

Moralidade e juízo: algumas considerações sobre a proposta kantiana para a educação

Resumo

O objetivo do artigo é estabelecer a relação entre a possibilidade da educação para a moralidade e o exercício da faculdade do juízo. Embora a moralidade, para Kant, tenha princípios objetivos, a educação para a moralidade deve começar não diretamente por esses princípios, mas pelo exercício das faculdades cognitivas humanas. Procuramos argumentar que esse exercício, por realizar o fim de cada faculdade, gera um sentimento de prazer. Em função de tal sentimento, decorrente do uso das faculdades humanas, Kant pressupõe que o interesse pela moralidade possa ser despertado, pois a moralidade também pressupõe um constante exercitar das faculdades humanas, em especial o da faculdade do juízo.

Palavras chave: Kant . educação . moralidade . liberdade . reflexão . juízo . sublime

Abstract

The text sets out to establish the relationship between the possibility of education to morality and the exercise of the faculty of judgment. Although, for Kant, morality has objective principles, education to acquire it should start not directly with them but with the exercise of human cognitive faculties. This paper seeks to argue that by performing the purpose of each faculty, this exercise generates a feeling of pleasure. Because of this feeling, due to the use of the human faculties, Kant assumes that the interest in morality can be awakened, since morality also assumes the constant exercise of human faculties, especially the faculty of judgment.

Keywords: Kant . education . morality . freedom . reflection . judgment . sublime

* Professora do Depto. de Filosofia da PUC-Rio.

I

Talvez não seja um exagero dizer que a filosofia kantiana, em suas propostas mais fundamentais, tenha por objetivo a educação da espécie humana e nela, em especial, a educação para a moralidade. Se levarmos em conta que Kant considera o conceito de liberdade o ponto central “de todo o edifício de um sistema da razão pura”¹ e se esse conceito é um pressuposto necessário para a moralidade, é plausível que se considere a educação para a moralidade como sendo um dos objetivos principais da filosofia kantiana. Se considerarmos a educação como um processo², as etapas a serem percorridas são as seguintes: a disciplina, a cultura, a civilização e a moralidade³, pressupondo-se que já se tenha cumprido o cuidado com a nutrição da criança. A moralidade, a última etapa do processo educativo, pressupõe que se tenha passado pelas etapas anteriores, mas o passar por elas, não garante que se chegue àquela da moralidade, pois a educação para a moralidade concerne à formação do caráter do ser humano, que diz respeito à disposição para se agir coerentemente em função dos princípios adotados⁴. Agir de forma coerente em relação aos princípios adotados é uma decisão que cabe a cada ser humano tomar independentemente da vontade do educador. Para que

1 I. Kant, *Crítica da razão prática*. Tradução de Valério Rohden. São Paulo, Martins Fontes, 2003, A4. A letra A indica que tradução é feita a partir da primeira edição da obra, conhecida como edição A. Daqui em diante essa obra será referida com as suas iniciais CRPr. A referência à edição da Academia é dada pelo número do volume em que a obra foi publicada, seguida do número da página. As próximas referências a esse livro serão feitas por meio das iniciais CRPr, seguidas tanto da página da edição A, quanto do número do volume e da página da Edição da Academia, nesse caso, a referência é: CRPr, A 4; 5:3.

2 Nos “Essays regarding the Philanthropinum”, no entanto, Kant diz o seguinte: “É inútil esperar essa salvação da espécie humana a partir de uma melhora gradual das escolas. Elas têm de ser transformadas, se alguma coisa boa tiver que delas resultar, pois elas são falhas (*defectives*) em sua organização original e até mesmo os professores têm de adquirir uma formação nova. Só uma *revolução vivaz* (*swift*), e não uma *reforma* atrasada (*slow*), pode fazer com que isso aconteça.” In: *Anthropology, History and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, 2:449. Ver também R. Loudon, *Kant’s Impure Ethics*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 46. As próximas referências ao livro de R. Loudon serão indicadas pelas as iniciais KIE.

