiramente nada supérfluo", "a natureza parece ter-se satisfeito", "parece que a natureza não se preocupa", "o edifício que a natureza tem como propósito", "o meio de que a natureza se serve", "agradeçamos, pois, à natureza", "a natureza sabe mais o que é melhor", "a natureza quer que ele abandone", "a cuja solução a natureza obriga", "nos é ordenada pela natureza", "esta missão da natureza", "a natureza se serviu", "plano oculto da natureza", "segundo

um plano da natureza", "os germes que a natureza nela colocou", entre outras.

Seria esta uma recaída de Kant na concepção da boa natureza, dotada de poderes extraordinários, capaz de fazer e desfazer do homem? Ou seria um modo que o filósofo encontrou para esvaziar o sentido da palavra Deus, e não cair em uma teo-teleologia? Para Pauline Kleingeld, a utilização do termo "Natureza" ao invés de "Deus" é perfeitamente justificável no contexto da *Ideia*, visto que,

> porque precisamos apenas da ideia de uma alta inteligência e não temos justificativa para assumir a existência de tal causa supernatural, e porque nós usamos essa ideia para os propósitos de investigação e não de religião, é melhor falar de 'Natureza' ao invés de 'Deus" [333]

"Ideia de uma alta inteligência": não precisamos admitir que esta alta inteligência, Deus, exista efetivamente, isto é, não se trata de constituir, mas de *regular*, trata-se de interpretar a natureza. Podemos questionar, contudo, o fato de Kant fazer o uso do termo "Providência" ao final do texto - "uma tal justificação da natureza, ou melhor, da *Providência"*[334], e que, portanto, natureza e Providência se identificariam[335].

Um uso metafórico e confuso da linguagem? Sendo ou não uma metáfora, podemos ressaltar o fato de que há, para Kant uma "razão

[333] Kleingeld, P. - "Nature or Providence?" in: *Philosophical Quarterly* 75 (2): p. 207
[334] IaG, AA 08:30; p.21
[335] Kleingeld justifica o uso de "Providência" ao assumir que o tom apresentado ao final do texto da *Ideia* tem um caráter moral mais forte, donde a utilização do termo. Kleingeld – *Op. cit.*, p. 212

estranha" [fremde Vernunft][336], um "sábio criador" [weise Schöpfer][337], que pode assumir o nome de natureza ou Providência. Isto é de grande importância se considerarmos as ideias de *propósito*, uma vez que o propósito da natureza será a destinação final do homem enquanto humanidade. O conflito que se estabelece é este: a natureza provém o homem de disposições para o uso de sua razão, disposições que se desenvolverão totalmente apenas na espécie, ao mesmo tempo que essa razão mesma permite ao homem estabelecer fins e propósitos para si próprio. Simultaneamente, a natureza impossibilita que o homem se desenvolva plenamente *enquanto indivíduo*, porque dá a ele um curto espaço de tempo para viver.

Além deste conflito com a finitude, há um outro, ainda mais notório: se as ações humanas acontecem no campo da *liberdade*, na perspectiva do *arbítrio,* se a natureza dotou os homens livres de *disposições,* que, como veremos, ela mesma *impele* ao desenvolvimento, parece haver um conflito entre *ter disposições* [Anlagen], isto é, ter já *uma determinação prévia* e ser livre. Ora,

> de um ponto de vista metafísico, qualquer que seja o conceito que se faça da *liberdade da vontade*, *as suas manifestações* - as ações humanas – como todo outro acontecimento natural, são determinadas por leis naturais universais[338].

[336] Päd, AA 09:441; 11
[337] IaG, AA 08:22; 10
[338] IaG AA 08:17;03

Assim, ter *disposições*, isto é, *ser disposto pela* natureza, não retira do homem sua liberdade. O efetivar-se de suas ações, estas *manifestações*, são coagidas pela própria constituição *física* da natureza. Assim, se decido voar, por exemplo, sou naturalmente refreado. Se uso meu engenho, e trabalho nos *meios* para que eu possa voar, inventando uma máquina que me permita fazê-lo, terei utilizado minha razão para *ir além* de uma impossibilidade natural. Diríamos até, bem ao estilo de Kant, que são *os obstáculos* que impelem o progresso do homem.

Para o homem, as disposições são apenas um *meio*, não o fim último. Se é dotado pela natureza de disposições, se *sua própria natureza* é ter disposições, e se *tudo* no sistema teleológico tem um determinado fim, a finalidade destas disposições, poderíamos dizer, é fazer com que o homem *as ultrapasse*. Por mais desenvolvida que uma disposição possa ser, a disposição por si só não é nada se não cumprir sua função, como uma ferramenta; quanto mais adequada for a ferramenta, melhor *servirá a seu propósito*. Mas, ao contrário de uma ferramenta, não posso *nunca* colocar de lado minhas *disposições*, tanto mais porque elas *jamais* se desenvolverão completamente em um único indivíduo, como veremos adiante.

O sistema teleológico assegura, para Kant, que as disposições sejam desenvolvidas. Assim, lemos na primeira proposição da *Ideia*:

> *Todas as disposições naturais de uma criatura estão destinadas a um dia se desenvolver completamente e conforme um fim*. (...) *se prescindirmos*

desse princípio, não teremos uma natureza regulada por leis, e sim um jogo sem finalidade da natureza e uma indeterminação desconsoladora toma o lugar do fio condutor da razão[339].

Similar é o texto da *Antropologia*, no qual lemos:

> "*a natureza quer que toda criatura alcance a sua destinação*, *que todas as disposições de sua natureza se desenvolvam conforme a fins* para ele, para que, ainda que nem todo indivíduo, ao menos a espécie realize a intenção da natureza"[340].

Assim, "o característico do homem, pois, não é tanto o ter uma ou outra disposição, mas o fato de que elas s*ejam meio para outra coisa diferente do que são para os animais*: que sirvam para *o seu próprio aperfeiçoamento*"[341]. O animal é disposto pela natureza apenas com seu instinto, o que basta para que ele sobreviva e atinja toda sua plenitude. O homem, de início, é um ser frágil que requer cuidados para que possa desenvolver suas disposições, que tem como finalidade "ultrapassar a ordenação mecânica de sua existência"[342].

Esta disposições[343] demandam um trabalho dos indivíduos, isto é, um *esforço* para que sejam desenvolvidas. Para os animais, o único

---

[339] IaG AA 08:18;05 (itálico nosso)
[340] Anth AA 07:329;223
[341] Garcia Ferrer - "La teoria de las disposiciones en Kant", p.10 (itálico nosso) in: *E-prints Complutense*. Disponível em, http://tinyurl.com/mzwnxmj Acesso em 12/02/2012
[342] IaG AA 08:17;04
[343] Na *Antropologia de um ponto de vista pragmático* Kant indica três tipos de disposição que definem o caráter da espécie humana, a saber: "disposição técnica (mecânica, vinculada à consciência) para o manejo das coisas", "disposição pragmática (de utilizar habilmente outros homens em prol de suas intenções)" e a "disposição *moral* em seu ser (de agir consigo mesmo e com os demais segundo o princípio da liberdade sob leis". O homem que tem o traço *característico* da humanidade, isto é, um caráter humano, *necessariamente* possui estas três disposições, o que não significa, é certo, que desenvolverá todas igualmente. São estas, pois,

esforço é sua própria existência. O homem, por outro lado, enquanto espécie, deve extrair de si próprio estas disposições, isto é, trazê-las à tona a partir de seu *próprio* esforço – ao que foi destinado pela natureza. Embora não seja o único meio, a educação é, sem dúvida, o mais privilegiado. É certo que a *insociável insociabilidade*, por exemplo, é uma espora para o desenvolvimento do homem. Mas o homem só chega à sociedade, *educado*, isto é, *formado*. Não se trata, é claro, de dizer que seja bem formado, mas apenas de que há *um processo* anterior pelo qual *todos* os homens tem que passar. E aqui não se quer dizer que todos recebam uma *educação formal*; existe uma *formação mínima* baseada em um repertório comum, isto é, não se tratam de meninos-lobos ao estilo do personagem de Rudyard Kipling.

Deste modo, quando pensamos na insociável insociabilidade, por exemplo, devemos sempre levar em conta que já se trata do *homem social*, mais ainda, do homem que apresenta já algum grau de desenvolvimento de suas disposições. Não há, para Kant, a necessidade de se pensar em um *grau zero da humanidade*. Redução impossível e improvável, é sempre o momento do *agora* em que a humanidade se encontra que deve ser pensado. É o momento do *agora* em vista do *futuro*, que já se constitui na própria ação do homem. Dirá Kant que a

---

as disposições que devem ser desenvolvidas no homem em vista da espécie. Anth AA 07:322;216

possibilidade de uma "*espera* refletida *do futuro*" foi um dos passos da razão em seu percurso histórico. É justamente

> esta capacidade de gozar não meramente os momentos presentes da vida, mas também de tornar presente o tempo futuro, frequentemente muito afastado, é o *mais decisivo sinal da prerrogativa humana* de, em conformidade com sua destinação, preparar-se para *fins mais distantes.*[344]

A posteridade é de maior relevância neste caso. Variável comum no clima de opinião do século das Luzes, a ideia de posteridade *dirige* as reflexões de boa parte dos *philosophes* e dos *Aufklärers*[345]. Será nesta confluência entre posteridade – pois o papel da educação é educar as gerações *sempre* vindouras – e capacidade de, além de *preparar-se* para "fins mais distantes", colocar-se fins advindos da própria razão humana. Pois, se as disposições devem ser desenvolvidas, isto não se pode dar de modo errante. É preciso um plano.

---

[344] MAM 08:113;114

[345] Foi em vista da *posteridade* que Diderot projetou sua *Enciclopédia*. Na própria definição da palavra Enciclopédia, a vinculação com os pósteros é visível: "a finalidade de uma *Enciclopédia* é de reunir os conhecimentos espalhados pela superfície da Terra; expor o seu sistema geral aos homens com quem vivemos, e *transmiti-lo aos homens que virão depois de nós; a fim de que os trabalhos dos séculos passados não tenham sido trabalhos inúteis para os séculos que se sucederão*; que os nossos vindouros, tornando-se mais instruídos, se tornem simultaneamente mais virtuosos e mais felizes, e que não venhamos a morrer sem ter sido bem dignos da espécie humana". *A Enciclopédia*. Tradução de Luiz Tito Morais. Lisboa: Editorial Estampa, 1974, p.57 (itálico nosso)

3.2.2 Plano da natureza, plano da educação

A necessidade do plano surge do próprio sistema kantiano. Mas não é incorreto também relacionar uma ideia mais ampla de plano com o próprio clima de opinião da Ilustração. Podemos lembrar, a este respeito, as palavras de Roberto Romano:

> O Século das Luzes foi caracterizado como o tempo dos grandes projetos, das grandes esperanças. Kant é afinado com a melodia que exala a suave e lenta unidade genérica dos homens. Se o todo harmônico do coletivo humano não existe de imediato no mundo empírico, a sua idealização fornece esperanças de atingir, passo a passo, formas de convívio cada vez menos brutais. *O futuro não é garantido, mas pode ser projetado*[346]

Pois se o futuro não está garantido para o homem, ele pode ser ao menos projetado: e para atingi-lo o homem deve trabalhar na direção do seu projeto. Para atingir a finalidade imposta pela natureza, o homem precisa desenvolver suas disposições *a partir* de si mesmo, pois, não sendo um animal instintivo, mas *racional*, ele depende de uma c*ondução disciplinada de suas disposições*. Por isso, "a educação em parte ensina alguma coisa ao homem, em parte, apenas desenvolve algo nele"[347], isto é, desenvolve as disposições que a natureza nele colocou para o uso de sua própria razão para que se eleve acima do *mero* animal.

---

[346] Romano, R. – "Ensaio para uns posfácio". In: *A paz perpétua*. São Paulo: Perspectiva, 2004, p.104 (itálico nosso)
[347] Päd, AA 09:443;15 (itálico nosso)

É certo, diz Kant, que "*não se pode nunca saber quão longe as disposições naturais* (do homem) *podem ir*"[348], pois o homem é um *ser finito*, e seu pouco tempo de vida – *pouco*, pois a história é infinitamente mais longa – não permite um desenvolvimento que possamos considerar *total*. Assim sendo, parcial por natureza, é também essencial ao homem sua incompletude. Ao mesmo tempo *destinado* e *incompleto*, o homem e suas disposições tem, como único caminho, *visar a humanidade*. Por isso, "no homem (única criatura racional sobre a Terra) aquelas disposições naturais que estão voltadas *para o uso de sua razão* devem *desenvolver-se completamente apenas na espécie e não no indivíduo*"[349].

Essa incompletude essencial contrasta com a completude do animal, que precisa apenas de seu instinto, e desde muito cedo aprende a *regularidade* de seu próprio ser. A força que possui é a força necessária para sua própria sobrevivência: o animal é, "por seu próprio instinto, tudo aquilo que pode ser", isto porque, nos diz Kant, uma "razão estranha [fremde Vernunft] a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários"[350]. Mas se uma razão estranha tomou conta do animal, porque não o fez com os homens? Assim como a própria razão, para usar aqui uma expressão da primeira crítica, o homem *tem um peculiar destino*. Peculiar, pois racional.

---

[348] IaG, AA 08:18;05
[349] IaG, AA 08:18;05
[350] Päd AA 09:441;11

O caráter racional do homem o distancia *infinitamente* do animal. Se uma razão estranha *não cuidou* do homem, tampouco dele descuidou: pois o homem tem *razão*, e se esta razão não é tão poderosa, de início, para mantê-lo, ela é suficientemente poderosa para fazê-lo "senhor do mundo". Pode, até mesmo, usar os animais em seu próprio benefício. E não só os animais, *como a natureza inteira*. Mais correto ainda seria dizer, não que a razão não tenha o poder necessário, mas que o homem, apenas pouco a pouco, desenvolve as ferramentas – suas disposições naturais – para saber *usar* de sua própria razão.

Esta diferença entre o homem e o animal se revela também na questão do *plano*. Para Kant, esta é uma questão fundamental. Nada se pode fazer sem um plano. O viajante que quer tirar proveito de sua viagem, deve ter um plano de antemão, como vimos anteriormente. Na *Crítica da Razão da Pura*, a atividade crítica será "traçar um plano completo arquitetonicamente, i.e., a partir de princípios, com total garantia de completude e segurança em todas as peças que constituem este edifício"[351]. Poderíamos enumerar algumas dezenas de casos nos quais Kant se utiliza da ideia de plano, em variados contextos. O que importa, aqui, é realçar a ideia de plano da natureza, como ele aparece na *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, e uma possível interpretação da ideia de *plano de conduta* [Plan seines Verhalten] em

[351] Krv B27;61

relação ao plano de educação [Erziehunsplan] referido nas *Observações sobre pedagogia.*

Se os animais agem naturalmente no *plano da natureza*, o homem, ao contrário, não conhece sua "própria" natureza quando nasce, não está em condições de se desenvolver por si só. Só pode agir *naturalmente*. Mas ao agir naturalmente, o homem não é inteiramente homem. Se é a única criatura que *precisa* ser educada, é justamente porque "precisa de *sua própria razão*. Ele não tem instinto, deve *fazer por si só o plano de sua conduta*"[352]. Pelo simples fato de precisar de sua razão – aquilo que o eleva acima dos animais – o homem deve ser educado. Por isso, "o homem é a *única* criatura que precisa ser educada"[353], pois é a única criatura racional.

