

# A PEDAGOGIA KANTIANA E A EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU: COMPARAÇÕES MORAIS E POLÍTICAS

Hamilton Cezar Gomes Gondim<sup>1</sup>

Roberto Pereira Veras<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo propõe uma análise comparativa entre o modelo pedagógico de Immanuel Kant e o pensamento educativo de Jean-Jacques Rousseau com foco nas áreas concernentes à formação moral e política do educando. Os fundamentos que propõe tais pensadores apresentam proximidades e distâncias quanto ao relacionamento entre a condução das inclinações e sentimentos para a moral, bem como os predicados a serem desenvolvidos para a formação do homem na vida política. Entretanto, revelam-se em ambos os filósofos uma indissociabilidade entre a educação e a formação moral e política do homem na vida civil.

**PALAVRA-CHAVE:** Educação. Ética. Modernidade. Política.

## KANTIAN PEDAGOGY AND EDUCATION IN ROUSSEAU: MORAL AND POLITICAL COMPARISONS

## ABSTRACT

This article proposes a comparative analysis between the pedagogical model of Immanuel Kant and the educational thinking of Jean-Jacques Rousseau, focusing on the areas related to the moral and political formation of the learner. The foundations proposed by such thinkers have similarities and dissimilarities about the relationship between the conduction of inclinations and feelings for morality, as well as the qualities to be developed for the formation of man in political life. However, both philosophers reveal an inseparability between education, moral and political formation of man in civilian life.

**KEYWORDS:** Education. Ethics. Modernity. Politics.

Duas difíceis descobertas humanas, segundo Kant (1999, p.20), são a arte de governar os homens e a arte de educá-los. Apesar dessa dificuldade, Kant produziu obras que versaram tanto sobre a educação quanto acerca da filosofia política. Kant foi um leitor assíduo da obra de Rousseau, ao qual podemos encontrar tanto influências quanto

---

<sup>1</sup> Mestre (2014), licenciado (2012), Bacharel (2011) em filosofia pela universidade federal da Paraíba. Professor substituto na UEPB no período entre 2016-2017.

<sup>2</sup> Mestre e Doutorando em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Professor substituto da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Membro do grupo de pesquisa SACRATUM/CNPQ e da Associação Brasileira de Filosofia da Religião - ABFR.

antagonismos nas reflexões sobre tais temáticas. Um dos textos de Kant mais proeminentes para observação da influência de Rousseau se intitula *Sobre a Pedagogia*.

Neste opúsculo, Kant versa sobre quais os corretos preceitos para o processo da educação, vinculando-o ao seu projeto político de aperfeiçoamento do homem e de uma sociedade que se direciona ao esclarecimento. Tal projeto kantiano tem como ponto de culminância uma educação para a moralidade. Kant referencia nominalmente Rousseau na obra *Sobre a Pedagogia* e se utiliza de vários exemplos oriundos da obra *Emílio ou Da educação*. Utilizaremos como base primária de referência para uma investigação comparativa o *Emílio* de Rousseau e *Sobre a Pedagogia* de Kant para observar as proximidades e distâncias das suas propostas educacionais em relação a moral e vinculações políticas.

O contexto, a composição e o público ao qual se dirige *Emílio* e *Sobre a pedagogia* são bastante distintos e influencia a exposição dos dois autores sobre a educação. A publicação de *Emílio* ocorreu em 1762, quando Rousseau já obtivera alguma notoriedade com obras anteriores. Tal notoriedade permitiu que *Emílio* fosse escrito para um público heterogêneo e difuso, além de um modo de escrever marcado por um estilo mais livre, extenso e criativo. Tal estilo se expressa em *Emílio* na liberdade intercambiante entre narrativas fictícias, teorizações sobre o processo de aprendizagem e mesmo o compartilhamento das experiências pessoais de Rousseau na época em que foi preceptor.

Já o texto *Sobre a pedagogia* foi escrito para ser uma série de preleções<sup>3</sup> ministradas aos cursos obrigatórios<sup>4</sup> sobre pedagogia aos estudantes na universidade de Königsberg, ao qual Kant era professor. Kant escrevia para um público que estava num processo formal escolar, onde as definições e explicações necessitavam ser relativamente curtas, claras e concisas devido a própria brevidade do curso e demandas institucionais.

Rousseau escreve no *Emílio* uma caracterização mais ou menos detalhada das capacidades de certos períodos do desenvolvimento humano, os procedimentos didáticos, experiências e conteúdos proporcionais para cada uma dessas etapas ou idades. Kant explicita de modo muito mais sucinto<sup>5</sup> e não se atendo as especificidades cronológicas da aprendizagem, mas elenca e desenvolve quais qualidades devem ser fomentadas no processo educacional do aluno no geral.

