

Prolegômenos a toda pedagogia futura que queira apresentar-se como ciência

*Victor Wladimir**

*Silvana Aparecida Bretas***

Resumo

O presente trabalho visa à uma análise das condições de possibilidade da pedagogia como ciência no pensamento kantiano, destacando sua importância para a constituição do campo epistemológico da educação. Compreende-se que a relação entre o pensamento antropológico e a educação é o fundamento sobre o qual repousa o problema da cientificidade da pedagogia até os dias de hoje.

Palavras-chave: Kant; Pedagogia; Antropologia.

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: victorwladimir@hotmail.com. <http://orcid.org/0000-0002-1825-0097>

** Professora Dra. Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: s-bretas@uol.com.br. <http://orcid.org/0000-0002-1825-0097>

Prolegomina to all future pedagogy who wants to present as science

Abstract

The present work aims at an analysis of the conditions of the possibility of pedagogy as a science in kantian thought, highlighting its importance for the constitution of the epistemological field of education. It is understood that the relationship between anthropological thought and education is the foundation upon which the problem of the pedagogical scientificism rests to the present day.

Keywords: Kant, Pedagogy, Anthropology.

Prolegómenos a toda pedagogía futura que quieres presentarse como ciencia

Resumen

El presente trabajo apunta a un análisis de las condiciones de posibilidad de la pedagogía como ciencia en el pensamiento kantiano, destacando su importancia para la constitución del campo epistemológico de la educación. Se comprende que la relación entre el pensamiento antropológico y la educación es el fundamento sobre el que reposa el problema de la cientificidad de la pedagogía hasta los días de hoy.

Palabras clave: Kant, Pedagogía, Antropología.



...multa tulit, fecitque puer, sudavit et alsit¹.

Horácio (2001)

Homenagem ao Prof. Dr. Edmilson Menezes.

Estes prolegômenos não são para professores, mas para futuros epistemólogos da educação, e também não devem servir-lhes para ordenar a exposição de uma ciência já existente, mas, acima de tudo, para fazer a crítica da pretensão a esta cientificidade.

Há letrados para quem a História da Educação é a própria Pedagogia; os presentes prolegômenos não são escritos para eles. Deverão aguardar que os que se esforçam por beber nas fontes da própria história dos conceitos educacionais tenham terminado sua tarefa, e será então a sua vez de informar o mundo o que se fez. Mas, na sua opinião, nada pode ser dito que já não o tenha sido, e isto, na realidade, pode também convir como um alerta infalível a toda obra futura; pois, visto que a Educação divagou durante muitos séculos de múltiplas maneiras sobre inumeráveis objetos, nada é mais fácil que confundir toda novidade conceitual com uma obra antiga que com ela tenha alguma semelhança.

A intenção desse escrito é convencer os que creem na utilidade de se ocuparem da pedagogia de que lhes é absolutamente necessário interromper o seu trabalho, considerar como inexistente tudo o que se fez até agora e levantar antes de tudo a questão: de se uma coisa como a pedagogia é simplesmente possível.²

O tom paródico com que se inicia esse escrito não deve, de forma alguma, reduzir a problematidade da questão. A confusão entre as diversas formas que a educação tomou durante a história não nos deve cegar para um fato claro: há abismos entre a palavra e as coisas no devir do tempo, de forma que, se chamamos a esse conjunto de teorias e práticas de pedagogia, é por preguiça e hábito. Qualquer tentativa de dar unidade, identidade e coerência a essas diversas teorias e práticas na história é uma quimera. Ainda mais quando se tenta estabelecer uma identidade entre Educação e Pedagogia, como se esta fosse óbvia, como se a pedagogia tivesse sua origem miraculosa entre os gregos e que, desde então, Paidéia (ou sua forma moderna alemã *Bildung*), Educação e Pedagogia se pertecessem mutuamente, amalgamando-se numa espetacular identidade; como se a Pedagogia não fosse uma jovem conhecida, uma garota moderna. Mas, aqui não se tem pretensão tão grandiosa quanto a dos prolegômenos kantianos, de que seja “absolutamente necessário interromper o seu trabalho”. Talvez apenas uma pequena e cuidadosa revisão. E mais modestamente ainda: perguntar pelas condições de possibilidade da pedagogia para Kant. E mais ainda: perguntar por essas condições apenas na obra *Sobre a Pedagogia* (1803).

Não se trata de estabelecer a origem da pedagogia em Kant. Que sabemos nós sobre os milagres das origens? É preciso estimar as pequenas “verdades” desprezíveis achadas com método rigoroso, mais do que os erros que nos ofuscam e alegram, oriundos de tempos e homens metafísicos. Não há qualquer pretensão de originalidade. Apenas, talvez, a constatação de “verdades” estabelecidas em outros campos das ciên-

¹ “Muito fez e suportou desde menino, suou, sofreu”. HORÁCIO, 2001. p. 105.

² Cf. KANT, 1988. p. 12.



cias humanas também na pedagogia. E se essas “verdades” forem erros, também aqui se erra. Trata-se de estabelecer as condições de possibilidade da pedagogia no pensamento antropológico, dessa singular e estranha posição do homem em relação a si mesmo que o possibilita extrair de si sua própria humanidade através da educação.

O problema é que os estudos filosóficos se concentram na grandiosidade do programa crítico e em suas três obras maiores. Olhar o pequeno ainda é custoso. Há uma tendência a fazer com que o Kant filósofo dissimule o Kant pedagogo, como se este fosse menor. E quando, finalmente, o olhar consegue enxergar a pedagogia, fita-a com desconfiança, subsumindo-a na totalidade do sistema filosófico e negligenciando suas especificidades. Claro que “o tratado de pedagogia integra-se ao projeto de uma sistematização antropológica que caracteriza os vinte últimos anos de vida do filósofo de Königsberg, como ele se articula sobre as três Críticas” (ABOUT, 1981. p. 13). Mas, não podemos esquecer que a pedagogia kantiana possui especificidades conceituais que ora a constituem enquanto um domínio Crítico, ora auxiliam na elucidação do projeto kantiano.