Dentre todas as criaturas da terra, apenas uma precisa ser educada, conduzida, pois, por si só, não pode subsistir. É um ser incompleto. Se largado à sua própria sorte, perecerá rapidamente. Ao contrário dos outros animais, o homem não vem ao mundo *pronto*, isto é, não vem *apto* para imediatamente utilizar suas forças, como o animal, que logo ao nascer, já começa a encontrar sua regularidade. O homem é o mais fraco dos seres naturais. E sua total debilidade contrastará com o *poder racional* com o qual é disposto.

[352] Päd AA 09:441;12
[353] Päd AA 09:441;11

Por isso, a educação deve prover os meios para que as disposições naturais [Naturanlagen] se desenvolvam, pois, no homem, seu "objetivo é o uso de sua razão"[354]. De acordo com Kant, "todas as disposições naturais de uma criatura estão destinadas a um dia se desenvolver completamente e conforme um fim"[355]. Mas, como vimos, o homem é *finito*. Seu curto tempo de vida não permite seu *total desenvolvimento*. Na precisa expressão de Lebrun, "a individualidade não passa de um recorte natural". Como bem expressa o autor,

> regular-se pela existência limitada do indivíduo vivo seria decidir de modo excessivamente rápido sobre a destinação do homem, e já seria até mesmo conceder que a natureza é nossa vocação, pois a *individualidade não passa de um recorte natural*; ela só é uma última instância nas espécies animais[356]

A destinação do homem não se sustenta em um só indivíduo. Como lemos no texto da *Antropologia Pillau:*

> cada animal individual alcança a destinação de sua natureza; em flagrante contraste, cada indivíduo humano não alcança a destinação de sua natureza humana, apenas a inteira espécie humana está predisposta para alcançá-la[357].

---

[354] IaG AA 08:18; 5 (tradução modificada)
[355] IaG AA 08:18; 5
[356] Lebrun, G. - *op. cit*, p.653 (itálico nosso)
[357] V-Anth/Pillau AA 25;839

A razão é ilimitada, o indivíduo não. Em *cada* indivíduo, a razão é limitada em sua existência, isto é, é *finita em cada* indivíduo, mas infinita na espécie.

Por mais avançado que um povo possa ser em sua cultura, *cada indivíduo singular* desse povo *jamais* alcançara *sua* destinação, o que lhe é vedado pela *natureza mesma de sua destinação*: só será *humano* em vista da *humanidade*, em sentido adjetivo e substantivo. Substantivo: o homem é, pois, *parte* da humanidade enquanto compartilha um espaço físico restrito, a terra, ao qual foi confinado. Adjetivo: é também *parte* da humanidade *enquanto ideia*, enquanto *ser humano*, isto é, *ter humanidade* é determinante do seu ser homem[358].

Não se trata de uma questão de *grau civilizatório*, o que se torna claro pelo texto kantiano:

> Alcança o selvagem sua destinação? Não, nem mesmo a vocação de um animal. Seres humanos na Alemanha, alcançam a sua destinação? Não, eles também não. Entretanto, cada animal alcança sua destinação, mas a espécie como um todo não é alterada; o ser humano sozinho não a alcança, mas a espécie se aproxima cada vez mais de sua destinação.[359]

Não será nunca em vista *do homem individual* que o homem deve desenvolver suas disposições: "*as disposições naturais cujo objetivo é o*

---

[358] Neste sentido, pontuará Bruno Nadai, "a noção kantiana de humanidade não poderá ser compreendida como um conceito formado por generalização, a partir da composição de notas características comuns a vários objetos dados empiricamente (indivíduos). Isto é: a noção de espécie não é obtida a partir da generalização daquilo que a experiência das ações humanas passadas ou presentes oferece." Nadai, B. – *op. cit.*, p.72 Assim, a humanidade é uma ideia.

[359] V-Anth/Pillau AA 25;839 Mesmo negando a possibilidade de *qualquer* povo alcançar sua completa destinação, reconhecerá Kant que "os gregos, em comparação [com a China e a Índia], foram uma nação que chegou muito perto de sua destinação" V-Anth/Pillau AA 25:840-841

uso da razão, devem desenvolver-se completamente ***apenas na espécie*** *e não no indivíduo*"[360], cabendo à *espécie humana* que "extrair de si mesma, pouco a pouco, por suas próprias forças, a completa disposição da humanidade"[361]

A própria dualidade indivíduo versus espécie está *inscrita no homem*. Esta faculdade de "ampliar as regras e os propósitos do uso de todas as suas forças *muito além do instinto natural*"[362], que não conhece limites para seus projetos, se encontra no ser humano, que é *finito*. Ainda que a razão tenha essa potencialidade, ela não atua "por si só de maneira instintiva"[363]. Além de não atuar sozinha, a razão também é limitada, *no homem*, pelo seu tempo de vida; e não só isso, pelo fato de não atuar por si só, ela precisa de "tentativas, exercício e ensino".

No *Começo conjetural da história humana*, Kant diferenciará o homem do animal justamente por sua "capacidade de escolher por si mesmo um modo de vida e não, como os outros animais, estar ligado a um único"[364]. A ênfase deve recair sobre a "capacidade de escolher": o animal é limitado, um *ser sem arbítrio*, segue apenas o instinto, o *impulso natural*. Por sua vez, o homem é capaz de "renegar" este impulso, e tornar-

[360] IaG AA 08:18;5 (tradução modificada, negrito nosso)
[361] Päd AA 09:441;12
[362] IaG AA 08:18;5 (itálico nosso)
[363] IaG AA 08:18;5 (tradução modificada)
[364] MAM AA 08:112;112

se assim “consciente de sua razão enquanto uma capacidade de estender-se para além dos limites aos quais *todos os animais estão confinados*”[365].

Como o homem é diferente do simples animal - completo em si com seu instinto - ele tem que *aprender* a usar sua razão, e esta necessidade revela que não só o homem *precisa* da sua razão, como a razão precisa do homem como *espécie*: “uma série talvez indefinida de gerações, que transmitam umas às outras as suas luzes”[366] ou seja, “uma geração educa a outra”[367]. Somente a espécie pode atingir um “*uso pleno* de suas disposições naturais”[368], isto é, pode progredir em direção à perfeição.

A destinação do homem consiste, dirá Kant, “em nada mais do que no *progredir* para a perfeição”, e se “para a espécie esse curso é um *progresso* do pior para o melhor, para o indivíduo não é exatamente o mesmo”[369]. De qualquer modo, a busca pelo melhor consistirá justamente no mais alto fim a que o indivíduo pode se destinar. A necessidade teleológica da perfeição justificará, mais tarde, na “Doutrina das Virtudes”, na *Metafísica dos Costumes*, o *dever* de se aperfeiçoar a si mesmo. Kant identificará o fim (a perfeição), com o dever de perfeição, uma vez que o indivíduo, para ser digno da espécie, deve colaborar com seu progresso:

> Portanto, com o fim da humanidade na nossa própria pessoa está associada também a *vontade da razão*, e por conseguinte, o dever de ser

[365] MAM AA 08:11-112;112
[366] IaG AA 08:19;6
[367] Päd AA 09:441;12
[368] IaG AA 08:19;6 (itálico nosso)
[369] MAM AA 08:115;116

> tornar *digna da humanidade* mediante a cultura em geral, *o dever de buscar ou de promover a capacidade de realizar quaisquer fins possíveis*, na medida em que esta faculdade só no homem é susceptível de ser encontrada; quer dizer, um *dever de cultivar as disposições rudimentares* [rohen Anlagen] da sua natureza, como aquilo por intermédio do qual o animal se eleva a homem[370]

Nesta perspectiva, é possível concordar com Vandewalle ao dizer que a educação "é propriamente uma questão de passagem (Übergang)"[371], respondendo ao problema de uma passagem da natureza à liberdade. A ideia de passagem trata justamente da transição entre elementos ou domínios heterogêneos, em última instância, da ideia ao fato. Para Ricardo Terra, "o tema da aplicação/realização percorre todo o sistema crítica, não sendo um tema exclusivo dos últimos escritos de Kant"[372].

Ora, se o homem permanece no 'estado de natureza', ele jamais atingirá sua destinação enquanto humanidade, isto é, se o homem seguir apenas suas inclinações ele não poderá, em primeiro lugar, viver em sociedade[373] – que funciona como um *obstáculo* às inclinações

---

[370] MS AA:06,392; 301-302 (tradução modificada) O mesmo podemos ler de modo lapidar na reflexão 7218: "não degrades a humanidade em tua própria pessoa".

[371] Vandewalle, B. – *op. cit.* , p.13

[372] Terra, R. – "Sentidos de 'passagem' (Übergang)". In: Passagens: estudos sobre a filosofia de Kant. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003, p.59 É ainda o autor que esclarecerá: "Os conceitos de passagem e aplicação são fundamentais não apenas para a filosofia teórica, mas também para a prática. A filosofia política, particularmente, é um campo em que estas noções podem ser esclarecedoras, pois a política, para Kant, implica o cruzamento de vários aspectos do saber, e engloba mais de um ponto de vista. A política é vista em sua relação com direito e a moral, mas também como uma prática que leva em conta prudentemente a antropologia, a natureza humana; além disto, o mecanismo da natureza, trazendo uma espécie de "garantia" dos resultados da ação transforma profundamente a política", p.64. Não seria incorreto transpor essa ideia de também para o campo da educação.

[373] Não trataremos da *insociável insociabilidade*, mas é necessário ressaltar o caráter fundamental deste expediente kantiano para compreender a ideia de progresso da humanidade

desenfreadas, e tampouco poderá ser digno de humanidade, pois que permaneceria um simples animal, negando mesmo sua destinação racional.

Com efeito, “a educação supõe a não-coincidência do homem e da humanidade, do fato e da ideia”[374]. O homem enquanto ser físico ainda não concretizou sua destinação, isto é, não se alçou a dignidade da espécie: enquanto ser *meramente* físico o homem não passa de um animal (fato), mas quando desenvolve suas disposições – a que está destinado pela natureza – ele passa a fazer parte da espécie (ideia). Por não poder percorrer este caminho por si só, o homem deve ser educado, por outros homens, sempre em vista da humanidade.

E, além do mais, a natureza não traça um plano para o homem, um plano do qual ele esteja consciente e possa seguir.

Por isto,

> os homens, enquanto indivíduos, e mesmo povos inteiros, mal se dão conta de que, *enquanto perseguem propósitos particulares*, cada qual buscando seu próprio proveito e frequentemente uns contra os outros, seguem inadvertidamente, como a um fio condutor, *o propósito da natureza.*[375]

---

e desenvolvimento das disposições, pois é no *conflito* que se dá em sociedade – uma vez que o homem não é, jamais, um ser *natural*, um bom selvagem, um ser primeiro – que, mesmo sem o saber, o homem progride. A questão que se relaciona com a educação, neste ponto, é justamente o fato de ela poder *trazer à consciência* este processo conflitivo, e propiciar que os homens ajam como “razoáveis cidadãos do mundo”.

[374] Vandewalle, B. - *Op. cit*., p.18

[375] IaG AA 08:17-18; 04 (itálico nosso)

Não seria, pois, este propósito que deveria guiar a educação? Por outro lado, se os homens seguem este propósito, mesmo sem o saber, porque deveriam segui-lo conscientemente, uma vez que de qualquer modo alcançarão sua meta, tornando seus esforços educativos, vazios? Ocorre que o fim que a natureza destina ao homem não deve, necessariamente, coincidir com o fim que o homem pode se dar. Como pondera Lebrun, "contrabalançado pela força das coisas, o curso do mundo está sem dúvida *imantado de longe por um fim* (advento da constituição civil, da paz perpétua), *mas ele é um ideal e não uma racionalidade atuante*"[376]

O propósito da natureza, o *fim almejado* da natureza, desempenhará um papel importante em relação à educação. Tome-se, por exemplo, a crítica de Kant aos institutos de educação da Europa de então: "*tudo neles trabalha contra a natureza*, e o bem para o qual a natureza deu a disposição está longe de ser extraído do ser humano"[377] Ademais, "com a educação atual o homem não alcança totalmente a finalidade de sua

---

[376] Lebrun, G. - *Op. Cit.*, p.657 Pode-se dizer, com razão, que o fim que a natureza almeja para o homem é justamente o ponto no qual o homem passa a *se propor fins,* uma vez que, a razão é, justamente, "a faculdade de ampliar as regras e os propósitos do uso de todas as suas forças [do homem] para além do instinto natural". Podem*os* lembrar aqui da distinção entre fim último [letzte Zwecke] e escopo, ou "fim terminal" [Endzweck]. Como nos diz Giannotti, uma "investigação do fim ultimo exige supor *uma organização no seio da própria natureza que configure seu término*", término este que "reside no homem", como "*capacidade subjetiva e formal de utilizar a natureza*". E neste sentido, "o fim último da natureza tem como condição uma finalidade mais alta, um espaço vazio suprassensível, i*mpondo uma forma a toda e qualquer atividade transformadora do homem* [tanto em relação à natureza como a si mesmo]. Kant denomina escopo (Endzweck, "scopus") tal incondicionado" Giannotti, A. - "Kant e o espaço da história universal". In: Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita. Tradução de Rodrigo Naves e Ricardo Ribeiro Terra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.116-117 (itálico nosso)

[377] AP, AA 02:449 (itálico nosso)

existência" [Zweck seines Daseins][378]. Assim, uma educação que trabalha *contra* o propósito da natureza, torna ainda mais difícil que o homem alcance seu fim. Qual seria, então, o papel da educação?

Se o propósito da natureza será atingido pela humanidade, numa sucessão de gerações, e não pelo indivíduo, ainda assim cada indivíduo precisa *aprender a desenvolver* suas disposições que tem em vista a humanidade. No processo educativo, a repetição é fundamental, no sentido de que *cada indivíduo* deve repetir todos os passos dados pelas gerações anteriores, isto é, deve *aprender*. Entretanto, como ressalta Castillo,

> A educação de um indivíduo é uma tarefa necessariamente interminável, pois é a espécie que é depositária da obra da cultura. O inacabamento da natureza humana se exprime prioritariamente sob a forma de sua atividade: a humanidade real é aquela que trabalha, educa e transmite[379].

"Uma tarefa necessariamente interminável": se a educação é uma *repetição*, ela o é pois o homem é finito. Para cada indivíduo, o processo educativo será sempre limitado por seu pouco tempo de vida. Se as disposições se desenvolvem completamente *apenas* na espécie, e se elas estão destinadas <u>a um dia</u> se desenvolverem completamente, a educação é necessária. Pois será ela o fio condutor do homem em vista de sua destinação. Uma geração educa a outra: mas cada geração, diz Kant,

---

[378] Päd, AA 09:445; 16 (tradução modificada, itálico nosso)
[379] Castillo, M. - *op. cit.,* p.232

“começa novamente do ABC e tem de atravessar toda a distância já percorrida”[380]. Ora, cada geração contribui com um estrato no aglomerado da cultura. O indivíduo tem relevância *apenas porque* pode contribuir *para a contribuição* de sua geração à humanidade em seu todo.

Mas é necessário um *plano*.