---

3 Segundo o tradutor da edição brasileira, Francisco Cock, estes textos foram trabalhados e retomados em anos alternados por Kant em cursos de verão regulares na universidade Königsberg.

4 Segundo Cock, tais cursos foram ministrados por Kant em 1776/1777, 1783/1784 e 1786/1787.

5 As possibilidades de explicações orais em sala de aula por Kant também são um fato que deve ser considerado quanto a uma possível negligência acerca da especificidade de cada idade no processo educacional na obra *Sobre a Pedagogia*.

Apesar destas distinções de produção textual, ambas as reflexões educacionais destes filósofos se iniciam com uma especulação acerca da natureza humana e seu caráter singular e frágil em relação aos outros animais na infância. Rousseau nos indica: “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade e assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dados pela educação” (ROUSSEAU, 1995, p.11).

Kant parte da observação que a maioria dos animais apresenta um processo de autonomia em relação aos seus genitores de modo rápido e instintivo logo após o nascimento. Entretanto, o homem apresenta como característica em sua prole um processo lento de maturação para se tornar independente. Um ser humano sem cuidados, principalmente na fase inicial de sua vida, pode fazer uso nocivo das forças e capacidades que a própria natureza lhe deu: “O homem é a única criatura que precisa ser educada. [...] Se, por exemplo, um animal, ao vir ao mundo, gritesse, como fazem os bebês, tornar-se-ia com certeza presa dos lobos e de outros animais selvagens atraídos pelos seus gritos” (KANT, 1999, p.11).

Se Kant e Rousseau convergem quanto ao caráter necessário da educação pelo início de vida frágil do homem, eles divergem quanto ao ponto de referência do término do processo educacional. Em Rousseau a educação com o preceptor terminaria por volta dos seus vinte e cinco anos, marcado por um processo cultural por excelência: o compromisso do matrimônio. Já Kant nos propõe que a educação regular deve ser priorizada até os dezesseis anos, ou ainda, de modo mais impreciso, quando surge a capacidade de procriação do indivíduo. Para Kant, o tempo da educação formal deve durar até onde a natureza definir, isto é, um período de tutela natural. Este período de tutela e maturação findaria quando surge o instinto sexual no homem, geralmente aos dezesseis anos. Após os dezesseis anos é possível continuar a especializar o educando para uma formação profissional, mas não seria concernente à educação no seu período natural de tutela.

Um dos objetivos educacionais de Rousseau, ao qual encontra relacionamento com a moralidade, é a proposta da felicidade do aluno em todas as etapas da educação e a formação de um adulto com uma vida feliz. Mas, para guiar tal meta, há uma referência mais geral de felicidade humana que se esboça em *Emílio*:

Em que consiste a sabedoria humana ou o caminho da felicidade verdadeira? Não consiste precisamente em diminuir nossos desejos, pois se se encontrassem abaixo de nossas forças, parte de nossas faculdades permaneceria ociosa e não gozaríamos de todo o nosso ser. Nem consiste tampouco em ampliar nossas faculdades, pois, se estas se ampliassem nas mesmas proporções, mais miseráveis ainda seríamos. Ela consiste, certo, em

diminuir o excesso do desejo sobre as faculdades e a pôr em perfeita igualdade o poder e a vontade. É somente então que, estando todas as forças em ação, a alma permanece contudo serena e que o homem se acha bem ordenado (ROUSSEAU,1995, p.62).

A felicidade aparece como um equilíbrio entre os desejos humanos e as possibilidades da natureza de cada homem. Ou ainda, a felicidade aparece na harmonia entre o que se deseja e o que se pode de acordo com as suas capacidades, surgindo a partir de um querer idêntico ao que se pode fazer. Um querer ou desejar maior do que suas possibilidades é um gerador da infelicidade nos homens. Do mesmo modo, um querer que está abaixo do que podemos gera uma incompletude ou uma infelicidade por não manifestarmos tudo o que somos naturalmente e o que nossas faculdades são em potência.

De modo análogo, o educador em Rousseau deve considerar essa proporção entre o que o aluno pode fazer no seu momento do desenvolvimento e o que o aluno quer ou deseja fazer. Tal procedimento serve na ponderação da aprendizagem dos conteúdos em certas idades, isto é, o que a criança pode aprender numa dada etapa da maturação, e o que ela quer. É preciso também vetar os desejos que a criança não consegue realizar por si para não fomentar o mero capricho supérfluo. Mas, além disso, essa proporção entre querer e poder é um exercício de julgamento que o aluno deve se acostumar posteriormente para ser capaz de autoavaliação e evitar frustrações. Um dos papéis do processo educacional é fazer com que o aluno ganhe autoconsciência das suas atuais possibilidades e cultivar os desejos proporcionais ao momento da vida em que se encontra. Isto implica também fazer perceber o grau de dependência amplo (econômico, social e emocional) que a criança e o adolescente tem com o adulto responsável em certas etapas da vida.

