

## PRESSUPOSTOS PARA UMA EDUCAÇÃO MORAL EM KANT E FICHTE: DOS CUIDADOS COM A CRIANÇA AO PAPEL DO ERUDITO

*ASSUMPTIONS FOR MORAL EDUCATION IN KANT AND FICHTE: FROM CHILD CARE TO THE ROLE OF THE ERUDIT*

EZEQUIEL BARROS BARBOSA DE JESUS  
GUILHERME FELIPE CARVALHO

### Resumo

O presente artigo almeja refletir sobre os pressupostos educacionais presentes na obra *Sobre a Pedagogia*, de Kant e *A destinação do erudito*, de Fichte. Quanto a Kant, buscar-se-á demonstrar a importância que o pensador confere a uma sólida formação na infância, que será refletida no adulto do futuro. No que se refere a Fichte, o pensador, partindo de pressupostos kantianos, reafirma a importância da construção de uma sociedade moral, na qual cada indivíduo tem uma vocação a ser exercida livremente e que beneficiará a todos os demais. Em ambos os pensadores, pode-se perceber uma ênfase no estabelecimento da educação moral, com o objetivo de promover uma boa convivência em sociedade. A finalidade dessa educação é fazer com que os instintos se submetam à lei moral, que, em última instância, serve para permitir que o indivíduo conviva em harmonia com seus semelhantes.

**Palavras-chave:** Educação. Filosofia prática. Moralidade. Kant. Fichte.

### Abstract

This article aims to reflect on the educational assumptions present in the work *On Pedagogy*, by Kant and *The Destination of the Erudit*, by Fichte. As for Kant, we will seek to demonstrate the importance that the thinker attaches to a solid education in childhood, which will be reflected in future adults. With regard to Fichte, the thinker, based on Kantian assumptions, reaffirms the importance of building a moral society, in which each individual has a vocation to be exercised freely and which will benefit everyone else. In both thinkers, one can see an emphasis on establishing moral education, with the aim of promoting good coexistence in society. The purpose of this education is to make instincts submit to the moral law, which, ultimately, serves to allow the individual to live in harmony with their peers.

**Keywords:** Education. Practical Philosophy. Morality. Kant. Fichte.

## INTRODUÇÃO

É tarefa da filosofia não apenas descrever os princípios relacionados à vida prática (moral), mas também as condições que tornam possível a formação de uma consciência moral e a realização desses princípios. Neste sentido, existe uma relação direta entre filosofia e educação, uma vez que, enquanto a filosofia pode revelar os princípios que fundamentam a moral, a educação pode ser o caminho para a aplicação desses princípios na sociedade. Essa relação não é nova no debate filosófico. Há um desenvolvimento importante que pode ser mapeado no âmbito do debate apresentado pela filosofia clássica alemã, sobretudo após a exposição do sistema moral kantiano.

O empreendimento filosófico de Kant expôs a determinação do princípio supremo da moralidade: o princípio da autonomia da vontade. Em sua “Crítica da razão prática”, Kant compreende

esse princípio como a atividade legislativa da vontade em determinar para si mesma sua lei, de modo incondicionado em relação à natureza dos objetos do querer. Essa determinação prescreve a escolha de máximas que possam ser assumidas como lei universal. Disso resulta o conhecido imperativo categórico kantiano, que, devido à inclinação sensível desviante do sujeito, ocorre como um dever (*Sollen*). Assim, a lei moral descrita por Kant é produto da própria razão, o que justifica ele afirmar que a lei moral, que surge como uma obrigação para a conduta do sujeito, não pode ser tirada da experiência sensível. Entretanto, isso não significa que Kant não tenha se preocupado com as condições materiais da moral enquanto fenômeno possível de ser aplicado. Ou seja, ele não apenas se dedicou a desvendar, por meio de sua análise, os princípios supremos da moralidade, mas também fez um esforço para considerar a moral como algo passível de prática.

Diante desse esforço, a educação se torna uma ferramenta fundamental para o sujeito, pois apresenta-se como um caminho à moralidade (Jesus, 2023). Isso significa que, por meio da educação, é possível aplicar uma moral que não deriva de experiências concretas, mas que pode ser realizada de forma real na vida coletiva, ou seja, na sociedade. A educação moral, a partir dessa possibilidade, pode ser descrita como a atividade mais nobre do ato educativo.

Um esforço semelhante a esse pode ser encontrado posteriormente em Fichte, que, partindo do conceito de erudição, contempla o papel do ser humano na moralidade em sociedade, considerando que o processo educativo existe como uma tarefa desafiadora na formação de um ser humano que precisa viver em comunhão com seus pares. Nesse sentido, tanto Kant quanto Fichte concebem a existência de uma moral necessária para a vida humana e veem a educação como uma etapa indispensável na efetivação moral.

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho busca realizar uma análise dos princípios de ambos os filósofos em relação à educação moral. Para isso, inicialmente, será realizada uma análise do manuscrito “Sobre a pedagogia”, que servirá como base literária para uma exposição de como Kant entendia o processo educativo, desde a infância da criança até a formação de um adulto capaz de agir de maneira autônoma. Em seguida, o estudo das “Preleções sobre a destinação do erudito” permitirá uma descrição da posição fichteana em relação à constituição de uma sociedade moral, na qual cada sujeito deve ter sua vocação livremente desenvolvida.

## IMMANUEL KANT: DA CRIANÇA DISCIPLINADA AO ADULTO AUTÔNOMO

O manuscrito “Sobre a pedagogia” (*Über die Pädagogik*)<sup>1</sup> não se tornou tão popular quanto outros escritos de Kant. Todavia, torna-se imprescindível para se compreender a maneira pela qual a moral kantiana pode ser pensada e realizada. Silva & Mascarenhas (2019) demonstram que mesmo tendo sido produzido há um bom tempo, este manuscrito deve ser compreendido como um clássico do mundo pedagógico, pois é marcado, essencialmente, pela sua atemporalidade, sendo assim, também relevante para a época contemporânea.

Esta obra é, na realidade, a reunião de lições ministradas por Kant<sup>2</sup>. Estruturalmente, ela encontra-se dividida em três partes: i) “doutrina educacional” (*Erziehungslehre*); ii) “educação física” e iii) “educação prática” ou “moral”<sup>3</sup>. Em linhas gerais, a primeira consiste nos cuidados materiais que os pais devem possuir em relação à criança, cuidados relacionados especialmente ao corpo<sup>4</sup>. Esse tipo de educação se caracteriza por ser negativa, uma vez que ocorre em face da necessidade de o adulto ensinar à criança o controle sobre sua animalidade (*Tierheit*), isso por meio da disciplina<sup>5</sup>. De acordo com Kant, “disciplinar significa buscar evitar que o animalismo afete a humanidade”, pois “a disciplina é o simples controle da selvageria” (AAIX, 449). A segunda, por outro lado, consiste no ensino de todos os saberes que serão úteis à vida futura de uma criança. Esse modo de educação tem por objetivo

---

<sup>1</sup> Todas as traduções presentes no artigo são de responsabilidade de seus autores. Tanto de Kant quanto de Fichte, segue-se a notação das respectivas reduções críticas.

