

## «O homem é a única criatura que tem de ser educada». Sobre a relação entre a educação e a filosofia da História kantianas

Inês Beatriz Ferreira  
Universidade de Lisboa



<https://dx.doi.org/10.5209/kant.103747>

Received: 29-04-2025 • Accepted: 20-08-2025

**PT Resumo:** O presente ensaio visa mostrar o diálogo que as sugestões de Kant para a educação estabelecem com a sua filosofia da História. Tendo como ponto de partida a tese, presente nas *Lições sobre pedagogia*, segundo a qual «O homem é a única criatura que tem de ser educada», discute-se a sua justificação a partir do conceito kantiano de *Bestimmung*, de acordo com o qual a concretização da vocação do homem depende de um esforço permanente e de natureza intergeracional. Neste quadro de ideias, a questão da educação revela a sua importância em dois sentidos: tanto a educação que está intrinsecamente pressuposta no processo de desenvolvimento integral da razão e no progresso cultural e civilizacional, como a educação em sentido estrito, considerada enquanto mecanismo institucionalizado. Neste plano, vemos Kant reforçar a urgência de pensar um sistema educativo conforme aos propósitos do género humano e a refletir nas suas sugestões para a educação – e nas suas quatro tarefas: disciplinar, cultivar, civilizar e moralizar – o trajeto de maturação da razão nas suas várias fases.

**Palavras-chave:** *Bestimmung des Menschen*; educação; filosofia da História; humanidade; Kant.

**Resumo:** 1. O conflito entre cultura e natureza e o papel da educação. 2. A sugestão de Lewis White Beck: a educação como face visível da filosofia da História. 3. Os contributos de Rousseau para o desenvolvimento da reflexão educativa em Kant. Considerações finais. Bibliografia.

**Como citar:** Ferreira, I. B. (2025). «O homem é a única criatura que tem de ser educada.» Sobre a relação entre a educação e a filosofia da História kantianas. *Con-Textos Kantianos. International Journal of Philosophy*, 22, 145-157.

## ENG «The human being is the only creature that must be educated». On the relationship between Kant's education and philosophy of History

**ENG Abstract:** This essay aims to show the dialog that Kant's suggestions for education establish with his philosophy of History. Starting from the thesis present in the *Lessons on pedagogy* which suggests that «The human being is the only creature that must be educated», we seek to justify it based on the Kantian concept of *Bestimmung*, according to which the realization of man's vocation depends on a permanent effort of an intergenerational nature. Within this framework of ideas, the question concerning education reveals its importance in two senses: both the educational process which is intrinsically presupposed in the pathway towards the integral development of reason and the cultural and civilizational progress, and the educational process in the strict sense, considered as an institutionalized mechanism. On this level, we see Kant reinforcing the urgency of thinking about an educational system in line with the purposes of the human species and therefore reflecting in his suggestions for education – and in its four tasks: to discipline, cultivate, civilize and moralize – the path of maturation of reason in its various stages.

**Keywords:** *Bestimmung des Menschen*; education; philosophy of History; humanity; Kant.

Aquela que é, porventura, a tese mais conhecida de Kant sobre a educação, dita logo no início do opúsculo de 1803, *Lições sobre pedagogia*, põe em evidência a relação fundamental que se estabelece entre educação e História. Falamos da tese de acordo com a qual: «O homem é a única criatura que tem de ser educada.» (Päd, AA 09: 441)<sup>1</sup>. O presente artigo<sup>2</sup> parte desta tese tão conhecida de Kant com o objetivo de explicitar o seu sentido e ulteriormente mostrar a importância da reflexão sobre a História para pensar a questão da educação. Na primeira secção do nosso estudo, mostramos como o lugar cimeiro atribuído à educação está desde logo patente na interpretação kantiana da natureza humana, segundo a qual esta se traduz num permanente e ineludível conflito entre o homem cultural e o homem natural. Na segunda secção, realçamos a importância da educação a partir da análise do ensaio de filosofia da História de 1786, *Começo conjectural da história do homem*, no qual Kant concebe uma história do desenvolvimento da razão que realça o longo processo de maturação e aprendizagem que lhe é inerente; trata-se de uma tese que pretendemos aprofundar, mas que é primeiramente sugerida por Lewis White Beck, no ensaio “Kant and Education”. Por fim, na última secção, mostramos como o diálogo de Kant com Rousseau é igualmente útil para compreender o lugar da educação na arquitetura filosófica kantiana. Com efeito, a leitura do filósofo de Genebra permite a Kant constatar a paradoxal situação da natureza humana que, se, por um lado, apenas se realiza plenamente mediante a consecução de fins mais elevados, por outro, permanentemente ameaça, à custa das suas próprias escolhas, esta determinação; tal constatação permite ao filósofo prussiano reforçar a necessidade de recuperar os “direitos da humanidade”<sup>3</sup> a partir dos próprios esforços dos homens – nomeadamente, a partir de um plano educativo devidamente alicerçado nos mais altos interesses do género humano.

## 1. O conflito entre cultura e natureza e o papel da educação

A concisão da afirmação proferida por Kant no início das *Lições sobre pedagogia* é subsidiária da interpretação por ele desenvolvida acerca da determinação ou vocação – dois modos de traduzir a expressão originária, *Bestimmung* – do ser humano. Como bem é sabido, em contexto kantiano, o *Bestimmung* do homem traduz-se na tarefa de cada um retirar de si a sua humanidade, isto é, a sua natureza livre e racional, devidamente capacitada para um uso autónomo. Tal tarefa não está isenta de desafios; pois que, no homem, o que assume um estatuto problemático é o facto de nele conviverem, na verdade, duas naturezas, a saber, não apenas a sua natureza racional, mas também a sua natureza física. Enquanto a última obedece ao instinto, é simples e não carece de aprofundamento, a primeira impõe limites sobre o que a segunda deseja, e por isso necessita de ganhar poder sobre ela. Eis o lugar que a educação desde logo ocupa neste quadro de preocupações e a premência da tese segundo a qual «O homem é a única criatura que tem de ser educada». Educar significa dotar cada um das ferramentas necessárias para, com o seu próprio esforço, ser capaz de retirar de si a sua humanidade (Päd, AA 09: 441). À educação caberá a responsabilidade de enfrentar esta tensão iminente que caracteriza a natureza humana; dado que ao homem não apenas basta consagrar diretamente, tal como os animais não-racionais fazem, a sua natureza específica, mas antes tem de, por intermédio de um exercício metódico e consciente das suas exigências, tornar vitoriosa a razão sobre o instinto, a educação cumprirá desde logo o papel de tornar evidente, a cada nova geração que nasce, esta tarefa de excelência.

No lugar de uma conceção estática, que de alguma forma desviaria o homem da responsabilidade para assumir o controlo pelo seu destino, a representação do seu *Bestimmung* a partir de uma tendência conflitual acentua a existência de uma *tarefa por cumprir*, requerente de esforço permanente, e que, no entanto, não pode ser concretizada senão por ele (laG, AA 08: 19). É por isso que, às mãos de Kant, a tarefa educativa se reveste de características próprias: ela deve, não tanto comandar autoritariamente, mas, sim, orientar o estudante a retirar de si, mediante o uso da razão, a sua própria independência e suficiência. O que se destaca é a subtilidade do processo educativo, o tato e a sensibilidade que ele deverá possuir. É precisamente por isso que vemos surgir, nas *Lições sobre pedagogia*, uma metáfora orgânica que pretende ressaltar o cuidado e a atenção inerentes à tarefa de educar:

- 1 As citações às obras de Kant seguem a edição da Academia e incluem o volume ao qual elas pertencem e o(s) número(s) da(s) página(s) em questão. As abreviaturas dos títulos seguem o modelo convencionado pela *Kant Forschungsstelle* de Mainz (Anth: *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*; BBGSE: *Bemerkungen zu den Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen*; KU: *Kritik der Urteilskraft*; MAM: *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte*; MS: *Die Metaphysik der Sitten*; laG: *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*; Päd: *Pädagogik*; V-Anth/Mron: *Vorlesungen Wintersemester 1784/1785 Mrongovius*; WA: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*; ZeF: *Zum ewigen Frieden*). Na maioria dos casos, recorre-se a traduções já elaboradas para a língua portuguesa; nos casos em que ainda não é possível encontrar traduções publicadas, elas são da nossa autoria.
- 2 Este artigo foi primeiramente apresentado como sendo o quarto capítulo da minha dissertação de mestrado, defendida publicamente em março de 2025 (Ferreira 2025). Tendo em vista a sua publicação de forma isolada, foi entretanto revisto e expandido.
- 3 Trata-se da expressão que Kant usa quando, numa anotação às *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*, retrata a profunda transfiguração que se operou na sua postura filosófica após ler Rousseau: «Sou por inclinação um pesquisador. Sinto uma grande sede por conhecimento e uma ansiosa inquietação por nele prosseguir, bem como satisfação com cada aquisição. Houve um tempo em que acreditei que apenas isso poderia constituir a glória da humanidade e desprezei a turba que nada sabia. Rousseau trouxe-me ao bom caminho. Esta ilusória prerrogativa desapareceu e eu aprendi a honrar os homens. Sentir-me-ia menos útil do que o trabalhador comum se não acreditasse que estas reflexões poderiam trazer algum valor aos outros, a fim de com elas estabelecer os direitos da humanidade.» (Tradução extraída de uma obra da autoria de Viriato Soromenho-Marques (Soromenho-Marques 1998, p. 337). BBGSE, AA 20: 44.

