






A TEORIA DA EDUCAÇÃO EM KANT: A IMPORTÂNCIA DE EDUCAR PARA A AUTONOMIA E LIBERDADE¹

Allyson Pereira de Almeida²

 <https://orcid.org/0000-0002-3971-5084>

Ricardo da Silva Barbosa Firmino³

 <https://orcid.org/0009-0003-2495-7421>

 <https://doi.org/10.33871/27639657.2026.6.1.12052>

RESUMO: Esta pesquisa propõe analisar a Teoria da Educação de Immanuel Kant, tendo como pressuposto os conceitos de liberdade e autonomia. Para isso, utilizaremos os textos *Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?* (1784) e *Sobre a Pedagogia* (1803). Para compreender a relação entre liberdade e moralidade, pressuposto subjacente à reflexão envolvendo o papel da disciplina no processo formativo do sujeito, utilizaremos a chamada *Tese da Reciprocidade* exposta na segunda *Crítica* (1788). Além dessas análises, na última seção, propomos utilizar as noções de autonomia e liberdade a fim de estabelecer um breve diálogo com o pensamento de Paulo Freire, tendo como recurso passagens de suas *Pedagogia do Oprimido* (1968) e *Pedagogia da Autonomia* (1996). Espera-se que esta pesquisa demonstre a importância do resgate da filosofia kantiana para os possíveis e atuais diálogos que poderão ser construídos, antepondo a isso toda uma diversidade de questões tratadas pelo pensador alemão.

Palavras-Chave: Pedagogia. Educação. Liberdade. Autonomia. Lei Moral

ABSTRACT: This research proposes to analyze Immanuel Kant's Theory of Education, based on the concepts of freedom and autonomy. To this end, we will use the texts *An Answer to the Question: What is Enlightenment?* (1784) and *On Pedagogy* (1803). To understand the relationship between freedom and morality, an underlying assumption in the reflection involving the role of discipline in the formative process of the subject, we will use the so-called *Thesis of Reciprocity* presented in the second *Critique* (1788). In addition to these analyses, in the last section, we propose to use the notions of autonomy and freedom to establish a brief dialogue with the thought of Paulo Freire, using passages from his *Pedagogy of the Oppressed* (1968) and *Pedagogy of Autonomy* (1996). It is hoped that this research will demonstrate the importance of recovering Kantian philosophy for possible and current dialogues that can be constructed, highlighting the diversity of issues addressed by the German thinker.

Keywords: Pedagogy. Education. Freedom. Autonomy. Moral Law

¹ O presente trabalho é resultado das pesquisas realizadas durante a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso, que se deu sob orientação do professor e coautor desse texto.

² Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: allyson.almeida@servidor.uepb.edu.br

³ Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: ricardo.firmino@aluno.uepb.edu.br





INTRODUÇÃO

É fato que ao longo da história o debate sobre a educação sempre teve um caráter de importância e urgência, tendo em vista o seu papel na formação humana. Nesse sentido, inúmeros expoentes da tradição histórico-filosófica deixaram contribuições importantes para a sua compreensão. Quando adentramos na filosofia de Immanuel Kant, por exemplo, é perceptível sua preocupação com a formação moral do indivíduo e, por isso, podemos perceber a sua preocupação ao evidenciar que a educação deve ser tida como meio para uma saída do homem de sua minoridade com vistas ao alcance de sua maioridade — em seus termos —, pressuposto essencial para o desenvolvimento da autonomia no indivíduo. Kant afirma que o sujeito não nasce pronto e deve ser educado a fim de tornar-se verdadeiramente humano, deixando de lado sua condição de animalidade. Sob esta perspectiva, pode-se dizer que a educação não deve ser tida como um processo de instrução meramente tecnicista, mas sim orientada com finalidades de cunho ético e racional. Isso propondo como objetivo último a formação de um sujeito capaz de agir pelo dever moral, tal como o pensador alemão o demonstrará ao longo de sua ética — que possui uma estreita conexão com a moral.