3 *Sobre a pedagogia*, tradução para a língua portuguesa de: Francisco Cock Fontanella, Piracicaba: Editora Unimep, 2006; 9:449-450.

4 CRPr. A 271; 5:152. Na *Religião nos limites da simples razão*, Kant diz o seguinte: “A formação moral do homem não deve começar pelo melhoramento dos costumes, mas pela transformação de sua maneira de pensar e pela fundação de um caráter; apesar de que ordinariamente se procede de outra maneira e se combate os vícios em particular, deixando intata sua raiz comum”. Tradução para a língua portuguesa de Tânia Maria Bernkopf. In : *pensadores*. Vol. 25 São Paulo: Abril Cultural, p.386; 6:48.

a diferença entre as etapas fique clara, vou expor brevemente o que Kant atribui a cada uma delas.

A etapa concernente à disciplina tem um sentido negativo, pois é por meio dela “que <se> impede ao homem (...) desviar-se de seu destino, de desviar-se da humanidade, através de suas inclinações animais. (...) <Ela> é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria”⁵. A disciplina possibilita também a “liberação da vontade em relação ao despotismo dos desejos, pelos quais nós nos prendemos a certas coisas da natureza e somos incapazes de escolher por nós mesmos”⁶. Mesmo sendo negativa, a disciplina prepara o caminho para a parte positiva da educação, a formação (*Bildung*) ou cultura (*Kultur*)⁷.

A cultura tem a ver com o desenvolvimento das potencialidades humanas. Segundo Kant, essas potencialidades nos são dadas e cabe a nós desenvolvê-las adequadamente para que o ser humano alcance seu fim. O ser humano “é obrigado a tentar conseguir o seu fim: o que ele não pode fazer sem antes ter (...) um conceito <deste fim>”⁸, pois todo fim é pensado por meio de um conceito do objeto a ser efetivado, mas para formar o conceito de seu fim o ser humano tem de levar em conta os elementos que entram na constituição do fim a ser alcançado. Ele tem de levar em conta a natureza na qual vive e a qual partilha com os outros seres humanos, pois, “o indivíduo humano não pode cumprir por si só (...) <sua> destinação”⁹, como fazem os animais que desenvolvem mecanicamente sua natureza. Na *Crítica da faculdade do juízo*, ao tratar da relação entre os fins que podemos atribuir aos seres na natureza, Kant diz que: o ser humano “é o único ser da (...) <natureza> que pode realizar para si mesmo <como espécie> 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”¹⁰. Não devemos nos esquecer, no entanto, de que o estágio “‘cultura’ (...) é, frequentemente, usado, por Kant, num duplo sentido: algumas vezes ele se refere à formação geral da humanidade (...) como um

5 *Sobre a pedagogia*, 9:442.

6 *Crítica da faculdade do juízo*, tradução Valério Rohden. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 883; B392. A tradução é feita a partir da segunda edição, indicada com a letra B; 5:432. As próximas referências a esse livro serão feitas por meio das iniciais CFJ.

7 R. Louden, KIE, p. 40.

8 *Sobre a pedagogia*, 9:445.

9 *Sobre a pedagogia*, 9:445.

10 CFJ, §82; B383; 5:426.

todo; algumas vezes ele se refere a um processo educacional mais específico, dirigido a grupos particulares, assim como aos indivíduos”¹¹. No que se refere ao caminho da educação para a moralidade, a cultura é considerada como a formação geral da humanidade, pois a moralidade leva em conta a espécie humana como um todo.