Nós vemos, por exemplo, nas primulas que, se as arrancamos pela raiz <e as transplantarmos>, obtemo-las apenas de uma e mesma cor; mas se espalharmos as suas sementes, então obtemo-las de cores completamente outras e as mais diversas. A Natureza, por conseguinte, põs nelas os germes e agora trata-se apenas de uma conveniente sementeira e transplantação para aquelas se desenvolverem. Assim também se passa com os seres humanos! – Residem na humanidade muitos germes e agora é tarefa nossa desenvolver de forma proporcionada as disposições naturais, fazer sair a humanidade dos seus germes, e assim fazer com que o ser humano realize a sua destinação. (*Päd*, AA 09: 445)<sup>4</sup>

Kant oscila entre a alusão a um conjunto de disposições (*Anlagen*) ou de germes (*Keime*) originários, de modo a referir um processo de cultivo atento e regrado, levado a cabo pelo próprio homem, mediante o qual a humanidade de cada um se desenvolve lenta mas autenticamente. As disposições originárias são tudo aquilo que está naturalmente presente num organismo e que contribui favoravelmente para que o seu modo de vida específico se desenvolva (Wood 2006, p. 249). Tal como a flor a que o filósofo se refere na passagem que acima transcrevemos, também a natureza do homem está constituída de tal modo que, a partir de si mesma, é capaz de produzir os seus frutos característicos; contudo, exatamente como a flor, em relação à qual não se sabe, a partir da semente, em que cor virá a desabrochar, as especificidades particulares dos frutos que então vêm à luz no desenvolvimento da humanidade de cada um são sempre, de algum modo, inesperados ou inovadores. A preferência pelo paradigma biológico permite, por isso, exibir um processo que se desenvolve a partir de si mesmo, mas que produz frutos de variada riqueza (Louden 2017, p. 721). A plasticidade inerente ao próprio processo de cultivo da razão é um aspeto que Kant pretende pôr em evidência, de modo a recusar uma conceção mecânica do ser humano. Ao fazê-lo, a ponderação sobre o processo de amadurecimento das disposições originárias implica a consideração pelo agente que o traz à luz (Santos 1994, pp. 406-09). Assim, a metáfora orgânica reitera a importância da responsabilidade individual. O que também fica posto em evidência é, num outro sentido, a responsabilidade do professor, enquanto elemento que intervém decisivamente neste processo de cuidado atento; aquele que semeia adequadamente os germes presentes em cada um cria uma atmosfera propícia ao ulterior desabrochar dos seus frutos; aquele que trabalha sem cuidado produz uma massa amorfa, sem variação e pobre sob todos os pontos de vista.

Assim vista, a recorrência a um paradigma biológico permite a Kant conceber a natureza como estando teleologicamente orientada. Quer isto dizer que o curso dos acontecimentos, o devir histórico, ocorre, não aleatoriamente, mas de acordo com um sentido próprio. A natureza passa a ser concebida como um sistema de fins, no qual cada ser participa e para o qual contribui de forma específica; e, nesta cadeia, o homem ocupa um lugar distinto, que tanto o enobrece como o responsabiliza: pois que apenas a ele lhe é legada uma tarefa única, mas de inegável exigência: a de retirar de si a sua própria humanidade<sup>5</sup>. Ora, a consideração da natureza enquanto sistema organizado de fins levanta, contudo, questões importantes. Quem o reconhece é o próprio Kant que, já no final da terceira *Crítica*, levanta uma questão pertinente:

Se se considera o reino vegetal, perante a riqueza incomensurável com que se expande em qualquer solo, poder-se-ia ser levado a considerá-lo como mero produto do mecanismo da natureza [...]. Mas um conhecimento mais próximo da indescritivelmente sábia organização desse reino não nos permite continuarmos a considerá-lo assim, mas pelo contrário dá azo à pergunta: para que existem estas criaturas? No caso de se responder: Para o reino animal que delas se alimenta, para que tenha podido expandir-se em tantas e múltiplas espécies sobre a terra, vem ainda a pergunta: Para que existem então estes animais herbívoros? [...] Finalmente aparece a pergunta: Para que servem todos estes precedentes reinos da natureza? (*KU*, AA 05: 426)

Se a natureza é concebida como uma cadeia onde cada membro é simultaneamente fim e meio relativamente aos outros, onde termina a pergunta sobre o último fim da natureza? A pergunta parece conduzir a uma aparente regressão. Se assim for, o sistema de fins, em rigor, não existe, pois está ausente um princípio de determinação da conexão da natureza que ordene os seres de acordo com os seus fins (Santos 1994, pp. 400-01). Ao invés de permanecer em aporia, Kant fornece, logo de seguida, a resolução para o problema:

Para que servem todos estes precedentes reinos da natureza? Para o homem e para o diverso uso que a sua inteligência lhe ensina a fazer de todas aquelas criaturas; e ele é o último fim da criação aqui na terra, porque é o único ser da mesma que pode realizar para si mesmo um conceito de fins, assim como, mediante a sua razão realizar um sistema dos fins a partir de um agregado de coisas formadas de modo conforme a fins. (*KU*, AA 05: 426-27)

O homem é o último fim (*letzter Zweck*) da natureza, porquanto é o único ser capaz de, mediante o uso do entendimento, compreender o conjunto dos seres como sendo um sistema de fins (Wood 1999, pp. 310-11). O

4 Tradução extraída de um ensaio da autoria de Leonel Ribeiro dos Santos (Santos 2022, pp. 486-87).

5 Note-se que a afirmação da existência de um sentido na natureza (ou, nos termos da *Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita*, de um “plano da natureza”), questão que nasce do exercício da faculdade de julgar reflexionante, não possui, de um ponto de vista teórico, realidade objetiva. Contudo, ela possui uma finalidade heurística, na medida em que auxilia o homem na compreensão do modo como a natureza, a partir do seu próprio arranjo mecânico, se organiza e harmoniza com as leis da liberdade. É nesse sentido que a “ideia de uma história universal”, tal como Kant a concebe, serve como princípio regulativo, e não constitutivo. Veja-se: Alves 2009, Ostarić 2023.

mundo não é, afinal, um aparente caos desorganizado de acontecimentos que se sucedem aleatoriamente; ele pode finalmente ser pensado como tendo um sentido que o orienta para fins específicos. Dito por outras palavras, a natureza pode finalmente ser concebida como um sistema de fins *na medida em que* contém seres racionais, devidamente equipados para compreenderem o seu sentido (Kuehn 2009, p. 91).

Ora, mas se o homem é o último fim da natureza, cabe agora perguntar de que modo pode ele afirmar-se, justamente, como homem, de modo que nele se encontre o princípio de conexão da natureza. A pergunta desemboca em duas hipóteses: ou o último fim da natureza é a procura da felicidade, ou a cultura (*Kultur*). O filósofo rejeita liminarmente a primeira opção e escolhe a segunda: a felicidade é, na verdade, um «vacilante conceito» (*KU*, AA 05: 430) que, sujeito a constantes reinterpretações, impede a consideração de uma qualquer lei universal que reja a natureza; a cultura, pelo contrário, traduz-se na «aptidão de se colocar a si mesmo fins em geral e [...] usar a natureza como meio, de acordo com as máximas dos seus fins livres em geral.» (*KU*, AA 05: 431). Isto significa que a cadeia de reinos da natureza a que o filósofo aludia na passagem que anteriormente transcrevemos pode, enfim, encontrar a sua finalidade ulterior na cultura.

Kant distingue dois tipos de cultura. A primeira é apelidada de cultura da habilidade e está associada ao desenvolvimento de competências e aptidões; a sua mais importante função consiste em alimentar o progresso civilizacional e a lenta transformação da constituição política. Já a segunda leva o nome de cultura da disciplina e possui uma natureza essencialmente negativa (*KU*, AA 05: 431-32): ela traduz-se no processo mediante o qual a vontade se liberta do despotismo dos desejos e o homem supera a dependência face ao instinto, assim procurando um constante aperfeiçoamento em função de fins mais nobres. Note-se que estes fins não são fins morais; contudo, num tal processo de constante aperfeiçoamento e refinamento de si mesmo, Kant vê na cultura o importante papel de preparar o homem para a moralidade. É nesse sentido que a natureza, entendida como sistema organizado de fins, se revela capaz de promover ou facilitar a recetividade à esfera moral (Allison 2009, pp. 39-42). A distinção que se estabelece entre as “duas naturezas” que conflituam na condição humana pode, pois, dizer-se ser uma distinção entre o homem natural e o homem *cultural*. A cultura é o produto do processo de conflito interno por que o homem passa ao desenvolver-se integralmente.