Outro ponto a ser considerado no processo educacional, vinculada a temática moral, é a relação acerca da felicidade do educando e a correta avaliação das paixões. Rousseau acredita que as paixões não são más em si e existem paixões conforme a natureza que devem ser cultivadas para o nosso bem vital e que contribuem à felicidade do homem.

Nossas paixões são os principais instrumentos de nossa conservação: é portanto empresa tão vã quanto ridícula querer destruí-las; é controlar a natureza, é reformar a obra de Deus. Se Deus dissesse ao homem que aniquilasse as paixões que lhe dá, Deus quererá e não quererá; estaria em contradição consigo mesmo. Nunca ele deu tão insensata ordem, nada de semelhante está escrito no coração humano; e o que Deus quer que um homem faça não faz dizer por outro homem; di-lo ele próprio, escreve-o no fundo do coração do homem (ROUSSEAU,1995, p.235).

Se as paixões propiciam nossa conservação, não devem ser eliminadas, pois são um bem para o homem. Além disso, Rousseau também argumenta por um suposto contrassenso teológico ao pensarmos em negar as paixões que compõe a natureza humana criada por Deus, o que implicaria criticar a visão de boa criação divina.

Mas há uma ressalva quanto às paixões em Rousseau: devemos manter apenas as paixões naturais. Há outras paixões não naturais que, em vez de propiciar a felicidade, nos são nocivas e nos fazem mal. Essas paixões são geradas pelo que Rousseau denomina de amor-próprio e são consequências das vaidades que surgem da sociedade e do contato com os outros:

Nossas paixões naturais são muito restritas; são só instrumentos de nossa liberdade, tendem a conservar-nos. Todas as que nos subjugam e nos destroem vêm de fora; a natureza não nos dá, nós nos apropriamos delas em detrimento dessa natureza (ROUSSEAU, 1995, p.235).

Em contraste a esse amor-próprio nocivo, Rousseau nos descreve uma forma de paixão primordial a todos os homens: o amor de si. O amor de si corresponde a paixão primeira e mais fundamental de todo indivíduo, sendo responsável por todas as paixões derivadas naturais. O que advém desse primeiro ímpeto natural do amor de si é benigno ao ser humano.

[...] é o amor a si mesmo, paixão primitiva, inata anterior a qualquer outra e da qual todas as outras não são, em certo sentido senão modificações. Assim se quisermos, todas [as paixões] são naturais. Mas essas modificações em sua maioria têm causas estranhas sem as quais não ocorreriam nunca; e essas modificações, longe de nos serem vantajosas, nos são nocivas; mudam o primeiro objetivo e vão contra o seu princípio. É então que o homem se encontra fora da natureza e se põe em contradição consigo mesmo (ROUSSEAU, 1995, p.235).

As paixões oriundas do amor de si, sendo benignas para conservação do indivíduo, encontram reverberações nos primeiros relacionamentos na infância. Uma criança se apega a sua mãe, a sua ama e ao seu preceptor enquanto estes aparecem como possibilitadores da sua conservação. A paixão primitiva do amor de si, que contribui para autoconservação da criança, se liga positivamente àqueles que cuidam do seu bem-estar e sobrevivência.

Toda criança se apega à sua ama: Rômulo tinha que se apegar a loba que o amamentou. De início este apego é puramente maquinal. O que favorece o bem-estar de um indivíduo, o atrai; o que o prejudica o repele; não passa isso de um instinto cego. O que transforma esse instinto em sentimento, o apego

em amor, a aversão em ódio, é a intenção manifesta de nos prejudicar ou de nos ser útil (ROUSSEAU, 1995, p.236).

A partir dessa relação primitiva de autoconservação derivam-se formas de sentimentos que se seguem no desenvolvimento infantil; o amar os outros será inicialmente um resultado de amar a si mesmo e de se conservar. Mas essas relações iniciais se modificam e com o tempo e por meio do contato com os outros começa a surgir o amor-próprio com a possibilidade de se comparar aos demais.

Além disso, o desejo instintivo em relação ao outro no desejo sexual insurgente na adolescência potencializa o crescimento do amor-próprio. O querer que os outros prefiram a nós e que o outro ao qual nos enamoramos nos deseje tal qual nós o desejamos, gera a oportunidade para querermos ser tal qual nos propõe a opinião alheia.

Neste período entre os quinze e vinte anos, ao qual somos, segundo Rousseau, sujeitos ao caráter mais pungente do amor-próprio, é que seria o momento ideal à educação moral. Embora já encontremos em *Emílio* reflexões em idades anteriores acerca de lições éticas, como ao respeito à alteridade, propriedade e outros valores, é só na adolescência que há maiores prescrições para a educação moral.