A civilidade, por sua vez, é a cultura mais voltada para o desenvolvimento de certas habilidades específicas que possibilitam ao ser humano atingir seus objetivos. A civilidade também “requer certos modos cortesês, gentileza e prudência”,¹² no trato com os outros homens, especialmente quando esses servem de meio para se atingir o fim almejado. Essa etapa parece ser aquela pela qual se pauta a educação vigente, na época de Kant, especialmente por ela levar em conta a prudência e a atenção para o lugar que o homem alcança na sociedade e por ter como objetivo o saber tanto lidar quanto influenciar as pessoas.

A educação para a moralidade é a última etapa do processo educativo. Além de não ser muito procurada, é a etapa mais difícil de ser alcançada. Em vários de seus textos, Kant afirma que ainda falta muito para que ela seja vislumbrada. “Vivemos numa época de disciplina, de cultura, e de civilização, mas ela não é ainda a da verdadeira moralidade”.¹³ Mesmo que já nos tenhamos disciplinado, cultivado e civilizado podemos, ainda, não nos ter moralizado, pois a realização das primeiras etapas não garante, necessariamente, a da última. A moralidade é algo que depende, de um modo especial, da decisão de cada ser humano e não apenas da realização das etapas anteriores, ou seja, da influência que os outros podem ter sobre nós.¹⁴ Se as etapas que a antecedem são necessárias para aproximar-se dela, elas não são suficientes para que a moralidade seja posta em prática. “A educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens. (...) Entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los.”¹⁵

11 R. Loudon, KIE, p. 40.

12 *Sobre a pedagogia*, 9:450.

13 *Sobre a pedagogia*, 9:451.

14 R. Loudon chama a atenção para o fato de que, embora “a visão kantiana de uma educação cosmopolita e o seu papel para que a humanidade alcance o seu destino acarretem um dever da parte dos professores para que trabalhem tendo em vista a perfeição moral de seus discípulos, na *Metafísica dos costumes*, Kant afirma explicitamente que ‘é contraditório exigir que eu faça (torne meu dever fazer) alguma coisa que somente o outro ele mesmo pode fazer’ (6:386)”. Cf. KIE, p. 56. Mas, como veremos mais adiante, mesmo que só o próprio ser humano seja o responsável por sua moralidade, ele precisa de um outro para que o seu potencial para a moralidade seja despertado.

15 *Sobre a pedagogia*, 9:446.

1. Razões pelas quais a educação para a moralidade ainda não pode ser inteiramente vislumbrada

A educação para a moralidade seguramente não é uma tarefa fácil especialmente porque a moralidade traz consigo dois pressupostos que, na época de Kant, ainda não puderam ser devidamente reconhecidos. Um deles tem a ver com a ideia de liberdade. O outro, com o que está envolvido no próprio conceito de moralidade, a saber, as exigências que ele traz consigo. Os dois pressupostos estão interligados, pois uma vez que se considera um, a moralidade e suas exigências, tem-se que levar em conta o outro, a liberdade. Na verdade, Kant esclareceu primeiro o conceito de liberdade e depois o de moralidade. Foram questões relacionadas à metafísica que o levaram a esclarecer o conceito de liberdade. Esse conceito abriu o caminho para que o conceito de moralidade pudesse ser pensado com maior clareza e determinação.

No que concerne ao primeiro pressuposto – a ideia de liberdade –, a dificuldade diz respeito ao fato de, até o surgimento do idealismo transcendental, o seu conceito não ter sido tratado de modo claro e sem contradição. Em função de suas preocupações com a cosmologia racional, Kant teve de levar em conta a relação entre os conceitos de causalidade e liberdade e justificá-la em função das dificuldades inerentes à compatibilidade entre ambos. Antes da elaboração do idealismo transcendental, os conceitos vigentes de liberdade “não dão margem a nenhuma *liberdade transcendental*, que tem de ser pensada como independência de todo empírico, e portanto, da natureza em geral (...) Sem essa liberdade (no último e autêntico sentido) (...) nenhuma lei moral, e nenhuma imputação segundo a mesma é possível”¹⁶. Para Kant, a liberdade é uma ideia elaborada e justificada a partir do conceito de causalidade, cuja validade objetiva já fora justificada¹⁷. A liberdade é considerada por Kant como uma espécie de causalidade que não é o efeito de uma causa anterior. Se considerarmos que os eventos na natureza são explicados por meio do conceito de uma causalidade eficiente, que pressupõe que toda causa é, necessariamente, o efeito de uma causa anterior, a liberdade tem de ser pensada como a possibilidade de uma causa que foge a essa explicação. O conceito de