Tomemos duas estratégias para subsumir a especificidade pedagogia kantiana no sistema Crítico: a primeira consiste em retirar a pedagogia do seu campo conceitual específico e relançá-la na filosofia da história kantiana, ressaltando o progresso da humanidade e a formação política do cidadão; a outra consiste em reduzir a pedagogia ao primado do sujeito moral da Crítica da Razão Prática. Não se trata de deslegitimar aqui essas leituras, que são perspectivas válidas e leituras rigorosas da pedagogia kantiana. Pretende-se apenas ressaltar como essas leituras não colocam a questão da condição de possibilidade da pedagogia - questão fundamental para uma história epistemológica da pedagogia e para dirimir o erro fundamental do anacronismo e da ilusão dos universais antropológicos, tais como “a pedagogia sempre existiu” ou, ainda, “desde que há Educação, há pedagogia”.

A primeira estratégia argumentativa é definir o século XVIII como “século da pedagogia” (GURSDOF, 1973. p. 155), caracterizando o Iluminismo como busca da verdade e capacidade de transmiti-las e reformulá-las pela educação. A relação entre verdade e educação estaria na base da ideia de progresso daquele movimento. Assim, a educação deve ser compreendida no interior de uma filosofia da história que pressupõe a ideia de progresso. É assim para Kant, como o é para quase todos pensadores iluministas. A elogiosa frase “século da pedagogia” guarda um artil: tal qual na sociedade de corte do século XVIII, o elogio mascara o solapamento cuidadoso e determinado do elogiado, que precisa ser mais do que é ou nada ser: “a pedagogia é mais que pedagogia” (GUSDORF, 1973. p. 109). É como se a pedagogia precisasse ser mais do que o que ela é para ter alguma dignidade filosófica. Ela, sozinha, não se basta.

Essa estratégia argumentativa é metódica: o primeiro passo é ressaltar a *Aufklärung* kantiana, centrada no princípio da autonomia; o segundo passo é colocar a condição de possibilidade da autonomia no processo educacional; terceiro passo é colocar o processo da *Aufklärung* como um processo educativo lento e difícil no decorrer da história; e o quarto passo é estabelecer esse processo como um dever moral dos homens, uma tarefa histórica, uma filosofia da história. Temos, então, que “a esperança no homem esclarecido é fruto de um grande ideal pedagógico perseguido na história”. E, “portanto,



é preciso que a educação esteja de acordo com uma filosofia da história aberta, na qual ela apareça entre determinadas *ideias* coordenadoras, fazendo parte de um plano para o progresso da humanidade” (MENEZES, 2000, p. 123-4). A pedagogia somente tem sentido quando subordinada à filosofia da história.

Outra estratégia é de submeter a pedagogia ao primado do sujeito moral. A autonomia moral é critério da liberdade, que articula-se na formação humana a partir da disciplina e da instrução – da pedagogia. E, por mais que “por detrás do professor da universidade, existe um pedagogo realmente interessado nos problemas da educação” e que “por detrás do filósofo, existe um homem que pode ver concretamente as dificuldades da educação” (PHILONENKO, 2004. p.13), é apenas em função da moralidade que isso se dá. A moralidade é vista como uma construção pedagógica: “*Sobre a pedagogia* é - no conjunto da obra kantiana - visto como um texto menor. Todavia, a preocupação pedagógica ali assinalada ecoa como um prolongamento da reflexão de Kant sobre a moral” (BOTO; MENEZES, 2014. p. 445). Claro que não há como negar o papel da moralidade na pedagogia kantiana. A questão é que a centralidade, nessa interpretação, é da moralidade, e não da especificidade da pedagogia para Kant.

O problema nesse artigo encontra-se deslocado: qual a condição de possibilidade da pedagogia para Kant a partir do texto *Sobre a pedagogia*? Não se trata de partir de elementos exteriores ao texto para desvendar seus segredos, mas de partir do próprio texto para estabelecer sua condição de possibilidade.

Sobre a pedagogia de Immanuel Kant é o resultado da edição autorizada feita por seu aluno Friedrich Theodor Rink, a partir de notas enviadas pelo filósofo para publicação. Esse material foi utilizado na cátedra de pedagogia, em que Kant lecionou nos semestres de inverno de 1776-1777, verão de 1780 e inverno de 1786-7. É preciso alertar que “se ignora a maneira exata pela qual Rink compreendeu sua função de editor: não se sabe se ele publicou integralmente os textos que Kant havia lhe enviado”, da mesma forma que “ignora-se particularmente se a ordem pela qual se dispôs o texto era aquela determinada pelo manuscrito” (PHILONENKO, 2004. p. 12). Daí, algumas consequências: o caráter fragmentário e repetitivo do texto, apresentando dificuldade de sistematização; as autocorreções que o próprio texto apresenta entre uma parte e outra. Apesar da impossibilidade de datação de cada parte do curso, é possível perceber que as relações vão mudando em função da produção em andamento e, muito mais que uma obra em que se sistematiza o pensamento educacional kantiano, o texto apresenta a fundamentação e os princípios gerais dessa pedagogia como ciência, ou seja, sua condição de possibilidade.

O texto recobre, portanto, parte do “Período Pré-Crítico”, particularmente a preparação da primeira Crítica, e o chamado “Período Crítico”, especificamente aquele que diz respeito ao período entre a *Crítica da Razão Pura* (1781) e a preparação da *Crítica da Razão Prática* (1788). Assim, se por um lado o texto coloca o problema da condição de possibilidade da ciência (*Crítica da Razão Pura*), por outro, antecipa o problema da moralidade (*Crítica da Razão Prática*). Além disso, o texto relaciona-se com outros textos “menores”, tais como *Prolegômenos para toda metafísica futura que se apresente como ciência* (1783); *Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita* (1784); *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785); *Primeiros princípios metafísicos da ciência natural* (1786). É no ponto de inflexão entre o



problema epistemológico e o problema moral, então, que a pedagogia encontra o seu lugar na arquitetura kantiana.

A divisão do texto implica nesse espaço arquitetônico: uma “Introdução”, na qual se coloca a condição de possibilidade da pedagogia como ciência, e uma “Dissertação”, dividida em “Da Educação Física” e “Da Educação Prática”, na qual é trabalhada a finalidade moral de toda pedagogia possível.