Outro fator que Rousseau acredita também gerar o caráter vicioso e nocivo de algumas paixões são os excessos de atuação da imaginação. A imaginação pode fomentar e criar paixões que excedem as demandas mais naturais do homem. Assim, o processo educacional de moralização está ligado também a uma correta utilização e direcionamento da imaginação do homem em relação às paixões e ao outro.

A imaginação bem guiada possibilita e fomenta o primeiro sentimento que auxilia na moralização: a piedade. A faculdade imaginativa propiciaria a piedade e empatia pelas dores similares às nossas que o outro pode sofrer: “Se nossas necessidades comuns nos unem por interesse, nossas misérias comuns nos unem por emoção” (ROUSSEAU, 1995, p.247). Surge em Rousseau uma educação moral que considera as paixões e emoções como força unificadora do homem em sociedade.

O ato de piedade como um exercício de se colocar imaginariamente na posição do outro, principalmente em situação sofrível, gera um vínculo emocional. Os outros enquanto seres que sofrem nos aparecem imaginariamente como reflexo possível de nós em tal situação.

Outro meio de educar para a moralidade, além fomentar certos sentimentos e paixões, é colocar o adolescente em posição de julgamento acerca da sociedade e dos homens. O uso de biografias e a descrição de grandes homens ilustres descritas por autores e

historiadores, como Plutarco e Tucídides, podem ser uma fonte para análise e estudo moral para o adolescente. O educando passaria a avaliar em que medida esses homens na história se deixaram conduzir apenas por paixões naturais ou seriam vítimas do amor-próprio e vaidades. Além disso, a análise das biografias e de situações tem a finalidade de fazer com que o educando não recaia no processo de erro de outros.

Já em Kant, a felicidade e as paixões são relegadas a um plano secundário tanto no processo educacional formal quanto ao término deste processo. Kant elenca os predicados necessários e gerais para a formação do educando: disciplina, cultura, prudência e, acima de tudo, moralidade. Poderíamos especular que a felicidade aparece no processo educacional kantiano apenas de modo aproximativo com o desenvolvimento do predicado da prudência. A prudência aparece em *Sobre a Pedagogia* como a preocupação e habilidade de encontrar um local social ao qual o homem seja estimado e tenha influência para conseguir o que deseja para si.

A educação deve também cuidar para que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. A essa espécie de cultura pertence aquela chamada propriamente de *civilidade*. Esta requer certos modos corteses, gentileza e a prudência de nos servirmos dos outros homens para os nossos fins. Ela se regula pelo gosto mutável de cada época (KANT, 1999, p.26).

Kant é crítico quanto à relação entre felicidade e moralidade, pois a felicidade seria um fim de âmbito particular e ligado às inclinações, paixões e sentimentos mutáveis. O caráter mutável das inclinações, sentimentos e paixões nos levaria a uma inconstância sem base sólida para normatização geral e fundamentar a moral.

A moralidade kantiana não deseja assegurar a felicidade do homem, os fins pessoais, ou mesmo uma conformidade com suas inclinações. Age-se moralmente ou bem em Kant enquanto uma consequência de uma vontade livre, gratuita e autônoma de qualquer inclinação ou paixão: “Que a criança esteja completamente impregnada não pelo sentimento, mas pela ideia de dever!” (KANT, 1999, p. 92). A razão aparece como possibilitadora de uma regra universal da moralidade diferente da felicidade. A felicidade não depende de princípios racionais, mas do querer e das inclinações particulares “[...] Felicidade não é ideal da razão, mas da imaginação [...]” (KANT, 2007, p. 56). Já a ação por dever apresentaria um valor em si e racional e é fomentada também no processo educacional

A moralidade diz respeito ao caráter. *Sustine, abstine*: essa é a maneira de preparar para uma sábia moderação Se se quer formar um bom caráter, é

preciso domar as paixões. No que toca às suas tendências, o homem não deve deixá-las tornarem-se paixões, antes deve aprender a privar-se um pouco quando algo lhe é negado. *Sustine* quer dizer: *suporta e acostuma a suportar!* (KANT, 1995, p.86, grifo do autor)

O homem levado por seus desejos e paixões apareceria como vítima de si mesmo e de suas emoções, num agir impulsivo. Não há em Kant um espaço para as paixões e sentimentos que auxiliam na moralidade, como há em Rousseau, ao qual existem paixões que nos conservam e geram o nosso bem.

A moralidade como autonomia se encontrar justamente no guiar de nossa ação pela reta razão. Haverá, entretanto, uma cultura, ambiente e atividades propícios para o desenvolvimento desta moralidade no processo educativo?