<sup>2</sup> Lições de Pedagogia ministradas por Kant em 1776/77, 1783/84, 1786/87 enquanto ocupava o cargo de professor de Filosofia da Universidade de Königsberg, onde também era o responsável por ministrar curso de Pedagogia aos estudantes, o qual Kant revezava com outros professores. Cf. Crampe-Casnabet, 1994.

<sup>3</sup> Tanto para Kant como para Fichte, a moral não deve ser pensada como algo subjetivo, mas necessariamente, como aquilo que pode ser pensado como válido para todo ser racional. Alguns exemplos: não matar, não roubar, não mentir etc. A lei moral é, em sua essência, um produto da própria razão.

<sup>4</sup> Entende-se por cuidados materiais todas as demandas relacionadas à integridade da criança, indo desde o leite materno até a garantia de um lar seguro.

<sup>5</sup> A ferramenta da disciplina empregada no âmbito educacional desperta controvérsias. Muito se discute sobre até que ponto disciplinar é ensinar. Kant, em específico, entende que o ser humano precisa da disciplina, pois ela castra a brutalidade da natureza humana e evita a consolidação de um egoísmo desmedido. A disciplina, nesse sentido, torna o ser humano apto para conviver em harmonia com o seu próximo. Se não houvesse disciplina, poder-se-ia pensar no famoso conceito hobbesiano de “*bellum omnium contra omnes*”. A disciplina, portanto, é o móbil que promove a transição do sujeito de um estado sem leis (animalidade) a um estado orientado por determinadas leis (humanidade). Kant entende que esse processo disciplinador deve ocorrer desde cedo na infância, no processo inicial de formação de um ser humano, pois quanto mais velho é uma pessoa, mais difícil seria para educá-la. Assim, a escola teria uma função de demasiada importância, pois seria o local onde desde cedo as crianças seriam enviadas para se acostumarem a seguir determinadas regras, a fim de que em sua fase adulta entendam a necessidade de orientarem suas ações segundo regras sociais. Esse posicionamento de Kant, no entanto, é problemático, pois reconduz a função da escola ao disciplinar, sem reconhecer outros fatores que são inerentes ao próprio ambiente escolar, como por exemplo, o desenvolvimento da afetividade. Para um aprofundamento acerca dessas questões, cf. Bresolin, 2016.

instruir<sup>6</sup>, vindo desenvolver determinadas potencialidades humanas. A terceira e última concerne à formação moral de toda espécie humana, que tem por pressuposto aquilo que lhe é inerente: a capacidade de agir livremente e escolher agir de acordo com a lei moral<sup>7</sup>.

Todas essas etapas são fundamentais no processo educacional, pois, de acordo com a perspectiva de Kant, “o ser humano é a única criatura que necessita ser educada. Por educação, compreendemos o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação” (AAIX, 441). Com base nessa afirmação, Kant argumenta que, ao contrário dos outros animais que recebem instintivamente tudo o que precisam para sua sobrevivência, a espécie humana deve ser capaz de extrair de si mesma e desenvolver todas as potencialidades inerentes à humanidade de cada indivíduo. Segundo Kant, as diversas espécies de animais necessitam de alimentação, aquecimento e proteção, mas não exigem supervisão ou cuidado no sentido amplo que é exigido pela educação humana (*Wartung*). Nessa perspectiva, o termo “cuidado” deve ser compreendido como “as preocupações que os pais empregam para impedir que as crianças façam uso nocivo de sua força” (AAIX, 441). Kant entende que os outros animais são dotados de um instinto natural determinante: o seu ser equivale ao seu fazer. O ser humano, pelo contrário, é um ser livre. Neste cenário, a educação torna-se imprescindível tanto para a vida quanto para a formação humana, pois o “ser humano somente se torna humano através da educação. Ele não é nada, a não ser aquilo que a educação faz dele” (AAIX, 443).

Diante dessa linha de raciocínio, a educação enquanto uma arte (*Kunst*) tem por finalidade última o desenvolvimento máximo de todas as disposições naturais do ser humano. Ela é um fenômeno necessário. E consiste em um processo gradual de aperfeiçoamento da natureza humana em um ciclo de melhorias que transcorrem gerações (AAIX, 446). Diante disso, Kant reflete se o ato de educar deve ser mecânico<sup>8</sup> ou raciocinado (*judiciös*). Para ele, a educação pode ocorrer de modo mecânico apenas em certos aspectos, como na dependência de um aprendizado do que é nocivo ou útil ao ser humano, isto é, no despertar de certas habilidades. Contudo, Kant afirma que a educação jamais poderá ser

---

<sup>6</sup> A instrução visa desenvolver as capacidades tipicamente humanas de cada ser humano. Por isso ela é positiva, o que confere um caráter de positividade também à educação prática. A instrução é parte de um modo de educação que surge como possibilidade de um ser humano aprimorar sua própria existência, seu próprio ser. Para Kant, a disciplina contém a animalidade, mas é a instrução que vai inserir o humano em sua humanidade. Em linhas gerais, instruir uma criança é também a colocar frente a uma determinada cultura. Instruir é fornecer a alguém um ensinamento a partir de um projeto bem delimitado, ou melhor dizendo, consiste em um modo de projeção cultural: um tornar culto

<sup>7</sup> Em Kant, não tem como haver moral sem pressupor a existência da liberdade. Cf. AAV, A80.

<sup>8</sup> Entende-se por mecânica, nesse contexto, uma cultura educacional escolástica que visa apenas o desenvolvimento de habilidades. Essas habilidades, por sua vez, implicam em um conhecimento prático, um “saber fazer” que efetivado em seu máximo grau torna-se talento.

puramente mecânica, pois se assim o fosse, seria então um saber sem uma meta<sup>9</sup>. Portanto, a educação deve ser raciocinada, tendo em vista a destinação humana.

Nesta dinâmica, é necessário “conciliar a submissão à imposição das leis [morais] com a capacidade de uso da própria liberdade” (AAIX, 453). Essa sujeição do educando pode ser tanto positiva quanto negativa. É positiva quando o educando é instruído a fazer algo, uma vez que ainda não possui autonomia sobre si. Por outro lado, ela é negativa quando o educando é orientado a realizar ações que são expressão dos desejos de outras pessoas. Nesse caso, tanto a liberdade quanto a submissão são fenômenos necessários para o sujeito, uma vez que são fundamentais em seu processo formativo.

No entanto, é importante destacar que limitar a liberdade por meio da submissão às leis morais não representa meramente uma privação de liberdade, mas sim um exercício necessário para que o ser humano possa conduzir a sua liberdade de maneira adequada, mesmo após o término de seu processo educacional.