Note-se que, à luz das considerações precedentes, torna-se claro que a análise kantiana do curso dos acontecimentos trazidos à luz pela mão humana está isenta de considerações diretas acerca do desenvolvimento moral do género humano. Na medida em que a História pensa o curso dos acontecimentos dados no tempo e no espaço, ela apenas pode ter em conta a dimensão propriamente fenomenal do desenvolvimento humano. É por isso que o seu estudo versa somente sobre o progresso cultural e civilizacional. A cultura tem, contudo, a capacidade de potenciar a recetividade à esfera moral. A ideia é a de que, mediante o desenvolvimento das ciências, o homem aprende a reger-se por leis universais e sente, por vez primeira, em que consiste a independência face aos impulsos sensíveis (Ostarić 2023, p. 242). Está dado o passo para o momento em que, enfim, o homem descobre dentro de si, não obstante os fins instrumentais que coloca a si mesmo, um outro conjunto de fins de natureza distinta. Ele compreende que não está apenas limitado ao domínio natural, uma vez que é dotado da capacidade de propor a si mesmo fins que têm origem numa fonte interior inesgotável: a liberdade. O que se anuncia desta constatação é o traçar de uma descontinuidade de suma importância. A constatação de que existe uma diferença qualitativa que distingue o homem dos restantes seres, na medida em que este é um ser moral, impõe um rompimento com a natureza (Soromenho-Marques 1998, pp. 259-61). Eis o momento em que Kant vai descobrir o homem, não apenas como último fim (*letzter Zweck*), mas também como fim terminal (*Endzweck*) da natureza. Um fim terminal é «aquele que não necessita de nenhum outro fim como condição de sua possibilidade» (*KU*, AA 05: 434). Enquanto se considera como ser físico, o homem encontra-se limitado pelas condições naturais, e os frutos do seu trabalho possuem uma natureza instrumental, técnica. Contudo, ao considerar-se enquanto númeno, ou seja, enquanto ser livre, ele evade-se destes condicionalismos e não necessita de nenhuma outra condição a não ser de si mesmo; pois que a lei que determina a vontade, além de independente da natureza, ordena de forma incondicionada<sup>6</sup>.

A conceção kantiana da natureza humana, aqui refletida no modo como é levada a cabo a análise sobre a História, reforça, em suma, a visão segundo a qual o homem se encontra ligado a dois mundos, um de natureza sensível e um de natureza inteligível. A tarefa cimeira que lhe cumpre realizar consiste em descobrir dentro de si a pertença a um mundo onde, regido pela lei incondicionada, ele reconhece a sua humanidade e sublima a sua condição terrena. Colocado numa posição mediadora, a questão técnico-instrumental que coloca nas mãos do homem o encargo de “usar a natureza como meio” não dispensa, portanto, a inquirição ética que a deve sustentar. Apenas deste modo pode ele, não apenas recuperar para lugar legítimo a sua natureza inteligível, como engrandecer a sua natureza física (Santos 2012, p. 46).

Em suma, a História é compreendida por Kant como um processo de auto-constituição da humanidade pelo próprio homem. Se assim é, então este processo de auto-constituição aponta diretamente para a dimensão educativa que lhe é inerente, tanto num sentido interno como externo: interno, porque o dilema ético com que cada um nasce diz inevitavelmente respeito a uma aprendizagem estritamente individual; externo,

6 «Ora nós temos somente uma única espécie de ser no mundo, cuja causalidade é dirigida teleologicamente, isto é para fins, e todavia de tal modo constituída que a lei, segundo a qual ela determina a si própria fins, é representada por eles próprios como incondicionada e independente de condições naturais, mas como necessária em si mesma. Esse ser é o homem, mas considerado como númeno; o único ser da natureza, no qual podemos reconhecer, a partir da sua própria constituição, uma faculdade suprassensível (*a liberdade*) e até mesmo a lei da causalidade com o objeto da mesma e, que ele pode propor a si mesmo como o fim mais elevado (o bem mais elevado no mundo).» (*KU*, AA 05: 435)



porque existe, ainda assim, um trajeto de maturação da razão que não prescinde do clima e das condições no qual esta se encontra inserida e que podem muito bem favorecer, ou não, o seu esclarecimento desde tenra idade. Eis, assim, um modo de vislumbrar o lugar fundamental atribuído à educação no pensamento kantiano.

Ora, quem justamente reafirmou a importância deste processo de maturação da razão, feito por fases, e deste modo mostrou a importância da filosofia da História para o tema da educação foi Lewis White Beck, no ensaio “Kant and Education”:

[...] se nos debruçarmos sobre os ensaios de filosofia da história, verificamos que temos pouca escolha quanto a interpretar a educação como uma recapitulação da história; as idades da vida do indivíduo correspondem às etapas da história do mundo. Ao ler o tratamento mais completo da filosofia da história, descobrimos uma chave para o tratamento menos bem organizado da filosofia da educação. (Tradução nossa. White Beck 1978, pp. 197-98)

Especificamente, Beck sugere que se tenha em atenção o ensaio de 1786, *Começo conjectural da história do homem*, no qual vê ser possível fazer a correspondência entre as ditas «idades da vida do indivíduo», com as suas respetivas exigências educativas, e as «etapas da história do mundo» (White Beck 1978, p. 198).

Na próxima secção, pretendemos estudar a tese de Lewis White Beck e avaliar a sua pertinência, mas também compreender o próprio ensaio de Kant, a fim de aprofundar esta estreita relação que se estabelece, às mãos do Professor de Königsberg, entre educação e História.

## 2. A sugestão de Lewis White Beck: a educação como face visível da filosofia da História

O ensaio de 1786, *Começo conjectural da história do homem*, publicado na *Berlinische Monatsschrift*, surge em resposta à obra de Herder, *Ideias para uma filosofia da história da humanidade* (obra, aliás, que o filósofo vinha analisando e recenseando desde 1785). Kant é bastante crítico do método usado por Herder, pelo que procurará, em jeito de desafio, mostrar as vantagens de uma outra via metodológica. Herder levava a cabo uma interpretação imaginativa dos escritos bíblicos com o intuito de formular uma história, aparentemente literal e verosímil, do desenvolvimento do homem. Kant critica veementemente o procedimento herderiano e põe em evidência a facilidade de com ele se cair em conjecturas arbitrárias. Assim, no ensaio de 1786, também o filósofo recorrerá a uma narrativa bíblica sobejamente conhecida: o mito do Génesis. O objetivo, porém, não será o de com ela se perder em conjecturas, mas de aproveitar as suas teses para explicar a maturação da razão humana a partir do seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, o livro do Génesis não servirá de argumento de autoridade que fundamenta a exposição; pelo contrário, umas vezes reinterpretando as suas teses, outras vezes usando-as para estabelecer analogias com a história puramente racional do homem que então se esboçará, a discussão será movida pela intenção de recentrar o peso da argumentação, não na mão da providência que aparentemente tudo decide acerca do destino do homem, mas no próprio homem e na responsabilidade que este deve assumir perante os seus desígnios (Wood 2007, pp. 160-61).

A discussão empreendida por Kant traça as etapas principais do desenvolvimento da razão. Num primeiro momento, o homem encontra-se num estado ainda rudimentar de desenvolvimento: ainda que tenha aprendido a falar e a relacionar conceitos entre si, portanto, ainda que pense, fá-lo num sentido muito elementar. Dotado da capacidade de comunicação, ele obedece, porém, unicamente ao instinto, pois que se preocupa exclusivamente com a sua preservação (*MAM*, AA 08: 110-11). Esta fase é passageira, pois então ocorre uma transfiguração importante. Gradualmente, ele começa a comparar os dados que lhe chegam aos sentidos. A comparação a partir da experiência torna a razão operante, determinando que, daí em diante, ela assuma um papel ativo nas escolhas quotidianas. Em especial, o regime alimentar modifica-se. Já não satisfeito com a alimentação que responde apenas às necessidades do momento, e associando ao sentido do paladar o da visão, o homem pensa outras alternativas e imagina outras possibilidades combinatórias. Com o nascimento de outras alternativas, nasce ainda a capacidade para exibir preferências ou para desejar intensamente o contrário do que o instinto escolhe: surgem as primeiras inclinações. Esta descoberta não é de menor importância: ela faz florescer a consciência de que o homem não se caracteriza pela simples obediência a uma conduta única, comandada pelo instinto (*MAM*, AA 08: 111-12). Contrariamente aos animais, ele pode escolher e tomar decisões de acordo com o que a razão comanda para si mesma. Assim, no momento em que a razão se torna operante, o homem ausenta-se da servidão que a obediência ao instinto representa.

Em linha com o desenvolvimento do instinto de nutrição, está o desenvolvimento do instinto sexual. Se o instinto sexual surge inicialmente como um mecanismo de preservação da espécie, o homem lentamente começa a perceber que o recurso à imaginação e a recusa da satisfação imediata são capazes de prolongar o desejo para além do momento presente. Deste modo, ele já não representa também uma mera obediência a um instinto fugaz e pode, em última instância, transmutar-se em amor (*MAM*, AA 08: 112-13). Entretanto, é nesta fase que surge um outro traço revelador da tendência moral da espécie humana: é que, gradualmente, começa a desenvolver-se o interesse em exibir boas maneiras e regras de decência, a fim de promover a sociabilidade entre os indivíduos. A razão abre-se à esfera do outro e começa a considerar de que modo poderá articular-se harmoniosamente com ele (*MAM*, AA 08: 113).

Numa fase subsequente, é a altura de o homem desenvolver uma «expectativa reflectida do futuro». Vejamos a explicação que o pensador de Königsberg oferece:

O terceiro passo da razão, depois de se ter imiscuído nas primeiras necessidades imediatamente sentidas, foi a *expectativa* reflectida do futuro. Este poder de não usufruir apenas do instante da vida

presente, mas de representar o tempo por vir, frequentemente muito distante, é a característica mais marcante da superioridade do homem para se preparar de acordo com a sua destinação para fins remotos – mas é também, ao mesmo tempo, a mais inesgotável fonte de preocupações e de cuidados que o futuro incerto suscita e de que todos os animais estão isentos. (MAM, AA 08: 113)

Se o homem era já dotado da capacidade para ponderar como satisfazer as necessidades presentes e imaginar outras possibilidades combinatórias, agora, é ainda capaz de refletir sobre o que dele é *esperado*. Começa então a inserir-se na discussão acerca da sua destinação e, ao fazê-lo, compreende mais profundamente que possui algo que o distancia dos animais e que lhe não permite satisfazer-se apenas com a sua natureza sensível. Entretecida nestas considerações está a abertura a uma nova esfera da comunidade humana. Se, antes, os primeiros traços de sociabilidade se haviam desenhado e o homem fora capaz de pensar o outro *próximo* de si, agora, ao considerar a sua destinação, é obrigado a pensar um plano mais incluso, ainda que mais indeterminado: o da comunidade humana enquanto todo, isto é, o do género humano. A destinação de cada um é também a destinação de *todos* os que nos são semelhantes, pelo que urge desenvolver a preocupação pelo futuro mais remoto, em relação ao qual dificilmente se consegue traçar as suas características particulares, mas para o qual todos participam. Note-se, contudo, que a abertura à expectativa do futuro traz consigo preocupações e cuidados intransponíveis. Adensa-se a noção de uma responsabilidade que une a comunidade humana num projeto comum, do qual ninguém está autorizado a ausentar-se.