O comum pertencimento entre a Educação (*Erziehung*) e Antropologia é o ponto de partida do texto: “O homem é a única criatura que deve ser educada” (KANT, 2017. p. 9). Ele estabelece uma diferença fundamental entre a animalidade (*Tierheit*) e a humanidade (*Menschheit*). O animal faz uso de suas forças de modo regular, de forma que não é possível que essas forças sejam prejudiciais a ele mesmo. Ou seja, os animais são autômatos e uma razão alheia já lhes deu tudo de que precisam. E por mais que alguns precisem de alimento, calor ou orientação, diferentemente dos homens, eles não necessitam de cuidados (*Wartung*): “por cuidados, entende-se a providência dos pais para que as crias não façam uso prejudicial de suas forças” (KANT, 2017. p. 9). Assim, é na possibilidade de fazer um uso prejudicial ou saudável de suas forças que está a distinção entre o homem e o animal; é em sua possibilidade.

Cabe à disciplina (*Disziplin*) ou criação (*Zucht*) transformar a animalidade em humanidade. E se o animal já é tudo mediante instinto, o homem deve desenvolver suas disposições naturais gradualmente a partir de si, a partir de sua razão. Quando Kant diz que “uma geração educa a outra”, isso não significa que a disciplina tenha um caráter de pura exterioridade; sua autoridade não vem do poder dos adultos, mas da própria razão. “A disciplina preserva o homem de se desviar, mediante seus impulsos animais, da sua destinação - a humanidade” (KANT, 2017. p. 10). Se os adultos tem autoridade sobre as crianças é muito menos pela força despótica que pelo fato deles já terem aprendido a usar sua razão. A disciplina é a autoridade da Razão (*Vernunft*). Assim, é sua racionalidade o elemento distintivo de sua humanidade, e este elemento deve triunfar sobre sua animalidade.

Nesse sentido, “a disciplina é, pois, meramente negativa, a saber, a ação pela qual se remove o elemento selvagem do homem” (KANT, 2017. p. 10). E, por “elemento selvagem”, Kant compreende a ausência de leis. A disciplina é o instrumento por meio do qual o homem, desde cedo, se submete às leis da humanidade. Mas essa tarefa não é fácil ou simples, afinal o homem possui uma disposição natural para a liberdade (*Freiheit*). É no jogo entre a Razão, Disciplina e Liberdade que se dá a Educação: é porque a humanidade do homem reside em sua razão, e sua razão exige a disciplina de sua liberdade, que o homem deve ser educado para ser realmente livre - e ser realmente livre é obedecer à razão. Em outros termos, é porque o homem é racional que ele deve ser educado a utilizar a sua razão. A razão é o fundamento e a finalidade da educação. O homem é esse estranho ser que se dá como fundamento de si mesmo.

A compreensão da influência de Rousseau na pedagogia kantiana deve ser muito mais pelas suas diferenças de fundamento que de suas aproximações meramente temáticas. Ali onde se vê a continuidade dos temas, há o abismo intransponível da diferença de fundamento. Trata-se muito menos de buscar a inspiração na leitura do *Emílio* (POLLA, 2013) ou de perceber se, “como Rousseau, Kant recomenda que se cesse de



aprender pensamentos; é necessário aprender a pensar” (PHILONENKO, 2004. p. 14). A questão é a passagem da Natureza Humana à Antropologia que está em jogo, é toda uma transformação epistemológica que se transforma de Rousseau a Kant. E a disciplina vem conjurar o naturalismo da interpretação rousseauista da liberdade.

Kant, falando a respeito das nações selvagens que não se habituam ao modo de vida europeu, diz: “Mas nelas, isso não é um nobre pendor para a liberdade, como o pretendiam Rousseau e outros, mas um certo estado rude, na medida em que o animal como que ainda não desenvolveu em si a humanidade” (KANT, 2017. p. 11). Ora, aquilo que Rousseau via como liberdade era apenas o elemento selvagem, a animalidade ainda não transformada em humanidade. Isso porque Rousseau percebia na consciência do pertencimento da Natureza Humana à Natureza o traço distintivo da liberdade. Em Kant, o homem descola-se da Natureza e passa a ser fundamento de seu próprio ser, e, portanto, de sua liberdade. “Posto que, nos homens, o desenvolvimento das disposições naturais não ocorre por si, então toda educação é uma arte (*Kunst*). A natureza não depositou nele nenhum instinto para tal” (KANT, 2017. p. 15).

Apesar de reconhecer os avanços de Rousseau na constituição de uma puericultura, que é importante para a educação, Kant traça uma ruptura epistemológica não só com Rousseau, mas com todos os pensadores pré-Críticos. Não da Natureza, mas de si, de sua razão, que o homem deve retirar sua educação, e a partir de uma categoria precisa: a disciplina, verdadeiro caminho para a liberdade. Temos, portanto, que só há educação se houver um pensamento antropológico que a fundamente epistemologicamente: “O homem só se pode tornar homem através da educação. Nada mais é do que aquilo que a educação o torna. É de notar que o homem só pode ser educado por homens, por homens que foram igualmente educados”. Disso decorre que “a falta de disciplina e instrução de alguns homens os torne maus educadores de seus educandos” (KANT, 2017. p. 12).

A educação se apresenta, num primeiro momento, como uma ideia reguladora da conduta do homem e como um projeto histórico de humanidade. “Um esboço de uma teoria da educação é um ideal magnífico, e o fato de ainda não estarmos em condições de o realizar não causa qualquer dano”. Este projeto de uma ideia de educação é absolutamente necessário, já que o homem deve desenvolver todas as suas disposições naturais, ou seja, sua racionalidade. Contudo, “na educação atual, o homem não alcança a finalidade de sua existência”. Isso não impede que não se possa “trabalhar no plano de uma educação mais adequada e entregar os preceitos para tal aos vindouros, que a podem realizar pouco a pouco” (KANT, 2017. p. 13). A educação é, então, um projeto experimental do gênero humano, e esse caráter experimental a deixa aberta para o futuro, sendo que “educar é uma arte cujo exercício tem de ser aperfeiçoado através de muitas gerações” (KANT, 2017. p.15). O fato de que a historicidade seja intrínseca ao processo educacional não faz dele algo submetido à filosofia da história, mas antes aos preceitos estabelecidos pela própria pedagogia, buscando estabelecer uma teoria da educação – são eles que regulam ou deveriam regular os processos educacionais vindouros.