O constrangimento da liberdade, como sugerido por Kant, não é uma privação gratuita: é um privar para que seja possível, posteriormente, uma boa condução da própria liberdade, de modo que não seja mais necessário um tutor. Mulinari (2013) expõe que o que está sendo defendido nada mais é do que um modelo educacional onde gradativamente a criança se torna autônoma, aprendendo a fazer uso de seu próprio entendimento, para não mais depender de uma coação alheia. Kant afirma ser necessário, em primeiro lugar, conceder liberdade à criança desde sua infância mais precoce, mas tutelando-a de tal forma que sua animalidade não prejudique a si mesma ou a outros<sup>10</sup>, pois o instinto não pode ser o móbil que determina a ação dos indivíduos<sup>11</sup>.

Em seguida, o filósofo entende que é necessário demonstrar à criança que ela pode alcançar seus propósitos. Por outro lado, também é necessário demonstrar que tais propósitos se realizarão em

---

<sup>9</sup> Kant afirma não ser aprazível, mesmo que possível, uma educação mecânica realizada do mesmo modo que são treinados os demais animais, como por exemplo, os cães e os cavalos. Uma educação mecânica, assim, é insuficiente no que tange à própria finalidade do ato de educar. Para Kant, educação deve apoiar-se em princípios. E por isso se faz necessário que o aprendiz esteja acompanhado do despertar da reflexão, isto é, que aquele que recebe determinado aprendizado antes de tudo aprenda também a pensar.

<sup>10</sup> Para exemplificar tal posicionamento, Kant ilustra uma criança em posse de uma faca afiada. Em uma situação como essa, segundo o filósofo, seria mais proveitoso privar a liberdade da ação da criança para que ela não coloque a sua própria vida em perigo, assim como também a de outras pessoas (AAIX, 454).

<sup>11</sup> O fundamento da ação, isto é, a sua forma, tem ser *a priori* e “independente das condições patológicas” (AAV, A37), posto que o plano empírico está fadado tanto ao devir, quanto à contingência. A própria razão, portanto, de modo autônomo e em liberdade, prescreve para si mesma a forma da ação moral, “sem a pressuposição de nenhum sentimento, e assim, ausente de representações referentes ao agradável ou desagradável” (AAV, A45). Tal exigência do *a priori* e rejeitando a felicidade como móbil, justifica-se no fato de que a felicidade é algo meramente subjetivo, ao passo que o *a priori* é algo universal, algo objetivo a todo ser racional. A lei moral é, assim, “um fundamento de determinação que não deve ser superado por quaisquer determinações empíricas e que é, assim, totalmente independente delas” (AAV, A53).

um corpo social onde, necessariamente, estão presentes vários outros indivíduos, o que significa que ela está inserida em uma coletividade. No final, Kant compreende ser preciso ensinar à criança que o constrangimento de sua liberdade é necessário e tem uma finalidade importante: ser livre e capaz de agir autonomamente, sem a coação de outra pessoa (Dalbosco, 2009).

Após formular e apresentar as noções gerais do que compreende ser a educação, Kant a divide em educação física e educação prática. No que diz respeito à moralidade, Kant parte do pressuposto de que, nas disposições naturais do ser humano, não há um princípio de maldade nem de bondade (Perez, 2009). Em outras palavras, de acordo com o filósofo, a natureza humana não é inerentemente boa nem má em si mesma<sup>12</sup>. Ela apenas está suscetível ao predomínio das inclinações (*Neigungen*) naturais ao ser humano, que podem conduzi-lo à animalidade, caso não seja educado corretamente. O papel da educação seria, então, auxiliar justamente no aprendizado e na efetivação daquilo que é correto, tendo em vista inibir a potencial maldade.

Para Kant, esta é a causa do mal: “que a natureza não seja submetida a regras” (AAIX, 448). A submissão às normas é uma necessidade que só pode ser realizada pela mediação da educação. A norma é expressão da moral, e a educação aproxima o educando justamente de um caráter moral. Em face a isso, afirma o filósofo que a finalidade última da educação consiste, portanto, em “cuidar da moralização” (AAIX, 450). Portanto, eis o dever da própria educação: corrigir moralmente qualquer tendência desviante à maldade<sup>13</sup>. Enquanto um veículo condutor do ser humano rumo ao reino da moralidade, a educação torna-se, segundo Kant, “o maior e o mais árduo [*schwerste*] problema<sup>14</sup> que

---

<sup>12</sup> Na obra *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*, Kant compreende que o ser humano, por natureza, não é bom e nem mau. Todavia, há nele uma predisposição ao mal. Segundo o filósofo, o amor-próprio desmedido abre margem à perpetuação do mal radical (*radikal Böse*), isto é, quando a ação do sujeito tem como móbile as suas próprias disposições sensíveis, cuja finalidade é apenas a satisfação das próprias necessidades sem levar em conta o seu semelhante. Em suma, há uma inversão do móbile do agir, que ao invés de ser racional, passa a ser sensitivo. Neste sentido é que a lei moral é pensada como um produto da razão, sendo concebida *a priori* pelo sujeito em sua autonomia. A felicidade, neste caso, não pode ser o móbile da ação, posto que é relativa e contingente. Ela seria, no caso, um certo “merecimento” ao sujeito moral, pensado através da bem-aventurança. Neste caminho, moral e religião se encontram próximas: Deus é pensado como a realização do conceito de sumo bem (*höchste Gut*), ao qual o ser humano deve aspirar. A postulação da imortalidade da alma se mostra como um recurso à esperança de uma vida feliz, pois “a lei moral conduz através do conceito de sumo bem [...] à religião, isto é, ao conhecimento de todos os deveres na qualidade de mandamentos divinos” (AAV, A233). Neste sentido para Kant, a moral não é apenas como o ser humano se torna feliz, mas é de sobremodo, como ele se torna digno de sua felicidade (AAV, A234).

<sup>13</sup> Essa tarefa da educação pode vir a se realizar em dois âmbitos distintos. O primeiro é o da “educação privada”, a qual é representada pela educação doméstica, onde pais ou responsáveis iniciam as crianças em determinados aprendizados. O outro, pelo contrário, é o da “educação pública”, que pressupõe institutos públicos onde as crianças possam aperfeiçoar aquilo que lhes foi ensinado na educação privada. Dentre ambos, segundo Kant, é mais preferível e vantajosa a educação realizada no âmbito público, uma vez que ela é a responsável por formar o verdadeiro caráter de um cidadão. Além disso, a pedagogia kantiana ainda entende que a educação doméstica (privada) pode facilmente reproduzir e propagar os defeitos oriundos do âmbito familiar, e por isso axiologicamente ela se coloca abaixo da educação pública.

<sup>14</sup> Para o filósofo, duas são as coisas mais caras e mais difíceis de se obter: uma boa arte de governar os seres humanos e uma boa arte de educá-los. Notar-se-á que ambas pressupõem o saber moral.

pode ser posto aos seres humanos” (AAIX, 446). Esse problema reconduz a uma pergunta crucial para a pedagogia kantiana: o que ensinar em matéria de moralidade? A ação realizada pelo sentimento<sup>15</sup> do dever é aquela que deve ser o objeto de ensino de uma educação moral (prática). Explicar-se-á tal afirmação.