Kant delinea que existem dois tipos de cultura ou ocupações que a criança preencherá seu tempo diário. Uma cultura *livre*, que diz respeito ao divertimento, e uma cultura dita *escolástica* que se refere às obrigações, algo que a criança deve levar como algo sério e não necessariamente prazeroso ou agradável em si. Essa obrigação dos estudos aparece como um dever laborioso para a criança e deve ter uma finalidade para além do gozo da própria atividade. Essa cultura escolástica ajudará a criança no desenvolvimento de mediar seus desejos para além do momento e fomentar no futuro a ação por dever.

O caráter disciplinar em Kant aparece como um elemento aplicado no interior desta cultura escolástica. É a disciplina que transforma o animal humano em homem no interior da sociedade. Os processos disciplinares surgem como a possibilidade de desenvolvimento e sobrevivência humana em relação as desvantagens da escassez de instintos que tanto auxiliam de modo inato os outros animais a viver.

Os processos disciplinares ligados ao desenvolvimento humano são criados, perpetuados e aprimorados pelo homem como forma facilitadora de repasse dos conhecimentos anteriores para os mais novos. Há uma necessidade renovada que o homem, que nasce em estado puramente natural e desprovido de qualidades, se aproprie do legado da geração anterior.

Kant especula a possibilidade de uma tendência progressiva de melhoramento nesse processo de repasse dos valores, técnicas e cultura geral de uma geração a outra. O homem como espécie ou como humanidade exploraria de cada geração as qualidades humanas ainda não manifestas na história. Se a humanidade aparece inicialmente sobre o planeta em estado “bruto”, o homem sairia deste estado primevo e chegaria a um estado de maior aperfeiçoamento com o desenvolvimento de legados culturais a cada geração: “A espécie



humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem a humanidade. Uma geração educa a outra” (KANT, 1999, p.12).

A disciplina apareceria também como uma forma de asseguramento em relação a esse projeto de aprimoramento moral da humanidade. Ela impediria de desviar o homem da sua humanidade, isto é, o seguir das inclinações imediatistas. De modo que alguns processos escolares iniciais, não teriam outra função além de acostumar o homem à disciplina:

Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um dos seus caprichos. (KANT, 1995, p.13).

O adentrar para a escola aparece não como uma imediata aquisição de instrução, mas de se disciplinar e aprender a mediar seus impulsos naturais. Disciplina aparece neste sentido como uma parte negativa da educação. Esta negatividade está em acostumar-se a dizer “não” aos impulsos e paixões, que gerariam a selvageria, segundo Kant. A selvageria seria a independência ou não respeito a qualquer lei. No caso o homem selvagem seria guiado e escravizado por suas inclinações e desejos com pouco ou nenhum controle.

Já a instrução em Kant se remeteria a parte positiva da educação, pois acrescentaria algo que o homem não tem em si, no caso, saberes da tradição e da cultura a que pertence. Já a disciplina aparece como o instrumento de submissão do homem às leis da humanidade e a si.

A disciplina aparece junto ao cuidado dos recém-nascidos como um dos primeiros elementos educacionais em Kant. A inserção prévia da disciplina aproveita o caráter mais plástico da criança se comparado ao adulto para introjeção de certas posturas. Instituir disciplina em idade adulta aparece de forma mais dificultosa. Um exemplo de Kant para corroborar tal tese pode ser explicitada pelo exemplo relatado de alguns ameríndios trazidos à Europa a partir do século XVI.

[...] Os selvagens jamais se habitam a viver como os europeus, ainda que permaneçam por muito tempo ao 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 numa certa medida. Assim, é preciso acostumá-lo logo a submeter-se aos preceitos da razão. Quando se deixou o homem seguir plenamente a sua vontade durante toda a juventude e não se lhe resistiu em nada, ele conserva uma certa selvageria por toda a vida (KANT, 1999, p.14).

Kant não atribui uma natureza humana distinta entre os ameríndios (a que se refere como selvagens) e os europeus. Mas o modo de vida, costumes e formas de trabalho foram de tal modo introjetados que dificilmente esses indígenas adultos se acostuariam à disciplina europeia em vários âmbitos da vida, mesmo que compreendessem os motivos desta disciplina na sociedade que estavam a ser recepcionados.

A disciplina e a instrução se tornam o quadro de formação do homem, além do cuidado que é o mais básico para a sobrevivência na primeira infância. Na suposição de uma educação que passe por deficiências, Kant assume deliberadamente que é melhor que se falhe quanto a instrução do que quanto a disciplina, isto porque um homem disciplinado pode conseguir aprender certos conteúdos negligenciados depois da sua deficiente instrução. Já um homem instruído, mas sem disciplina, não conseguiria desenvolver qualquer tipo de trabalho devido a inconstância para efetuar e finalizar uma tarefa.