É preciso passar da educação (*Erziehung*) para a pedagogia (*Pädagogik*), se não quer considerar essa ideia como quimérica ou mera arte mecânica. A educação é, por um lado, mecânica (*mecanish*) e, por outro, judiciosa (*judiziös*). Ela nasce mecanica-



mente ou espontaneamente através dos experimentos daquilo que é prejudicial ou útil para a vida. Contudo, nesse sentido *lato*, a educação comporta muito erros e lacunas, já que não há um plano em sua base. “A arte da educação ou pedagogia (*Pädagogik*) tem de se tornar, portanto, judiciosa se quiser desenvolver a natureza humana de tal modo, que esta alcance a sua destinação” (KANT, 2017. p. 16). A educação como mera experimentação desregrada e transmissão de saberes às gerações vindouras não é ainda pedagogia.

Lembremos que a obra versa *Sobre a pedagogia*, e não sobre educação (*Erziehung*). O centro, portanto, no qual gravita o pensamento educacional kantiano, se tomarmos essa obra como referência, é justamente as condições de possibilidade da pedagogia como ciência. Assim, “a pedagogia tem de se tornar uma disciplina autônoma (*Studium*), senão nada há a esperar dela, e alguém já estragado na educação educa outros em vão” (KANT, 2017. p. 16). A única forma disso acontecer é se passarmos de uma educação mecânica para uma educação judiciosa, ou seja, de uma educação espontânea para uma educação planejada. Essa é a marca distintiva da passagem da educação (*Erziehung*) à pedagogia (*Pädagogik*).

Se a educação deve transformar-se em ciência (*Wissenschaft*), tornar-se judiciosa (*Judiziös*), isso não se faz senão edificando-a sobre princípios (*Prinzipien*). E entre os princípios, o primeiro deve ser que “as crianças devem ser educadas não para o estado presente do gênero humano, mas para um estado futuro, melhor, isto é, adequado à ideia de humanidade e à sua destinação integral” (KANT, 2017. p. 16). Isso significa que a educação não deve ser apenas uma adaptação à uma sociedade presente, mas uma projeção para uma futura. Contudo, esse princípio encontra dois obstáculos de realização: um social e outro político. Nem os pais ou o Estado cuidam da perfeição última do mundo ou da destinação da humanidade. Eles estão presos à ambições particulares da família e do Estado. O que eles não conseguem vislumbrar é que não há contradição entre o bem-estar privado e o universal. Se, de um ponto de vista social, a família deve educar visando a destinação da humanidade, o Estado deve educar visando a perfeição do mundo. “As disposições para um plano educativo têm de se tornar cosmopolitas” (KANT, 2017. p. 17).

Kant, liberal convicto, desconfiava de Basedow, que acreditava na educação estatal. Ora, a experiência ensina que o estadista visa apenas à perfeição de seu Estado e não da Humanidade. Ao financiar a educação, o Estado submeteria os planos educacionais ao seu parecer. Então, Kant lança sua “profissão de fé” liberal, afirmando que o poder e o dinheiro poderiam realizar uma educação que respeitasse a formação do espírito humano e o alargamento dos conhecimentos “se o Estado não capitalizasse de antemão os impostos para os cofres do reino” (KANT, 2017. p.17). E continua: “A instituição de escolas, por conseguinte, devia também depender meramente do juízo dos conhecedores mais esclarecidos. Toda cultura começa no homem privado e dissemina-se a partir dele” (KANT, 2017. p. 18). Claro que os homens privados têm que ter em vista, em primeiro lugar, os fins da natureza e aspirar ao desenvolvimento da humanidade. Além disso, eles devem zelar para que a educação não torne os homens apenas hábeis, mas sobretudo morais.

Para que esses homens privados eduquem o homem para o desenvolvimento da humanidade, ele deve obedecer uma ordem precisa de ensinamentos. 1) Disciplina

(*Diszipliniert*), principal atribuição da educação e que dá a condição para a saída da animalidade para a humanidade, habilidade de seguir leis, regras; 2) Cultivo (*Kultuviert*), ensino ou instrução através das quais se promove as aptidões, sem, contudo, determinar uma finalidade precisa; 3) Civilização (*Zivilisierung*) ou prudência (*Klug*), habilidades de convívio social e comportamentais que permitem que os homens realizem seus fins últimos; 4) Moralização (*Moralisierung*), estágio final, no qual o homem, domando sua selvageria, desenvolvendo aptidões e habilidades de convívio social, torna-se capaz de escolher, entre todas as finalidades possíveis, os bons fins, aqueles que devem reger a vida de todos os homens. Essa ordem progressiva obedece a um processo que vai do simples adestramento da selvageria ao ato mais complexo que faz do homem, humano: pensar.

Segundo Kant, embora a disciplina esteja no centro do projeto pedagógico, já que é ela que promove a humanidade do homem, retirando-o do reino da natureza, não se trata de mero adestramento (*Dressieren*). Ora, animais podem ser adestrados também. Isso, por si só, não constitui a totalidade do processo pedagógico. “Com o adestramento, porém, ainda não se esgota a educação, o importante é principalmente que as crianças aprendam a *pensar (Denken)*” (KANT, 2017. p. 20). A disciplina, o cultivo e a civilidade podem ser produto de um adestramento, e tal qual animais, os homens podem mimetizar ou ainda aprender por repetição e reforço. A moralidade, por outro lado, exige o pensamento.

Kant diz: “vivemos na época da disciplinarização, da cultura e da civilização, mas estamos muito longe de viver a época da moralização” (KANT, 2017. p. 20). Essa é a razão principal pela qual ele dá especial atenção à moralidade em seu projeto pedagógico, pois ela ainda está por se fazer, é uma etapa histórica a se cumprir. Com a moralidade deixada a cargo do pensamento e não da religião, se opera uma passagem do pensamento teológico ao antropológico, que será o raciocínio central da *Crítica da Razão Prática*: “Mas quão infinitamente importante não é ensinar os filhos a aborrecerem o vício desde a juventude, não apenas pela razão de Deus o ter justamente proibido, mas sim porque é digno de aborrecimento em si próprio” (KANT, 2017. p. 20). Não deve ser Deus o fundamento da moralidade, mas o próprio homem que tem que fundamentar a moralidade a partir de sua própria razão. Não se trata de um primado do sujeito moral na pedagogia kantiana, mas de uma urgência do tempo, da época, uma etapa histórica a se cumprir. O problema central são as condições de possibilidade da própria pedagogia como ciência, não a finalidade que ela deve cumprir uma vez estabelecida.