Quando Kant apresenta um quadro geral da finalidade universal da educação, a moral aparece presente na formação da “cultura geral da formação do ânimo [*Gemüthskräfte*]” (AAIX, 475). De acordo com a pedagogia kantiana, uma cultura moral fundamenta-se em máximas<sup>16</sup>, e não na disciplina. A escolha de máximas pressupõe a liberdade para escolher<sup>17</sup>. É preciso ensinar o estudante por si mesmo a escolher corretamente entre as máximas que se apresentam à sua vontade. O problema é que voluntariamente podem ser manifestas tanto máximas morais (boas) quanto máximas egoístas. A questão é: como distinguir uma máxima moral de uma egoísta? Perez (2009) demonstra que Kant entende por máxima moral toda aquela máxima subjetiva que pode ser convertida em princípio universal e ainda assim ser considerada como boa.

A universalidade de uma máxima é o seu critério qualitativo<sup>18</sup>. Esse critério segue as determinações do imperativo categórico formulado pela ética kantiana: “Age somente de acordo com aquela máxima de que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (AAIV, 421). A universalidade de uma máxima e sua transformação em um princípio moral (lei) válido para toda pessoa é um critério racional, sendo determinado pelo dever de fazer a coisa certa em si mesma, não levando em conta a finalidade da máxima escolhida. Em linhas gerais, tem-se aqui a clara aproximação entre a ética e a pedagogia kantiana. Enquanto caberia à primeira erigir os fundamentos da ação, a segunda seria a responsável por aproximar o educando desses fundamentos.

Kant afirma que, educacionalmente, “é necessário fazer com que o educando se acostume a agir segundo máximas, e não por hábito” (AAIX, 475). Quer dizer, é preciso ensinar ao educando que enquanto um ser racional ele tem o dever de agir segundo máximas morais, isto é, ele deve ser ensinado

---

<sup>15</sup> O respeito/reverência (*Achtung*) ao contrário da inclinação, não significa uma afetação ocorrida no sujeito como por exemplo, a sensação de medo, mas diz respeito a um “sentimento produzido por si mesmo por meio de um conceito da razão” (AAIV, 401).

<sup>16</sup> A máxima é entendida enquanto um princípio subjetivo do querer (AAV, A37; AAIV, 400-401). Todavia, para que ela seja transformada em lei, em imperativo, tem de ser desinteressada. Tal conversão do âmbito subjetivo ao objetivo poder ocorrer ao sujeito se questionar, se desejaria que a sua máxima se tornasse uma lei universal.

<sup>17</sup> A liberdade é condição pressuposta para escolha e até mesmo para a responsabilização do sujeito que efetua determinada ação. Ela, no entanto, não pode ser conhecida/provada, mas apenas postulada. Neste sentido é que Kant fala de uma liberdade transcendental. Cf. AAV, A52.

<sup>18</sup> Nesse sentido, roubar quando se deseja algo, mentir para alcançar o que deseja, pedir dinheiro emprestado sem a intenção de pagar etc., são exemplos de máximas e ações que não podem ser universalizadas, logo não possuem valor moral.

a agir pelo simples fato de realizar o bem moral, e não motivado pelo amor-próprio. É preciso ensinar que uma ação boa se realiza pelo desejo de se fazer o bem, e não pela consequência dela derivada. O ensino da moral, de mesmo modo, não pode estar fundado na punição do educando<sup>19</sup>, com vistas a um disciplinar. O filósofo entende que a moralidade “é algo tão sagrado [*etwas so Heiliges*] e sublime que não deve ser descartada [*wegwerfen*] e posta no mesmo plano da disciplina” (AAIX, 481). Deste modo, a moral está mais relacionada à formação de caráter do que à disciplina. Esse caráter, para Kant, consiste nesse hábito que a criança desenvolve de agir segundo determinadas máximas, que de início ocorre no âmbito familiar e na escola, mas que futuramente se expande para toda sociedade. Para Pinheiro (2007), esse modelo educacional é fundamental para a tarefa de determinar a capacidade de boa convivência de pessoas em seu estado de infância ou de maturidade, uma vez que contribui para a constituição de um bom caráter do estudante e o capacita para obedecer às leis morais da humanidade.

No que toca a um bom caráter, Kant afirma que somente possui um bom caráter aquele que bem domina suas paixões. Assim, o ser humano não deve se deixar levar pelas paixões, pelas inclinações egoístas. Para exemplificar tal posicionamento, Kant retoma a expressão estoica usada por Epiteto - *Sustine et Abstine*<sup>20</sup> - para indicar a necessidade moral de “suportar e acostumar a suportar” as privações de paixões desviantes de um bom caráter (AAIX, 487). De acordo com Bresolin (2016), a retomada kantiana desta expressão estoica pode ser compreendida como o ensino destinado aos jovens acerca da limitação das paixões que perturbam o arbítrio, ou seja, suportar essas paixões e manter-se firme no plano da moralidade. É por ser a etapa que promove a consolidação do caráter humano que a educação moral se torna primordial. De acordo com Silva (2007), essa educação com vistas à moralidade é fundamental à formação pelo fato de perpassar pelo exercício de uma constituição cultural (*Bildung*)<sup>21</sup> e pela constituição da personalidade<sup>21</sup> de um sujeito (o educando) que precisa relacionar-se em um corpo social composto de seres racionais que partilham de uma mesma liberdade e de uma mesma lei moral. Nesse sentido, Kant afirma de modo impreterível que “tudo aquilo que é

---

<sup>19</sup> A mentira de uma criança, por exemplo, deve ser desprezada e não punida. Kant entende que o castigo diante de uma situação de mentira – assim como uma recompensa diante de uma boa ação – levará a criança à crença de que o bem e o mal só fazem sentido frente ao castigo e à recompensa. O problema é que no futuro essa mesma criança somente fará o que é visto como bem quanto alguma recompensa lhe for dada, assim como somente evitará de realizar algo mal quando estiver sujeita a algum castigo. Esse tipo de situação, portanto, não forma adultos com capacidades de ações morais, mas adultos que visam a recompensa e a utilidade de suas ações.

<sup>20</sup> Expressão latina que pode ser traduzida por “suporta e abstém-te”, e é utilizada por Kant no sentido de suportar e abster-se de más paixões ou inclinações. Isto é: com Kant, *Sustine et Abstine* aponta para a capacidade humana de moderar os prazeres dispensando aqueles que afetam o desenvolvimento moral

<sup>21</sup> Tal conceito, como também é importante a Fichte, que não se resume nem a uma educação do lar e nem a uma aquisição de conhecimentos. *Bildung* seria a formação integral do ser humano, desde a sua moralidade até o seu conhecimento. Para uma maior elucidação, cf. Kivelä, 2012.

oposto à moral deve ser excluído dos propósitos” (AAIX, 488), de modo que tudo aquilo que é benéfico ao bom desenvolvimento do caráter humano deve ser cultivado pela educação.