Como vimos anteriormente, para Kant, a ideia de plano é fundamental. Em uma interessante passagem da *Geografia Física* ele nos diz que “aquele que quer tirar proveito de sua viagem deve haver *esboçado, de antemão*, um *plano* e não se contentar de observar o mundo como um objeto do sentido externo”[381], ou seja, o *plano* aqui pode funcionar como um conceito prévio a partir do qual o homem pode *compreender* o mundo de modo subjetivo, a partir de seu entendimento, e não apenas como uma sequência de experiências empíricas, isto é, unificado em sua representação. Já na *Crítica da Razão Pura*, o plano é posto como uma atividade *fundamental*:

> a razão só entende aquele que produz segundo seus próprios planos; que ela tem que tomar a dianteira com princípios, que determinam seus juízos segundo leis constantes e deve forçar a natureza a responder às suas interrogações[382]

Também na reflexão 1524 lemos: “*nossa cultura é, sem plano*, ainda estimulada somente pelo luxo (...) não pelo fim [Zweck] do bem universal

[380] MAM AA 08:123;118
[381] PG AA 09:156
[382] KrV B XIII;18

{de acordo com um plano}”[383]. A ausência de um plano faz com que nossa cultura não avance de acordo com o bem universal, isto é, tendo em vista o melhor do mundo, mas que simplesmente vagueie – e, ainda que progrida, não o fazendo de acordo com um plano. Sem um plano seu progresso não pode ser racional.

Por si só o homem é um animal incompleto, e não se alça à humanidade senão pela educação. Como pontua Monique Castillo, Kant, ao definir o homem como um ser capaz de se propor fins, “o concebe como um ser de projeto”[384]. Dirá Kant: o homem precisa traçar o plano de sua própria conduta, “entretanto, por ele não ter a capacidade imediata de o realizar, mas vir ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele”[385] Contudo, o plano próprio de um indivíduo pode não colaborar para o advento futuro da humanidade, uma vez que, se não racionalmente direcionados, cada um procura aquilo que é em seu próprio proveito apenas.

Ora, um plano de sua conduta [Plan seines Verhaltenes] deve ter como objetivo habilitar o indivíduo a exercer sua razão (que precisa de “tentativas, exercício e instrução”), e, em sendo um ser racional, possibilitá-lo a escolher fins, ser *livre*, pois, somente quando o indivíduo for capaz de *se* propor fins, e for apto a *escolher* determinados fins, ele se torna parte da humanidade, uma vez que a “*capacidade em geral de se*

[383] Refl AA 15:896
[384] Castillo, M. – *op. cit.*, p.168
[385] Päd AA 09:441; 16

propor um fim, qualquer que seja ele, é o que constitui o elemento característico da humanidade (ao invés da animalidade)”[386].

Na *Ideia*, Kant assevera que os homens, enquanto indivíduos, não seguem plano algum, não agem, “como razoáveis cidadãos do mundo, *segundo um plano pré-acordado*”.[387] Ora, se o propósito da natureza é um *todo cosmopolita,* seu habitantes deveriam ser razoáveis cidadãos do mundo – e agir de acordo com um plano. É preciso enfatizar aqui a expressão pré-acordado, discutido. Os indivíduos racionais são capazes e *precisam* de um plano. Trazer o futuro para o tempo presente, *considerar* a posteridade *no agora* é uma característica do homem, é um traço *fundamental* do ser racional. É necessário que os homens se conduzam de modo *racional* seguindo *um plano* que *eles próprios* divisem, isto é, um plano discutido, acordado. Se seguissem um plano de conduta pré-acordado, visando o melhor para o mundo, agiriam como razoáveis cidadãos do mundo. Cidadãos capazes de *razão*, e que a *exercem*.

Uma vez que a natureza tem como propósito supremo “uma condição cosmopolita universal, como o seio no qual podem se desenvolver todas as disposições originais da espécie humana”[388], não seria desejável que os homens buscassem atingir essa condição? Sim,

---

[386] MS AA 06:392;301
[387] IaG AA 08:17; 04 (tradução modificada)
[388] IaG AA 08:28;19 (tradução modificada). Optamos por traduzir Zustand como “condição” seguindo a indicação de Derrida: “estado, Zustand, no sentido de estado das coisas, da situação, da constituição real, não do Estado com E maiúsculo”. Derrida, J. “O direito à filosofia do ponto de vista cosmopolítico”. In: Vários – *A paz perpétua: um projeto para hoje*. Tradução de Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004, p.15

justamente porque “parece que podemos, *por meio de nossa própria disposição racional, acelerar o advento de uma era tão feliz para nossos descendentes*”[389]. Se a própria natureza tem como propósito último esta *condição*, e dá aos homens um disposição racional para atingi-la, torna-se, em certa medida, uma obrigação dos homens trabalhar em prol desta condição, pois é ela mesmo que permitirá *desenvolver todas as disposições originais da espécie humana*.

Mas não diz Kant, na negativa, ao asseverar que os homens “tomados em conjunto” não possuem nenhum “*propósito* racional *próprio*”, sendo necessário, portanto, “um *propósito da natureza*” que possibilite a história? Na reflexão 1438 o filósofo nos diz que “a história deve conter ela mesma o *plano para o aperfeiçoamento do mundo*, e sem dúvida não das partes para o todo mas vice-versa”[390]. Não seria, todavia, possível considerar que os homens são também capazes de *divisar* um plano eles mesmos? Como vimos, nas *Observações sobre pedagogia*, não diz Kant claramente que, pelo fato de o homem ter necessidade de sua própria razão, tendo ele mesmo que criar para si um “plano de conduta”, o que contudo é incapaz de fazer dado o fato de vir ao mundo em estado bruto, é necessário a ajuda de outros (uma geração educa a outra)?

Para que isto ocorra, seria necessário, segundo Kant, que um plano de educação visando a *perfeição da humanidade* seja traçado, a fim de

[389] IaG AA 08:27;17
[390] Refl AA 15:628

que, através de sucessivos esforços, o homem progrida, mesmo que lentamente. É necessário, pois, "trabalhar num *plano de uma educação mais conveniente*"[391], que seria posto em prática pouco a pouco. Este plano de educação, dirá Kant, deve ser feito *de modo cosmopolita*.

Uma educação cosmopolita não é um mero capricho. Ela educa o homem como um cidadão do mundo. Neste sentido, segundo Castillo,

> *o cidadão do mundo designa a continuação de todas as gerações vindouras*, em relação às quais a *consideração se impõe como um dever*. Pertence a cada geração sair do egoísmo e do particularismo de sua condição para fazer de seu próprio devir a norma das suas opções culturais presentes[392].

Em vista do cidadão do mundo e seu papel, torna-se possível compreender aquele propósito da natureza que, para Kant, consiste num "*condição cosmopolita universal*, como o seio no qual podem se desenvolver todas as disposições originais na espécie humana"[393] Se o propósito a ser alcançado é justamente uma condição na qual se desenvolverão *todas* as disposições originais da humanidade, o fim último não é coincidente com o fim terminal.

O mesmo podemos ler na *Crítica do Juízo* no parágrafo 83 intitulado "Do último fim da natureza como sistema teleológico". O filósofo refere-se à sociedade civil, uma *condição cosmopolita universal* na *Ideia*, como o único lugar no qual "o maior desenvolvimento das disposições naturais" é

---

[391] Päd AA 09:445;18
[392] Castillo, M. – *Op. cit.*, p. 234 (itálico nosso)
[393] IaG AA 08:28;19

possível, acrescentando em seguida: “para essa mesma sociedade seria, contudo ainda certamente *necessário* (...), um **todo cosmopolita** [weltbürgeliches Ganze]”[394].

Assim sendo, ainda que o homem, por força dos propósitos da natureza vá agir de modo a progredir – mesmo que de modo inconsciente – é possível que também o faça de modo *racional*, como um razoável cidadão do mundo. Ser um cidadão do mundo é condição essencial para que possa divisar um plano que não seja particularista, isto é, um plano que vise o *melhor para o mundo*, e não apenas o melhor para si mesmo ou para seu estado. A educação e a filosofia da história podem ser lidas conjuntamente a fim de ampliar a interpretação da ideia fundamental de *Lernprozeß* que, em última instância, adquirirá um caráter *cosmopolita*.

[394] KU AA:05, 432; 362 (tradução modificada, itálico nosso). Para Kleingeld, é possível equacionar este todo cosmopolita com o *todo moral* mencionado por Kant na *Ideia*. Cf. “Kant's changing cosmopolitanism” *In:* K*ant's 'Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Aim': A Critical Guide. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p.171-186.* Este argumento permite uma aproximação entre a educação com propósito cosmopolita e uma educação moral – que são, em última instância, uma e a mesma coisa – em vista do Lernprozeß, do processo de aprendizagem que o homem desenvolve (no âmbito da liberdade) em sua conjunção com o progresso humano do ponto de vista do propósito da natureza, que é justamente alcançar este todo moral que Kant menciona na Quarta Proposição da Ideia.

O andador: metáfora da menoridade

A preocupação com a educação das crianças teve relativa importância na Alemanha. A obra de Wolfgang Ratke é uma demonstração dessa preocupação: de 1613 a 1633 escreveu inúmeros trabalhos pedagógicos. Importante ressaltar a modernidade de seu pensamento, que, entre outros, privilegiava a educação pública, a importância de se aprender a língua alemã, e ainda a paridade de sexo no ensino: "a arte de ensinar é uma continua obra pública, da qual nenhum menino e nenhuma menina podem ser excluídos, ao menos até que saibam ler e escrever correta e prontamente"[395].

Quase um século e meio mais tarde, já em 1745, Johann Georg Sulzer publicará o *Ensaio sobre alguns pensamentos sensatos acerca da educação e instrução das crianças*. A ideia central de Sulzer estava calcada no fato de considerar a inteligência não como um atributo natural do ser humano, mas necessitar ser desenvolvida. Para tanto, as crianças devem ser submetidas, isto é, devem ser obedientes. Um método tal que, calcado na disciplina – não em sentido kantiano – aceitava métodos que incluíam até mesmo intimidação e violência física. O uso da força [Gewalt] e da coação [Zwang] estavam autorizados pois, como acreditava Sulzer, a criança – e isto era uma vantagem para o educador – que teve sua

[395] Ratke, W. – "Alguns pontos nos quais de Baseia Solidamente a Didática ou a Arte de Ensinar de Wolfgang Ratke" (1618). In: *Escritos sobre A Nova Arte de Ensinar de Wolfgang Ratke*. Tradução de Sandino Hoff. Campinas: Autores Associados, 2008, p.61

vontade [Wille] quebrada, mais tarde mal se lembrará que tinha tal vontade.

Totalmente contrário a estas práticas mais extremadas estava Karl Phillip Möritz. Escritor elogiado por Goethe, conhecido por suas obras acerca da estética, como *Sobre a imitação formante do belo*, de 1778, se mostrou sempre preocupado com a questão da formação das crianças. Durante certo tempo lecionou em escolas, e talvez seu contato direto com o mundo infantil o tenha levado a escrever três pequenas obras voltadas para o ensino, a saber*, Ensaio para uma pequena lógica prática para crianças,* de 1786, *Novo Abecedário*, de 1790 e *Livro de Leitura para Crianças*, de 1792. Seu grande romance *Anton Reiser* descreve o processo de formação de Anton desde sua infância até a idade adulta, sendo considerado um dos primeiros romances de formação [Bildungsroman] da literatura alemã.

Kant foi ele mesmo um tutor[396] [Literalmente um *Hauslehrer*, professor doméstico], tendo ensinado em duas ou três famílias, entre os anos de 1749 e 1754, isto é, muitos anos antes do sucesso que terá como professor universitário. É possível que esta experiência o tenha levado a propor a Georg Hamann, em uma carta de 1759, a elaboração de uma *Física para Crianças*. Projeto cujo destino, um tanto óbvio, foi um fiasco[397]. Não que a ideia de popularizar a física newtoniana para crianças fosse

[396] Assim com o foram também Fichte, Hegel, Hölderlin, Schelling entre tantos outros.
[397] Beiser, F. – *The fate of Reason: German Philosophy from Kant to Fichte*. Cambridge: Harvard University Press, 1993, p.32

condenável, muito pelo contrário. Ocorre que dois espíritos tão díspares quanto o de Kant e Hamann dificilmente trabalhariam em harmonia.

A carta enviada por Kant sugerindo a produção do livro não chegou até nós. Em sua resposta, Hamann satiriza esta iniciativa: "você quer operar um milagre, caro Magister"[398]. Tal projeto exigiria um "excelente conhecimento do mundo da criança [Kinderwelt], que não pode ser obtido nem no mundo galante, nem tampouco no mundo acadêmico"[399]. Talvez este conhecimento do *Kinderwelt* exigido por Hamann, Kant o possuísse em um grau menor do que o desejado. Mas o que preocupava aquele era o "ridículo" ao qual este se exporia: "ora, examine a si mesmo se você tem a coragem para ser o autor de um livro de ciência bobo, tolo e absurdo. Se você tem, então você é um filósofo para crianças. [Philosoph für Kinder]. Vale et sapere aude!"[400].

O tom satírico de Hamann que, depois diz aceitar a proposta, não foi bem interpretado por Kant. E aí morreu o projeto. O que importa notar deste pequeno episódio é a preocupação de Kant em tornar acessível as crianças um tema da maior relevância, a física de Newton. É muito provável que essa preocupação tenha surgido justamente do contato com o mundo infantil, quando da experiência kantiana como tutor. Podemos considerar que esta ocasião também permite pensar o quanto Kant estava

[398] Br AA 10:20.
[399] Br AA 10:21
[400] Br AA 10:21 Vale et sapere aude! Em latim no original: Adeus, e ouse saber!

imerso em seu tempo, em outras palavras – para utilizar uma expressão tão cara hoje em dia – em seu contexto cultural.

Desta proximidade com “temas da infância” é que podemos compreender o uso, por parte do filósofo, de um expediente muito interessante, a saber, *o andador* [Gängelwagen]. Junto com este termo, há outro que podemos elencar, do mesmo ambiente semântico: *a faixa* ou *corda* [Leitband]. E se não os conhecesse por contato direto, é provável que conhecesse o *andador,* ao menos, de forma indireta, pela “leitura” do *Orbis Pictus* de Comênio.

Em um de seus escritos, dos chamados pré-críticos, *Sonhos de um visionário explicados por sonhos da metafísica*, de 1766, Kant utiliza a expressão “mundo pintado” [gemalten Welt; tradução literal do latim orbis pictus], ao dizer:

> o senso comum muitas vezes percebe a verdade antes de compreender as razões pelas quais pode demonstrá-la ou elucidá-la. Também não me desconcertaria por completo a objeção de que deste modo eu penso a alma como extensa e espalhada por todo corpo, mais ou menos como ela é pintada para as crianças no *mundo ilustrado*[401].

Uma nota da edição da Plêiade das obras de Kant indica este mundo ilustrado como sendo justamente o livro de Comênio: “sem dúvida trata-se de uma versão alemã do *Orbis pictus* de Comênio, publicada em 1658 em Nuremberg, e que permaneceu muito popular até o final do século XVIII,

[401] TG AA 02:173;153

particularmente entre os pietistas”[402]. Como diz o próprio título, trata-se de um livro de figuras (150 no total), retratando *a totalidade das coisas do mundo*.