E se a questão é a pedagogia como ciência, deve-se estabelecer os princípios desse saber, mas sem perder de vista o caráter experimental. Considera Kant (2017, p. 21):

Imagina-se comumente que não seriam precisos experimentos na educação e que se poderia ajuizar diretamente a partir da razão se algo será bom ou não. Mas aqui há muitos enganos, e a experiência ensina que se mostram com frequência, nas nossas tentativas, efeitos diametralmente opostos aos que se esperava. Vê-se, portanto, que, no atinente aos experimentos, nenhuma época humana pode apresentar um plano educativo completo.

Daí o filósofo de Königsberg ser a favor de primeiro insituir escolas experimentais e, somente depois, normais. Assim, a partir de homens privados que instituissem mé-



todos e planos próprios, e os aperfeiçoamentos feitos a partir dos erros que se encontram nas conclusões das várias tentativas, vão se constituindo progressivamente um plano educativo.

Apesar dessa valorização da experimentação na escola, Kant acredita que “a finalidade de tais instituições públicas é o aperfeiçoamento da educação doméstica” (KANT, 2017. p. 22). Isso poderia levar a entender que a educação pública deveria ser submissa à educação privada. Mas não é bem assim. É que a educação se constitui de uma primeira etapa negativa, em que a disciplina atua no controle da selvageria, e numa parte positiva, em que se instrui e se orienta a conduta a partir daquilo que se aprendeu. Nesse sentido mais geral, um preceptor, que educa para a vida, teria mais valor que um instrutor ou professor, que educa apenas para a escola. Contudo, se pensarmos que é necessário pais bem-educados e que não cedam aos caprichos dos filhos, “parece, porém, que a educação pública é mais vantajosa que a educação doméstica, não meramente do lado das aptidões, como também no atinente ao caráter de um cidadão. A última não só produz erros de família como também os propaga” (KANT, 2017. p. 23). As instituições públicas somente tem como finalidade o aperfeiçoamento da educação doméstica desde que essa última tenha sido bem-feita pelos pais: mantendo a disciplina e orientando a conduta a partir da instrução.

É essa submissão do educando à disciplina, instrução e orientação que se constitui como o verdadeiro problema da pedagogia, o cerne de reflexão dessa ciência. “Um dos maiores problemas da educação é saber como se pode unir a sujeição sob a coação de leis com a capacidade de se servir de sua liberdade” (KANT, 2017. p. 23-24). Essa questão apresenta grande dificuldade, já que a submissão é positiva na medida em que o educando ainda não pode julgar por si próprio, mas logo se apresenta negativa quando o educando faz apenas o que os outros querem ou ainda quando ele se vale disso para adquirir favores. Então, como fazer o educando tolerar a coação de sua liberdade e, ao mesmo tempo, levá-lo a fazer bom uso dela?

Aqui, tem que se observar alguns pontos: o primeiro deles é que a criança deve ser deixada em liberdade, desde que essa liberdade não seja usada para fazer mal a si mesma nem ao outro; em segundo lugar, mostrando que não há oposição entre sua liberdade e a liberdade do outro, ou seja, só se pode atingir seu fim (a liberdade), permitindo que o outro atinja a sua; a terceira é que a coação de sua liberdade é exclusivamente para que ela aprenda a fazer bom uso dela e que, assim, conquiste a sua autonomia. O problema da pedagogia, portanto, é o problema antropológico por excelência: a relação entre o uso autônomo da razão e a liberdade. Através da educação “aprende-se a medir as suas forças, aprende-se as suas limitações através do direito dos outros”, e “tal apresenta o melhor modelo do futuro cidadão” (KANT, 2017. p. 24-25).

Feito todo esse processo de fundamentação da pedagogia como ciência, Kant inicia a “Dissertação” (*Abhandlung*) propriamente dita a partir da distinção entre dois ramos da pedagogia: a física e a prática. A educação física diz respeito aos cuidados que os homens partilham com os animais, a prática é a educação moral, para que o homem cumpra a sua destinação e a da humanidade, agindo livremente segundo a sua razão. A educação moral ganha destaque na medida em que ela forma a humanidade do homem, “a educação de um ser que age livremente, que se pode sustentar a si próprio e constitui



um membro da sociedade, mas que pode ter um valor interior por si próprio” (KANT, 2017. p. 27). É importante lembrar que elas não representam momentos estanques na formação do homem. A formação moral exige o reconhecimento dos princípios morais da razão, ou seja, o pensamento, e é, portanto, mais tardia. Todavia, ela “tem de ser observada de início, desde logo na educação física também, pois, caso contrário, arreigam-se facilmente erros em que toda a arte da educação labora posteriormente de balde” (KANT, 2017. p. 28).

A educação física diz respeito aos cuidados e incidem fundamentalmente sobre o corpo: a alimentação (amamentação, uso de leite animal, papas, temperatura dos alimentos, etc.); os excrementos (o uso de cueiros, a liberdade em utilizar seus membros, etc); embalar e mimar; andadeiras e andarilhos; o aspecto pedagógico da queda; a alfabetização; etc. É digno de nota que a primeira educação é meramente negativa e não se deve acrescentar nada de novo ao desenvolvimento natural da criança. E se algo é objeto dos cuidados, deve ser o fortalecimento do corpo e o controle rigoroso da “vontade despótica das crianças” (KANT, 2017. p. 34). Isso porque é já nessa primeira educação que se pode criar vícios muito difíceis de corrigir, tais como a dissimulação e a falsidade, seja através dos choros e gritos, seja através do agrado falso aos adultos em busca de favores.

A disciplina incide sobre o corpo e seu fortalecimento depende do rigor. “Em geral, uma educação dura ajuda muito ao fortalecimento do corpo. Por educação dura entendemos, porém, o mero impedimento do conforto”. Apesar de sua incidência sobre o corpo, essa disciplina rigorosa visa também à formação do ânimo, de modo que a disciplina não pode ser servil e a criança deve ter a impressão de liberdade. Disso depende a parte positiva da educação física, a cultura (*Kultur*). Nisso reside propriamente a distinção humana com o animal. Cultura, nesse registro, não se opõe ao natural, já que é importante que a criança desenvolva naturalmente e que “instrumentos apenas arruinam o jeito natural” (KANT, 2017. p. 40). A observação e orientação do adulto recai ainda sobre o corpo, mas não mais com cuidados, e sim com exercícios: “refere-se ou ao uso de movimento voluntário ou aos órgãos dos sentidos” (KANT, 2017. p.41). Toda uma puericultura aqui é desenvolvida: escalada, corrida, salto, carregar peso, dança, jogar bola, dimensões e proporções, cultura da audição, táctil. etc. “A disciplina tem de ser introduzida de início, mas não a informação. Aqui deve-se velar, porém, para que se forme as crianças, na cultura de seu corpo, também para a sociedade” (KANT, 2017. p. 44).