Na educação infantil e na solidificação do caráter moral de uma criança, Kant compreende ser sumamente necessário um ensino que se desenvolva por meio de exemplos e regras. Kant reúne tais deveres a serem ensinados em dois grupos: i) o primeiro diz respeito àqueles deveres que a criança deve ter em relação a si mesma. Esses “deveres para consigo mesmo” não podem ser entendidos como um impulso à satisfação pessoal de desejos e inclinações<sup>22</sup>. Pelo contrário, Kant demonstra que esse grupo de deveres se refere à conservação da dignidade (*Würde*)<sup>23</sup> da natureza humana; ii) o segundo grupo, por outro lado, diz respeito aos deveres que as crianças possuem em relação aos outros. Esses “deveres para com os demais” consistem em ensinar à criança a necessidade de se praticar o respeito aos direitos de cada humano.

Os deveres para consigo mesmo prescrevem a preservação da dignidade humana na própria pessoa, já os deveres para com os demais prescrevem a preservação da dignidade humana presente também em outras pessoas. Na dinâmica desses deveres, os “deveres para consigo mesmo” são limitados pelos “deveres para com os outros”. Os primeiros são subjetivos, ao passo que os segundos apontam para a intersubjetividade inerente à própria natureza humana. Todavia, esta dicotomia é apenas aparente, pois em última instância todo dever se resume à preservação daquilo que é partilhado por todas as pessoas, isto é, a dignidade e os direitos de cada ser humano. E desde modo, pelo fato de o ser humano estar, necessariamente, inserido em um âmbito coletivo é que tem de estabelecer normas para que a convivência harmoniosa se torne possível. A educação em Kant, mais do que preparar o indivíduo para o futuro, também o ensina a respeitar o seu semelhante.

## **JOHANN FICHTE: O CUMPRIMENTO DA VOCAÇÃO E O PAPEL DO ERUDITO**

As “Preleções sobre a destinação do erudito” (*Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten*), ministradas por Fichte em 1794, contemplam uma série de reflexões para se pensar o papel do ser humano em sociedade e o respectivo impacto da educação. Embora o título dê ênfase à figura do erudito, o fato é que a investigação não se restringe a ele. Na esteira do kantismo, Fichte compreende a importância de uma sólida formação no desafio que o ser humano tem em conviver pacificamente

---

<sup>22</sup> Para exemplificar: a embriaguez, a intemperança, a mentira e demais vícios que empobrecem a própria natureza humana e geram descrédito a todas as pessoas.

<sup>23</sup> Este é mais um dos conceitos que une Kant e Fichte. Para ambos, somente as coisas é que podem ser utilizadas como um meio para algo. Já o ser humano é, essencialmente, digno, sendo fim de si mesmo.

com o seu semelhante. A vida em sociedade sendo algo natural, é contrastada pelo pensador à vida no Estado. Para o filósofo, a sociedade em sua generalidade é algo empiricamente determinado, ao passo que a vida no Estado “é um meio para a fundação de uma perfeita sociedade” (FSW VI, 306). Expresso em termos racionalmente evolutivos, a finalidade do Estado é a seu próprio desaparecimento, tornando supérfluo todo o governo. Isso ocorre porque, caso o gênero humano evolua moralmente, haverá um certo momento em que nenhum vínculo estatal regulativo será necessário, e a “mera razão será universalmente reconhecida como juiz supremo” (FSW VI, 306). Como conceber isso senão através de uma sólida formação por parte do indivíduo?

Neste sentido, existindo uma lei moral que aproxima<sup>24</sup> o ser humano de sua perfeição, é que cada um tem o dever de agir de acordo com a moralidade<sup>25</sup>. Em face disso, Fichte entende que a destinação de toda a sociedade será o aperfeiçoamento da própria espécie. Esta destinação se amplia à sociabilidade: além de o indivíduo ter de aperfeiçoar a si mesmo, também tem de contribuir para o aperfeiçoamento da sociedade, e esta como um todo, deve estar subordinada à lei moral. Necessariamente, essa subordinação envolve o predomínio da razão sobre os instintos, de modo que o egoísmo possa ser posto de lado, para abrir caminho à vida ética comunitária.

Nesta vida em comunidade, apenas é “permitido ao ser humano utilizar as coisas ausentes de razão como meio para os seus fins, mas não os seres racionais” (FSW VI, 309), isso significa que o ser humano jamais pode ser utilizado como um meio para algo, pois é um fim em si mesmo: ontologicamente, o ser humano é digno. Assim, pela lei moral da plena concordância consigo (a subordinação do indivíduo à lei moral)<sup>26</sup>, o impulso social sendo determinado, é que surge a destinação do ser humano na sociedade: “a meta última e suprema da sociedade, da unidade e solidariedade/unanimidade [*Einmüthigkeit*] completas de todos os seus membros possíveis” (FSW VI, 310). Cada ser humano em sua singularidade é, assim, um membro desta sociedade, e para que essa

---

<sup>24</sup> Esta aproximação de sua perfeição é uma tarefa contínua, mas *nunca definitiva*, posto que o ser humano é *eo ipso* carente; é constantemente afetado pelas paixões que o afetam.

<sup>25</sup> Tal como em Kant, moral em Fichte é somente aquilo que pode valer para todo ser racional.

<sup>26</sup> Fichte afirma que o ser humano não pode ser determinado por objetos exteriores, posto que “o ser humano é a sua própria finalidade; ele nunca deve deixar-se determinar por algo estranho/alheio” (FSW VI, 297). Isso demonstra que como o plano empírico é determinado pelos objetos contingentes, é que o fundamento de toda a moralidade tem de ser determinado de modo *a priori*, tal como em Kant. E o *Eu empírico*, deveria neste caso, pensar a máxima da vontade como uma lei eterna. Disso resultará que a destinação última dos seres humanos é uma absoluta concordância consigo mesmos, através de uma contínua identidade. E tal “identidade absoluta é a forma do *Eu puro* e a sua única forma verdadeira” (FSW VI, 297), e com isso, não apenas a vontade humana é quem deve estar em acordo consigo mesma, mas todas as suas forças que devem entrar em consonância, em uma perfeita identidade. De modo resumido, tal concordância diz respeito ao predomínio da lei moral sobre qualquer instinto, sobre qualquer patologia que afete sensivelmente o ser humano.

destinação através da lei moral seja alcançada, é necessária uma capacidade (*Geschicklichkeit*), que é gradativamente fortalecida pela cultura<sup>27</sup>.

Essa capacidade a qual Fichte se refere é tanto i) adquirida, mediante um contínuo exercício, cujo objetivo é a de reprimir as inclinações nocivas, quanto ii) possibilitada, pela liberdade<sup>28</sup> que o sujeito possui em deliberar acerca de suas ações. Deste modo, tal capacidade é tanto estimulada quanto preservada por meio da cultura (*Cultur*), isto é, do cultivo das boas práticas, e que serve como um meio para que seja alcançada a finalidade última do ser humano: a perfeita concordância para consigo mesmo. Isso significa que a lei moral, por si mesma, não é suficiente para a construção de uma sociedade moral: é necessária também a construção de um ambiente que estimule a prática de boas ações.