O último passo corresponde ao da moralidade. Finalmente, o homem reconhece ser o fim da natureza. Neste passo, e contrariamente às distinções que antes fizemos entre *Endzweck* e *letzter Zweck*, Kant utiliza apenas a expressão *Zweck der Natur*, que nada mais significa senão, precisamente, “fim da natureza”. A escolha conceptual aponta para a dimensão moral da natureza humana e para o facto de o homem ser o centro em torno do qual o *devir* histórico se concentra. Esta constatação tem um efeito duplamente revelador: se, por um lado, ele se compreende como fim da natureza e com isso descobre que todos os que lhe são semelhantes deverão ser igualmente considerados como fins e nunca como meios, por outro lado, os que são diferentes de si, a saber, os animais não-rationais, deverão ser considerados como meios que servem os fins dos homens:

A primeira vez que disse à ovelha: “a lã que usas não te foi dada pela natureza a ti mas a mim”, que lha retirou e dela se revestiu (V. 21), apercebeu-se de um privilégio que tinha sobre todos os animais graças à sua natureza. (MAM, AA 08: 114)<sup>7</sup>

O reconhecimento do homem enquanto fim em si mesmo dota a comunidade humana de um grau de igualdade fundamental. Nos termos do filósofo, não é na inclinação ou no amor que se encontram os alicerces sólidos para a construção de uma sociedade organizada de homens, pois que estes são naturalmente variáveis e estão sujeitos às circunstâncias que ora potenciam o seu florescimento, ora enfraquecem a sua intensidade, mas no reconhecimento racional do valor incondicionado da humanidade e no respeito que então naturalmente surge (MAM, AA 08: 114).

A história do desenvolvimento da razão e da liberdade que Kant articula no ensaio de 1786 responde à famosa tese das *Lições sobre pedagogia*: «O homem é a única criatura que tem de ser educada.». A razão por trás desta afirmação, a assunção de que existe uma natureza racional que tem de ser lentamente extraída do homem por si mesmo a fim de que ganhe precedência e autoridade sobre a dimensão física da sua existência, é o que também aqui está presente de uma forma clara. A dimensão pedagógica do decurso da história da razão parece inclusivamente encontrar-se numa passagem subsequente, quando, falando do ponto de culminância do desenvolvimento da razão, o filósofo afirma o seguinte:

Consequentemente, este passo está, ao mesmo tempo, ligado à *libertação* do homem do regaço maternal da natureza: uma transformação que o honra, é certo, mas que é simultaneamente perigosa; pois a natureza expulsou-o do estado inofensivo e seguro de uma infância protegida, como se de um jardim se tratasse, (V. 23), onde encontrava a sua subsistência garantida, sem qualquer esforço da sua parte, e precipitou-o no mundo desconhecido, onde inúmeras preocupações, penas e males desconhecidos o aguardam. De futuro, as dificuldades da vida suscitarão nele frequentemente o desejo de um paraíso, essa criação da sua imaginação onde poderia passar a sua existência, numa ociosidade tranquila e numa paz perpétua, sonhando ou preguiçando. Mas entre ele e esse jardim das delícias interpõe-se, inexorável, a razão que irresistivelmente o leva a desenvolver as capacidades nele existentes, não lhe permitindo regressar ao estado de rudeza e de simplicidade de que o retirara (V. 24). (MAM, AA 08: 114-15)

A escolha de alguns termos – a referência a um «regaço maternal» em que inicialmente a razão repousa, permanecendo passiva e sem responsabilidades próprias, a escolha de chamar ao primeiro estado da razão uma «infância protegida» – permite auscultar a dimensão pedagógica que permeia todo o processo de

7 A perspetiva de Kant neste domínio, ainda que francamente mais moderada do que a que era dominante no seu tempo, não deixará de ser alvo de críticas futuras. Por exemplo, também na *Metafísica dos costumes*, o filósofo refere que não se deve infligir sofrimento aos animais não-rationais, uma vez que os maus-tratos deterioram a conduta moral do homem (MS, AA 06: 443). A sugestão confirma o procedimento do *Começo conjectural da história do homem*, pois também aqui os animais são usados como meios: infligir-lhes sofrimento é perspectivado como incorreto na medida em que prejudica o homem. Sobre a questão do estatuto dos animais na filosofia de Kant, a qual tem vindo a atrair cada vez mais o interesse da hermenêutica kantiana, veja-se: Callanan e Allais 2020.

desenvolvimento da razão. Fazer com que a razão se desenvolva significa, portanto, educá-la<sup>8</sup>. Se dúvidas restassem, Kant esclarece no ensaio de 1786 a sugestão que no opúsculo de 1803 permanecerá algo obscura: o que se pretende com a educação nada mais é «do que a transição do estado de rudeza de uma criatura meramente animal para a humanidade, do apoio das muletas do instinto para a condução da razão, numa palavra, da tutela da natureza para o estado da liberdade.» (MAM, AA 08: 115).

Mas a importância do escrito sobre filosofia da História para o tema da educação não se esgota aqui. Na verdade, as quatro etapas sugeridas coincidem de uma forma mais ou menos exata com as quatro etapas do processo educativo sugerido por Kant<sup>9</sup>. De um modo sumário, para o filósofo, a educação deve ser regida por quatro máximas: disciplinar, cultivar, civilizar e moralizar. A necessidade de regradar os impulsos sensíveis e de redirecionar desde cedo o homem para a consumação da sua natureza racional, marca da fase da *disciplina*, permeia, em rigor, todo o processo de desenvolvimento da razão, tal como Kant o sugere no *Começo conjectural da história do homem*; a necessidade de desenvolver aptidões, físicas e intelectuais, marca da fase da *cultura*, está patente quando o homem começa a formular juízos a partir dos dados da experiência e desenvolve o instinto de nutrição e o instinto sexual; já a abertura ao plano do outro e a necessidade de exibir regras de decência são marcas da capacidade de cada um se *civilizar*; por fim, num último momento, a abertura ao plano do gênero humano e a consideração do homem enquanto fim em si mesmo é precisamente marca da fase da *moralidade*, para a qual todo o processo educativo se deve dirigir. A sugestão de Lewis White Beck faz, em suma, todo o sentido: as sugestões para a educação beneficiam de um olhar atento sobre o ensaio de 1786, assistindo-se, com efeito, a uma correspondência entre as tarefas da educação e o trajeto de maturação da razão nas suas várias fases. Note-se, entretanto, que é possível estender o argumento de Beck se se considerarem outros elementos presentes no *Começo conjectural da história do homem* e se se procurar articulá-los devidamente com a proposta educativa kantiana.

Descrevendo o processo de lenta maturação da razão, diz o filósofo que este processo aproxima o homem de concretizar a «destinação do seu gênero, destinação que consiste apenas na marcha progressiva para a perfeição, por muito imperfeitas que sejam as primeiras tentativas sucessivamente empreendidas por uma longa série de gerações para atingir esta meta.» (MAM, AA 08: 115). A concretização da destinação do gênero humano caracteriza-se como uma forma de progresso, ainda que, alerta Kant, esta tenha de ser compreendida sob certos matices. Não se trata de uma simples curva ascensional, que determina uma marcha linear do pior para o melhor, mas, sim, de um caminho repleto de falhas e retrocessos, levado a cabo por uma longa série de gerações. Mais à frente, numa passagem frequentemente citada, Kant acrescenta:

O primeiro passo para sair deste estado foi, portanto, uma *queda* do ponto de vista moral; do ponto de vista físico, a consequência desta queda foram uma quantidade de males até então desconhecidos da vida e, por conseguinte, um *castigo*. A história da *natureza* começa, portanto, com o bem, pois ela é a obra de Deus; a história da *liberdade* começa com o mal, pois ela é obra do homem. Para o indivíduo, que, no uso da sua razão, apenas olha para si mesmo, uma tal transformação equivaleu a uma perda; para a natureza, que orienta o fim que reserva ao homem, tendo em vista o seu gênero, equivaleu a um ganho. (MAM, AA 08: 115-16)

Chegamos à famosa tese de Kant, segundo a qual a destinação do gênero humano apenas é realizável na espécie, e nunca no indivíduo<sup>10</sup>. A entrada da razão em plano de cena opera, como vimos, uma transfiguração de suma importância: daí em diante, o homem representa-se como uma criatura ativa, que assume a responsabilidade pela conduta que decide tomar. A transfiguração tem, contudo, um outro lado iminentemente conflitual: é que, assim sendo, duas tendências entrarão frequentemente em choque, a saber, a que releva da sua natureza sensível e a que releva da sua natureza racional. A querela que aqui está em causa – o conflito entre o plano dos impulsos sensíveis e o plano da moralidade –, apenas se justifica na medida em que a razão é operante. Para o animal que obedece ao instinto, os impulsos não trazem consigo qualquer tipo de tensão; ele não tem de escolher, pois é tudo mediante a obediência à sua natureza física. Com o homem, algo diferente se passa. A questão do progresso do gênero humano e do desenvolvimento das suas disposições originárias instaura um processo de adaptação constante e de conflito permanente. Ao homem é desvelado um plano de independência face ao instinto, a partir do qual poderá inserir-se na esfera da moralidade; isto significa que terá, a cada momento, de escolher seguir esse caminho, e não o outro. Não raras as vezes, porém, as tentativas de melhoria serão imperfeitas: tentado a satisfazer as inclinações

8 Dentro deste contexto, refira-se a tese de Felicitas Munzel, de acordo com a qual toda a filosofia crítica kantiana é essencialmente uma filosofia pedagógica, por via da qual se ensina ao leitor a via crítica e se lhe fornece as ferramentas necessárias para a emancipação intelectual, moral, política e religiosa que se espera de todos os homens (Munzel 2012, pp. 230-31).