Na seção do livro intitulada *Societas parientalis* [Der Eltern Stand; algo como “âmbito familiar”], uma das figuras (Anexo: Figura 01, à esquerda na parte inferior da gravura) mostra uma criança em um andador. Cada figura recebe um número, que tem como correspondente uma legenda. Na legenda do andador, lê-se: “então, aprende a andar no andador” [Darnach lernt es gehen im Gängelwagen][403]. Era, pois, uma prática comum que se *ensinasse* as crianças a andar. Outro expediente também muito comum eram as faixas ou correias [Leitband] (Anexo: figura 04). Algumas imagens mostram de modo muito explícito essas faixas sustentando as crianças na posição ereta, para que pudessem andar (Anexo: Figura 03, 06 e 10). Uma porcelana de meados do século XVIII mostra a própria deusa Vênus, carregando Eros em uma faixa com um cúpido a seus pés. (Anexo: Figura 05).

Kant utilizará ambos os termos, Gängelwagen e Leitband – e ainda Gängelband[404] – em diferentes contextos. Encontramos, por exemplo, na

---

[402] Nota 1 à página 536. In: *Oeuvres Philosophiques. Tome I*. Paris: Èditions Gallimard, 1980, p.1535

[403] Fonte: http://tinyurl.com/mrzmo2l A legenda completa, diz: Os esposos recebem a benção de deus e tem filhos, tornando-se pais. O pai gera (1), e a mãe pari (2) filhos (3) e filhas (4), e às vezes gêmeos. A pequena criança (5) usa fraldas (6), fica deitada no berço (7), se amamenta nos seios da mãe (8), e é alimentada com mingau (9). Aprende a andar no andador (10), brinca com o brinquedo (11), e aprende a falar. Com o passar dos anos aprende a temer à Deus (12) e a trabalhar (13), e são punidas quando não querem fazê-lo (14). Os filhos devem honrar e servir aos seus pais. O pai alimenta a criança, com seu trabalho

[404] Este termo aparecerá na *Crítica da Razão Prática*, em KpV AA 05:152;241. O termo foi traduzido, neste contexto, por *andadeiras*.

Crítica da Razão Pura, no item “Introdução: da faculdade transcendental de julgar em geral”, o primeiro termo no seguinte contexto: “os exemplos são, assim, a muleta da faculdade de julgar, algo de que não pode prescindir quem é carente daquele talento natural”[405]. Nesta tradução optou-se por traduzir Gängelwagen por *muleta*, enquanto a tradução francesa mantém o sentido explícito: “ainsi les examples sont les roulettes pour efants de la faculté de juger, et celui-là ne saurait jamais s’en passer, auquel manque le talent naturel qu’elle constitue”[406]. De modo similar, no *Começo conjetural da história humana*, a tradução utilizada foi *muleta*, na expressão “muleta do instinto” [407].

Ainda que seja possível, a tradução por muleta não é propriamente acurada. A utilização de muletas por parte de um indivíduo pressupõe que ele já seja capaz de andar, que já tenha essa habilidade desenvolvida. Em geral, é utilizada quando se está enfermo, como um suporte para suprir uma deficiência, passageira ou permanente. Por outro lado, um andador – trata-se aqui do âmbito infantil – é um instrumento que visa *facilitar* uma ação, isto é, o caminhar, ou, na expressão de Comênio, *ensina* o andar às crianças. Um andador não pressupõe que a criança esteja enferma. Pressupõe, isto sim, que a criança é *incapaz* de andar por si só. Mais

---

[405] KrV B 173;173

[406] Kant – *Critique de la raison pure*. In: *Oeuvres Philosophiques. Tome I*. Paris: Èditions Gallimard, 1980, p.882

[407] MAM AA 08:115;116 Neste caso, a tradução francesa da Plêiade optou por utilizar o termo lisière. Ocorre que lisière traduz exatamente Leitband e não Gängelwagen, como se pode ver pela expressão “t*enir un enfant par la lisière”*, isto é, sustentar uma criança pela faixa. A definição do Dicionário da Academia Francesa de 1762 é clara: “On appelle encore *Lisières,* Les bandes d'étoffe, ou les cordons qui sont attachés par derrière aux robes des petits enfans, & qui servent à les tenir quand ils marchent.” Definição disponível em http://tinyurl.com/lwvkhfx

ainda: *incapacita* a criança de se desenvolver por si mesmo, isto é, pretende acelerar uma capacidade natural da criança, mas apenas a atrapalha.

Como vimos, Kant é extremamente crítico quanto ao uso de instrumentos para se ensinar algo que a criança poderia desenvolver por si só, isto é, naturalmente. É, pois, um contrassenso *ensinar* algo que a criança, por natureza, saberá fazer: andar. Basta, neste caso, que a protejamos de possíveis perigos. Nas *Observações sobre pedagogia*, há duas passagens nas quais Kant se refere aos andadores. Mas as duas passagens dizem praticamente a mesma coisa (um bom exemplo dos problemas de edição do texto).

Como já nos referimos anteriormente, uma das passagens diz: "os instrumentos resultam danosos à habilidade natural"[408]. Kant dirá: "é muito curioso querer ensinar uma criança a andar [com faixas e andadores]; como se um homem não pudesse andar sem que se lhe ensine"[409]. O melhor será "deixa-la engatinhar até que pouco a pouco comece a andar"[410]. Mas esta não é uma crítica própria de Kant, sendo antes um caminho aberto por Rousseau, justamente no *Emílio*.

---

[408] Päd AA 09:466;52

[409] Päd AA 09:461;44 Uma severa crítica ao uso dos andadores e das faixas encontra-se também na *Okonomische Enzyklopädie Krünitz* (enciclopédia alemã inspirada no modelo da *Encyclopédie* de Diderot) no artigo "Gängeln". Diz o texto: "O método de que utiliza como meio faixas e andadores para ensinar às crianças a andarem é altamente repreensível".

[410] Päd AA 09:461;46 Uma outra precaução que em geral se toma em relação às crianças é colocar um aro almofadado para impedir que batam o rosto ao cair. Outro artifício desnecessário, pois dirá Kant, a criança dispõe dos meios naturais para se proteger, a saber, suas próprias mãos. (Anexo: figuras 10, 11 e 12). Päd AA 09:462;46

No segundo livro, Jean Jacques rechaça *qualquer forma* de facilitador do caminhar:

> Emílio não terá gorros acolchoados [bourrelets], nem cestos rolantes [paniers roulants], nem carrinhos [chariots], nem cordões protetores lisières]; ou, pelo menos, a partir do momento em que começar a saber pôr um pé diante do outro, só o seguraremos nos lugares pavimentados, pelos quais passaremos rapidamente. (...) que corra, se divirta, caia cem vezes por dia, tanto melhor, aprenderá mais cedo a se levantar. *O bem-estar da liberdade compensa muitos machucados*"[411].

Se Rousseau critica fortemente estes métodos não naturais, ou a proteção excessiva das crianças, é porque isto limita sua *própria natureza*. Os métodos são criticados por seu uso. Mas, nesta passagem, não é explícita a ligação com alguma questão mais ampla, por exemplo, com a ideia de tutela, embora se fale no bem estar da liberdade.

É em um passo ainda mais atrás que encontramos um Montaigne sempre crítico. No ensaio *A educação das crianças*, expressará sua reprovação das *andadeiras* [cordes], na crítica da dependência da opinião alheia: "nosso espírito, neste sistema [dogmatismo] que condeno, não procede senão por crença e adstrito às fantasias de outrem, servo e cativo de ensinamentos estranhos"[412]. Educados no puro dogmatismo, as crianças não serão mais aptas a pensarem por si mesmas. Eis, então, a metáfora: "tantos nos oprimiram com as andadeiras que já não temos

---

[411] *Emílio*, p.71 (itálico nosso) Uma discussão acerca da capacidade de andar em duas pernas encontra-se em uma das notas ao *Discurso sobre a Desigualdade dos Homens*. Cf. Rousseau, J. J. – *Discurso sobre a Desigualdade dos Homens*. Tradução de Lourdes Santos Machado. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1978, p.286-287.

[412] Montaigne – "Da educação das crianças". In: *Ensaios*. Tradução de Sérgio Milliet. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1972, p. 81.

movimentos livres. Vigor e liberdade extinguiram-se em nós: 'nunca se dirigem por si próprios' [Nunquam tutelae suae fiunt][413]". A chave para compreendermos esta crítica reside na ideia de tutela.

E então, retornamos a Kant.

Naquele que é um dos mais belos textos da filosofia em língua alemã do século XVIII, *Resposta à pergunta: que é "Esclarecimento"?*, Kant se utilizará dos termos andador e faixa em um sentido metafórico que se liga de modo muito claro à ideia de *menoridade*. O parágrafo inicial bem define o espírito de crítica do século das luzes:

> *Esclarecimento é a saído do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado*. A *menoridade* é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na fala de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo sem* a direção de outrem[414].

Ao interpretar esta passagem, Henry Allison destaca quatro pontos principais[415]. De acordo com Allison, o Esclarecimento kantiano é negativo, isto é, é uma *liberação*, não a posse de um conjunto de conhecimentos que poderia me libertar da minha ignorância, como acreditavam, por exemplo, os proponentes da *Enciclopédia*. Assim, a condição da qual eu devo me libertar não é da *ignorância*, mas antes da menoridade [Unmündigkeit], isto é, do pensar atrelado à *tutela* de outrem.

---

[413] Montaigne – *idem*, p. 81.
[414] WA AA 08:35;100 (sublinhado nosso)
[415] Allison, H. – "Kant's Conception of Aufklärung". In: *Essays on Kant*. Oxford: Oxford University Press, 2012, p. 229-236

Esta *condição*, à qual eu posso incorrer por responsabilidade própria pode ser passageira, isto é, enquanto condição, não é permanente por necessidade. Por último, para Alisson, não é tanto o *desenvolvimento intelectual* que me permite escapar desta *condição*, mas um ato da vontade, uma resolução para pensar por si mesmo – lembremo-nos de que ato de tomar *resoluções* e cumpri-las é o que constitui propriamente o caráter para Kant.

Todavia, o que pretendemos ressaltar aqui, é ideia de menoridade que se caracteriza como uma "incapacidade adquirida". Etimologicamente, *Unmündigkeit* é uma palavra que remete à incapacidade de falar, mais propriamente, a incapacidade de *falar por si*. Podemos relacioná-la justamente à palavra *infans*, infância, que em latim exprime a exata ideia de sem fala, sem voz. Mas o homem só é culpado dessa menoridade se ele *não tem um são entendimento*; se lhe falta o entendimento, ele não pode ser culpado.

Ora, a preguiça e a covardia são os responsáveis pelo homem deixar-se permanecer no estado de menoridade. A natureza, desde há muito – podemos lembrar aqui das etapas do desenvolvimento das disposições para uso da razão elencadas no *Começo conjetural* – fez com que o homem se livrasse dessa menoridade natural, isto é, se livrasse do domínio das inclinações da natureza. Se a própria natureza já liberou o homem, permitindo o uso de sua razão, por que então o homem permanece sem usá-la, assim, prendendo-se à menoridade?

Uma pessoa deixa sua razão de lado quando transfere sua tutela a outro, em outras palavras, quando o homem *delega* o uso de *sua razão* a outro homem. Assim, dirá Kant,

> se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito da minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo[416]

Ora, o homem que se encontra nesta situação é aquele que aceitou um "guardião" [Vormünder]. Este guardião embrutece seu "gado", e não permite que estas tranquilas criaturas abandonem seus andadores.

A menoridade consistirá, então, em não dar um passo sequer sem o seu andador, e mais além: o guardião atemoriza aqueles dos quais cuida, dizendo que é perigoso andarem por si só. Mas, "ora, este perigo na verdade não é tão grande, pois aprenderiam muito bem a andar finalmente, depois de algumas quedas"[417]. O homem assim preso, preso a "preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional"[418], perde o costume de movimentar-se livremente. Kant reconhecerá que é muito difícil que um indivíduo se esclareça a si mesmo, sendo mais fácil o esclarecimento de um *público*.

Ora, a metáfora do andador pode significar que o indivíduo racional, quando já adulto, se segue se utilizando do andador, é como uma criança: se esta não pode andar sem o andador, por uma oposição externa –

[416] WA AA 08:35;100-102
[417] WA AA 08:36;102
[418] WA AA 08:36;102

quando a obrigam a andar com um andador –, aquele não é mais capaz de pensar por si só, sem o auxílio de outrem, porque *cedeu* a sua capacidade a um guardião. Em outras palavras: o andador se torna uma segunda natureza, perpetuando a situação de menoridade.

Ao se utilizar desta metáfora, Kant possibilita a ênfase na capacidade do homem de se utilizar se sua própria razão: se a criança *aprende* a andar por si só, e é *capaz* de andar por si só, sem um auxílio mecânico, do mesmo modo o homem é capaz de fazer uso de sua razão por si só, é capaz de *pensar*. Sapere aude: ouse saber, mas também, ouse pensar por si só sem o auxílio de outrem.

4. Cosmopolitismos e cosmopolitas

O cosmopolitismo nunca teve uma formação teórica 'pura'. Embora conceitos filosóficos raramente se prestem a uma definição do tipo “x é y”, o fato de o cosmopolitismo – se é que é possível falar no singular – não ter se apresentado historicamente como uma doutrina ou conjunto de doutrinas, mas sempre como reflexões difusas, dificulta ainda mais sua compreensão. Como bem expressa Thomas Schlereth,“ o cosmopolitismo, como muitas ideias, é uma constelação de elementos relacionados, e eventualmente contraditórios”[419].

O cosmopolitismo que conhecemos hoje não é o mesmo cosmopolitismo que se pode encontrar na antiguidade. Embora seja uma das raízes do cosmopolitismo moderno, avaliar o que foi o cosmopolitismo grego, helênico ou latino não é uma tarefa simples. É lugar comum contar a história relatada por Diógenes Laércio sobre Diógenes, o Cínico. Quando perguntado de onde provinha, o cínico teria respondido: “sou um cidadão do mundo” [kosmopolitês]. Mas se se pensa que, para filósofos como Platão e Aristóteles o cidadão está intimamente ligado à pólis, e sua vida

[419] *The Cosmopolitan Ideal in Enlightenment Thought*. Notre Dame: The University of Notre Dame Press, 1977, p. XII. Para Pauline Kleingeld, “a plena complexidade do cosmopolitismo do século XVIII ainda não foi explorada. Defensores e críticos do cosmopolitismo concordam quanto ao fato de ser uma forma de universalismo. É esta perspectiva de que todos os seres humanos partilham certas características que unem, ou deveriam uni-los, em uma ordem global que transcende as fronteiras nacionais e garante sua designação como “cidadãos do mundo”. “Six Varieties of Cosmopolitanism in Late Eighteenth-Century Germany”. *Journal of the History of Ideas* 60/03 (1999), p.505

é a vida da pólis em sentido *pragmático*, ser um não-cidadão ou um cidadão do cosmos não é bem um elogio.