Essa concordância, que é reiterada por Fichte, é compreendida enquanto “a concordância perfeita de um ser racional com ele mesmo” (FSW VI, 299), podendo ser equivalente ao sumo bem, de Kant. Tal conceito é compreendido de dois modos: i) a concordância da vontade com uma eternamente válida, na qualidade de uma bondade ética; ii) a concordância dos objetos externos com a vontade, na condição de uma felicidade. Neste ponto, Fichte afirma que não é bom aquilo que torna o ser humano feliz, mas sim, apenas o que o torna feliz que é bom: “sem a eticidade, nenhuma felicidade é possível” (FSW VI, 299). No entanto, Fichte reconhece que a perfeição é algo inalcançável ao ser humano (sendo possível somente em Deus), mas isso não significa que se a perfeição não pode ser alcançada é que ela deve ser deixada de lado. Cada ação moral, neste sentido, *aproxima* o ser humano ao infinito de sua plenitude. Assim, a tarefa suprema de buscar a perfeição é imposta a todo ser humano, que na medida em que existe para com os outros, tem o dever de tornar a si mesmo e a sociedade eticamente melhores, contribuindo, desta forma, para a “elevação da humanidade” (FSW VI, 300).

Nesta dinâmica social, onde há distintos indivíduos, que embora detenham uma identidade própria, partilham dos mesmos direitos e deveres, Fichte questiona: “de onde vem a diversidade das categorias entre os seres humanos?” (FSW VI, 312). Pode-se facilmente observar que na sociedade como um todo, existe uma série de diferenças entre os seus componentes, tais como as diferenças

---

<sup>27</sup> “O que Fichte entende por ‘cultura’ deve ser explicado em termos de uma divisão [...] entre o sensual – denominado neste contexto como ‘inclinações errôneas’ e o racional nos seres humanos. Constatamos que a capacidade está ligada à cultura, pois esta é vista como o ‘fim’ do ser humano. Este ‘fim’, que é o projeto que o ser humano põe a si mesmo, é definido em termos de perfectibilidade. Essa finalidade já existe, potencialmente, no próprio ser humano. A perfeição, mais exatamente a perfectibilidade, é essa tentativa de viver a vida que a razão exige” (Benjamin, 2013, p. 271).

<sup>28</sup> A liberdade constitui um dos pontos centrais do idealismo transcendental de Fichte. Sobre este conceito, Gaspar (2015, p. 313) demonstra que “o fundamento de todo o saber, de toda razão, repousa na liberdade, chamada também de atividade ou espontaneidade absolutas”.

físicas, econômicas e as referentes às ocupações/categorias. Especialmente a esta última, Fichte dedica sua atenção, perguntando: “com qual direito que há diferentes categorias?” (FSW VI, 312).

Nesta diferenciação dentre as categorias que contemplam a sociedade, “nenhum indivíduo é perfeitamente igual ao outro acerca de suas capacidades” (FSW VI, 314). Isso por sua vez, revela que ao mesmo tempo que todos os indivíduos participam de uma humanidade em comum, são *ontologicamente* diferentes entre si. Mesmo com uma identidade inconfundível entre si, cada ser humano na qualidade de ser racional, tem o dever de agir em plena concordância consigo mesmo, de modo que as suas capacidades sejam desenvolvidas em um plano igualitário, pois que uma das características da sociedade deve de ser a “completa igualdade de todos os seus membros” (FSW VI, 315). Fichte destaca que a mera lei por si mesma não tem a capacidade de realizar esta exigência que ela mesma põe, mas o ser racional que é livre, pode e deve se esforçar continuamente na consolidação deste fim.

Com isso, existe uma compensação: se, por natureza, os indivíduos são distintos, a razão, em liberdade, tem o poder de reparar as faltas que pode haver nesta distinção originária aos seres humanos. A razão, neste sentido, aplicando-se à “espécie em todas as suas disposições singulares” (FSW VI, 315), encarrega-se de garantir que por meio da formação<sup>29</sup>, o sujeito possua uma capacitação integral que não pôde obter de modo natural<sup>30</sup>, isto é, a formação tem como objetivo tanto o nivelamento de seus integrantes, como uma preparação dos mesmos para o decorrer da vida.

E como, de modo natural, todo indivíduo é carente e sensivelmente afetado por fenômenos (de onde surgem as paixões), a finalidade de toda esta formação será a de submeter toda a natureza instintiva à lei da razão, posto que a razão se encontra constantemente em conflito com as disposições naturais sensíveis. Almejando o maior aprimoramento social, esses instintos devem ser dominados ao máximo pela razão, havendo um triunfo da lei moral para com todo o amor-próprio desmedido. Fundamentalmente, a construção de uma sociedade moral<sup>31</sup>, perpassa deste modo, pelo esforço contínuo de cada indivíduo dominar a si mesmo, sendo que o produto servirá em proveito de todos.

---

<sup>29</sup> Tanto a cultura, quanto a formação, dizem respeito a uma prática que desenvolve a potencialidade dos indivíduos. Para além do âmbito teórico, tais conceitos se relacionam essencialmente com o campo prático. Neste sentido, desde a mais tenra infância, cultura e formação compreendem um exercício constante a ser desenvolvido tanto pela escola, quanto pelos pais. Por isso que Kant e Fichte compreendem que o papel formativo de um indivíduo não é restrito às instituições de ensino, mas começa justamente no lar, aos pais educarem moralmente os seus filhos.

<sup>30</sup> Neste sentido, segundo Gaudio (2019), Fichte reflete sobre o papel do Estado, especificamente, um “Estado racional”, nas relações humanas, cuja função é combater a injustiça, garantindo uma proteção recíproca dentre os indivíduos, de modo que cada um possa viver livremente de acordo com a sua vocação.

<sup>31</sup> Quanto a este ponto, Barbosa (2017, p. 60) observa que: “Se se cuidasse disso, a sociedade seria perfeita enquanto sociedade, o que não quer dizer que ela teria alcançado a sua meta [...], e sim que estaria de tal modo instituída que teria de se aproximar necessariamente cada vez mais da sua meta. Mas caso não se tivesse cuidado disso, ela em verdade poderia,

Por esse motivo, o ser humano está destinado a encontrar em si a sua aptidão e desenvolvê-la da melhor maneira possível. Tal escolha tornará possível que determinada vocação se insira em certa categoria, daí a diversidade referente às categorias em sociedade. Esta exigência de todo ser humano ter de escolher para si uma categoria, isto é, assumir um certo papel, se justifica pelo fato de que, ao nascer, o indivíduo já encontra um mundo pronto, uma sociedade formada e distribuída em vários tipos de ocupações. O indivíduo, portanto, “deve, pelo menos, tentar pagar a sua dívida para com a sociedade; deve ocupar o seu lugar; deve, pelo menos, esforçar-se de alguma forma para elevar a perfeição da espécie que tanto fez por ele” (FSW VI, 319).

Tendo em vista um efetivo cumprimento desta exigência que a lei moral faz ao indivíduo, tal escolha tem de ser feita a partir de um ato de liberdade do próprio sujeito, para que a vocação seja legítima. Cada um tem, assim, a responsabilidade de escolher uma especialidade/ocupação para si, e desenvolvê-la do melhor modo. Fichte, neste aspecto, ressalta um importante fato: a coerção na escolha de uma vocação é algo ilegítimo, pois somente o próprio indivíduo é quem pode fazê-lo, visto que a escolha de uma atribuição é um ato de liberdade. Impor uma vocação a alguém, seria neste caso, utilizar o ser humano como meio para algo, e o ser humano, como Fichte ressalta, é um fim em si mesmo.