9 Refira-se que Lewis White Beck não segue um esquema quadripartido da educação, mas tripartido. Beck divide a educação em três etapas fundamentais: a do cuidado, a da disciplina e a da cultura (White Beck 1978, p. 199). Já o esquema por que optamos segue a sugestão que Kant faz na Introdução às *Lições sobre pedagogia*, quando refere que à educação cabem quatro tarefas: disciplinar, cultivar, civilizar e moralizar (*Päd*, AA 09: 449-50). Excluímos a fase do cuidado, pois existem bons motivos para considerar que esta não se trata, em rigor, de uma fase do processo educativo em sentido estrito. Para Kant, a tarefa do cuidado visa garantir a preservação e o fortalecimento da saúde física do recém-nascido e bebé (*Päd*, AA 09: 459). Porque não possui uma finalidade tipicamente educativa, no sentido em que Kant entende a educação, ela pode ficar a cargo das mães ou das amas. Este indício não é despidendo se tivermos em atenção que, para Kant, a educação deve, sempre, ser da responsabilidade de um professor, devidamente formado para o seu ofício; pelo contrário, o filósofo critica veementemente as mães e as amas que, satisfazendo os desejos dos filhos, não são capazes de educar devidamente as crianças, pois que as tornam caprichosas e permitem que desde cedo exerçam domínio sobre os outros (*Anth*, AA 07: 128).

10 «No homem (como criatura racional sobre a terra), as disposições naturais que visam o uso da razão devem desenvolver-se integralmente só na espécie e não no indivíduo.» (*IaG*, AA 08: 18). Sobre esta tese de Kant, veja-se: Yovel 1980, pp. 144-45.

sensíveis, tomará decisões contrárias à sua humanidade. É nessa medida que a «história da natureza começa com o bem», ao passo que a «história da liberdade começa com o mal»: se, no primeiro caso, o homem, enquanto criatura natural, procura concretizar as suas inclinações sensíveis e tudo corre bem na medida em que existe uma perfeita conformidade com as leis da natureza, no segundo caso, enquanto pertencendo a uma comunidade humana alargada, é-lhe pedido que determine o curso do seu destino de acordo com as leis da liberdade e da razão, algo que fará inicialmente de uma forma francamente imperfeita. Segue-se daqui que, de modo a vislumbrar os frutos da marcha do progresso em que a espécie se encontra, há que assumir um ponto de vista totalizante, capaz de distinguir, por entre as várias falhas, obstáculos e erros, os esforços que, ainda assim, contribuíram para um lento melhoramento do género humano. A inovação de Kant consiste em transformar o antagonismo que caracteriza a vontade humana num mecanismo com uma dimensão produtiva, na medida em que induz a própria marcha do progresso. Na verdade, o progresso nada mais é do que a tentativa de resolução, levada a cabo por longas e sucessivas gerações, do conflito que se estabelece entre natureza e liberdade. O progresso é, assim, a representação positiva, não de um resultado final que se espera a longo prazo, mas da dialética contínua entre duas partes e da constante tentativa de a solucionar (Soromenho-Marques 1998, p. 345).

Ora, de que forma é que estas considerações são importantes para a questão da educação? Em dois sentidos, pelo menos. Primeiramente, torna-se premente pensar um mecanismo que evite a constante desorganização e incomunicação entre as várias gerações. Esse mecanismo será a educação. A educação contribui positivamente para o estabelecimento de um diálogo contínuo entre as gerações, através do qual elas se reúnem em torno de um projeto comum e assim se aperfeiçoam constantemente. A máxima, «Uma geração educa a outra» (*Päd*, AA 09: 441), será assim diversas vezes formulada e proferida.

Mas existe ainda uma outra consequência de grande importância. É que, se o progresso se dá de um modo inconstante e o curso da ação humana não é sempre conforme aos propósitos da humanidade, então, a educação, enquanto tarefa levada a cabo por homens, será igualmente, e necessariamente, um processo imperfeito, sujeito a constantes revisões (Castillo 2016, p. 155). Ademais, na medida em que a educação pressupõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos, também aqui se encontrarão problemas; é para esta questão que Kant, a dado momento nas *Lições sobre pedagogia*, alerta:

É de notar que o homem só pode ser educado por homens, por homens que foram igualmente educados. Daí que a falta de disciplina e instrução em alguns homens os torne maus educadores dos seus educandos. (*Päd*, AA 09: 443)

Se o educador não for moralmente perfeito – o que inevitavelmente será o caso –, este influenciará negativamente o estudante e, ao invés de o colocar na marcha do progresso do género humano, poderá muito bem desviá-lo ou desvirtuar esse caminho. Um dos problemas da educação consiste precisamente na responsabilidade que está colocada sobre o educador. A circularidade da questão será, por isso, em diversos momentos repetida: é que a educação depende dos educadores, mas também não existem educadores sem educação (Vaz Pinto 2007, p. 426).

Pode, contudo, tentar inverter-se a ordem de prioridades: ao invés de se pensar o educador, podem pensar-se as características referentes ao modo como o educador deve educar. Ao invés de esperar a perfeição moral do professor, deve, pelo contrário, ensinar-se-lhe os pressupostos de acordo com os quais ele deve exercer a sua função. É neste sentido que a proposta educativa kantiana se dirige: ela pretende formular uma arquitetura suficientemente segura que dê conta dos princípios que devem reger a educação e assim orientar a ação do professor. Por isso a proposta kantiana, ainda que por vezes preencha as suas sugestões com conteúdos particulares, está acima de tudo orientada para a explicação dos seus princípios norteadores. Interessa fundamentalmente pensar a estrutura geral do processo educativo, não os caminhos concretos, que naturalmente serão variáveis com a passagem do tempo.

Será precisamente por isto que Kant valorizará tanto a dimensão experimental da educação<sup>11</sup>: é que, para o filósofo, o único modo de saber o que implementar de um ponto de vista prático é experimentando e sujeitando o procedimento educativo a testes, revisões e remodelações (Louden 2000, p. 45). O trabalho da filosofia consiste em estudar os princípios norteadores da educação; contudo, quanto às questões mais práticas, a única forma de saber o que fazer é testando as várias possibilidades, assim mantendo a tarefa educativa num estado de constante abertura à crítica e à renovação (*Päd*, AA 09: 451).

### 3. Os contributos de Rousseau para o desenvolvimento da reflexão educativa em Kant

As considerações que acabamos de esboçar tornam evidente a relação que, de um modo fundamental, se estabelece entre educação e História. A partir da perspetiva kantiana de acordo com a qual, no homem, se encontra um permanente conflito entre a tirania das inclinações e os direitos da razão, vimos que este processo de concretização da humanidade é uma tarefa de longa duração, a tal ponto que a questão do *Bestimmung* humano é, a um só tempo, um problema de natureza individual, que a cada um cabe perentoriamente responder, e um problema de natureza coletiva, que depende dos esforços e das lições que, de geração em geração, vão sendo colhidas e transmitidas. Se dúvidas restassem, a questão educativa está intrinsecamente inserida no processo de maturação da razão.

11 Esta valorização consubstancia-se, especificamente, na aprovação que Kant faz de um novo instituto educativo, o *Philantropinum*, fundado em 1774 por Johann Bernhard Basedow na cidade de Dessau, e que, entre outros aspetos, se mostra atipicamente inovador para a época dada a natureza experimental do seu método educativo (*Päd*, AA 09: 451).



Existe, entretanto, um outro modo de mostrar que a discussão educativa está integrada numa visão mais vasta que inclui o plano intergeracional e diz respeito à árdua tarefa, ainda que a mais fundamental, de trazer a humanidade ao homem. Trata-se da forma como Kant olha para a própria criança e, consequentemente, para o processo educativo. Esta lição torna-se tanto mais visível quanto se a compara com uma influência indiscutível para o pensamento kantiano: Rousseau, por via do tratado pedagógico de 1762, *Emílio ou da educação*.