Essa disciplinarização do corpo vai formando progressivamente uma cultura da alma (*Kultur der Seele*). Esta não se confunde com a educação prática ou moral, que versa sobre dar leis à liberdade. Trata-se do cultivo, que pode dar-se de forma livre ou sob coação: “a formação escolástica deve ser trabalho para a criança; a livre, jogo” (KANT, 2017. p.45). E Kant não titubeia em dizer que “a escola é uma cultura por coação” (KANT, 2017. p. 47) e que é nela que a criança cultiva a inclinação para o trabalho, especialmente através de um controle rigoroso do tempo. Temos, portanto, uma relação entre a disciplina, o jogo, o dever e o trabalho pensados a partir de um controle rigoroso do tempo – qualquer semelhança com nossas escolas atuais não é mera coincidência.

Quanto à livre cultura das faculdades do ânimo, a principal regra é que nenhuma delas seja cultivada isoladamente, mas sempre em referências umas às outras. Trata-se da relação de complementaridade das faculdades do entendimento que Kant estabelece na



Crítica da Razão Pura. Mas se, “o entendimento é o conhecimento do geral. A faculdade de julgar é aplicação do geral ao particular. A razão é a faculdade de aprender a ligação do geral ao particular” (KANT, 2017. p. 48), como na primeira Crítica, na pedagogia a memória também será fundamental. E isso porque “todas as coisas estão constituídas de tal modo, que o entendimento segue primeiramente as impressões sensíveis, e a memória deve retê-las” (KANT, 2017. p. 48). É assim que o jovem retém o conhecimento das línguas, a geografia e a história, por exemplo.

Todavia, a memória possui um grande inimigo, a distração. E, nesse sentido, “a leitura de romances enfraquece a memória” (KANT, 2017. p. 49). A criança deve ser afastada dos romances, já que não farão outro uso deles senão o divertimento momentâneo. Retê-los na memória é desperdício, e, como tal, distração dos conteúdos que realmente importam. Para evitar a distração, é preciso que a memória siga uma ordem precisa de cultivo, concomitantemente com o entendimento. A fixação de nomes nas narrativas consitui o primeiro passo. Depois, através da leitura e escrita, a criança deve exercitar o entendimento, mas sem soletrar as palavras, já que esse método faz com que a criança foque na palavra e não na relação desta com a coisa representada. As línguas devem ser ensinadas inicialmente através da audição, antes que se leia qualquer coisa, pelo mesmo motivo acima citado.

A questão da ordem ganha relevância nesse momento da pedagogia kantiana, mas se ao tocar nesse ponto o próprio filósofo de Königsberg evoca Comenius, em sua obra *Orbis pictus*, o fundamento epistemológico em que assenta o problema da ordem são outros. Kant ressalta o “grande préstimo” de Comenius ao estabelecer uma ordem do saber e a “descrição da natureza em geral”, que vai da mineralogia e botânica até a geografia, e a matemática e física que permitem explicá-la, até a geografia política (através da descrição das viagens) e história antiga (na narrativa descritiva da constituição histórica dos lugares visitados).

Mas se Kant concorda com Comenius que “a base de toda reforma escolar é a ordem exata em tudo” e que existe “a disposição de todas as coisas, as primeiras e as últimas, as superiores e as inferiores, as maiores e as menores, as semelhantes e as dessemelhantes, segundo o lugar, o tempo, o número, a medida e o peso devido e congruente de cada uma” (COMENIUS, 2011. p. 123), não concordará que “está claro que essa ordem que desejamos como ideia universal da arte de ensinar e aprender tudo só pode ser extraída da natureza” (COMENIUS, 2011. p. 131). Nesse sentido, Comenius está mais próximo de Rousseau que de Kant, já que para este último não se deve buscar inspiração na ordem natural, mas sim “procurar combinar gradualmente, no ensino, o saber e o poder”, “devem estar presentes regras em tudo o que deve educar o entendimento” e é de suma importância que “o entendimento não proceda mecanicamente, mas sim com a consciência de uma regra” (KANT, 2017. p. 50). Ou seja, é no homem, no pensamento antropológico, que se deve fundamentar a ordem do ensino e não na natureza. Assim, na educação as regras aprendidas devem andar *pari passu* com seu uso, visando não somente um entendimento, mas também a conduta dos homens. Isso ocorre somente se houver uma consciência das regras e não somente seu conhecimento *in abstracto* ou seu uso mecânico.

Com essa correção fundamental, podemos retomar o “grande préstimo” de Comenius ao ordenar o saber, só que dentro de um pensamento antropológico, e admitir fa-



culdades inferiores e superiores. As primeiras fazem parte de uma cultura da faculdade de conhecer, os sentidos, a imaginação, memória, atenção, argúcia, etc. Já as faculdades superiores trata de uma cultura do entendimento, a faculdade de julgar, “que mostra que uso se deve fazer do entendimento” e a razão, “que penetra nos fundamentos”. Mas essa razão não se refere a uma capacidade especulativa, mas antes a uma “razão prática na sua economia e disposições” (KANT, 2017. p. 53). Que isso significa? Que “a razão não precisa, em muitos assuntos, de ser exercitada pelas crianças. Não tem que arrazoar acerca de tudo. Não precisam saber os fundamentos que os fazem bem-educados, mas, assim que concerne ao dever”. (KANT, 2017. p. 53). Ora, razão prática, nesse sentido, diz respeito aos fundamentos da moralidade.

Kant, portanto, está preocupado com uma formação conscienciosa da moralidade. Esta não deve nem ser mecânica nem abstrata, muito menos especulativa. Ela deve articular, na pedagogia, a regra e o uso. Portanto, “a cultura moral deve se fundar em máximas, não na disciplina. Esta impede a falta de educação, aquela forma o modo de pensar”. Aqui começa a se desenhar a questão da autonomia, na medida em que não é a coação exterior que deve zelar pela conduta moral, mas “as máximas têm de nascer da própria pessoa” (KANT, 2017. p. 57). Rumo à autonomia moral, o primeiro esforço é fundar um caráter, que é justamente a prontidão de agir segundo máximas. Essas máximas são leis subjetivas que nascem do próprio entendimento do homem, sem a coação da disciplina ou da legalidade estatal. “Nas crianças deve-se formar não o caráter de um cidadão, mas sim o caráter de uma criança” (KANT, 2017. p.57).