A escolha de uma vocação possui, todavia, dois aspectos essenciais: i) individual, pois cada um é (e tem de sê-lo) livre em sua escolha; ii) coletivo, afinal a escolha da vocação tem de ser refletida no âmbito coletivo, para o proveito das demais semelhantes. Neste sentido, o pensador ressalta que: “Ninguém possui o direito de trabalhar apenas para o seu próprio prazer, de se isolar dos seus semelhantes e de tornar a sua formação inútil para eles” (FSW VI, 321). Isso implica que a escolha de uma vocação não pode ser resumida a uma instância própria. Pelo contrário, cada indivíduo tem o dever de ser (e querer) útil à sociedade, e de empregar todos os seus esforços para o fim último da sociedade: o enobrecimento de todo o gênero humano. Neste sentido, a parte age em prol do todo, e este todo em prol da parte, visto que “o progresso feliz de um membro é um progresso feliz para todos, e a perda de um é uma perda para todos” (FSW VI, 321). A existência do indivíduo não é, neste caso, algo desprovido de sentido, mas é uma experiência que se abre à esfera coletiva, uma existência que se realiza socialmente, cujo fim não é a satisfação das inclinações sensíveis, mas a submissão<sup>32</sup> à lei moral, que por sua vez, conduzirá continuamente a espécie humana ao seu aperfeiçoamento moral.

---

por um acaso feliz, avançar no caminho da cultura, mas nunca poder-se-ia contar seguramente com isso; ela poderia igualmente, por um acaso infeliz, regredir”.

<sup>32</sup> Na *Grundlegung*, Kant demonstra que compreender a felicidade como o sentido da vida é submeter a vontade à determinação empírica, sensualista; portanto, é algo condenável. O dever clama ao cumprimento da lei moral, sendo esta *a priori*, isto é, sem contaminantes empíricos. A felicidade seria compreendida como uma espécie de “merecimento”, uma consequência das ações morais. Agir tendo a própria felicidade como fim supremo, é “acessar” ao mal radical. Fichte

Conforme exposto, Fichte compreende que a desigualdade entre os seres humanos é algo natural (não a desigualdade socioeconômica), e que estaria à serviço da cultura/formação garantir uma certa reposição a tais dessemelhanças naturais. Desta maneira, todos os indivíduos estariam destinados a exercitar uma ocupação na sociedade, e como deve ser notado: tal ocupação, escolhida num ato de liberdade pelo sujeito, não pode estar voltada somente ao âmbito individual, mas tem de refletir sobre a sociedade como um todo. Cada ocupação escolhida é necessária, e “merece o nosso respeito” (FSW VI, 324). Todas as categorias são, desta forma, importantes, pois forma uma unidade.

Entretanto, em especial ao erudito<sup>33</sup>, está reservada uma destinação diferenciada das outras categorias. Isso não o torna um indivíduo superior aos demais: apenas a sua tarefa em sociedade é que se distingue justamente pelas consequências que podem ser originadas de suas ações. Havendo no ser humano “um impulso para o saber” (FSW VI, 325), ao erudito, cujo instrumento de trabalho é o campo teórico, isto é, a razão, cabe a tarefa de refletir sobre os meios pelos quais as disposições, as demandas (*Bedürfnisse*) possam ser alcançadas. Este conhecimento, fundamental para o desenvolvimento moral da espécie humana, é alcançado através de três vias: i) filosófica, acerca dos princípios puros da razão; ii) filosófica-histórica, em torno do nível em que a cultura da sociedade se encontra e iii) histórica, a respeito dos eventos históricos comparados em relação à sociedade atual. O conhecimento destes três elementos é o que será denominado por Fichte de *erudição*, e vindo a ser um erudito justamente aquele que se dedica à aquisição desses conhecimentos e a sua aplicação prática.

Deste modo, como toda vocação tem de se abrir à ao âmbito coletivo, a responsabilidade do erudito será a de promover um avanço moral/cultural no gênero humano, e para que isso ocorra, são necessários os três tipos de conhecimento apontados. Neste sentido é que o erudito pertence a uma categoria diferenciada das demais. O erudito, promoverá, assim, “a supervisão suprema do progresso efetivo do gênero humano” (FSW VI, 328), sendo que isso se realiza no cumprimento das vocações de todos os indivíduos. Isso posto, ocorre que o progresso somente poderá ser alcançado em exata harmonia com o desenvolvimento do saber (*Wissen*), posto que a “ciência é, ela mesma é um ramo da formação humana” (FSW VI, 329). Ao erudito, e do mesmo modo a todo indivíduo, cabe promover um esforço para que a ciência<sup>34</sup> seja desenvolvida. Neste caso, um dos traços diferenciais do erudito

---

também concorda com esta tese, ao afirmar que a finalidade última do ser humano é perfeita concordância para consigo mesmo, e tal concordância se dá pela lei moral (Cf. FSW VI, 299).

<sup>33</sup> Como sinônimo ao termo “erudito”, também podem ser empregados os vocábulos “educador”, “sábio” etc.

<sup>34</sup> A ciência a que Fichte se refere é derivada do vocábulo alemão “*Wissen*”, que pode ser traduzido como “saber”, daí o termo “*Wissenschaft*” traduzido enquanto “ciência”. Para Fichte, segundo Ivaldo (2016, p. 178), o *saber* “é o ‘tema’ da Doutrina da Ciência (a qual é saber do saber e do saber-se), e é compreendido também como experiência humana em geral. Em particular, a Doutrina da Ciência verte sobre o saber em sua essencialidade, ou seja, não sobre saberes particulares,

para com os demais indivíduos, é que para Fichte, não basta também o erudito estar destinado à sociedade; ele também está destinado fundamentalmente ao próximo: “na medida em que é um erudito, mais do que qualquer outra categoria, ele verdadeiramente apenas existe através da sociedade e para a sociedade” (FSW VI, 330).

Deste modo, todo o conhecimento do erudito não pode servir para uma contemplação vã<sup>35</sup>, pois que tem de possuir um desdobramento prático. Ele deve “empregar o seu conhecimento adquirido à sociedade de modo efetivo [e] em proveito da sociedade” (FSW VI, 330). Ele deve, além do mais, conscientizar os demais indivíduos ao cumprimento de suas vocações, de seus deveres. Pois para Fichte, há em todo o ser humano uma autoconsciência, um sentimento acerca do verdadeiro dever a ser realizado, que por si só não basta, tendo de ser desenvolvido; ao erudito cabe justamente esta elucidação. Precisamente por isso é que para o autor, o erudito será compreendido como um mestre da humanidade, que mostra a ela o correto caminho de sua vocação moral.