De um modo geral, dir-se-ia que a visão kantiana sobre a infância é consideravelmente menos feliz do que aquela apresentada em *Emílio*. Para o filósofo prussiano, a educação visa iniciar desde cedo um caminho de esforço e trabalho constantes, através do qual o estudante é impelido a desenvolver-se integralmente; nesse sentido, a permear todo o processo educativo, existe uma finalidade que modela e orienta decisivamente cada uma das fases que o constitui. Ora, às mãos de Rousseau, a abordagem levada a cabo por Kant seria certamente objeto de crítica. Para o pensador genebrino, a educação deve, até uma fase tardia do desenvolvimento, mais ou menos os 12 anos, *perder tempo*, evitando exercer violência sobre o natural desenvolvimento das faculdades (Rousseau 1969, p. 98). Já para Kant, há que fazer precisamente o contrário: não perder, mas *ganhar tempo*. Kant concorda com Rousseau no facto de a educação não dever abrupta e violentamente obrigar a criança a transformar-se num adulto sem maturidade e desconforme. Tal não significa, porém, que ela deva pura e simplesmente entregar o estudante às mãos da natureza, sem intervir positivamente. Pelo contrário, para o autor das *Lições sobre pedagogia*, deve paralelamente acompanhar-se de perto o seu desenvolvimento, de modo a encaminhá-lo para o percurso que o fará mais facilmente inteirar-se das tarefas que então um dia terá de cumprir por si<sup>12</sup>. Ou seja, a educação rousseauiana, visando, tal como a educação kantiana, um processo metódico e respeitador do gradual desenvolvimento das faculdades humanas, cumpre, porém, esse objetivo de uma maneira distinta. Se a educação deve, para Rousseau, respeitar zelosamente, até uma fase tardia, a marcha da natureza, para isso seguindo o espontâneo desenvolvimento das faculdades e recusando inserir nesse desenvolvimento fatores extrínsecos, para Kant, não existe qualquer tipo de rejeição do trabalho positivo que ela há de, desde cedo, empreender. Veremos, assim, a proposta educativa kantiana revestir-se de uma dimensão mais diretamente intelectualista, que dá conta da importância do cultivo positivo das faculdades, e a proposta rousseauiana revestir-se de um apelo forte e frequente ao poder da experiência, capaz de ensinar ao estudante as lições mais fundamentais para a formação do seu agir e da sua compreensão do mundo (Reisert 2012, p. 21).

A todos aqueles que tomam a educação como um processo de preparação e antecipação da vida adulta, Rousseau dirige-lhes uma crítica veemente:

Que pensar daquela educação bárbara que sacrifica o presente a um futuro incerto, que sobrecarrega uma criança com grillhões de todos os tipos, e que começa por torná-la miserável a fim de a preparar à distância para uma pretensa felicidade, a qual é de acreditar que não virá sequer a gozar? [...] Homens, sede humanos. É este o vosso primeiro dever. Sede humanos com cada situação social, com cada idade, e com tudo o que não é estranho ao homem. [...] Amai a infância; promovei os seus jogos, os seus prazeres, o seu instinto gentil. (Rousseau 1969, pp. 301-02)<sup>13</sup>

Para o filósofo, às crianças não lhes deve ser retirada a possibilidade de experienciarem a infância de acordo com os seus moldes e características típicas, pois que o futuro que as espera é, na verdade, incerto. A razão para esta afirmação é circunstancial e está historicamente situada: Rousseau alude ao facto de, à época, se verificar uma elevada taxa de mortalidade infantil e, por isso, ser desumano limitar a infância à custa de uma realidade que, na maioria dos casos, não se verificará. Segue-se então, muito ao estilo do espírito pedagógico que marca o século XVIII, um apelo à valorização do modo de ser tipicamente infantil: ser humano é respeitar as características próprias de cada idade e não constranger as crianças à infelicidade de se verem transformadas prematuramente em adultos. Entretanto, se isto é verdade, há uma outra justificação que legitima a sugestão de Rousseau. Na base destas considerações, está a tese de acordo com a qual o homem nasce dotado de uma autossuficiência e bondade naturais, as quais, não sendo corrompidas, são capazes de o comandar e de o fazer desenvolver-se adequadamente. Por isso se proclama, logo no início do *Emílio*: «Tudo está bem ao sair das mãos do Autor das coisas; tudo degenera nas mãos do homem.» (Rousseau 1969, p. 245). A passagem é semelhante à de Kant no ensaio de 1786 («A história da *natureza* começa, portanto, com o bem, pois ela é a obra de Deus; a história da *liberdade* começa com o mal, pois ela é obra do homem.»), e é importante porque permite fazer notar pelo menos duas consequências relevantes.

A primeira consequência da tese de Rousseau resume o que sugerimos nos últimos parágrafos e diz respeito ao modo como o filósofo procede na sua investigação. Com efeito, o projeto desenhado pelo Genebrino procura traçar o percurso ideal de desenvolvimento do homem, de modo que ele se não afaste do estado ordeiro em que a natureza inicialmente o coloca. Assim, parte do homem natural para então lentamente o converter, a partir dos pressupostos certos, no homem civil. O que o método de proceder rousseauiano ressalva fundamentalmente é, portanto, a importância do ponto de partida originário. Por

12 Assim vemos Kant dizer nas *Lições sobre pedagogia*: «A criança deve brincar, deve ter horas de repouso, mas também tem de aprender a trabalhar.» (*Päd*, AA 09: 470). Com efeito, para Kant, a ênfase do processo educativo está posta no seu ponto de culminância, a vida adulta. Sendo embora importante respeitar o modo de ser tipicamente infantil, com as suas características e exigências próprias, o filósofo reforça com frequência a necessidade de, concomitantemente, ensinar o jovem a trabalhar, e isto em dois sentidos: a trabalhar *exteriormente* para desenvolver aptidões, e a trabalhar *interiormente* para desenvolver uma conduta virtuosa.

13 As traduções de *Émile ou de l'éducation* são da nossa autoria.

isso se repetem no *Emílio* frases e exclamações que parecem dar a entender uma inevitável queda do homem após a sua inserção na vida em sociedade; e por isso os estudiosos da obra de Rousseau chamam frequentemente à atenção para a presença de um aparente apelo a um regresso ao estado de solitude e autossuficiência em que inicialmente o homem se encontra, nos começos da sua existência<sup>14</sup>. Ora, este tipo de procedimento é diferente daquele que Kant escolhe para o seu projeto. Quem o diz é o próprio, numa anotação às *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*:

Rousseau. Procede sinteticamente e começa pelo homem natural, eu procedo analiticamente e começo pelo homem civilizado. (BBGSE, AA 20: 14)

O método sintético rousseauiano formula uma história do homem a partir de um passado hipotético que não se pode confirmar; já o método analítico kantiano parte da realidade existente e toma o presente como fio condutor da investigação. Partindo do homem civilizado e do estudo das leis da razão e da liberdade, o procedimento levado a cabo por Kant analisa, retrospectivamente, em que medida houve um afastamento relativamente à concretização da destinação humana. Este tipo de procedimento permite, não apenas reduzir o risco de arbitrariedade e de fantasia em torno de uma realidade que não pode ser comprovada, mas também colocar a ênfase, não no momento originário do qual o homem terá eventualmente surgido, mas no fim do percurso, ou seja, no futuro que o aguarda e em relação ao qual ele se assume como responsável (Soromenho-Marques 1998, pp. 346-47).

De uma forma direta, as considerações de Kant fazem sobressair a dimensão moral inerente ao devir histórico e acentuam a existência de uma tarefa por realizar, ao mesmo tempo que ressaltam o facto de esta tarefa apenas às mãos do homem poder vir a ser cumprida. Mas não será também este um dos objetivos de Rousseau? Quem viu em Rousseau, e em particular na obra *Emílio*, um trajeto contrário ao que habitualmente é sugerido foi, justamente, Kant. No ensaio de 1786, *Começo conjectural da história do homem*, Kant dá conta de uma leitura da obra rousseauiana que contraria as tendências interpretativas mais correntes:

[...] mas no seu *Emílio*, no seu *Contrato Social* e em outros escritos tenta resolver de novo um problema ainda mais difícil: o de saber como a cultura tem de progredir a fim de desenvolver as disposições da humanidade enquanto género *moral*, de acordo com a sua destinação, de modo a que esta já não contrarie a humanidade concebida como espécie natural. (MAM, AA 08: 116)

Na verdade, o trajeto feito por Rousseau não impede que *Emílio*, o pupilo imaginário que é sujeito ao projeto educativo do tratado de 1762, eventualmente se insira na vida em sociedade e com isso se afaste claramente do modelo de homem natural com que se inicia a discussão. Em bom rigor, a autossuficiência e bondade originárias não são um local de repouso, mas tão somente o ponto de partida que instiga o homem a desenvolver-se adequadamente. A ideia de Kant seria, deste modo, a seguinte: Rousseau instaura a visão dual em torno da qual faz girar o *Emílio*, não propriamente para fazer uma apologia do regresso ao estado de natureza, mas para refletir acerca da clara oposição que se estabelece entre uma natureza meramente física, que se realiza plenamente mediante a obediência ao instinto, e uma natureza cultural, que instaura dúvidas e impasses e que apenas o homem poderá procurar tranquilizar através da sua própria ação. Assim, também Rousseau teria compreendido a necessidade de estudar atentamente o processo de desenvolvimento do homem, a fim de evitar as consequências que naturalmente surgem de uma cultura contrária aos fins da humanidade.