Considerando esses pressupostos, o intuito deste trabalho consiste em expor e analisar o pensamento kantiano sobre a educação, tendo como ênfase os conceitos de liberdade e autonomia. Para isso, utilizaremos como base os seguintes textos: *Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento? (1784)*, *Sobre a Pedagogia (1803)* e *Crítica da Razão Prática (1788)*. Após uma breve análise, será demonstrado que a teoria da educação kantiana, que foi influenciada pelo Iluminismo, propõe uma formação capaz de permitir ao sujeito essa capacidade de agir e pensar por si mesmo, emancipando-o de modo a alcançar uma consciência moral social acerca do uso de sua liberdade e autonomia. Para isso, a disciplina cumprirá um papel fundamental em sua instrução moral, direcionando-o ao reconhecimento da existência de leis que, por se fundarem na razão, são válidas para todos (Lei Moral Universal).

Na segunda parte deste trabalho, será realizada uma investigação envolvendo o texto *Sobre a Pedagogia*, buscando identificar a sua importância, bem como expor o modo como o autor alemão desenvolverá a sua argumentação sobre a formação do sujeito e a contribuição dada pela moralidade. Para isso, utilizaremos como recurso reflexões expostas anteriormente



no seu opúsculo sobre o esclarecimento (*Aufklärung*). Na sequência, aprofundaremos as conexões entre os conceitos de *educação*, *autonomia* e *liberdade* em Kant, considerando, para isso, argumentos trazidos pela sua *Crítica da Razão Prática* e pela *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Para demonstrarmos melhor a relação entre liberdade e moralidade, utilizaremos a chamada “Tese da Reciprocidade”, pois ela servirá como instrumento essencial a fim de mostrar a conexão entre ambos os conceitos, noções fundamentais para se compreender a perspectiva da educação na filosofia kantiana.

Por último, com o objetivo de enriquecer a análise do pensamento kantiano, realizaremos um breve diálogo com o filósofo contemporâneo Paulo Freire, autor que possui contribuições essenciais no que se refere à discussão sobre a educação atual. Apesar das diferenças entre ambos, é válido estabelecer este diálogo entre eles, já que partilham aparentemente da mesma preocupação com a formação do homem e o seu papel na sociedade. Por isso, buscaremos mostrar ao longo deste artigo a importância do debate sobre a educação kantiana, bem como a necessidade do resgate de sua filosofia para o trato de questões contemporâneas.

1 – INTRODUÇÃO À DISCUSSÃO SOBRE A TEORIA DA EDUCAÇÃO KANTIANA: ANÁLISE DOS TEXTOS *SOBRE A PEDAGOGIA E RESPOSTA À PERGUNTA: O QUE É O ESCLARECIMENTO?*

A discussão acerca da Filosofia da Educação desenvolvida por Immanuel Kant (1724-1804) encontra-se inserida no contexto histórico do iluminismo alemão, que enfatizava como princípios a racionalidade e a liberdade, desenvolvendo, através disso, uma crítica ao pensamento dogmático (dogmatismo). Kant define o iluminismo em termos de esclarecimento como a saída do homem de sua minoridade para o alcance da maioridade mediante o uso do próprio entendimento. Isto pode ser encontrado em seu texto *O que é Esclarecimento?* (WA), opúsculo onde o autor vai apresentar não só a sua visão acerca do esclarecimento como também sua concepção de liberdade,⁴ dentre outras questões que serão abordadas.

⁴ O conceito de liberdade em Kant faz parte da discussão central de suas obras e é algo indispensável para a sua ética, não sendo apenas uma condição para a moralidade, mas também algo que permitirá ao homem agir conforme a sua racionalidade e os princípios universais, deixando de lado suas influências de cunho emocional e instintivo. É, assim, o alicerce de toda a sua razão prática, fazendo com que ela possa ser tida como pura, isto é, podendo por si mesma determinar a vontade.