16 CRPr, A,173; 5:97.

17 Ver “Da dedução dos conceitos puros do entendimento”, na *Crítica da razão pura*. Tradução para a língua portuguesa de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994, A84-92/B116-124. As letras A e B referem-se respectivamente à primeira e à segunda edição da *Crítica*. Daqui em diante, CRP.

CRPr, A58; 5:33.

liberdade é aquele que nos faz pensar num domínio diferente do da natureza e da causalidade eficiente. Se não pudéssemos provar a realidade de uma causa que não é o efeito de uma causa anterior, mas que é uma espécie de causalidade primeira, a liberdade não poderia ser justificada e a moralidade ficaria sem seu principal fundamento. Kant justificou a possibilidade da liberdade na *Crítica da razão pura*¹⁸ e a realidade da mesma na *Crítica da razão prática*.¹⁹

Se a liberdade é conceituada como uma causalidade que não é o efeito de uma causa anterior, o seu conceito possibilita que se pense numa espontaneidade que age em função de sua própria natureza, a saber, numa autonomia. A autonomia é uma espécie de causalidade proveniente de uma natureza racional e não, de uma natureza empírica. Sem ela não se poderia pensar na moralidade de forma consequente. “A *autonomia* da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres conformes a elas: contrariamente, toda heteronomia do arbítrio não só não funda obrigação alguma, mas antes contraria o princípio da mesma moralidade da vontade²⁰.”

No que diz respeito ao segundo pressuposto relativo à dificuldade concernente à prática da moralidade, além da falta de um conceito claro de liberdade, como acabamos de ver, a dificuldade está no fato de que a moralidade exige que o agir siga a determinação da razão, isto é, que se faça o que se deve fazer e não o que se gostaria de fazer, exige que se abra mão das inclinações e se leve em conta as exigências da razão. Mas isso não é tudo, a moralidade exige, algo a mais, exige que se *queira* fazer o que se deve fazer. Para que o agir seja moral é preciso que se tenha feito da lei, do que se deve fazer, a máxima da ação, isto é, o princípio subjetivo de determinação da ação. Isso significa que se tenha feito da lei dada pela razão o princípio próprio de escolha das ações, o princípio em função do qual se vive, o que nada mais é do que ser autônomo. Mas educar para a autonomia traz consigo uma dificuldade especial: o princípio da ação do educando tem de seguir as exigências de sua própria razão e ser coerente com elas e não com as do educador. É esse desafio que Kant procurou enfrentar.

18 No “Terceiro conflito das ideias transcendentais”, Kant esclarece que a liberdade transcendental é “contrária à lei da causalidade ... <entendida como> um encadeamento de estados sucessivos de causas eficientes” (CRP, A447-B475). Na “Observação sobre a terceira antinomia”, ele completa esse esclarecimento dizendo que a liberdade transcendental é a “absoluta espontaneidade da ação (*sic*), como fundamento autêntico da imputabilidade dessa ação. É, no entanto, verdadeira pedra de escândalo para a filosofia, que encontra insuperáveis dificuldades para aceitar tal espécie de causalidade incondicionada.” CRP, A448/476.

19 CRPr, A4; 5:3.

20 CRPr, A58; 5:33.

O desafio seguramente não se resume à elaboração de um discurso sobre os conceitos de liberdade, de autonomia e de limitação de nossas escolhas àquelas que poderiam ser escolhidas por toda a humanidade, pois tal discurso não surtiria praticamente efeito algum. Tudo não passaria de uma catequese sem que alguma coisa fosse alterada na prática.