Embora a disciplina tenha um vínculo com a moralidade, Kant não a identifica com a moralidade em si. A disciplina pode ser uma auxiliadora para a moral, já que contribui ao controlar as inclinações e paixões, mas ainda se separa dela. Isto porque os processos disciplinares que nos habituamos podem ser desfeitos ou esquecidos com o tempo. Mas, a possibilidade de agir moralmente pode ser efetivado a qualquer momento graças à liberdade humana de eleger máximas para guiar nossa conduta. A moralidade em Kant é exercida ao escolhermos especificamente máximas racionais que podem ser universalizáveis e válidas para todos. Kant define, assim, o agir por dever: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 2007, p.59). A lei moral kantiana está justamente no estabelecimento formal que a ação é moral se pode ser válida e consentida para todos os seres racionais, independente do objeto, situação ou conteúdos de cada indivíduo particular. A ação por dever em Kant aparece como uma ação desinteressada, porque a própria razão negligencia as demandas e interesses individuais: “Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um” (KANT, 1999, p.26).

Kant também apresenta uma indissociabilidade entre tal moralidade, teorização política e educação. Kant em *Resposta a pergunta: que é o Esclarecimento?* (1783) inicia a definição de um homem esclarecido a partir de termos como tutela e de minoridade. A tutela e minoridade, entretanto, não são apenas noções vinculadas a uma teoria política e do direito, mas viabilizadas também por meio de uma analogia a um período natural e social de formação do homem, isto é, um período por excelência educativo.

Kant vincula a maioridade natural como o momento onde já estão afloradas a possibilidades cognitivas e fisiológicas do indivíduo para o esclarecimento e capacidade crítica: a vida adulta. Mas, ainda assim, haveria um tipo de menoridade ao qual o homem, mesmo no período de maioridade natural, poderia se vincular: a submissão aos guias religiosos, intelectuais e mesmo a livros ao qual delegamos uma autoridade superior ao nosso julgamento. O esclarecimento em Kant é justamente o esforço de retirada dessa menoridade que não é natural: a “saída do homem de sua menoridade, do qual ele próprio é culpado”(KANT, 1985, p.100).

Essa possibilidade de se manter na menoridade, mesmo quando não natural, adviria parcialmente do hábito do homem à menoridade no decorrer do seu desenvolvimento educativo e de sua vida. Diversas problemáticas podem ser geradas devido a esse processo educacional, entre as quais a debilidade no exercício da autonomia e abstenção da capacidade judicativa. Um processo educativo que apenas propicie o exercício da razão de modo mecânico, sem apelar para a responsabilidade e julgamento do indivíduo, também pode gerar tal tendência de nos mantermos na minoridade.

É difícil portanto para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso dos seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade. Quem deles se livrasse só seria capaz de dar um salto inseguro mesmo sobre o mais estreito fosso, porque não está habituado a este movimento livre. Por isso são muito poucos aqueles que conseguiram pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender uma marcha segura (KANT, 1985, p. 102).

A despeito das falhas ou lacunas educacionais, somos completamente responsáveis quanto ao uso judicativo e ativo da razão na maioridade natural, segundo Kant. O caráter de responsabilidade do homem, por mais que a selvageria e falha de erudição sejam problemas possíveis num processo educacional, não justifica o embotamento ou o receio de exercitar a razão, isto é, de julgar racionalmente por si mesmo.

O julgar por si racional, enquanto o fim maior do processo educacional individual, gera consequências políticas e sociais, como o favorecimento do esclarecimento geral da sociedade. O processo que todo o homem deve ousar buscar julgar por si, isto é, o de assumir o seu próprio entendimento e fazer uso da faculdade racional, sem se pautar na autoridade e tutela alheia, permite um julgamento crítico em relação o mundo que circunda como cidadão.

Assim, a saída da minoridade tem um sentido mais amplo que o biológico, sendo uma emancipação moral e política, de assumir sua autonomia.

Entretanto, uma das problemáticas políticas extremamente opositoras ao processo de esclarecimento é que muitos governantes dominam o povo como tutores. Em vez de incentivarem o homem à ilustração ou esclarecimento, os governantes fomentam o homem à continuidade da minoridade ao manter-se fiel a um credo institucional ou opiniões públicas da sua nação ou região. A consequência de tal postura, seria o processo moroso da população em geral de adentrar no processo de esclarecimento e de pensar por si mesmo. Kant, entretanto, acredita que a base política incondicional para possibilitar o esclarecimento dos homens é o ato de dar liberdade suficiente para tal, desfazendo-se os extremos processos opressivos em relação ao credo e as supressões de opiniões no âmbito político.