O imperador romano Marco Aurélio, em suas *Meditações*, ao veicular a doutrina estoica, se refere explicitamente à ideia de mundo-cidade:

> "Se a inteligência [νοερον] nos é comum [κοινον], nos é comum também a razão [λογοσ] que nos torna racionais. Se é assim, a razão comum nos diz o que fazer. Se é assim, também a lei [νομοσ] é comum. Se é assim, somos cidadãos [πολιται]. Se é assim, tomamos parte dos assuntos da cidade [πολιτευματοσ]. Se é assim, *o cosmos é como uma cidade* [πολισ].[420]"

Não há, aqui, um elemento estritamente *político* no sentido como compreendemos hoje. Tampouco se pode dizer que uma *civitas maxima* era proposta nestas meditações, embora os esforços romanos mostrassem uma prática muito diferente. Metafóricas as palavras de Marco Aurélio, "como uma cidade", e indicativas de seu propósito: existe um *logos* comum a todos, e justamente daí decorrem nossas obrigações. Se o mundo é uma *pólis*, o cidadão [politês] tem uma obrigação com o mundo em sentido *moral,* mas não pragmático. Justamente porque o cosmos é habitado por seres que possuem *logos*, este traço comum une estes seres em uma comunidade, uma *koinonía.* Seguramente esta

[420] Marcus Aurelius Antoninus – *The Communings with himself of Marcus Aurelius Antoninus Emperor of Rome.* London: William Heineman, 1916, p.70. (itálico nosso)

questão não é simples, e o que nos interessa, neste caso, é apenas apontar para *uma faceta* de uma forma antiga de cosmopolitismo[421].

Contudo, tanto o mundo grego como o romano enxergavam o cosmopolitismo, de certa forma, como uma exceção. Séculos mais tarde, também exceção era o cosmopolitismo durante o humanismo crescente do Renascimento. O notável Erasmo de Rotterdam se utilizou do cosmopolitismo antigo para defender o ideal de paz mundial. Os primeiros jusnaturalistas poderiam ser vistos como cosmopolitas por advogarem uma natureza comum para todos os indivíduos. Haveria assim, como pontua Schlereth, três idades do cosmopolitismo: a primeira geração, dos antigos; a segunda, do renascimento à modernidade; e a terceira, o cosmopolitismo da Ilustração[422]. É justamente neste último período que os debates sobre o cosmopolitismo se intensificam.

Se o século XVIII vivenciou o ressurgimento do cosmopolitismo, isto também se deve, em boa medida, à profusão de um gênero literário muito em voga: a literatura de viagem. Relatos de viagens, descrições de outras culturas e países, fictícios ou não, demonstram bem o ímpeto de expansão em seu ápice, herança das descobertas dos dois séculos anteriores. René

---

[421] Há inúmeros outros autores como Sêneca e Cícero que poderiam ser pensados em relação ao cosmopolitismo. Em relação a este último, podemos lembrar da relevância que sua obra *De Officiis* teve no ambiente germânico, haja vista a tradução de Christian Garve feita sob encomenda do próprio Frederico II. Martha Nussbaum sustentará que o cosmopolitismo kantiano tem uma forte matriz estoica. Contudo, não é propriamente acertado considerar o cosmopolitismo em Kant como uma *interpretação* do estoicismo, embora haja traços dele. Neste sentido, Kant é devedor muito mais do *clima de opinião cosmopolita* do XVIII, das discussões retomadas por Wieland do que de uma apropriação estoica. Ver Nussbaum, M. – "Kant and Stoic Cosmopolitanism". In: *The Journal of Political Philosophy*, 5/1 (1997), pp.1-25.
[422] Cf. Schlereth, T – *op.cit.*, p. XVII-XXV

Pomeau mostra esta matriz do cosmopolitismo em seu formidável trabalho *A europa das luzes: cosmopolitismo e unidade européia no século XVIII*[423], indicando como as viagens pedagógicas, filosóficas e sentimentais eram muito comuns no período como um pré-requisito na formação intelectual dos homens.

O magistral Voltaire, em um misto de ironia e seriedade que lhe é peculiar, escreve, em seu *Micrômegas*:

> "jovem de muito espírito (...) *um dos mais cultivados que existem*; sabe muitas coisas e inventou algumas outras: não tinha ainda duzentos e cinquenta anos e estudava, segundo o costume, no colégio dos jesuítas de seu planeta (...) Lá pelos seus quatrocentos e cinquenta anos (...) [escreveu] um livro bastante curioso, mas que lhe rendeu algumas contrariedades"[424].

Seu livro foi banido, após um processo movido pelo mufti (acadêmico islâmico, intérprete do Alcorão), mas Micrômegas "pouco se afligiu de ser banido de uma Corte onde só havia intrigas e mesquinharias (...) e pôs-se a viajar de planeta em planeta, para acabar de formar *o espírito e o coração*, <u>como se diz</u>"[425].

Como se diz: prática comum, a viagem pedagógica era quase um *requisito* para a formação integral de um Ilustrado. Mas é também por

---

[423] Cf. Pomeau, R. - *La Europa de Las Luces: cosmopolitismo y unidad europea em el siglo XVIII.* Tradução de Juan José Utrilla. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. Apresenta uma riquíssima bibliografia de obras cosmopolitas do século XVIII entre as páginas 275 e 282.
[424] Voltaire – "Micrômegas: uma história filosófica". In: *Contos e Novelas*. Tradução de Mário Quintana, Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1961, p.273-274 (itálico nosso)
[425] Voltaire – *op. cit.*, p.274 (sublinhado nosso)

causa destas constantes viagens que o *cosmopolita* também passou a ser encarado como um ser errante, sem lar e sem ligações, eterno viajante. Para muitos, uma palavra injuriosa. Se oporão claramente à esta perspectiva negativa, como veremos adiante, Wieland e Kant, por exemplo. Como afirma Pauline Kleingeld, "também o cidadão do mundo kantiano não é o estereótipo do caminhante sem raízes – pelo contrário, Kant quis dizer que o homem pode ser um cidadão do mundo no sentido pleno da palavra sem nunca deixar Königsberg"[426].

Se o cosmopolitismo grassou no Século das Luzes, tal fato é devedor das infindáveis polêmicas francesas. É precisamente no ambiente francês que o cosmopolitismo ressurgirá de forma relevante. É também neste mesmo ambiente que encontrará seus mais furiosos detratores. Paul Hazard, em artigo publicado em 1930, intitulado simplesmente "Cosmopolite", retraça a movimentação do termo cosmopolita pela França, pois, diz o autor, "nada é mais curioso do que a história de uma palavra, quando esta história nos permite *assistir às suas primeiras aparições, depois à afirmação triunfante de uma ideia*"[427].

De 1760 em diante, diagnostica Hazard, os franceses se "comprazerão em repetir a palavra [cosmopolita], conferindo-lhe tanto um sentido pejorativo, quanto um sentido elogioso, a enriquecendo de

---

[426] Kleingeld, P. - "Wereldburgers in eigen land: Over kosmopolitisme en patriottisme". Disponível em: http://tinyurl.com/krrnw8v Acesso em 10 de agosto de 2010.
[427] Hazard, P. - "Cosmopolite". In: *Mélanges d'Histoire Littéraire Générale et Comparée offerts a Fernand Baldensperger. Tome Premier*. Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion, 1930, p.354

nuances complementares”[428]. Ora, por que ganhou *status* esta palavra? Por que em França se discutirá acerca do cosmopolitismo? Afinal, por que chamou tanta atenção esta palavrinha, e como passou a circular de modo tão insistente pela Corte, pelas Academias e Salões franceses?

Não seria exagero dizer que foi a pena cáustica de Fougeret de Monbron que moldou a compreensão francesa do *termo* cosmopolita. Em 1751 publica a obra *O cosmopolita, ou cidadão do mundo*, na qual propõe um cosmopolitismo que consideraríamos, à luz das discussões contemporâneas, improvável. Seguramente, aos olhos de Kant, tal comportamento e *modo de pensar* jamais receberiam a chancela de cosmopolita. O que faz e o que pensa o cosmopolita de Monbron ?

> “*Todos os países me são iguais* (...) mestre absoluto de minhas vontades e soberanamente independente, mudando de residência, de hábito, de clima, a meu bel-prazer; *tudo desejo, e nada desejo*. Hoje estou em Londres; pode ser que em seis meses eu esteja em Moscou, em São Petersburgo. O que sei, afinal? Não seria um milagre se eu estivesse um dia em Ispahan ou em Pequim”[429].

Plenamente consciente de sua conduta, Monbron reconhece que será reprovado por muitos. Mas, assim como lhe são indiferentes os países, as pessoas, tampouco lhe importa a aprovação ou reprovação da turba: “que me aplaudam, ou não, meu amor próprio não será nem

---

[428] Hazard, p.359

[429] Hazard, p.357-358 Este caráter de *egoísmo* será duramente criticado por Kant, não em referência à Monbron, mas ao *comportamento* como tal. E justamente *contra* este egoísmo o filósofo de Königsberg oporá o *pluralismo*, ou modo de pensar e agir como um simples cidadão do mundo.

lisonjeado, nem humilhado”[430]. Como bem sintetiza Hazard, o cosmopolita de Monbron se tornou cosmopolita “*por pessimismo* e por *ceticismo*. Por toda parte o egoísmo reina absoluto: sejam *egoístas*, esta é a lei; tirem proveito daqueles que encontramos em nosso caminho, sem nos ligar a parte alguma”[431]. É esta figura do cidadão egoísta que não se liga à ninguém, tampouco à uma pátria, este indivíduo *blasé*, cínico, que será duramente criticada por um Rousseau, como vimos no capítulo dois.

Mas nem só de crítica vive o cosmopolita. Os *Salões* de Diderot, de 1765, registram a seguinte passagem: “Eis a rua Royale Saint-Roch...É aí que o comércio é certo; é aí que se fala de história, política, finanças, belas-letras, filosofia...é aí que se encontra o verdadeiro cosmopolita”[432]. De 1767 são as palavras de Mercier de La Rivière, economista francês: “Este termo, cosmopolita, não deve ser considerado como uma injúria”[433].

Foi na França, na contraposição de opiniões que sobreviveu e proliferou o cosmopolitismo. Mas seria exagero dizer que havia uma *querelle*, opondo cosmopolitas e não-cosmopolitas. Era ainda um tema relativamente marginal, e dele a filosofia pouco tratou. Era ainda uma palavra com certo teor polêmico, mas não de grande perigo. Entretanto, um pouco mais à direita no mapa, outra história se delineava.

---

[430] Hazard, p.358
[431] Hazard, p.357 (itálico nosso)
[432] Hazard, p.360 Segundo Hazard, Diderot se refere ao salão de D’Holbach. Deste modo, o cosmopolita se associa a uma figura emblemática da Ilustração francesa, que recebia, entre tantos outros nomes, Buffon, D’Alembert, Rousseau, Helvétius, Adam Smith, David Hume, Lawrence Sterne, Cesare Beccaria e Edward Gibbon.
[433] Hazard, p.360

Chegamos aos países germânicos, esse aglomerado de inúmeras nações. Respiram-se outros ares. Discussões envolvendo um bom teor de conceptualização acerca do cosmopolitismo passaram a ser recorrentes. Foi o gênio absoluto de Christoph Martin Wieland que pôs em circulação "a ideia filosófica de cosmopolitismo"[434], recuperando suas matrizes gregas e romanas. Figura emblemática da Ilustração germânica, faz valer aquelas palavras de Kant em uma de suas reflexões sobre antropologia: "os alemães (...) aprendem todas as línguas, e traduzem a partir delas. Junto deles, cada estrangeiro está como em casa. *É a terra dos cidadãos do mundo*."[435]

No último quarto do século XVIII encontramos o cosmopolitismo por toda parte, agrupado em seis tipos distintos: o moral, o político, o jurídico, o cultural, o econômico e o ideal cosmopolita do Romantismo incipiente. É certo que estas formas se misturavam, e por isto a taxonomia não é absoluta. É importante notar que estes cosmopolitismos não são excludentes, tampouco necessários, isto é: um cosmopolitismo não depende necessariamente do outro, para, *enquanto ideia*, circular no mundo pensante.

No que diz respeito ao nosso trabalho, é preciso enfatizar o primeiro destes cosmopolitismos, a saber, o moral[436]. Pois é em vista deste *tipo* que

---

[434] Kleingeld, P. – *Kant and cosmopolitanism,* p.14
[435] AA Refl 15:519 Rf 1352
[436] Seguimos, neste caso, as análises de Pauline Kleingeld acerca do tema do cosmopolitismo. Com efeito, seus trabalhos pretendem reunir uma abordagem histórica com uma interpretação filosófica do tema do cosmopolitismo, especialmente no que diz respeito à Kant.

a educação kantiana se dá, é em vista deste que o "plano de educação" deve ser feito. Em traços amplos, o cosmopolitismo moral

> é a perspectiva de que todos os seres humanos são *membros de uma única comunidade moral* e que *todos tem obrigações morais em relação à todos*, não importando sua nacionalidade, língua, religião, costumes, etc. Seus defensores consideram todos os seres humanos como merecedores de uma *consideração moral equânime* e advogam a imparcialidade e a tolerância[437].

Wieland partilha com Kant desta forma de cosmopolitismo. Lemos, em uma passagem da obra "O segredo da ordem dos cosmopolitas", que estes

> levam o nome de *cidadãos do mundo* no sentido mais autêntico e eminente. Eles consideram *todos os povos* da terra simplesmente como várias *ramificações* de uma *única família*, junto com inumeráveis outros seres racionais, com vistas à promover a perfeição do *todo*[438].

Mas, se Wieland chama os cosmopolitas de cidadãos do mundo, isto não implica, em momento algum, que *todos* os seres humanos sobre a terra sejam cosmopolitas. Existe o cidadão do mundo, e existe o habitante do mundo. O primeiro terá *igual apreço* por seus pares e por aqueles que apenas coabitam o mesmo espaço sob o céu. Sua meta será "promover a perfeição do todo". Ele é o *sábio*[439], formado "pela experiência e reflexão,

---

[437] Kleingeld, P. – "Six Varieties of Cosmopolitanism", p.507
[438] Apud Kleingeld, P. – "Six varieties of cosmopolitanism", p.508 (itálico nosso)
[439] Este sábio não pode ser equacionado com o erudito [Gelehrten] kantiano, uma vez que para Kant, como veremos, ser um cidadão do mundo é característica *inerente* de todo indivíduo racional, haja visto que a própria criança, ao nascer, não é um simples ser do mundo [Weltwesen], mas já um cidadão do mundo [Weltbürger], como referido anteriormente.

e que sabe o que é mais razoável de ser feito em determinadas circunstâncias”[440].

Para Pauline Kleingeld, o cosmopolitismo de Wieland se distinguiria do cosmopolitismo kantiano justamente por seu elemento “elitista”. Não obstante, esta diferenciação não é tão simples. Se é correto afirmar que para Kant *todo ser humano* é um cidadão do mundo já que vem ao mundo com esta chancela, é correto também afirmar, por exemplo, que há uma diferenciação entre um indivíduo que *age* e *pensa* como um cosmopolita, e um cidadão que *é* apenas um cosmopolita por nascença, por assim dizer. Como veremos adiante, um egoísta estético, por exemplo, não pode deixar de ser um cidadão do mundo, situação que lhe é garantida, mas pode deixar de agir e pensar como tal, por exemplo, quando se isola em seu próprio juízo.