2. Como a educação para a moralidade seria possível

Na “Doutrina do método” da CRPr, Kant propõe o modo por meio do qual seria possível despertar o jovem para a moralidade e levá-lo a se interessar por ela. Kant parte do pressuposto geral de que é preciso que desenvolvamos nossa capacidade de pensar e de refletir, pois o desenvolvimento dessas capacidades de forma adequada, por realizar aquilo a que estão destinadas, gera o sentimento de prazer. A vivência desse sentimento seria, se não o único, pelo menos o principal meio pelo qual se poderia levar o ser humano a se interessar pela moralidade, pois, a prática da moralidade não concerne apenas em seguir a lei da razão, mas, como vimos, em *querer* segui-la. Mas, para que *queira* seguir a lei, é preciso que o ser humano já tenha tido uma vivência dos efeitos prazerosos, resultantes da realização do fim das faculdades humanas, por meio de seu uso correto. O pressuposto kantiano na “Doutrina do método” parece ser o de que as faculdades humanas realizariam o seu fim à medida que fossem exercitadas e ao realizarem seu fim dariam origem a um sentimento de prazer. Esse sentimento, por sua vez, facilitaria a aproximação do ser humano do caminho da moralidade.

Dentre as faculdades humanas, além do entendimento — a faculdade do conhecimento — e da razão — a faculdade da liberdade —, o ser humano é dotado da “faculdade do juízo (cujo uso correto é tão necessário e universalmente requerido ...) ... <faculdade que> deve indicar um conceito pelo qual propriamente nenhuma coisa é conhecida, mas que serve de regra somente a ela própria”²¹. A faculdade do juízo, em função do exercício do pensamento que ela efetiva, forma conceitos que levam em conta as exigências da razão. São as exigências da razão que possibilitam “a cultura moral <que> funda-se sobre máximas, não sobre a disciplina. Esta impede os defeitos; aquelas

21 CFJ, BVII; 5:169.

formam a maneira de pensar²² e com ela o caráter do ser humano. A prática da faculdade do juízo, na medida em que possibilita a formação de conceitos relativos à moralidade, teria uma certa semelhança com a maiêutica socrática²³. Essa se ocupa de um procedimento que procede por meio de perguntas e respostas entre o educador e o educando; a faculdade do juízo, por sua vez, além da formação de conceitos, ocupa-se também do reconhecimento da máxima em função da qual o ato foi praticado.

Nesse sentido, o exercício da faculdade do juízo desempenha um papel preponderante na educação para a moralidade, pois a razão “não atua sozinha, de maneira instintiva, mas, ao contrário, necessita de tentativas, exercícios e ensinamentos para progredir, aos poucos de um grau de inteligência (*Einsicht*) a outro”.²⁴ Ao julgar, o ser humano tem de pensar e refletir; tem de justificar o seu próprio juízo e, ao fazer isso, tem de dar o conceito e o princípio em função do qual julgou. Talvez porque haja nessa atividade não só um certo desafio, mas, principalmente, a realização de um fim, devido ao uso das faculdades de acordo com a natureza de cada uma delas, essa atividade acaba sendo prazerosa. Sobre o prazer que o exercício da faculdade do juízo desperta, especialmente no que concerne aos ajuizamentos a respeito do valor dos atos alheios, Kant diz o seguinte:

Se se presta atenção ao curso das conversações em sociedades (...), observa-se que, além do narrar e do agradecer, ainda um outro entretenimento encontra aí lugar, a saber, o arrazoar: porque, se o primeiro deve comportar novidade e interesse, em pouco tempo se esgota, enquanto o segundo torna-se facilmente insosso. Mas entre todo o arrazoar não se encontra um que suscite mais a adesão das pessoas – que, do contrário, logo se aborrecem com toda argumentação sutil – e introduza uma certa vivacidade na sociedade, do que o arrazoar sobre o valor moral desta ou daquela ação que deve constituir o caráter de qualquer pessoa²⁵.