Assim, as consequências políticas de Kant não são processos revolucionários violentos. Ao contrário, o processo de esclarecimento é o garantidor das modificações sociais. A retirada de um governante ou de um grupo dirigente não assegura uma modificação de consciência dos povos, correndo o risco inclusive de substituir um grupo opressor por outro. Assim, em vez de um movimento político abrupto de mudança, é necessário um processo político de asseguramento da expressão da razão enquanto possibilidade crítica livre dos cidadãos. Uma verdadeira modificação do modo de pensar e uma paulatino ganho de autonomia dos indivíduos na sociedade é um processo lento ao qual a educação pode ajudar.

Vinculado a esta modificação do modo de pensar é que Kant também se preocupa com questões de políticas educacionais no âmbito institucional. A educação pública na Europa do século XVIII concorria com uma forma de educação privada. É preciso compreender, entretanto, que a noção de educação privada no contexto kantiano se refere à educação familiar ou com preceptores particulares.

Kant tende em *Sobre a pedagogia* para o favorecimento da educação pública enquanto instituições específicas para a educação. A vantagem da educação pública sobre a privada é que evita hábitos, valores e preconceitos familiares danosos. A educação pública sana a má formação que os filhos teriam se fossem educados pelos pais com deficiência de instrução, com noções morais dúbias e opiniões passivas e irrefletidas.

Mas, é preciso frisar que Kant escolhe a educação pública apenas devido às situações circunstanciais de sua época e a série de deficiências que as populações empobrecidas e os núcleos familiares teriam ao lecionarem para os seus próprios filhos: “A finalidade desse instituto público é o aperfeiçoamento da educação doméstica. Se os pais, ou aqueles que lhes

assistem na educação dos seus filhos, tivessem recebido uma boa educação, poderia não ser mais necessário a despesa com os institutos públicos” (KANT, 1999, p.31).

Kant valoriza também as insurgentes escolas experimentais, ressaltando o caráter sempre inacabado da educação enquanto um projeto que deve ser melhorado e adaptado de acordo com a mudança dos conhecimentos. Uma vez que os saberes se modificam, os processos educacionais também devem ser modificados. Nesse aspecto, a experiência é sempre necessária para criar um modelo mais completo de educação. Apesar de favorável, Kant não deixa de tecer críticas à educação pública e às escolas experimentais. A crítica se dirige a questão de serem experiências institucionais caras, com resultados efetivos ambíguos, conjecturando mesmo de forma inconclusa que, talvez, fosse melhor distribuir o dinheiro investido para as próprias famílias em sua formação educacional<sup>6</sup>.

No que concerne as instituições de ensino, Rousseau é bem mais opositor e crítico que Kant, sendo contrário a qualquer demanda de inserção do aluno em colégios ou institutos. Tal “aversão” deve-se ao contexto também do século XVIII: boa parte das instituições escolares vigentes eram vinculadas a Igreja e eram anteriores ao período de modernização das escolas iniciadas posteriormente por Napoleão na França. O modelo escolar ao qual Rousseau se depara ainda é de influência aristotélica e tomista com foco na memorização, sem maiores reverberações para o aluno das modificações que estão sendo operadas nas ciências de seu período.

Em igual medida, Rousseau é crítico da educação recebida em sociedade, onde a bajulação e vaidades são incentivados no jovem. Rousseau acredita que este modelo gera vícios no caráter infantil ao exigir uma falsa reverência:

Não encaro como uma instituição pública esses estabelecimentos ridículo a que chamam colégios. Não levo em conta tampouco a educação da sociedade, porque essa educação, tendendo para dois fins contrários, erram ambos os alvos: ela só serve para fazer o homem de duas caras parecendo sempre tudo subordinar aos outros e não subordinando nada senão a si mesmo. Ora, essas demonstrações sendo comuns não iludem ninguém. São cuidados perdidos (ROUSSEAU, 1995, p.14).

---

<sup>6</sup> Não podemos observar já em Kant uma crítica rudimentar à centralização de recursos financeiros na instituição escolar? Autores do século XX como Ivan Illich propõe, também a partir deste *insight* comum, uma tentativa de descentralização por meio de sistemas de créditos educacionais relegados diretamente aos alunos e famílias, em vez de direcionar tais fundos às escolas: “Já agora, poderia ser providenciado um sistema de crédito educacional em todo e qualquer centro de capacitação [...]Esses créditos vão permitir que a maioria das pessoas adquiram as habilidades mais demandadas quando quiserem, melhor, mais rapidamente, com menor custo e com menos efeitos colaterais indesejáveis do que na escola.”(ILLICH, 1985, p.29)

Assim, Rousseau prefere por um modelo de educação privado ou doméstico onde o aluno é tutelado por apenas uma pessoa, de preferência o pai. Na impossibilidade paterna, devido às ocupações, opta-se por um preceptor ao qual guia o educando durante todo o seu processo educacional.