Compreendendo o contexto em que Kant está inserido, e particularizando os objetivos contidos no texto em questão, é cabível observar preliminarmente que a compreensão do autor sobre a educação ultrapassa algo meramente técnico voltado à formação de profissionais, estando totalmente ligada ao objetivo último de educar para a formação do caráter moral do sujeito a fim de agir de forma ética na sociedade em que vive. Logo, educar para Kant não deve ser visto apenas como uma forma “profissionalizante” ou uma adaptação às normas da sociedade, mas sim uma atividade prática capaz de promover um constante aprimoramento da sociedade, tendo como objetivo ulterior o aprimoramento humano. Vejamos, a seguir, como isto será desenvolvido a partir das principais argumentações expostas em *WA*.

1.1 – Educação como um ato de Esclarecimento (*Aufklärung*)⁵

Em seu opúsculo *WA*, Kant inicia destacando a necessidade da emancipação do homem, tirando-o do seu estado de ignorância no qual muitas vezes ele se encontrava. Em outros termos, isto irá requerer a saída do homem de sua minoridade para o alcance da maioridade; mas de que modo o homem conseguirá esta transição? O filósofo alemão argumenta que a incapacidade de o sujeito fazer o uso da própria razão sem ser orientado por outros (menoridade) não está relacionada a uma falta de inteligência, mas sim a uma preguiça ou até mesmo covardia, já que as pessoas tendem a preferir que outros tenham o poder de decisão por elas se isentando da responsabilidade de pensarem por si mesmas. Vejamos o que ele diz:

Esclarecimento (*Aufklärung*) é a saída do homem de sua minoridade, da qual ele próprio é culpado. A minoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa minoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Supere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (*Aufklärung*) (*WA*, AA08: 35, 1-8).⁶

⁵ É importante ressaltar que o termo filosófico alemão *Aufklärung* não possui uma tradução exata, podendo ser traduzido como: “Iluminismo”, “ilustração”, “filosofia das luzes”, “época das luzes”, etc., pelos principais estudiosos do pensamento kantiano. Portanto, a tradução que iremos utilizar ao longo do trabalho será a expressão “esclarecimento”, sendo essa a que chegará mais próximo ao significado do termo filosófico e a tudo aquilo que ele indica.

⁶ Por questões metodológicas e de escrita, utilizaremos as siglas referenciais das obras kantianas sempre que necessário referenciá-las. Ainda, para as citações, o modelo padrão adotado será aquele oferecido pela *Akademie-Ausgabe* (AA), tendo como base os 23 volumes dispostos pela *Gesammelte Schriften*. Sendo assim, a sequência Revista Paranaense de Filosofia, v. 6, n. 1, p. 138 – 170, Jan./Jun., 2026.



Ao longo do texto, Kant dará ênfase a algumas figuras que tem esse poder de autoridade perante as pessoas numa sociedade, mantendo-as em seu estado de menoridade (*Unmündigkeit*). Dentre as principais, são citadas por ele: sacerdotes, impondo seus dogmas e doutrinas de modo que o indivíduo deixe de lado a racionalidade (AA08: 37); governantes: desencorajando o sujeito a pensar criticamente e de forma autônoma (AA08: 37); acadêmicos: quando o conhecimento transmitido não pode ser questionado (AA08: 37).⁷ Sair da menoridade é possível, para ele, sempre que o sujeito utiliza a razão (*Vernunft*), valendo-se de uma liberdade (*Freiheit*) em seu uso público para questionar de forma racional os princípios, as normas, e debater questões com outros sujeitos sem as restrições impostas pelas autoridades e por aqueles capazes de determinar o nosso pensamento. Essa liberdade de questionamento, um uso público da razão (*der öffentliche Gebrauch*), é essencial para a transição da menoridade à maioridade (*Mündigkeit*). As normas e imposições pautadas por um pensamento arbitrário, que favorecem somente um determinado grupo de pessoas, devem ser questionadas; o sujeito não deve aceitar concepções de verdade prontas sem submetê-las a uma análise racional. Essa obediência às regras impostas sem uma análise prévia coloca o sujeito à mercê das regras dadas por aqueles que moldam o mundo em seu benefício próprio.