O caráter de uma criança deve se constituir, primeiramente, da obediência, seja esta derivada da coação, seja ela derivada do reconhecimento da racionalidade e da boa vontade da regra. E, nesse sentido, “toda a infração de um mandamento numa criança é uma falta de obediência, e esta acarreta um castigo. Mas também na infração desatenta de um mandamento não deixa de acarretar um castigo” (KANT, 2017. p. 59). Contudo, a obediência do adolescente é diferente da criança, para ele a sujeição às regras do dever é uma obediência à razão. Daí a especificidade do caráter da criança, já que “perorar às crianças acerca do dever é trabalho vão” (KANT, 2017. p. 60).

O segundo traço da fundação de uma criança é a veracidade, que “é o traço fundamental e essencial de um caráter” (KANT, 2017. p. 60). Se uma criança mostra sinais de mentira ou de desfaçatez, deve-se ser implacável com o uso do castigo, mas também, por meio do desmascaramento, da vergonha. A falta de veracidade atinge, assim, qualquer possibilidade de edificação da moralidade e “privá-las do respeito é o único castigo adequado da mentira” (KANT, 2017. p. 61). Por fim, o terceiro traço para a fundação do caráter de uma criança é a sociabilidade, já que as amizades da criança a preparam para a vida social adulta.

Kant dedica uma curta parte “Da educação prática”, já que, no essencial, tanto as condições de possibilidade da pedagogia como ciência quanto uma puericultura e a finalidade da educação já foram estabelecidas. Assim, além de retomar alguns conceitos, ele estabelece uma distinção fundamental entre a moralidade antropológica e a moralidade teológica ou religiosa. Esse ponto apresenta mais uma vez o corte epistemológico entre um pensamento teológico ou naturalista e o pensamento antropológico do qual Kant é o principal representante. Aqui é o conceito de dever (*Pflicht*) que assume papel central.



No alicerce do caráter moral das crianças devem ser observados pormenorizadamente tanto os deveres para consigo mesmo (*die Pflichten gegen sich selbst*) quanto os deveres para com os outros (*die Pflichten gegen andere*). Os deveres consigo não são aqueles da vaidade ou da higiene, muito menos da satisfação dos desejos e inclinações. Trata-se da dignidade humana (*Die Würde der Menschheit*). E não há dignidade, assim pensa Kant, se “nos dermos à bebida, cometermos pecados não naturais, e entregarmos a toda espécie de licenciosidades, etc” (KANT, 2017. p. 68). Essa dignidade é o fato de que o homem, no seu íntimo, possui algo que o enobrece perante as outras criaturas e perante os outros homens. Assim, também é indigno se comportar servilmente diante de outros homens. Contudo, é na mentira que está o ato mais abjeto: “a criança, pode, porém, rebaixar-se realmente para lá da dignidade humana através da mentira, conquanto já seja capaz de pensar e de comunicar os seus pensamento a outrem” (KANT, 2017. p. 69).

Já os deveres para com os outros são a veneração e o respeito pelo direito dos homens. Eles tem que ser ensinados desde cedo e orientados a por em uso constantemente. Isso é tanto mais importante porque “as crianças, porém, não possuem intrinsecamente qualquer generosidade”, e isso é verificável em sua violência com outras crianças, intolerância quanto a dividir seu espaço, sua falta de compaixão em não dividir seus bens, etc. Para Kant, o ensino do direito desde cedo auxiliaria na formação das crianças para a integridade. Ele seria um grande auxílio para se compreender o dever para com os outros, já que permite o respeito mútuo das liberdades e os deveres mútuos dos homens uns para com os outros. Este ensino “deveria conter casos populares que sucedem na vida comum e nos quais se levanta sem querer a questão de saber se algo será ou não justo” (KANT, 2017. p. 70).

Kant se ressentia de que muitos autores omitiram da seção moral os deveres para consigo. Eles não compreenderam que conservar a dignidade humana é censurar-se ou disciplinar-se “quando tem diante dos olhos a ideia de humanidade”. Ou seja, “todos os homens tem um original na sua ideia com o qual se compara” e quando, com o passar dos anos, os desejos começam a se manifestar, “apenas a dignidade do homem está em condições de conter o jovem dentro dos limites” (KANT, 2017. p. 70). Os desejos são de várias espécies: ambição, ganância, amor da dominação, o gozo sexual (luxúria), das coisas (conforto) ou da sociedade (divertimento), o amor da vida, da saúde, das comodidades, etc. São eles que abrem as portas do caráter aos vícios ou à maldade propriamente dita: inveja, ingratidão, injustiça, perfídia, leviandade, insensibilidade, cupidez, indolência, etc. As virtudes, por sua vez, podem advir do mérito ou simplesmente da obrigação. “Das primeiras fazem parte: a generosidade (na superação de si, tanto na vingança como das comodidades e da ganância), a beneficência, o domínio de si; da segunda espécie: a lealdade, o decoro e a índole pacífica; da terceira espécie: a honradez, a modéstia e a sobriedade” (KANT, 2017. p.72). A simetria entre os desejos, vícios e virtudes são exemplos do formalismo moral kantiano que viria a ser desenvolvido na *Crítica da Razão Prática*. Mas longe de caracterizar uma taxinomia *in abstracto*, trata-se de uma exigência da Razão, e cabe à pedagogia utilizar essa simetria na aprendizagem das regras através de seu uso na conduta.