22 *Sobre a pedagogia*, 9:480.

23 Na *Metafísica dos costumes*, Kant afirma que é possível lidar com a educação para a moralidade de um modo em que, em vez de se lidar apenas com a memória, o que teria a forma de um método catequético, o mestre se dirige à razão do aluno e nesse caso ele faria isso por meio de um “diálogo no qual mestre e aluno se dirigem perguntas cada um por seu turno. O mestre, através de suas perguntas, norteia o curso do pensamento do seu jovem aluno, meramente lhe apresentando casos em que sua predisposição para certos conceitos se desenvolverá (o mestre é a parteira das ideias do aluno). 8:50; 6:478. Ver também R. Loudon, *Kant's Impure Ethics*, p. 50.

24 *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. Tradução Rodrigo Naves e Ricardo Terra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 5-6; 8:19.

25 CRPr, A273; 5:153.

Para que o arrazoar sobre os atos alheios seja visto como um caminho que pode levar à moralização e que traz consigo uma certa analogia com a maiêutica socrática, temos de nos lembrar de que, mesmo que se admita, como faz Kant, que as faculdades humanas já estejam formadas, o uso delas precisa ser despertado. O idealismo transcendental deixa isso muito claro. Para que uma faculdade humana possa exercer suas funções, ela precisa ser afetada, ou seja, receber dados, e, além disso, ser exercitada. No caso do conhecimento, as formas da sensibilidade têm de ser afetadas por uma matéria para que o conhecimento seja possível. No que concerne à moralidade, a faculdade do juízo tem de ser estimulada pela observação de casos que levam a que se formule máximas, princípios que possam justificar os atos realizados. Kant chama a atenção para o papel que os exemplos poderiam desempenhar nesse contexto:

Não sei por que os educadores da juventude não fizeram já há tempo o uso dessa propensão da razão de proceder com prazer mesmo no exame mais sutil de questões práticas levantadas e por que depois de terem tomado por base um catecismo puramente moral, não esquadrinharam as biografias de épocas antigas e modernas com o propósito de terem à mão exemplos para os deveres apresentados nos quais, principalmente pela comparação de ações semelhantes em circunstâncias diferentes, eles puseram em atividade o ajuizamento de seus educandos para observar o menor ou maior conteúdo moral dos mesmos²⁶.

Isso faz com que se tenha diante dos olhos casos em que se observa que o agir moral é possível. O objetivo é em grande parte, como afirma R. Louden, “encontrar uma representação tangível da ética pura, alguma coisa que pode ser vista e pensada”²⁷. Os casos considerados são importantes não para serem imitados, mas para que se veja que existem casos nos quais a ação se pauta pelos princípios dados pela razão.

26 CRPr, A275; 5:154.

27 R. Louden, KIE, p. 49.

II

No meu entender, três etapas devem ser percorridas para que a educação para a moralidade seja bem fundamentada:

1º. O desenvolvimento do pensamento e da reflexão em geral.