Encontramos, em uma reflexão de Kant, também uma oposição entre o “filho da terra” [Erdensohn], que seria seu simples habitante, e o cidadão do mundo:

> Em vista do interesse em relação ao que acontece no mundo, pode-se adotar duas perspectivas: a perspectiva do filho da terra, e aquela do cidadão do mundo. No primeiro caso, nada interessa a não ser o comércio, e as coisas a ele relacionadas, na medida em que influenciam nosso bem-estar. No segundo caso, interessa a humanidade, o mundo

[440] Kleingeld, P. – *op. cit.*, p.505

> inteiro [Weltganze], a origem das coisas, seu valor intrínseco, o fim último [letzte Zweck][441]

Não haveria, também em Kant, uma distinção entre aquele que habita a terra e só está interessado em seu próprio bem estar, e aquele que *também* habita a terra mas se interessa pela humanidade? Contudo, se para Wieland há uma distinção entre o sábio e o *mero* habitante do mundo, na ótica kantiana há uma sofisticação a mais: "pode-se adotar duas perspectivas". Não se trata, assim, de *ser* um ou outro, mas de *poder* ser um ou outro. Importa ressaltar que, sendo ou não sábio, sendo um simples habitante ou filho da terra, *todos*, tem a mesma dignidade e valor moral. *Nenhum* indivíduo pode ser condenado moralmente *a priori*.

Ao mesmo tempo, o cidadão do mundo não pode simplesmente se distanciar do mundo. Se é possível assumir uma dupla perspectiva, isto não quer dizer que não se deva preferir uma à outra. Talvez por isto, Kant dirá: "o cidadão do mundo deve considerar o mundo enquanto seu habitante, não enquanto estranho a ele. Não deve ser um observador do mundo, mas um cidadão do mundo"[442]. Não apenas um *observador do mundo* [Weltbeschauer], alguém que vê o mundo sem se *apropriar* dele, mas um cidadão *do* mundo [Weltbürger], que *toma parte* no mundo. É este último que sempre terá em vista um fim além de seus próprios fins, o fim

[441] AA Refl 15:517 Rf. 1170
[442] AA Refl 15:518 Rf. 1170

que reconhecerá como sendo a *sua* própria destinação última: a humanidade.

Poderíamos ler esta distinção à luz de outra distinção que encontramos na introdução do texto da *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, a saber: a diferença entre "*conhecer* o mundo" e "*possuir* o mundo"? Ora, o texto kantiano diz: "as expressões '*conhecer* o mundo' e '*possuir* o mundo' diferem bastante uma da outra em sua significação, pois enquanto um indivíduo só *entende* o jogo a que assistiu, o outro *tomou parte* dele"[443]. O espectador do jogo apenas *assiste* e *entende*, mas *não joga*.

Em outra reflexão, o texto kantiano é muito esclarecedor: todos os homens se educam, se formam de dois modos: ou pela escola, ou pelo mundo ("e também pela escola para o mundo"). No primeiro caso, diz Kant, "o homem é apenas passivo, enquanto estudante. No segundo, ele mesmo joga junto (enquanto indivíduo social) no grande jogo da vida"[444]. A instrução escolar, prossegue Kant, é para a habilidade [Geschichlichkeit], a segunda para a prudência [Klugheit].

O homem formado apenas na escola, e com vistas apenas ao *conhecimento*, é hábil, mas não necessariamente prudente. É possível

---

[443] Anth AA 07:120;22

[444] AA Refl 15:799 Rf 1502a Há aqui um jogo entre Mitspiel (jogar com, junto de) e Spiel (jogo). Nossa tradução tenta manter o jogo de palavras, mas é conhecimento corrente que a tradução das reflexões de Kant apresentam uma grande dificuldade por sua construção às vezes incomum, e também por seu inacabamento. Encontramos uma outra formulação destas mesmas ideias na *Antropologia* Dohna-Wundlacken Ko 71.

que a escola também forme *para o mundo*, mas em todo caso, é a *ação* de tomar parte no mundo, de jogar o grande jogo da vida que distinguirá um homem do outro. De qualquer modo, há uma *formação* em jogo, o homem se educa [sich bildet], se forma. Certamente este processo não visa tornar o homem um sábio ao estilo de Wieland. Não se pode negar, contudo, que o processo educativo é ao menos *uma parte* do jogo.

É neste jogo de contraposições que se revela a complexidade do tema e suas *tensões*. Se pensarmos para além do cosmopolita, se pensarmos no cosmopolitismo enquanto ideia, encontraremos em Kant também uma variedade ao modo do *clima de opinião* germânico do último quarto do século XVIII[445]. Isto não quer dizer que o cosmopolitismo é apenas um empréstimo feito pelo filósofo de Königsberg, mas sim que se coaduna e é parte *constituinte* de seu pensamento, mantendo um diálogo com sua época.

Não obstante os *cosmopolitismos* kantianos, é preciso pensar qual é a *postura* do cosmopolita *no* e *em face* do mundo. Pois é dele que se trata quando se fala em um *cosmopolitismo pedagógico*. A educação-formação do indivíduo *em vista* do cosmopolitismo objetiva justamente um

---

[445]Georg Cavallar propõe uma taxonomia dos cosmopolitismos kantianos, a saber: epistemológico, econômico ou comercial, moral, ético-teológico, político e cultural. Segundo Cavallar, *todas* estas formas coabitam a obra de Kant. Cf. "Cosmopolitanisms in Kant's Philosophy" disponível em: http://tinyurl.com/n3aylb3 Acesso em 11/09/2012. Pauline Kleingeld, em *Kant e o Cosmopolitismo*, propõe uma divisão diferente, ainda que muito próxima, na qual encontraríamos um cosmopolitismo moral (Kant e Wieland), político (Kant e Cloos), jurídico, cultural (Kant e Forster), econômico (Kant e Hegewisch), e "romântico" (Kant e Novalis). Cf. *op. cit.*, p.V-VI. São estas tipologias puramente didáticas, uma vez que só é possível a compreensão destas formas *em conjunto.* É também, preciso ressaltar que subjaz, a todas estas formas de cosmopolitismo, a figura do cidadão do mundo, sem a qual estas formas seriam vazias.

cidadão capaz de não apenas habitar o mundo, não apenas assistir ao jogo, mas sim capaz de agir *no* e *para* o mundo. Encontramos, na distinção essencial entre egoísmo e pluralismo este traço.

4.1 Egoísmos e Pluralismos

Na *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático* há uma interessante descrição do tipo-cosmopolita, ou cidadão do mundo[446]. Contudo, além da edição publicada em 1798, existem inúmeras preleções sobre antropologia anotadas por alunos, e coligidas em dois extensos volumes da Edição da Academia. Uma leitura em conjunto das preleções e da edição publicada fornece um quadro muito bem acabado do que é o cidadão do mundo kantiano em sua relação ao mesmo tempo com a questão do egoísmo e dos juízos morais.

Em linhas gerais, o problema, como posto por Kant, segue o seguinte encadeamento: o homem é o único ser racional, pois que tem uma representação do seu próprio eu. Esta capacidade de se representar a si mesmo, como sujeito, aliada a uma tendência ao *egoísmo*, isto é, a consideração de si próprio como centro ao qual tudo se reduz, faz com que o homem se superestime em relação aos demais. O egoísmo, por sua vez, se apresenta em três formas como egoísmo lógico, estético e prático (ou moral). Em qualquer destes casos, a *direção* dos juízos é sempre unilateral, e o parâmetro é o próprio indivíduo que pensa.

[446] Mundo, aqui, será compreendido como o *espaço de ação* do homem. É importante notar que a descrição do cidadão do mundo kantiano trata da responsabilidade moral que o homem tem com a humanidade, e não de deveres com o mundo *enquanto* cidade. Uma excelente discussão acerca do conceito de mundo, em especial com referência a Kant, é feita por Heidegger no texto *A essência do fundamento*. Cf. Heidegger, M – *A essência do fundamento*. In: *Heidegger. Col. Os Pensadores*. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Abril, 1979, pp. 107-118

Nas palavras de Kant, “que o ser humano possa ter o eu em sua representação, *eleva-o infinitamente* acima de todos os demais seres que vivem na terra”[447]. É esta característica que torna o ser humano uma *pessoa*. É, assim, “por sua posição e dignidade, um ser totalmente distinto das *coisas*, tais como os animais irracionais (...), tem sempre o eu no pensamento, *mesmo quando ainda não possa expressá-lo”*[448]. Não é, pois, o simples fato de ter quaisquer representações que faz do homem aquilo que é, mas sim o fato de poder representar seu eu, essa *possibilidade inerente* ao ser humano, ainda que seja incapaz, momentaneamente, de expressar o seu eu, mostrando essa consciência de si em palavras. Ora, como diz Kant, “os animais *seguramente* tem representações do mundo, mas não de seu eu; por isto eles não são animais racionais”[449].

“Mesmo quando ainda não possa expressá-lo”: em outras palavras, mesmo a criança, quando ainda muito nova, já está *destinada* a ter essa representação do seu próprio eu. Ora, se não pode expressar o seu eu, não é porque não tenha em si uma disposição própria para fazê-lo, mas sim porque sua *linguagem* é ainda deficitária. Não estando em pleno poder da palavra, apenas sente a si mesma. Contudo, “uma luz parece se acender para ela, quando começa a falar por meio do eu: a partir deste dia nunca mais volta a falar daquela outra maneira”[450], isto é, abandona a fala

---

[447] Anth AA 07:127;27 (itálico nosso)
[448] Anth AA 07:127;27 (itálico nosso)
[449] V-Anth/Mron AA 25:1215. (itálico nosso)
[450] Anth AA 07:127;27 Com efeito, dirá Durkheim, no *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d’éducation primaire*: “Se nos ativermos à etimologia, a infância é a idade daquele que deve se tornar um homem e não sabe ainda falar (do latim in-fans, que não fala)”. Nota, o mesmo Durkheim, que em linguagem corrente, o termo infância foi estendido para designar o período

acerca de si mesma na terceira pessoa em prol da fala em primeira pessoa.

Mas, se uma luz se acende, ela não é clara e cristalina. É ainda uma luz turva, e assim permanecerá se seguir manchada pelo egoísmo. Observa Kant, acertadamente, que "a partir do dia em que começa a falar por meio do eu, o ser humano, onde pode, faz esse seu querido eu aparecer, e o *egoísmo progride* irresistivelmente"[451]. É, também, inescapável: "todo ser humano carrega em si um tipo de egoísmo, e porquanto não pense que é o centro do mundo, seguramente gostaria de sê-lo"[452]. Manifesto, ou não – condenamos nos outros demonstrações deste 'sentimento' que nos afeta. Trata-se, então, de um eu inflado que deve ser refreado.

O poder da representação do eu é como um imã. Em uma passagem bem humorada, Kant dirá: "quando estamos em uma conversa em sociedade, e não estamos prestando atenção, e *de súbito ouvimos nosso nome, nós despertamos como de um sonho*, como se toda nossa atenção fosse atiçada"[453]. Não se trata, é certo, de uma qualidade positiva: esta atenção demasiada que dispendemos com nosso *eu*, degenerada em egoísmo, é danosa. E esta forma degenerada da representação do eu se

---

aproximado até os 13 ou 14 anos. De fato, a criança (abdicamos aqui do conceito de adolescente, completamente estranho à Kant) não é capaz de uma sofisticada articulação discursiva, ao menos nos moldes racionais do jovem adulto ou do adulto. Não é pois, errôneo, associar esta incapacidade ou debilidade discursiva com a "menoridade", ou Unmündigkeit, uma vez que, também etimologicamente, esta se caracteriza pela não capacidade de fazer uso de sua voz.. Disponível em http://tinyurl.com/qhx8vsq Acesso em 25/01/2013

[451] Anth AA 09:128;28

[452] V-Anth/Mron AA 25:1215

[453] V-Anth/Mron AA 25:1215 (itálico nosso)

apresenta “em três espécies de presunção: a do entendimento, a do gosto e a do interesse prático”[454], isto é, egoísmo lógico, estético ou moral.

No primeiro caso, “o *egoísta lógico tem por desnecessário* examinar seu juízo também pelo entendimento de outros, *como se não necessitasse* de forma alguma dessa pedra de toque”[455]. Ao prescindir da *comparação*, ao se isolar em seu juízo próprio, isto é, ao se eximir do exame público de seu juízo, este egoísta dá ao que pensa um valor de verdade próprio que – embora possa ser ou não verdadeiro – não é, por assim dizer, ‘garantido’. Mas pode ocorrer que um indivíduo sustente sua opinião, “fazendo em público uma afirmação contra a opinião geral, mesmo dos entendidos”, sendo que “tal manifestação de egoísmo se chama *paradoxo*”[456]. Neste caso, se afirmar sua *própria* opinião não for apenas uma ação dirigida pela vaidade, isto é, “se não está fundada na vaidade de querer meramente se diferenciar, não tem significado negativo”[457].

Com efeito, é preciso ressaltar o significado de *egoísmo* a partir do sufixo *ego* (em grego, significando eu). Indica, pois, uma característica que também podemos chamar de egocentrismo, em outra palavras, o eu como sendo literalmente o centro referencial. Daí que o juízo do egoísta lógico tenha como primeira e única referência o *seu eu*, único parâmetro. Também como único parâmetro se mostra o egoísta estético, para o qual “o próprio *gosto* basta”, e mesmo que os outros achem ruim, por exemplo,

[454] Anth AA 09:18;28
[455] Anth AA 09:128;28
[456] Anth AA 09:129;29
[457] Anth AA 09:129;29

um poema por ele escrito, ou um quadro por ele pintado, isto pouco importa. Por esta razão, “ele priva a si mesmo do progresso para o melhor, se se isola com seu juízo, aplaude a si mesmo e só em si mesmo busca a pedra de toque do belo da arte”[458].

Note-se aqui as palavras de Kant: “ele priva a si mesmo do *progresso para o melhor*”. O egoísta estético, mas também o lógico e, como veremos, o moral, pelo fato de se *isolar*, não permite a si mesmo progredir. Pois o progresso pessoal é apenas uma ínfima parte do verdadeiro *progresso*, o da humanidade como um todo. Assim, ao não permitir seu próprio progresso, ele também agride a humanidade como um todo, que é sua destinação. O ser humano, enquanto indivíduo, jamais se desenvolverá completamente, isto é, suas disposições não serão completamente desenvolvidas. Apenas a humanidade, em seu todo, é capaz de extrair de si mesmo a “completa disposição da humanidade”[459].

O mesmo se passa com o egoísta prático ou moral. Este tipo é aquele que “reduz todo os fins a si mesmo, que não vê utilidade senão naquilo que lhe serve”[460]. Ele “se valoriza acima de tudo”[461] e “se cega, de modo que dá pouco valor ao que está fora de si”[462]. Não estaria, então, o egoísta moral (e também o estético), seguindo aquela máxima de pensar em acordo consigo mesmo, referida por Kant na *Crítica do Juízo*? Ora, se

[458] Anth AA 09:129;29
[459] Päd AA 09:441;12
[460] Anth AA 09:130;29
[461] V-Anth/Mron AA 25:1216
[462] V-Anth/Busolt AA 25:1438

ele se acredita certo, não pode pensar algo que não esteja em acordo consigo mesmo. Contudo, basta ter em mente as duas outras máximas do pensar, isto é, pensar por si e pensar no lugar de qualquer outro, para desfazer esta impressão. Com efeito, só se pensa de acordo consigo mesmo, isto é, de modo consequente, se *também* se pensa por si *e* no lugar de qualquer outro.