É, portanto, da própria razão humana que a moralidade deve ser extraída no processo educacional. E não cabe a pergunta se o homem é bom ou mau por natureza, como faziam os contratualistas Hobbes e Rousseau em suas hipóteses de um estado de natureza. Essa é uma pergunta pré-crítica, enraizada na oposição entre a Natureza e uma Natureza Humana. A essa pergunta, Kant responde: “nem uma coisa nem outra, pois não é um ser moral por natureza; só se torna moral, se sua razão se elevar aos conceitos de dever e de lei” (KANT, 2017. p. 72). O homem possui instintos e inclinações que podem o levar aos vícios, se não forem controlados logo na primeira infância pela disciplina, mas o homem também possui a razão como disposição natural para submetê-los. Nesse sentido, “os vícios promanam maioritariamente do fato de o estado civilizado fazer violência à natureza, e a nossa destinação como seres humanos é, no entanto, sair do rude estado natural enquanto animais. A arte perfeita torna-se novamente natureza” (KANT, 2017. p. 73). A violência causada à natureza dos instintos é compensada pela nossa destinação enquanto seres humanos, ou seja, um retorno à nossa natureza enquanto seres racionais.

A religião não deve ser ensinada às crianças desde cedo, já que “os conceitos religiosos pressupõem sempre alguma teologia”. Em primeiro lugar, deve-se começar, na criança, com a lei que ela tem em si”. Afinal, “a religião sem escrúpulo moral é culto supersticioso”. (KANT, 2017. p. 75). Qualquer religião que se constrói apenas sobre teologia não pode conter nada de moral. Caso a teologia ganhe precedência ante o ensino da moralidade, corre-se o risco de que a criança faça barganha com sua conduta em troca dos favores divinos. Não se deve buscar recompensa ou fazer o mero culto supersticioso, através das orações, cânticos e frequência à igreja.

“Deve-se começar a ensinar-lhos desde a mais tenra juventude, velando para que vejam aí que os homens não se avaliam pela observância religiosa, pois, a despeito da multiplicidade religiosa, há por toda parte unidade na religião” (KANT, 2017. p. 76-77). E de onde viria esta unidade na multiplicidade? Ora, do fato de que “a religião é a lei em nós, na medida em que, através de um legislador e juiz, conserva uma impressão sobre nós; é uma moral aplicada ao conhecimento de Deus” (KANT, 2017. p. 74). É a moralidade do Homem que deve conduzir ao conceito de Deus e não o contrário. Assim, é no homem que devemos buscar, mesmo na religião, o fundamento da moralidade.

Devemos compreender que a pedagogia kantiana tem por finalidade a formação de um sujeito moral, mas nem por isso há um primado desse sujeito moral na fundamentação da pedagogia enquanto ciência. A moralidade não fundamenta a pedagogia, mas a pedagogia tem como finalidade atingir a moralidade. E se, por um lado, “a moralidade é algo tão sagrado e sublime que não se pode aviltá-la colocando-a no mesmo patamar que a disciplina” (KANT, 2017. p. 57), também não é possível chegar à moralidade sem a disciplina. Podemos dizer, portanto, que a disciplina é a condição de possibilidade da moralização, e, portanto, o principal conceito da pedagogia kantiana e de sua época. Ela atua não somente na cultura do corpo como da alma, e mesmo em todo um período histórico. Afinal, “vivemos na época da disciplinarização”. Ela continua agindo mesmo na moralidade, na medida em que ela é autodisciplina no uso do entendimento. Daí que “a distração é inimiga de toda educação” (KANT, 2017. p. 52). Ela impede a atenção



exigida pelo processo disciplinar, seja ele heteronômico ou autônomo, seja a atenção que requer a obediência, seja a atenção que requer a lei em nós que designa-se por consciência, a moralidade.

Em outro termos: a moralidade como construção pedagógica é completamente diferente do moralismo educacional que vigora até os dias de hoje. Isso porque Kant faz a passagem da disciplina heteronômica à construção autônoma da moralidade pelo próprio sujeito, independentemente, seja dos valores sociais (que podem estar corrompidos), seja da religiosidade (que pode ser tornada mera barganha e superstição).

É claro que a condição de possibilidade da pedagogia como ciência exige todo o empenhamento Crítico. Mas está igualmente claro que não se trata, para a pedagogia, do primado do sujeito moral, como se poderia pensar devido a uma ilusão cronológica de que o curso do qual a obra foi extraída foi ministrado concomitantemente à produção da *Crítica da Razão Prática*. Ou ainda que a pedagogia kantiana seja, a partir da influência de Rousseau, uma puericultura apenas. Kant difere radicalmente de Rousseau quanto ao fundamento da educação e quanto a necessidade da arte da educação se constituir ciência e, assim, pedagogia. É todo um pensamento antropológico que é mobilizado em torno da fundamentação da pedagogia, contrariando o naturalismo rousseauísta. É preciso ler *Sobre a pedagogia* como o esforço de fundamentação de uma ciência da educação, da pedagogia. E essa necessidade vem da própria abertura da questão até os dias de hoje: como é possível a pedagogia como ciência? É possível?

Referências

- ABOUT, Pierre- José. Introduction. IN: KANT, *Traité de pédagogie*. Paris: Hachette, 1981.
- COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. Trad.: Ivone Castilho Benedetti. 4 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- DALBOSCO, C. A. *Kant & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GUSDORF, G. *L'Avènement des sciences humaines au siècle des Lumières*. Paris: Payot, 1973.
- HORÁCIO. *Arte poética*. Trad.: Rosaldo Fernandes. Lisboa: Editorial Inquérito, 2001.
- HÖFFE, O. *Immanuel Kant*. Tradução: Christian Viktor Hamm e Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- KANT, I. *Crítica da razão prática*. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987.
- _____. *Prolegômenos a toda metafísica futura*. Trad.: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.
- _____. *Réflexions sur l'éducation*. Tradução: Alexis Philonenko. Paris: J. Vrin, 2004.
- _____. *Sobre a pedagogia*. Trad: João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2017.
- LEBRUN, Gérard. *Sobre Kant*. São Paulo: Iluminuras, 2001
- MENEZES, Edmilson. Kant e a educação das luzes. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 4, n. 27/28, p. 113-127, 2000
- _____; BOTO, Carlota. Algumas notas sobre educação e ética à luz do pensamento de Kant. *Educação*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p 441-453, set-dez, 2014.

PHILONENKO, Alexis. Introduction: Kant et le problème de l'éducation. In: KANT, Immanuel. *Réflexions sur l'éducation*. Tradução de Alexis Philonenko. Paris: J. Vrin, 2004.

POLLA, Cauê Cardoso. *O ABC do cosmopolitismo: Kant e a educação*. São Paulo, tese (doutorado) – São Paulo, FFLCH/USP, 2013.

VINCENTI, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*. Trad.: Élcio Fernandes. São Paulo: Editora UNESP, 1994.