Se levarmos em conta que os erros nos quais incorremos são decorrentes da faculdade do juízo, podemos concordar com a consideração kantiana a respeito da necessidade de se exercitar o bom ajuizar e aquilo que o possibilita: a reflexão. “Todos os juízos (...) carecem de uma *reflexão*”²⁸ (...) A reflexão “é a consciência da relação das representações dadas às nossas diferentes fontes do conhecimento unicamente pela qual pode ser determinada corretamente a relação entre elas”.²⁹ Se a educação para a moralidade deve ser despertada por meio do exercício do ajuizar, é preciso que, de algum modo, se saiba o que nele está envolvido. Assim como no caso de um juízo de conhecimento, precisamos saber das condições de sua verdade, no caso de um juízo sobre a moralidade de um ato precisamos saber dos princípios nos quais ele se funda, precisamos saber de sua validade. Não se trata na educação, como foi dito antes, de se fazer um discurso sobre essas distinções, mas, antes, do exercício da faculdade do juízo e das diversas maneiras segundo as quais ela é usada. A faculdade do juízo é uma faculdade que pode ser ampliada no seu modo de julgar, pois ela pode julgar não apenas “a partir de condições privadas subjetivas”, mas também a partir das exigências da razão. Isso pode acontecer porque podemos “abstrair das limitações que acidentalmente aderem ao nosso próprio ajuizamento”.³⁰ Estimular o jovem julgar de modo ampliado, levando em conta os demais faz com que ele exercite suas faculdades cognitivas e as desenvolva, levando-as a realizar o seu fim, pois, “tudo o que se funda sobre a natureza de nossas faculdades tem de ser adequado a um fim e conforme com seu uso legítimo”.³¹

28 CRP, A261/B317.

29 CRP, A260/B316.

30 CFJ, B157; 5:294.

31 CRP, A642/670.

2º. O desenvolvimento do pensamento e da reflexão voltados para o ajuizamento moral das ações humanas.

Estimular o ajuizamento possibilita que se reflita sobre o princípio em função do qual as ações, sejam as alheias sejam as próprias, foram realizadas. Na educação para a moralidade é preciso que se leve em conta a distinção entre ação realizada só de acordo com a lei, caso em que a ação é legal, da ação que foi realizada apenas pela lei, caso em que a ação é moral. Nesse caso, é preciso que se distinga ainda se a ação foi realizada apenas em função da lei moral objetiva, sem que se tenha feito dela um princípio próprio, ou seja, sem que se a tenha tomado subjetivamente como princípio da ação e que se tenha feito dela uma máxima. Não basta, nesse caso, diz Kant, que a ação tenha apenas retidão moral, é preciso que ela também tenha valor moral “como disposição concordante com a sua máxima (...) Esse exercício, bem como a (...) cultura de nossa razão (...) tem de produzir aos poucos um certo interesse, inclusive pela lei da mesma, por conseguinte por ações moralmente boas.”³²

3º. O desenvolvimento do pensamento com o fim de que se tome interesse pelas ações moralmente boas.

Segundo Kant “nós nos afeiçoamos finalmente àquilo cuja contemplação deixa-nos sentir o uso ampliado de nossas faculdades de conhecimento, o qual é promovido principalmente por aquilo em que encontramos retidão moral; porque a razão com a sua faculdade de determinar *a priori* segundo princípios o que deve acontecer, só pode sentir-se bem em uma tal ordem de coisas”.³³ Agir de acordo com os princípios da razão, ou seja, agir segundo a lei, faz com que tenhamos de abrir mão de nossos interesses particulares, nossas inclinações mais imediatas e “ainda que essa renúncia provoque uma sensação inicial de dor, todavia pelo fato de que priva aquele aprendiz da coerção até de carências verdadeiras, ao mesmo tempo anuncia-lhe uma liberdade do variado descontentamento em que todas essas carências o enredam e o ânimo é tornado receptivo à sensação de contentamento a partir de outras fontes”,³⁴ no caso, as fontes da razão e da autonomia.

Excursus: uma analogia entre o juízo em que se exercita a educação para a moralidade e o juízo estético do sublime.