Talvez pelo facto de haver traçado o percurso da sua obra como o fez, Rousseau tenha para sempre ficado marcado como o filósofo que alegadamente aspiraria a um regresso ao estado de natureza. Na opinião de Kant, nada mais contrário aos objetivos do pensador poderia, porém, afirmar-se. Na verdade, as preocupações que movem os dois filósofos são as mesmas, ainda que os procedimentos encetados sejam assinalavelmente distintos. Numa outra passagem sobre Rousseau, diz Kant:

Não é certamente preciso aceitar como sendo a sua opinião real o retrato hipocondríaco (mal-humorado) que *Rousseau* pinta da espécie humana, quando ousa sair do estado de natureza, como recomendação para reentrar nesse estado e retornar às florestas, mas deve adotar-se a sua verdadeira opinião, com a qual exprimiu a dificuldade da nossa espécie em chegar, por via de uma contínua aproximação, à sua destinação [...] – Rousseau não queria, no fundo, que o homem *voltasse* novamente ao estado de natureza, mas que lançasse sobre ele um *olhar* retrospectivo a partir do estágio em que agora se encontra. (Anth, AA 07: 326-27)

14 Ernst Cassirer mostra de que modo, apesar da influência clara de Rousseau em Kant, a presença mais ou menos frequente deste tipo de expressões nos textos do primeiro será recusada liminarmente pelo segundo: «Mas para Kant a rejeição do eudemonismo elimina definitivamente um aspeto do pensamento de Rousseau. A quimera de uma Idade de Ouro ou de uma idílica Arcádia pastoral desaparecem. O homem não pode nem deve escapar da dor, pois é este o estímulo da atividade [...]. Também em toda a vida social é apenas a oposição de forças, com todo o sofrimento que ela acarreta para a humanidade, que ao mesmo tempo torna possível a continuação da operação dessas forças.» (Tradução nossa. Cassirer 1970, pp. 40-41). A sugestão é certa, pois é precisamente para isso que Kant aponta no ensaio de 1786, *Começo conjectural da história do homem*, quando refere que um dos erros que impede que os homens alcancem a sua destinação consiste em acreditar que entrarão um dia numa Idade de Ouro, onde a tranquilidade e a paz duradouras estarão garantidas. Trata-se de um erro, não apenas porque desvia o homem do seu caminho, mas também porque, na verdade, não é isso que a razão deseja. Por não ser o que deseja é que ela se tornou operante, trazendo consigo inúmeros ganhos, mas também perigos e dúvidas que impedem a tranquilidade supostamente desejada (MAM, AA 08: 122-23).

O que Kant e Rousseau teriam, enfim, compreendido teria sido o estatuto paradoxal da natureza humana (Sánchez Madrid 2016, p. 159). O homem é uma criatura sensível que, no entanto, não se satisfaz com a mera obediência às leis da natureza; ele necessita de algo mais, e esse algo ele encontra-o dentro de si: a liberdade. Em busca da sua concretização moral, instaura-se, contudo, um inevitável conflito entre as duas partes. Nesse sentido, o filósofo genebrino não teria pretendido, como frequentemente se diz, recuperar o mito do homem natural e trazê-lo uma vez mais à substância, mas, sim, levar a cabo a difícil tarefa de ponderar o equilíbrio saudável entre estas duas dimensões, explicar de que modo é possível mitigar os danos e fazer com que o homem não corrompa as suas próprias aspirações – no fundo, mostrar o que pode ser melhorado pelas gerações subsequentes.

A segunda consequência é, portanto, esta: é que, embora procedendo de modos distintos, os dois filósofos pretendem analisar a História de um tal modo que seja possível, afinal, trazer a responsabilidade da ação para o próprio homem. Kant valoriza em Rousseau o modo como, por entre as várias máscaras que a sociedade impõe, este mostra ser possível encontrar no homem a chave para a resolução do conflito inerente à natureza humana. Não é, assim, necessário apelar ao que o transcende ou esperar que surja uma mudança exterior; na medida em que foi liberto do seio confortável do «Autor das coisas», também agora terá de procurar, em si, a verdadeira virtude, não se deixando desviar por tudo aquilo que é porventura tentador:

Mas considerai primeiramente que, querendo formar o homem a partir da natureza, não se trata de o tornar selvagem e de o relegar às profundezas da floresta. Basta que, entregue ao turbilhão social, ele se não deixe levar nem pelas paixões nem pelas opiniões dos homens, que veja com os seus olhos, que sinta com o seu coração, que nenhuma autoridade o governe a não ser a da sua própria razão. (Rousseau 1969, pp. 550-51)

Assim vemos Rousseau repetir que o autor do mal moral é tão somente o homem (Rousseau 1969, p. 588), e que Deus o colocou no mundo dotado de consciência e de arbítrio para que pudesse, pela sua livre escolha, afirmar-se verdadeiramente como ser moral (Rousseau 1969, pp. 600-01). Dito por outras palavras, se o mal moral é praticado pelo homem, por sua vez, também a moralidade é um triunfo em relação ao qual ele pode reclamar a autoria; isto significa, porém, que, de modo a fazê-lo, ele tem de assumir a responsabilidade pela sua conduta. Também em Kant, e com ainda maior premência, a importância dada à responsabilidade humana e à construção de um futuro que se espera melhor do que o presente assumirá lugar de destaque. Para o filósofo, se é verdade que a questão do progresso da cultura instaura uma oposição face à natureza, também é verdade que esta oposição nasce do próprio processo de auto-constituição da humanidade de cada um, pelo que não deve ser nem declarada má nem suprimida, tendo em vista o regresso a um suposto estado pré-cultural (MAM, AA 08: 123). Pelo contrário, nascendo esta do trabalho do homem, também a ele lhe caberá a tarefa de assumir o seu cuidado e reorientação (Despland 1973, p. 88).

O lugar de *Emílio* no pensamento do filósofo de Genebra e das sugestões de Kant para a educação, dispersas em várias obras mas mais especificamente concentradas no opúsculo das *Lições sobre pedagogia*, justifica-se, por conseguinte, a partir deste eixo central de reflexão, de acordo com o qual importa recuperar, através do próprio esforço dos homens, aquilo em que consiste ser verdadeiramente, e com propriedade, um ser humano. Com este fim em vista, a educação cumpre, enfim, um papel de excelência, ao tomar para si a tarefa de acompanhar atentamente o desenvolvimento das crianças e dos jovens, em direção a uma formação integral.

Para terminar, há que referir o facto de as propostas de Rousseau e de Kant para a educação acabarem a ser consideravelmente diferentes entre si devido a uma certa interpretação matizada que o filósofo de Königsberg finalmente faz do “cidadão de Genebra”. Numa passagem que consta das suas aulas de antropologia, Kant refere o facto de Rousseau ter errado ao auscultar, nos seus escritos, apenas *um* dos lados do complexo problema atinente à condição humana:

Em suma, Rousseau examinou nos seus paradoxos apenas um dos lados da questão. Ele concentrou-se apenas nas desvantagens que o abandono do estado de natureza parece ter causado, mas não nas vantagens provenientes da cultura do ser humano; este conflito entre a natureza animal e espiritual do próprio ser humano contribui, em última análise, para a realização da destinação final do ser humano. (V-Anth/Mron, AA 25: 1420)

Rousseau teria feito um exame atento e crítico da situação paradoxal em que se encontra o género humano, e teria muito bem constatado o conflito que inevitavelmente se erige entre cultura e natureza, mas não teria sido capaz de compreender como esse mesmo conflito seria indutor da mudança que então teria que se dar em direção a algo melhor. Assim, ao passo que Rousseau vira no processo de desenvolvimento humano dois momentos distintos, o momento do estado de natureza e o momento do estado civil, Kant encontrara ainda uma outra fase, colocada em posição intermediária; esta seria a fase da civilidade, na qual a vida em sociedade, não sendo ainda regida por princípios universais, seria comandada pelas regras do decoro, das boas maneiras e das aparências (V-Anth/Mron, AA 25: 1417). Seguindo este esquema de ideias, a visão crítica que Rousseau esboçara acerca da contemporaneidade encaixar-se-ia, para o filósofo prussiano, nada mais nada menos do que nesta fase intermediária. O que em Kant se constata, e em Rousseau está ausente, é, no fundo, uma interpretação ponderada da economia dos fenómenos, que tende a considerar as fontes de desigualdade e de conflito como um mecanismo que, ao invés de conduzir à estagnação e à ruína, impele à mudança e a um aperfeiçoamento gradual da cultura e civilização humanas. Deste modo, Kant, contrariamente ao autor de *Emílio*, teria visto no género humano o facto de, não obstante

as contrariedades e os obstáculos de que ele mesmo é responsável – e, num certo sentido, justamente por causa deles –, estar destinado a trazer para plano de cena uma constituição de coisas melhor e mais concordante com os seus propósitos. Cultura e civilização não seriam, portanto, dois elementos nocivos da história do desenvolvimento humano, nem mesmo depois de demonstrados todos os seus perigos; seriam, sim, duas tarefas de suma importância que permitiriam, por um lado, o cultivo das faculdades e das aptidões e, por outro, o progresso na organização política das sociedades.

Assim se percebe porque a proposta educativa kantiana inclui tarefas que, para o leitor de *Emílio*, seriam tudo menos apreciadas por Rousseau, tais como as tarefas da disciplina, da cultura e da civilização. A razão para a diferença encontra-se aqui: é que, para Kant, o idílico estado natural descrito nos textos rousseauianos é, em linguagem educativa, a *infância* do homem; ainda que feliz, ela é negativamente feliz, porque não traz consigo a verdadeira virtude, mas apenas a inocência de nada saber. Ora, se assim é, resta um longo, mas absolutamente necessário, processo de desenvolvimento e aprofundamento de si mesmo, para o qual muito pode contribuir a educação. Eis porque, ainda que partindo de motivações semelhantes, Kant e Rousseau serão dois pensadores da educação francamente distintos entre si.