Valendo-se das discussões oferecidas até então, e buscando estabelecer um paralelo com a educação (*Erziehung*), pode-se dizer preliminarmente que, para Kant, educar é um mecanismo essencial para que o homem consiga sair de sua menoridade. Se fazer o uso da razão é o princípio necessário para que isto ocorra, pode-se dizer que a educação deve-se fundamentar neste pressuposto. Para ele, uma sociedade onde o povo é esclarecido tende ao progresso (*WA*, AA08: 40). Porém, formar uma sociedade esclarecida demanda tempo e esforço, já que é um processo gradual e muitas pessoas ainda terão o pensamento cômodo, abstendo-se da liberdade em seu uso puro e passíveis de retorno às amarras que as oprimem, aprisionam e impossibilitam o esclarecimento (*Aufklärung*).

adotada será: *i*) o uso inicial da sigla da obra, precedido pelo, *ii*) volume do texto no original (AA+número) e, por fim, *iii*) o indicativo da página. A exceção ocorrerá para a primeira *Crítica*, visto que ela segue o modelo de citação A-B, tendo em vista as suas duas edições (a primeira, “A”, ocorrida em 1781, ao passo que a segunda, “B”, em 1786). Sempre que necessário, apontaremos ainda as linhas da tradução, para fins de argumentação.

⁷ No texto, o filósofo alemão faz menção ao “público letrado” (AA08: 37).

Revista Paranaense de Filosofia, v. 6, n. 1, p. 138 – 170, Jan./Jun., 2026.

ISSN: 2763-9657

Universidade Estadual do Paraná



1.2 – Análise da Teoria da Educação kantiana a partir da obra *Sobre a Pedagogia*

A Teoria da Educação proposta por Immanuel Kant na obra *Sobre a Pedagogia (Päd)* oferece novamente sua visão sistemática de que a educação deve pautar-se no desenvolvimento do sujeito. Isto porque a educação não pode ser concebida somente como um meio de transmitir o conhecimento, mas, principalmente, como um processo fundamental para que o sujeito se torne racional e autônomo, moralmente falando, lembrando que devido ao contexto iluminista da época Kant utilizará a razão como o instrumento necessário capaz de propiciar o progresso da humanidade (*Menschheit*) — tal como mencionado em *WA*. A tons estilísticos, vale ressaltar que *Päd* foi autorizada para publicação pelo próprio autor, embora tenha sido elaborada por um de seus alunos, a saber, Friedrich Theodor Rink, que usou e analisou as discussões tratadas por ele durante um minicurso sobre Pedagogia oferecido nos anos de 1776-1777 e 1786- 1787. *Päd* oferece, ainda, uma discussão acerca da educação pensada desde o período da infância do sujeito. Por isso Kant fará uso do conceito de pedagogia, entendendo-o como uma “arte” de formar o sujeito (AA09: 446), sendo uma teoria normativa educacional que se orienta através da *razão prática*,¹⁰ para desenvolver suas análises. A pedagogia vai questionar e responder como se deve educar o sujeito desde o seu nascimento (AA09: 443). A partir disso, a obra analisará o papel da educação desde este primeiro momento da formação do indivíduo, evidenciando a sua importância ao longo da vida, e compreendo a educação como este processo de formação humana, da humanidade do indivíduo (AA09: 441). Sobre isso, vejamos o que ele nos diz:

O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com formação. Consequentemente, o homem é bebê, educado e discípulo (*Päd*, AA09: 441, 1-4).