32 CRPr, A284-285; 5:159.

33 CRPr, A285; 5:160.

34 CRPr, A286-287; 5:160-161.

Esse modo de chamar a atenção do jovem para valor moral dos atos alheios, modo que começa com o estímulo e exercício das faculdades humanas e que o faz julgar sobre os atos observados, que o leva a procurar o princípio em função do qual o ato observado foi realizado e leva-o a comunicar aos outros o seu juízo tem uma certa analogia com o juízo estético do sublime, o juízo que parte da observação do que é grande e poderoso na natureza. A observação daquilo que, nela, é imensamente grande ou poderoso gera o sentimento inicial de desprazer devido à desproporcionalidade ou à violência que apresenta, mas o sentimento inicial de desprazer transforma-se no sentimento de prazer, à medida que se consegue atribuir um sentido plausível ao que foi observado. Tanto no caso do ajuizamento do sublime sobre os objetos observados quanto no ajuizamento moral sobre os atos alheios, o ser humano, ao julgar, percorre o caminho que vai do sensível, do que é percebido e que causa desprazer — no ajuizamento moral o desprazer tem origem nas restrições e dificuldades observadas —, àquilo que já não é mais sensível e possibilita a formação de um conceito ou mesmo a formulação de um princípio para o que foi observado, o que leva ao surgimento do sentimento de prazer³⁵. O conceito formado e o princípio formulado têm como fundamento “um padrão de medida que se pressupõe poder admitir como o mesmo para qualquer um”³⁶, um padrão de medida dado pela razão, “porque ele é um padrão de medida que se encontra só *subjetivamente* à base do juízo reflexivo sobre a grandeza”³⁷. Isso quer dizer que não está em questão se objeto é, de fato, grande, mas sim que se atribui a ele uma grandeza; tão pouco quer dizer que o conceito ou o princípio se refiram a algo que exista apenas na natureza, na verdade, esse objeto pode ser tanto a virtude de uma ação, virtude que foi considerada “grande”, quanto a “grandeza” de uma liberdade ou mesmo a “grandeza” da justiça pública em um país³⁸. Nessa avaliação da grandeza, seja a dos objetos da natureza, seja a dos atos humanos, o julgar passa de um sentimento de desprazer inicial, quando se sente um desacordo entre o percebido e a faculdade sensível, pela qual inicialmente nos orientamos, para

35 Nos ajuizamentos morais o ajuizamento parte do fato observado em que o agente em questão deixou de lado a inclinação, ou seja, a realização de um suposto prazer e seguiu o princípio do dever.

36 CFJ, B82; 5:249.

37 CFJ, B82; 5:249, grifo meu.

38 CFJ, B82-83; 5:249.

um sentimento de prazer, quando se sente o acordo entre o que se observa e a razão humana. Mesmo sendo um juízo estético, “o sublime sempre tem de referir-se à *maneira de pensar*, isto é, às máximas para conseguir o domínio do intelectual e das ideias da razão sobre a sensibilidade”³⁹. Por sua vez, o juízo sobre o ato realizado, mesmo sendo um juízo que tem seu fundamento na razão, e não no sentimento de prazer, pode ser despertado pelo sentimento de prazer que o uso das faculdades, quando realizam o seu fim, promovem. Ao chamar a atenção para a faculdade do juízo como aquela que tem de ser exercitada na educação para a moralidade, Kant está tratando de uma faculdade que pode ser desenvolvida em função da reflexão de que é capaz. A princípio, o pressuposto é o de que a razão, considerada como um todo, como a faculdade que caracterizaria o ser humano, tem o poder da reflexão⁴⁰. Mas Kant parece chegar à conclusão de que, ainda que o poder de reflexão seja da razão, quem o exerce é a faculdade do juízo. Ela tem em si o poder de refletir sobre as demais faculdades e com isso fortalecê-las. Esse fortalecimento e o sentimento que ele gera é o que pode contribuir fortemente para que a educação para a moralidade seja possível.

39 CFJ, B124; 5:274.

40 Dieter Henrich, no seu artigo “Kant’s Notion of a Deduction”, in: *Kant’s Transcendental Deductions*, editor: Eckart Foster, Stanford: Stanford University Press, 1989, p. 42, trata do conceito de reflexão de uma forma esclarecedora e do papel importante que ele desempenha no contexto da filosofia kantiana.