Além de uma crítica pontual às instituições públicas, encontramos uma ligação entre política e educação moral a partir da noção de fragilidade humana em Rousseau. Já observamos anteriormente que o modelo de educação moral rousseauiano fomenta as paixões e os sentimentos de piedade e empatia entre os homens. A necessidade de incitar essa moralidade tem uma referência também social, pois o trato dos sentimentos e das paixões também é uma das responsáveis pela associação política.

Em o *Discurso sobre a origem e fundamento das desigualdades entre os homens* (1754), Rousseau cria uma hipótese, mais especulativa do que de reconstituição histórica, de um moroso processo de entrada do homem em sociedade. Rousseau parte da suposição do homem originariamente sozinho e autônomo até chegar a uma humanidade que vai se ligando aos seus pares em comunidades e formar uma sociedade civil. Um dos elementos que propiciam essa associação é justamente os sentimentos e as paixões: “À medida que as ideias e os sentimentos se sucedem, que o espírito e o coração se exercitam, o gênero humano continua a domesticar-se, as ligações se estendem e os laços se apertam” (ROUSSEAU, 1999, p. 210).

Mas o relacionamento com o outro e inserção numa sociedade civil, teria para Rousseau, sido uma consequência também da debilidade do homem, seja devido a escassez de recursos, seja a introjeção de um modo de vida mais sedentário, gerando uma necessidade de se associar em comunidade e posteriormente na vida política:

É a fraqueza do homem que o torna sociável; são nossas misérias comuns que incitam nossos corações à humanidade: nada lhe deveríamos se não fossemos homens. Todo apego é sinal de insuficiência: se nenhum de nós tivesse necessidade de outrem, não pensaria em unir-se a ninguém. Assim de nossa própria enfermidade nasce nossa frágil felicidade. Um ser realmente feliz é um ser solitário; só Deus goza de uma felicidade absoluta, mas quem de nós tem uma ideia disso? (ROUSSEAU, 1995, p.246).

Convenções não são suficiente para manter coeso e unido a sociedade e, por isso, a sugestão de Rousseau por uma educação dos sentimentos e paixões. O homem deve se inserir na sociedade sem entretanto deixar de considerar sua parte passional. Em Rousseau há a aceitação do homem enquanto esse ser de paixões. Nesse sentido, uma educação sentimental

ou das paixões aparece como forma justa para nomear parte do processo educacional de Rousseau.

### **Considerações finais**

Observamos brevemente os projetos educacionais de Rousseau e de Kant que consideram a educação para a moralidade e suas implicações políticas. Embora temporalmente próximos, Kant e Rousseau direcionaram seus pensamentos para instâncias distintas no que concerne as paixões, a moralidade e a política. Kant enfatiza o desenvolvimento da moralidade pautado no desligamento entre as paixões e um ato moral. Já Rousseau desenvolveu uma preocupação com a moralidade calcada em sentimentos e inclinações, tendo cuidado de fomentar no processo educativo apenas algumas paixões naturais para a conservação do indivíduo, a despeito de outras que prejudicariam o educando, além de considerar a felicidade do aluno no processo educacional.

Nossa breve análise comparativa não pretende eleger qual o melhor processo educacional entre os dois filósofos citados. A expansão e autonomia da pedagogia contemporânea trouxeram novas questões e modelos de pensamento para o educar, considerando tanto as emoções e sentimentos quanto as questões disciplinares, sendo improfícua tal eleição. O que podemos repensar de Kant e Rousseau ao revisarmos suas propostas é o retomar de algumas questões e indagações que ambos os autores responderam, mas retornam a cada época: a possibilidade de cogitar um projeto moral explícito ou implícito para o desenvolvimento escolar, avaliar em que medida os processos disciplinares devem ser instrumentalizados em oposição às demandas prazerosas e imediatas do educando, ou, mais ainda, reconsiderar a necessidade ou não de uma educação que seja um processo feliz. São inquietações que qualquer educador precisa retomar no seu cotidiano e ao qual estes textos tradicionais da filosofia e educação nos rememoram.

### **Referências:**

ILLICH, I. *Sociedade sem Escolas*. Trad. L. M. Endlich Orth. 7ª ed. Trad. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? Trad. F. Souza Fernandes. In: Leão, E. (org.) *Textos Seletos*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad P. Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

\_\_\_\_\_. *Sobre a Pedagogia*. Trad. F. Cock. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

ROUSSEAU, J. *Emílio ou Da educação*. Trad. S. Milliet. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

\_\_\_\_\_. *Discurso sobre a origem e o fundamento das desigualdades entre os homens*. Trad. M. E. Galvão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.