## Considerações finais

Nas três secções que preencheram o presente artigo, procurámos mostrar que a importância dada por Kant à educação é conexa da interpretação por ele desenvolvida da História. A tese com a qual as *Lições sobre pedagogia* se iniciam, aquela que afirma que «O homem é a única criatura que tem de ser educada», mostra, em especial, a necessidade da educação à luz da visão que compreende o homem, contrariamente aos restantes animais, como uma criatura racional e livre, mas que, a fim de se afirmar plenamente enquanto tal, necessita de operar um longo e complexo processo de aprendizagem e de disciplina interior. A educação cumpre, assim, um papel relevante, ao tomar para si a função de cuidar dos direitos da razão e colocar cada criança que nasce em face deste processo de refinamento de si mesmo. A questão da concretização do *Bestimmung* humano é, porém, não apenas a representação deste trabalho de aperfeiçoamento de cada um; ela transforma-se, ainda, na máxima de excelência que faz mover o próprio género humano em busca dos seus mais elevados interesses. Na medida em que se trata de uma tarefa para sempre inalcançável no plano individual, resta esperar que o progresso para o melhor – consubstanciado nas múltiplas esferas da ação humana – se faça de um modo conjunto, numa perspectiva intergeracional. Também aqui, uma vez mais, a educação cumpre o seu propósito, ao possibilitar a construção de um diálogo consistente e devidamente fundamentado que, de geração em geração, se vai aperfeiçoando e produzindo novos frutos.

Que o projeto crítico kantiano é, em si, um projeto iminentemente educativo, é o que se revela óbvio quando pensamos, por exemplo, no significado que Kant dá à ideia de *Aufklärung* e à máxima segundo a qual esclarecer significa fazer com que cada um saia, a partir do seu próprio trabalho reflexivo e crítico, da menoridade a que se autoimpõe (WA, AA 08: 35). Contudo, a relevância da educação, aos olhos de Kant, estende-se ainda a um outro sentido. Com efeito, enquanto mecanismo institucionalizado, a educação revela igualmente a sua importância. Ela permite, desde logo, assumir a responsabilidade pela mais importante tarefa legada pela Natureza aos homens e, de um modo concreto e, por isso, sem dúvida essencial, põ-la *diretamente* no centro das preocupações em torno do desenvolvimento intelectual e moral das crianças. Eis porque Kant afirma, sumariamente, que, na educação, importa sobretudo «que as crianças aprendam a pensar» (*Päd*, AA 09: 450) – afirmação que deve ser lida considerando-a com todas as suas consequências: aprender a pensar significa, afinal, ser-se autónomo em todas as esferas da vida humana (a moral, a intelectual, a religiosa, a política).

O que fica também claro a partir desta pequena excursão é a relevância das sugestões de Kant em face das múltiplas propostas pedagógicas do século XVIII. Mais do que uma mera incursão pelas técnicas adequadas para transmitir conhecimentos e ensinar aptidões, a discussão do filósofo de Königsberg parte do interesse pelo género humano, pelo que, para ele, não se trata tão somente de, com a educação, transmitir conhecimentos avulsos, mas de a dotar de um sentido cosmopolita, de modo que os jovens desde cedo se sintam inspirados a trabalhar, conjunta e convictamente, nas mais importantes tarefas da existência humana.

## Bibliografia

### Fontes primárias

- Kant, I. (1900 ss), *Gesammelte Schriften*, Ed. Königliche Preussische Akademie der Wissenschaften, depois Preussische Akademie der Wissenschaften (vols. 1-22); ed. Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin (vol. 23); ed. Akademie der Wissenschaften zu Göttingen (vols. 24-29).
- Kant, I. (2002), “Começo conjectural da história do homem”, tradução de A. V. Serrão, in A. V. Serrão e M. R. Sanches (eds.), *A invenção do “homem”: Raça, cultura e história na Alemanha do século XVIII*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, pp. 315-28.
- Kant, I. (2007), “Anthropology from a pragmatic point of view”, tradução de R. B. Loudon, in G. Zöllner e R. B. Loudon (eds.), *Anthropology, History, and Education*, Cambridge University Press, Cambridge, 277-429.
- Kant, I. (2009), *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, tradução de C. A. Martins, Editora Iluminura, São Paulo.
- Kant, I. (2017a), *A metafísica dos costumes*, tradução, apresentação e notas de J. Lamego, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.



- Kant, I. (2017b), *Crítica da faculdade do juízo*, introdução de A. Marques, tradução e notas de A. Marques e V. Rohden, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa.
- Kant, I. (2020a), “Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo”, tradução de A. Morão, in *A Paz Perpétua e outros opúsculos*, Edições 70, Lisboa, pp. 10-18.
- Kant, I. (2020b), “Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita”, tradução de A. Morão, in *A Paz Perpétua e outros opúsculos*, Edições 70, Lisboa, pp. 19-37.
- Kant, I. (2020c), “A paz perpétua”, tradução de A. Morão, in *A Paz Perpétua e outros opúsculos*, Edições 70, Lisboa, pp. 129-85.
- Kant, I. (2020d), *Sobre a pedagogia*, tradução de J. T. Proença, Edições 70, Lisboa.
- Rousseau, J-J (1969), *Émile ou de l'éducation*, Gallimard: Bibliothèque de la Pléiade, Paris.

### Fontes secundárias

- Allison, H. E. (2009), “Teleology and history in Kant: the critical foundations of Kant’s philosophy of history”, in A. O. Rorty e J. Schmidt (eds.), *Kant’s Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Aim: A critical guide*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 24-45.
- Alves, P. M. S. (2009), “Do primado do prático à filosofia da História”, in *Studia kantiana: interpretação e crítica*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, pp. 153-73.
- Callanan, J. J., L. Allais (2020), *Kant and animals*, Oxford University Press, Nova Iorque.
- Cassirer, E. (1970), “Kant and Rousseau”, in J. Gutmann, P. O. Kristeller e J. H. Randall (trads.), *Rousseau, Kant, Goethe: Two essays*, Princeton University Press, Princeton, pp. 1-60.
- Castillo, M. (2016), “Kant éducateur”, *Con-Textos Kantianos*, n.º 3, pp. 153-60.
- Despland, M. (1973), *Kant on history and religion: With a translation of Kant’s “On the failure of all attempted philosophical theodicies”*, McGill – Queen’s University Press, Montreal.
- Ferreira, I. B. (2025), “Do regaço maternal da natureza para a humanidade: as propostas de Kant para a educação”, Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10400.5/100653>.
- Kuehn, M. (2009), “Reason as a species characteristic”, in A. Oksenberg Rorty e J. Schmidt (eds.), *Kant’s Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Aim: A critical guide*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 68-93.
- Louden, R. B. (2000), *Kant’s impure ethics: From rational beings to human beings*, Oxford University Press, Nova Iorque.
- Louden, R. B. (2017), “Becoming human: Kant’s philosophy of education and human nature”, in M. C. Altman (ed.), *The Palgrave Kant handbook*, Palgrave Macmillan, Londres, pp. 705-27.
- Munzel, F. (2012), *Kant’s conception of pedagogy: Toward education for freedom*, Northwestern University Press.
- Ostarić, L. (2023), “Kant’s teleological philosophy of History”, in *The Critique of Judgment and the unity of Kant’s critical system*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 235-62.
- Reisert, J. R. (2012), “Kant and Rousseau on moral education”, in K. Roth, C. W. Surprenant (eds.), *Kant and education: Interpretations and commentary*, Routledge, Nova Iorque, pp. 12-25.
- Sánchez Madrid, N. (2016), “Razão, consciência e ficção: J.-J. Rousseau nas *Vorlesungen über Anthropologie* de I. Kant”, in *A civilização como destino: Kant e as formas da reflexão*, Nefiponline, Florianópolis, pp. 139-70.
- Santos, L. R. dos. (1994), *Metáforas da razão ou economia poética do pensar kantiano*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Santos, L. R. dos. (2012), *Ideia de uma heurística transcendental: ensaios de meta-epistemologia kantiana*, Esfera do Caos, Lisboa.
- Santos, L. R. dos. (2013), “Kant e o ensino da filosofia”, in M. J. Vaz Pinto, M. L. Ribeiro Ferreira (coords.), *Ensinar filosofia? – O que pensam os filósofos*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, pp. 122-35.
- Santos, L. R. dos. (2022), “A educação, suas tarefas e seus paradoxos, segundo Kant”, in *A razão bem temperada: do princípio do gosto em filosofia e outros ensaios kantianos*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, pp. 447-87.
- Soromenho-Marques, V. (1998), *Razão e progresso na filosofia de Kant*, Colibri, Lisboa.
- Vaz Pinto, M. J. (2007), “Ideia de educação em Kant”, in L. R. dos Santos (ed.), *Kant: posteridade e actualidade*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, pp. 421-32.
- White Beck, L. (1978), “Kant on education”, in *Essays on Kant and Hume*, Yale University Press, New Haven, pp. 188-204.
- Wood, A. W. (1999), “The historical vocation of morality”, in *Kant’s Ethical Thought*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 283-320.
- Wood, A. W. (2006), “Kant’s philosophy of History”, in P. Kleingeld (ed.), *Toward Perpetual Peace and Other Writings on Politics, Peace, and History*, Yale University Press, New Haven, pp. 243-62.
- Wood, A. W. (2007), “Translator’s introduction to *Conjectural beginning of human history*”, in I. Kant, R. B. Louden & G. Zöller (eds.), *Anthropology, History, and Education*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 160-62.
- Yovel, Y. (1980), *Kant and the philosophy of history*, Princeton University Press.