Quando se pensa em acordo consigo mesmo, isto não quer dizer que o mundo inteiro está encerrado em seu eu, quer dizer, que o indivíduo que pensa desconsidere tudo o que não é seu próprio eu. Do contrário: aquele que está *em acordo* consigo mesmo, está, ao mesmo tempo, em *acordo com a humanidade* em seu modo de pensar. Isto não significa, de modo algum que pense *o mesmo*, isto é, que *todos concordem* quanto ao *pensado*, antes, que justamente *o modo de pensar* (de acordo com as três máximas) é – ou deveria ser – o mesmo.

Kant ele mesmo assevera, na *Antropologia Friedländer*, que a superação do egoísmo moral leva em conta a necessidade de se *ultrapassar* o eu. Por isto, é necessário "se colocar no lugar do outro e assumir seu ponto de vista, de modo a pensar com ele e ter por ele empatia"[463]. Esta passagem se assemelha bastante àquelas palavras da *Crítica do Juízo*, com a segunda máxima do pensar ("pensar no lugar de qualquer outro"). E, continua Kant:

[463] V-Anth/Fried AA 25:475

1. *Ultrapassar meu ponto e vista* e então
2. *Colocar a mim mesmo no ponto de vista do outro*, e assim determinar o valor das ações de outra pessoa, *nós podemos alterar entre dois pontos de vista*. Assumir um outro ponto de vista é uma *habilidade que se pode adquirir pela prática*[464].

Este processo de ultrapassagem do eu, o posicionamento em um lugar estranho a mim e a alternância entre pontos de vista (habilidade que se pode adquirir), configuram justamente o que na edição publicada da *Antropologia* Kant chamará de pluralismo. É *apenas* o pluralismo, enfatiza o filósofo, que pode ser oposto ao egoísmo: é um "modo de pensar que consiste em não se considerar nem em proceder como se o mundo inteiro estivesse encerrado no próprio eu, mas como um *simples cidadão do mundo*"[465].

Se trata, aqui, de uma perspectiva antropológica. Mas Kant, mesmo tempo em que descreve o homem tal como ele *é*, diz também aquilo que *deve* ser. Ao contrapor *egoísmo* e *pluralismo*, isto é, ao contrapor o homem como ele é e o homem como *deveria* ser, contrapõe, em certa medida, o patriota e o cosmopolita (ou cidadão do mundo). Não seria exagerado dizer que o *egoísta* é representado, de modo paradigmático, na figura do patriota (ou nacionalista)[466].

---

[464] V-Anth/Fried AA 25:475 (itálico nosso)
[465] Anth AA 09:130;30
[466] O patriota, neste caso, seria um "egoísta nacionalista", por assim dizer. O patriotismo no século XVIII difere, e muito, daquilo que hoje chamamos patriotismo. Cf. Vierhaus, R. – "Patriotismus: Begriff und Realität einer moralisch-politische Haltung", in: *Deutschland im 18. Jahrhundert*. Göttingen: Vanderhoeck und Ruprecht, 1981, pp.96-109. Em algumas passagens Kant chega mesmo a conjugar patriotismo e cosmopolitismo, como bem mostra em *Kant and Cosmopolitanism,* pp.19-34

Mas trata-se, em todo caso, de “um simples cidadão do mundo”.

Embora não faça uma relação direta entre cosmopolitismo e ilustração, isto é, embora Kant não implique que o cidadão do mundo *seja* um ilustrado, é possível assumir que existe ao menos alguma ligação. Embora o status de cidadania mundial pertença à todos os cidadãos sob a perspectiva jurídica, *ser* um cidadão do mundo em sentido kantiano implica mais do que isto.

O cosmopolitismo kantiano não tem um caráter tópico mas sim formativo, isto é, pouco importa se o cidadão nunca deixe sua cidade, mas sim que seu pensamento e suas ações sempre levem em consideram aquilo que ele chamou, nas *Observações sobre p*edagogia, de *leis da humanidade*. Neste sentido a educação deve disciplinar o homem a obedecer às leis racionais que ele mesmo se dá, e levar à consciência de cada indivíduo a existência de sujeitos autônomos livres que não ele mesmo[467]. Deve, cada vez mais, levar o homem em direção à perfeição (enquanto humanidade), tendo em vista aquela *condição cosmopolita universal* tão importante no texto *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*.

É o cidadão do mundo, este *razoável cidadão do mundo*, que se esforça pelo melhor do mundo, seu melhor habitante. E não se trata de um indivíduo que acumulou conhecimentos, pois este saber enciclopédico *per*

[467] Para uma sistematização breve e clara das etapas do processo educativo em sentido estrito, ver Louden, R – *Kant’s Impure Ethics: from Rational Beings to Human Beings*. New York/Oxford: Oxford University Press, 2000, p.38-44. Existe aqui uma dualidade assimétrica entre os progressos da educação visíveis na humanidade e os estágios educacionais escolares, ainda que possa haver um espelhamento entre eles.

se nada significa. Posso ter um vasto conhecimento, e ainda assim agir como um *mero* patriota. Posso ter um vasto conhecimento, e ainda assim agir como um *egoísta*. Posso ter um vasto conhecimento, e ainda assim não ser *esclarecido*. O verdadeiro cidadão do mundo é aquele capaz de ultrapassar a si mesmo e ter um pensamento alargado, o indivíduo que se mostra capaz de levar em consideração as máximas do pensar.

Se o homem é a única criatura que precisa ser educada, é porque precisa de sua razão. As disposições para o uso da razão não se desenvolvem por si só nos homens, ao contrário dos animais, cujas disposições "para uso do instinto" se desenvolvem naturalmente. Apenas quando passa a se utilizar de sua razão o homem se diferencia de forma *absoluta* do animal. Como vimos, a disciplina é parte fundamental neste processo. Ela dá ao indivíduo a noção de *limite*, dos seus próprios e dos limites dos outros

Ao compreender o uso de suas próprias disposições racionais, o homem percebe que pode *escolher* o modo pelo qual agirá. Sua conduta é do domínio do arbítrio. Mas a criança, ao nascer, não sabe o *que* escolher pois não tem condição de fazê-lo. Assim, outros o farão para ela: é a educação a *formação* da conduta dos indivíduos. A responsabilidade de *educar* se liga à responsabilidade de *considerar* o indivíduo em vista da humanidade.

Que escolhas devem ser feitas para que se eduque os que precisam ser educados? É em vista de uma condição cosmopolita, uma condição

perfeita para o máximo desenvolvimento das disposições do homem que a educação deve ser pensada. Se uma geração educa a outra, é porque sem a educação os indivíduos vindouros jamais formariam por si só uma nova geração: seriam apenas um aglomerado de seres, algo entre o animal e o homem. Assim, tendo em vista o *futuro*, um plano deve ser delineado. Quem habitará o mundo?

Ao propor que um plano de educação seja feito de um modo cosmopolita, Kant se coloca muito à frente de seu tempo, e nos preciosas indicações para pensar a educação hoje.

Considerações finais

Procuramos mostrar, em nosso trabalho, a relevância do pensamento kantiano acerca da educação. Inicialmente, ressaltamos a questão da educação dentro do amplo contexto do que se convencionou chamar de Século das Luzes. Enfatizamos alguns elementos como a crença no poder reformador do processo educativo, que convivia com algumas suspeitas. Com efeito, no "emaranhado" que foi a Ilustração, conviveram oposições destoantes e muitas vezes até contrárias umas às outras. Se se falou mais a partir do âmbito francês, é porque a discussão sobre o tema foi mais explícita e abundante, e não é incorreto afirmar que a França era o espelho da Europa de então; nos apoiamos sobre o conceito de *clima de opinião*, a fim de permitir esta abordagem.

Se Rousseau muitas vezes se opôs aos filósofos iluministas, compartilhou com eles a ideia de que a educação era um elemento fundamental da "civilização". Se bem propôs um tipo de educação *muito particular*, foi a sua insistência em contribuir para esta matéria sobre a qual muitos haviam escrito, que nos deu o *Emílio*, um verdadeiro monumento da história da educação e do próprio pensamento ocidental. Kant não ficaria imune aos encantos traiçoeiros das reflexões de Rousseau. Perguntamos então: como leu o *Emílio*? Naquilo que respeita à educação, Kant se apropriou da obra de um modo muito particular. Talvez seja ainda

mais relevante para a filosofia moral kantiana do que para seu pensamento pedagógico.

Não foi nosso intuito comparar, como muitos o fizeram, a questão da educação moral em Rousseau e Kant. Optamos por outra via de interpretação: primeiramente, para compreender a oscilação de Rousseau entre uma forma de educação doméstica e outra pública, contrapusemos alguns textos do próprio Rousseau para mostrar sua ambivalência; nem uma, nem outra, mas as *duas* formas de educação, vistas sob uma perspectiva diversa. Mostramos como o elemento unificador destas perspectivas era o patriotismo. Kant favorecerá, por sua vez, *apenas* a educação pública, e trará um elemento absolutamente novo: o caráter cosmopolita. Deste modo, se opõe duplamente ao filósofo genebrino.

Mas esta ambivalência de que falamos não era própria de Rousseau. Na Alemanha de então também se desconfiava, ora da educação doméstica, ora da pública. A fim de transitar para o âmbito alemão, propusemos uma brevíssima leitura da comédia *O preceptor*, de Lenz. Enfatizamos como a querela da educação doméstica ou pública era muito presente, também na vida germânica.

Passamos, então, à uma análise das *Observações sobre pedagogia*, de Kant. Em um primeiro momento, destacamos os elementos primordiais da pedagogia kantiana: a questão da primeira educação, as formas de educação, a questão da disciplina e do trabalho, a educação

física, a cultura das faculdades, questões do currículo, entre outros. Deste panorama, ressaltamos a questão da disciplina, por considerarmos fundamental compreender o que Kant pretendeu dizer com este termo. Não se trata, em momento algum, para Kant, do sentido que *hoje* damos à esta palavra. Com efeito, ela é a chave para se compreender aquilo que Kant chamou de transição da animalidade para a humanidade. Se este processo ocorre principalmente na educação, ele é também propedêutica desta; ao mesmo tempo condição e força atuante.

Em seguida, analisamos a questão das disposições para o uso da razão, disposições estas que são fomentadas pela educação. Procuramos mostrar que pode existir um desenvolvimento das disposições, que depois serão transmitidos para gerações futuras; o *agora* se faz em vista *do futuro*. Pois é justamente pela demanda da posteridade que é preciso um *plano*. Se Kant diz que a natureza tem um plano para os homens, ele também diz que os homens podem elaborar *um plano próprio*. Este plano próprio, intentamos mostrar, é o espelho do plano de educação.

Antes de tratarmos do conceito de *cidadão do mundo*, objeto da educação cosmopolita, propusemos uma leitura da uma metáfora utilizada por Kant para tratar da *menoridade*, metáfora esta retirada do campo pedagógico em sentido amplo. O andador é, para a criança, o que é o "guardião" para o adulto que *se quer menor*, isto é, dependente: se a criança não precisa do andador, mas pode torná-lo passageiramente sua segunda natureza, o menor pode abrir mão de seu próprio entendimento

e entregar sua tutela a um “guardião”, que pensará por ele, e o fará usar um ‘andador’.

Por fim, abordamos a ampla questão do cosmopolitismo. Mais uma vez, iniciando no âmbito francês e passado para o âmbito alemão, procuramos mostrar como o conceito de cosmopolitismo comporta múltiplas interpretações, interpretações estas que foram *ab initio* atreladas ao próprio conceito. Ao mesmo tempo, indicamos que o cosmopolitismo sempre sofreu duras críticas. Passamos, então, para uma interpretação do que é a *figura do cidadão do mundo* para Kant, esta figura tão cara ao filósofo de Königsberg. Apontamos para uma oposição, a saber, entre o egoísmo e o pluralismo, formas contrárias e *não complementares* do comportamento das pessoas, a fim de esclarecer a clara opção kantiana pela posição pluralista como *única* saída da condição do egoísmo moral (e também lógico e estético). Este pluralismo é a própria definição do cidadão do mundo.

Mas, e hoje?

Se ainda hoje a educação é um tema nobre para muitos, há quase um consenso acerca da sua relevância. Por mais variadas que possam ser as interpretações dos teóricos da educação, hoje seria impensável uma resposta positiva àquela pergunta da Academia de Berlim: é vantajoso manter os homens na ignorância?

O mesmo não se passa, contudo, com o cosmopolitismo. Debates recentes tem oposto filósofos, sociólogos, “representantes do senso comum”, e assim por diante. Apenas à título de ilustração, nos referimos, aqui, à *educação cosmopolita* como elaborada por Martha Nussbaum. Comecemos pela crítica.

Em alguns momentos a história parece fazer valer os *corsi e ricorsi* de Vico. O cosmopolitismo se presta muito bem a ser um tema desta circularidade: há um momento de ascensão, um momento de crítica, um momento de descenso, um momento de descrença completa...e novamente a ascensão, e assim por diante. E mesmo aqueles para os quais o Iluminismo não é um processo irreversível, se espantariam com algumas das recentes críticas ao cosmopolitismo.

Como compreender as palavras descabidas, para dizer o mínimo, de Gertrude Himmelfarb, presentes na mesma coletânea organizada por Martha Nussbaum, à qual nos referimos, *For Love of Country?*, senão como fruto de uma completa falta de compreensão das propostas cosmopolitas? Talvez nem as críticas perpetradas no próprio século XVIII sejam tão ácidas, e ao mesmo tempo, sem fundamento. Isto porque temos hoje a vantagem de mais de dois séculos, e passamos por barbáries antes inimagináveis. Em sua crítica *Ilusões do Cosmopolitismo*, Himmelfarb escreve:

> “acima de tudo, o que o cosmopolitismo obscurece, e mais, *nega*, são as dádivas da vida: *os pais, os antepassados, a família, a raça, a religião, a herança cultural, a história, a cultura, a tradição, a comunidade e a*

nacionalidade. Estes não são atributos "acidentais" do indivíduo. Eles são atributos essenciais. Não viemos ao mundo como indivíduos autônomos à deriva. (...) *A identidade não é nem um acidente, nem uma questão de escolha. Ela é dada*, não escolhida."[468]

Seria impossível aqui responder *pari passu* à críticas tão alucinadas. Para um cosmopolita pouco importam seus pais, sua família, são ateus, não tem história, vivem em uma comunidade imaginária, não tem nacionalidade...e mais ainda: não tem identidade. O cidadão do mundo, é então, uma *farsa*. Suas belas palavras são vazias. Contrasta com esse desfile de lugares comuns a lucidez das reflexões de Martha Nussbaum e de Kwame Appiah, por exemplo.

Pouco a pouco o conceito solitário de cosmopolitismo encontra companhia naquela que Kant considerava a mais difícil das descobertas humanas: a educação[469]. Para Martha Nussbaum, por exemplo, os estoicos podem ser retomados como a *fonte* privilegiada para se compreender as ideias cosmopolitas, uma vez que seriam eles os patronos do conceito de cidadão do mundo.