E como o conhecimento histórico-filosófico é um dos traços do erudito, é que ele não apenas reflete sobre o presente, mas também vislumbra o futuro, e que em face disso, deve zelar para que o gênero humano não pare ou mesmo retroceda em seu caminho, por isso que ele é “o educador da humanidade” (FSW VI, 332). E como todas as categorias encontram-se submetidas à lei moral, ao erudito, em especial, também este aspecto é ressaltado por Fichte: o erudito deve servir, necessariamente, como um *exemplo* para os indivíduos, para a sociedade como um todo, posto que não pode haver um enobrecimento moral por um indivíduo que também não o seja. E portanto, para Fichte, “a finalidade última de cada indivíduo, bem como de toda a sociedade, e das ações do erudito em sociedade será o enobrecimento moral do indivíduo por completo” (FSW VI, 332). Desta maneira, em meio a singularidade de cada indivíduo, cada um tem o dever de escolher em liberdade por uma ocupação, que por conseguinte, será revertida em benefício de todos os membros da sociedade. De tal diversidade de vocações, resultará no papel referente ao erudito, onde este possui um papel distinto dos demais, o de contribuir para o melhoramento moral da sociedade, sendo que ele deve, necessariamente, servir como um exemplo para os demais indivíduos. Diante disso, é possível perceber que a finalidade última de cada indivíduo é o seu aperfeiçoamento moral por completo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

fundados pelo primeiro, mas pelo que é designado de saber absoluto, ou o saber considerado em suas estruturas constituintes”.

<sup>35</sup> “Agir! Agir! É para isso que aqui estamos” (FSW, VI, 345).

A apresentação das posições de Kant e Fichte acerca do papel de uma educação moral na constituição da sociedade, possibilita destacar pontos de aproximação e distanciamento entre esses dois filósofos. Por exemplo, enquanto Kant enfatiza um processo educativo que se inicia na infância, Fichte, por outro lado, concentra seu debate em aspectos menos focados na figura da criança. Kant concebe um processo educacional que se estende desde os cuidados com o corpo (educação física) até os pressupostos necessários à formação de um caráter moral (educação prática), onde a criança aprende a importância de dominar suas paixões e o valor de agir por dever. A ênfase de Fichte, por sua vez, está no desenvolvimento das vocações individuais, que se revelam como um bem quando realizadas para o benefício da sociedade. Fichte aborda de maneira enfática a figura do erudito, ou seja, aquele que seria o educador da humanidade e, por isso, o responsável direto pelo desenvolvimento moral e cultural do ser humano.

O ponto comum entre as posições de Fichte e Kant reside no entendimento de que a educação é uma etapa fundamental no desenvolvimento moral do ser humano e no conseqüente aperfeiçoamento da sociedade. Essa compreensão pressupõe a subordinação da vontade à lei moral. Em outras palavras, tanto Kant quanto Fichte partem do princípio de que a educação moral implica no ensinamento da necessidade de o indivíduo submeter seus instintos à moralidade, representada pela lei moral.

É uma noção comum a ideia de que a determinação *a priori* dos princípios da moralidade não é suficiente para promover uma sociedade moral. Diante disso, a educação surge como promotora de um espaço que viabiliza a aplicação da moral no plano concreto. Neste sentido, pode-se afirmar que, se a moral é uma condição necessária para o desenvolvimento de uma sociedade na qual o ser humano possa expressar sua autonomia, a educação se apresenta como o caminho facilitador desse desenvolvimento. Em outras palavras, a educação se configura como o meio não apenas para efetivar a condição de autonomia, mas também para promover a dignidade intrínseca de cada ser humano.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ricardo. Educação moral ou educação estética? Sobre Schiller e Fichte. **Pensando – Revista de Filosofia** Vol. 8, nº 16, 2017.

BENJAMIN, Andrew. La démocratie et l'université. Notes sur les “Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten” de Fichte. *In: Revue Philosophique de Louvain*. Troisième série, tome 111, nº2, p. 267-282, 2013.

BRESOLIN, Keberson. **A filosofia da educação de Immanuel Kant: da disciplina à moralidade.** Caxias do Sul: Educs, 2016.

CRAMPE-CASNABET, Michèle. **Kant** – uma revolução filosófica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Da pressão disciplinada à obrigação moral. *In: EIDAM, Henz (Orgs.). Moralidade e educação em Immanuel Kant.* Ijuí: Unijuí, 2009, p. 159-190.

FICHTE, Johann Gottlieb. **Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten.** Johann Gottlieb Fichtes sämtliche Werke (FSW). Band 6, Berlin 1845/1846. Herausgegeben: Fichte, De Gruyter, 1965.

GASPAR, Francisco Prata. **A distância do olhar. Síntese e liberdade na doutrina da ciência de Fichte.** 2015, 323 f. Tese de Doutorado- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GAUDIO, Mariano Lucas. El concepto de Estado en el Fundamento del derecho natural de Fichte. **Revista Anales del Seminario de Historia de la Filosofía.** 36 (2), 383-406, 2019.

IVALDO, Marco. **Fichte.** Tradução de Alessandra Siedschlag. São Paulo: Ideias & Letras, 2016.

JESUS, E. B. B. de.; A educação enquanto um caminho para a moralidade: contribuições da proposta pedagógica de Immanuel Kant. *In: Chagas, Eduardo Ferreira; Carvalho, Manoel Jarbas Vasconcelos; Jovino, Wildiana Kátia Monteiro. (Org.). Filosofia, Tecnologia e Educação.* 1ed. Porto Alegre: Fi, 2023.

KANT, Immanuel. (AAIX) **Über Pädagogik,** herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink., Königsberg: Friedrich Nicolovius, 1803.

KANT, Immanuel. (AAIV) **Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.** *In: Kants Werke.* Ed. Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin: Georg Reimer, 1912.

KANT, Immanuel. (AAV) **Kritik der praktischen Vernunft.** *In: Kants Werke.* Ed. Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin: Georg Reimer, 1912.

KANT, Immanuel. (AAVI) **Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft.** Mit einer Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Bettina Stangneth, Felix Meiner Verlag: Hamburg, 2003.

KIVELÄ, A. From Immanuel Kant to Johann Gottlieb Fichte – Concept of Education and German Idealism. *In: Theories of Bildung and Growth.* Leiden, The Netherlands: Brill, 2012.

MULINARI, Filício. Considerações sobre a pedagogia de Kant: uma educação para a autonomia. **Revista Helius,** Acaraú, v. 1, n. 1, p. 95-114, 2013.

PEREZ, Daniel Omar. Kant: a lei moral. *In: SGANZERLA, Anor; FALABRETTI, Ericson Sávio; BOCCA, Francisco Verardi. Ética em movimento.* São Paulo: Paulus, 2009.



PINHEIRO, Celso de Moraes. **Kant e a educação**: reflexões filosóficas. Caxias do Sul: Educus, 2007.

SILVA, Lázaro Aparecido. Kant e a pedagogia. **Inter-Ação: Ver. Fac. Educ.**, v. 32, n. 1, p. 33- 45, 2007.

SILVA, Adan Renê Pereira da & MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Notas filosóficas sobre a educação em Kant: prolegômenos da obra “sobre a pedagogia”. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 24, n. 3, 2019.