Ao interpretar a filosofia estoica, Nussbaum assevera:

deveríamos dar nossa primeira aliança não a uma mera forma de governo, não a um poder temporal, mas à comunidade moral composta pela humanidade de todos os seres humanos. A ideia de cidadão do mundo é,

[468] Himmelfarb, G. – "The illusions of cosmopolitanism". In: *For Love of Country*? Boston: Beacon Press, 2002, p.77

[469] "Entre as descobertas humanas, duas podem se considerar as mais difíceis: a arte de governar e a arte de educar" Päd AA 09:446;20 (tradução modificada).

neste sentido, o ancestral e a fonte da ideia de Kant de 'reino dos fins', e tem uma função similar de inspirar e regular a conduta moral e política[470].

A partir desta assunção, Nussbaum elenca quatro grandes *porquês* da educação cosmopolita.

> "1 – Através da educação cosmopolita nós conhecemos mais acerca de nós mesmos.
> (...)
> 2 – Abrimos caminho para a solução de problemas que requerem cooperação internacional.
> (...)
> 3 – Reconhecemos obrigações morais com o resto do mundo que são reais, e que de outro modo não seriam reconhecidas.
> (...)
> 4 – Argumentamos de forma coerente e consistente baseado nas distinções que estamos preparados para defender."[471]

A educação cosmopolita de Nussbaum é uma proposta muito frutífera. Se não inteiramente "aplicável", nos dá muito o que pensar e refletir. É certo que uma educação com propósito cosmopolita não é panaceia para todos os problemas que enfrentamos hoje. Mas é também certo que a educação continua sendo o ponto crucial de transformações na mentalidade das gerações.

O homem é o único animal que precisa ser educado, e só se torna homem pela educação. Às palavras de Kant, acrescentemos as de Hannah Arendt: "a educação é ponto em que decidimos se amamos o mundo

---

[470] Nussbaum, M. – "Patriotism and Cosmopolitanism". In: *For the Love of Country?* Boston: Beacon Press, 2002, p.7-8.
[471] Nussbaum, M. – *op. cit.*, pp. 11,12,14

o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e jovens”[472].

[472] Arendt, H. – *Entre o passado e o futuro.* Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2009, p.247

Bibliografia

Adorno, T. – “Tabus Acerca do Magistério” in: *Educação e emancipação.*Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2011

Adorno/Horkheimer – *Dialética do Esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998

Allison, H. – “Kant’s Conception of Aufklärung”. In: *Essays on Kant*. Oxford: Oxford University Press, 2012

Arendt, H. – *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2009

Ariès, P. - *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, 1960.

Badinter, E. - *O infante de Parma: a educação de um príncipe iluminista*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2009

Becker, C. – *The Heavenly City of the Eighteen-Century Philosophers*. New Haven: Yale University Press, 2003

Beiser, F. – *The fate of Reason: German Philosophy from Kant to Fichte*. Cambridge: Harvard University Press, 1994

Boto, C. – *A Escola do Homem Novo: Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa.* São Paulo: Editora da Unesp, 1996

_____. – “Rousseau Preceptor: orientações pedagógicas para a instrução de crianças verdadeiras”. Disponível em: http://tinyurl.com/qhemnao

Brecht, B. – *O preceptor*. In: *Teatro Completo. (Vol.11)* Tradução Wolfgang Bader et al. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988,

Cassirer, Ernst – *Enlightenment*. In: *Gesammlte Werke. Hamburger Ausgabe*, vol.17. Hamburg: Felix Meiner Verlag,

Castillo, M. - *L’avenir de la culture*. Paris: PUF, 1990

Cavallar, G. – “Sphären und Grenzen der Freiheit: Dimensionen des Politischen in der Pädagogik”. In: Koch und Schönherr – *Kant: Pädagogik und Politik*. Würzburg: Ergon Verlag, 2005

_____. – *Concentric Circles: patriotism, cosmopolitanism and cosmopolitan education.* Disponível em: http://tinyurl.com/n563hku

_____. – *Cosmopolitanisms in Kant’s Philosophy* Disponível em: http://tinyurl.com/n3aylb3

_____. – *Dimensions of Kant’s Cosmopolitan Education* Disponível em http://tinyurl.com/jvjole8

Christine Koorsgaard “The right to lie: Kant on dealing with evil”, in: *Philosophy and Public Affairs* 15, no. 4.

Condorcet – *Cinco memórias sobre instrução pública*. Tradução de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Unesp, 2008

_____ – *Esboço de um Quadro Histórico dos Progressos do Espírito Humano*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas: Editora da Unicamp, 1993

Dalbosco, C. A. – “Da pressão disciplinada à obrigação moral: esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant”. Disponível em http://tinyurl.com/k4jfqwk

_____. – “*Perfectibilité* e formação humana” In: *Condição humana e educação do amor próprio em Rousseau*. Tese de Pós-Doutorado. São Paulo: Cebrap, 2013

Darnton, R. - *The Literary Underground of the Old Regime*. Cambridge: Harvard University Press, 1985

Derrida, J. – *Cosmopolites de tous les pays, encore un effort!* Paris: Galilée, 1997

_____. “O direito à filosofia do ponto de vista cosmopolítico”. In: Vários – *A paz perpétua: um projeto para hoje*. Tradução de Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

Duclos, C. - *Considérations sur les mœurs* de ce siècle. Disponível em: http://tinyurl.com/m44vvmm

Duproix, P. – Kant et Fichte et le problème de l'éducation. Genève, 1895

Freitag, B. – "Filosofia iluminista e pedagogia da qualidade". In: *O indivíduo em formação.* São Paulo: Cortez Editora, 2001

Garcia Ferrer - "La teoria de las disposiciones en Kant". Disponível em: http://tinyurl.com/mzwnxmj

Gay, Peter – *The Enlightement: the Science of Freedom*. New York: W. W. Norton & Company, 1996

Gershoy, Leo – *From Depotism do Revolution: 1763-1789*. New York: Harpers & Brothers Publishers, 1944

Giannotti, A. - "Kant e o espaço da história universal". In: Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita. Tradução de Rodrigo Naves e Ricardo Ribeiro Terra. São Paulo: Martins Fontes, 2003

Hahn, A. F. – *Espelhos de Príncipes*: *considerações sobre o gênero*. Disponível em: http://tinyurl.com/mw9qkrx

Hazard, P. - "Cosmopolite". In: *Mélanges d'Histoire Littéraire Générale et Comparée offerts a Fernand Baldensperger. Tome Premier*. Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion, 1930

Heidegger, M. – *A essência do fundamento*. In: *Heidegger. Col. Os Pensadores*. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Abril, 1979

Hilsdorf, M. L. S. - *O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada*. Sâo Paulo: Autêntica, 2006.

Kleingeld, P. - "Kant's changing cosmopolitanism" *In:* K*ant's 'Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Aim': A Critical Guide. Cambridge: Cambridge University Press, 2009*

_____ – "Nature or Providence?" in: *Philosophical Quarterly* 75 (2)

_____ – "Wereldburgers in eigen land: Over kosmopolitisme en patriottisme". Disponível em: http://tinyurl.com/krrnw8v

_____ – *Kant and Cosmopolitanism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012

_____ – Six Varieties of Cosmopolitanism in Late Eighteenth-Century Germany". *Journal of the History of Ideas* 60/03 (1999), p.505

Lebrun, G. - *Kant e o fim da metafísica.* Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2002

Lenz, J. M. R. – *O preceptor ou vantagens da educação particular*. Tradução de Willi Bolle, Erlon J. Paschoal e Flávio M. Quintiliano. São Paulo: Paz e Terra, 1983,

Lessing – *Escritos filosóficos y Teológicos*. Introdução, tradução e notas de Agustín Andreu. Barcelona: Editorial Anthropos, 1990

Locke, John – "Some Thoughts Concerning Education" *In: The Works of John Locke*. Volume 08. London: Routledge/Thoemmes, 1997

Louden, R – *Kant's Impure Ethics: from Rational Beings to Human Beings*. New York/Oxford: Oxford University Press, 2000

Marco Aurélio – *The Communings with himself of Marcus Aurelius Antoninus Emperor of Rome.* London: William Heineman, 1916

Marrou, H.I. – *História da educação na antiguidade*. Tradução de Mario Leonidas Casanova. São Paulo: Herder/Edusp, 1966

Mendelssohn, M. – "Sobre a Pergunta: o que quer dizer esclarecer?" In: *O que é esclarecimento*? Tradução de Paulo César Gil Ferreira. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011

Montaigne –*Ensaios*. Tradução de Sérgio Milliet. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1972

Montesquieu – *Cartas Persas*. Tradução de Mario Barreto. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ilimitada, 1960

_____ – *Pensées et fragmentes inédits*. Bordeaux: Imprimerie G. Gounouilhou, 1899

Nadai, B.- *Teleologia e História em Kant: a Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita*. Dissertação de Mestrado, FFLCH-USP, 2006.

Nussbaum, M. – "Kant and Stoic Cosmopolitanism". In: *The Journal of Political Philosophy*, 5/1 (1997), pp.1-25

_____. – *Cultivating Humanity*. Cambridge: Harvard University Press, 1998

_____. – "Cosmopolitanism and Patriotism". In: *For love of country?* Boston: Beacon Press, 1996.

_____. – *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press: 2010

O'neall, O. – "Reason and Critique" in *Constructions of Reason*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989

Palissot – *Les Philosophes* Disponível em http://tinyurl.com/kavfeb3

Pallares-Burke, M. L. G – "Educação das massas: uma 'sombra' no século das Luzes". In: Brasil 500 anos: tópicas em história da educação. São Paulo: Edusp, 2001

_____ . – "Iluminismo, Educação e Doutrinação: algumas reflexões" *In*: Cadernos de História e Filosofia da Educação, vol.III, n.5, 2000,

Pereira, M. B. – "Iluminismo e Secularização". In: *O Marquês de Pombal e o seu tempo*. Tomo II. Universidade de Coimbra, 1982-1983.

Philonenko, A. - "Le Problème de l'éducation". In: Kant, I – *Reflexions sur l'éducation*. Tradução de Alexis Philonenko, Paris: Vrin, 2004

Pinloche, A. – *La réforme de l'éducation em Allemagne au dix-huitième siècle.* Paris: Armand Colin, 1889

Pomeau, R. - *La Europa de Las Luces: cosmopolitismo y unidad europea em el siglo XVIII.* Tradução de Juan José Utrilla. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica

Quintiliano – *The Orator's Education. Books 1-2.* (Loeb Classical Library, vol.124) Cambridge: Harvard University Press, 1996.

Ratke, W. – *Escritos sobre A Nova Arte de Ensinar de Wolfgang Ratke*. Tradução de Sandino Hoff. Campinas: Autores Associados, 2008

Romano, R. – "Ensaio para um posfácio". In: *A paz perpétua*. São Paulo: Perspectiva, 2004

_____. – "Kant e a Aufklãrung" In: *Corpo e Cristal: Marx Romântico*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1985

Rouanet, S. P. – "Razões do neo-iluminismo" in: *A criação histórica*. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora, 1992,

Rousseau, J. J – "Economia (moral e política)". In: *Verbetes Políticos da Enciclopédia*. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: Discurso Editorial e Editora da Unesp.

_____ – *Discurso sobre a Desigualdade dos Homens*. Tradução de Lourdes Santos Machado. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1978,

_____ – *Ensaios Pedagógicos*. Tradução e apresentação de Priscila Grigoletto Nacarato. Bragança Paulista: Comenius, 2004

_____ – *Emílio ou da educação.* Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004

Salinas Fortes, L. R. – "Dos jogos de teatro no pensamento político e pedagógico de Rousseau". In: *Revista Discurso*, no. 10, 1979

_____ – *O iluminismo e os reis filósofos*. São Paulo: Brasiliense, 1981

Salmerón, A. M. – *La herencia de Aristóteles y Kant em la Educación Moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2004

Schlereth, T. – *The Cosmopolitan Ideal in Enlightenment Thought*. Notre Dame: The University of Notre Dame Press, 1977,

Simões, M. F. - "Notas acerca da Educação Doméstica e Educação Pública no *Emílio* de Rousseau" Disponível em: http://tinyurl.com/o3k62xh

Stark, W. - "Vorlesung – Nachlass – Druckschrift? Bemerkungen zu *Kant über Pädagogik*". In: *Kant-Studien*, 91, Sonderheft.

Terra, R. – “Sentidos de ‘passagem’ (Übergang)”. In: Passagens: estudos sobre a filosofia de Kant. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003

Vandewalle, B. – *Kant: éducation et critique*. Paris: L’Harmattan, 2001

Vários – *A Enciclopédia*. Tradução de Luiz Tito Morais. Lisboa: Editorial Estampa, 1974

Vários – “Erziehung des Menschengeschlechts” in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie.* Basel: Schwabe, 1971.

Vierhaus, R. – “Patriotismus: Begriff und Realität einer moralisch-politische Haltung”, in: *Deutschland im 18. Jahrhundert*. Göttingen: Vanderhoeck und Ruprecht, 1981

_____. – “The Historical Interpretation of the Enlightenment: Problems and Viewpoints”. In: *Enlightenment in Germany*. Editado por Paul Raab e Wilhelm Schmidt-Biggemann. Bonn: Hohwacht Verlag, 1979

_____. – “Aufklärung als Lernprozess”. In: Deutschland im 18 Jahrhundert. Ausgewählte Aufsätze von Rudolf Vierhaus. Göttingen: Vanderhoek und Ruprecht, 1987

_____. – “Bildung”. In: *Geschichtliche Grundbegriffe – Historische Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Herausgegeben von Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck. Band 1 A-D. Ernst Klett Verlag Stuttgart, 1971

Vincenti, Luc – *Educação e Liberdade: Kant e Fichte*. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Unesp, 1994

Voltaire - *Oeuvres Complètes de Voltaire. Notes, Préfaces, Avertissemens, Remarques Historiques et Littéraires. Philosophie, Tome I*. Paris: Armand-Aubrée, 1829

Voltaire –*Contos e Novelas*. Tradução de Mário Quintana, Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1961

Wajskop, G. – “O brincar na educação infantil”. Disponível em: http://tinyurl.com/mwcj9gq

Weil, E. – *Filosofia política*. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 1990

Weisskopf, T. - *Immanuel Kant und die Pädagogik*. Basel: Editio Academica Verlag, 1970

Whitehead, Alfred North – *A ciência e o mundo moderno*. Tradução de Hermann Herbert Watzlawick. São Paulo: Paulus

ANEXO

Fonte das imagens:

Figura 01: http://tinyurl.com/mrzmo2l

Modelo de andador.

Figura 02: http://tinyurl.com/kppsdvq

Imagem retirada do *Orbis Pictus*

Figura 03: http://tinyurl.com/lhvzaep

Peça têxtil do século XVIII representando uma faixa

Figura 04: http://tinyurl.com/lhvzaep

Faixa do século XVIII

Figura 05: http://tinyurl.com/l5c6sn9

Porcelana do século XVIII

Figura 06: http://tinyurl.com/ls4aoxh

Porcelana do século XVIIII

Figura 07: http://tinyurl.com/lwq22nu

Óleo de Peter Paul Rubens, século XVI-XVIII

Figura 08: http://tinyurl.com/lehjqzl

Imagem de autoria anônima, século XVII

Figura 10: http://tinyurl.com/otklaxx

Esboço de Rembrandt van Rijn, século XVII

Figura 11: http://tinyurl.com/po4kz67

Esboço de Rembrandt van Rijn, século XVII

Figura 12: http://tinyurl.com/q2c36pu

Esboço de Rembrandt van Rijn, século XVII