Como se pode perceber, Kant inicia suas reflexões destacando que o ser humano é o único animal que pode ser educado, já que não nasce pronto para enfrentar o mundo à sua volta. Para isso, é necessário um *guia*,⁸ pois, como ele afirma, “o homem tem necessidade de cuidados [*Wartung*] e de formação [*Bildung*]” (AA09: 443). A premissa assumida acima pode

⁸ A palavra *guia* foi utilizada para envolver todos aqueles que contribuem para o processo de formação da criança, podendo ser os pais, parentes, responsáveis ou até mesmo um tutor.

Revista Paranaense de Filosofia, v. 6, n. 1, p. 138 – 170, Jan./Jun., 2026.

ISSN: 2763-9657

Universidade Estadual do Paraná



ser justificada da seguinte forma: enquanto para os animais o instinto é o seu *guia*, e assim envelhecem com ele, o sujeito precisa desenvolver suas noções de mundo através da educação e da disciplina. O progresso do homem vem, portanto, de uma base educacional capaz de mostrar que a humanidade vai se aperfeiçoando de forma contínua, baseando-se nas noções de transmissão e aprimoramento do conhecimento e da moralidade, e, por isso, “não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, a ideia de humanidade e da sua inteira destinação” (AA09: 447). O conceito de pedagogia (*Pädagogik*) deve seguir esta perspectiva, sendo, por isso, entendido como uma ciência que estuda e aperfeiçoa o processo educacional, que é essencial para desenvolver a humanidade no indivíduo.

No decorrer do texto, Kant vai apresentar as quatro finalidades atribuídas à educação, a saber, disciplina (*Disciplin*), cultura (*Cultur*), civilização (*Civilisirung*) e moralização (*Moralisirung*). A disciplina é algo essencial para controlar os impulsos naturais que nascem com o sujeito, visando assim uma boa convivência na sociedade; neste intermédio, tem-se o autocontrole que é fundamental a fim de que o sujeito seja capaz de deixar de lado sua animalidade e agir de forma racional perante as situações que acontecerão ao longo da vida (AA09: 449). Destaca-se, todavia, que a disciplina, para ele, não pode ser imposta de forma autoritária ou como forma de repressão pelos atos, mas deve ser tida como um instrumento capaz de orientar o sujeito para o exercício de sua liberdade, ou seja, mesmo que ela pareça algo que visa restringir e impedir que o sujeito seja livre, na verdade, vai torná-lo livre no futuro. Sobre isso, a afirmação de que o homem é livre quando faz aquilo que deve ser feito, independente do seu querer, por exemplo, é uma interpretação comum e válida da filosofia kantiana. A presença deste *paradoxo*⁹ visa enfatizar que a liberdade para Kant difere da libertinagem, pois aqui o sujeito faz tudo aquilo que lhe convém ou tem vontade. No estado de libertinagem o indivíduo não está sendo livre, mas sim escravo dos seus desejos, um escravo de suas inclinações. A disciplina o fará escolher agir de forma racional, não alimentando seus desejos e tornando-se, de fato, livre. Nesse sentido, para ele, disciplina “quer dizer: procurar impedir que animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade.

⁹ Tal paradoxo ocorre porque, para alguns, a concepção de liberdade consiste em ser isento de todas as amarras que são impostas. Indo na contramão, a partir do momento que Kant apresenta um conceito de liberdade no sentido de disciplina, isto se opõe à visão anterior, gerando esta aparente concepção “paradoxal”.



Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria” (*Päd*, AA09: 449).

Considerando a segunda finalidade da educação, a cultura (AA09: 449), sendo ela responsável pelo desenvolvimento da intelectualidade do sujeito, destaca-se que ela fornece caminhos para que o indivíduo consiga cada vez mais adquirir conhecimento e, de certa forma, aprimorar sua racionalidade. Aqui, o aprendizado mecânico é deixado de lado, dando lugar a um pensamento voltado à criticidade e à compreensão do mundo de forma racional. Nesse sentido, a cultura possui um papel fundamental para que o sujeito adquira ferramentas essenciais para a compreensão do mundo ao seu redor, isso de forma autônoma. Enquanto instrumento necessário à cultura, a educação deixa de lado uma passividade, fazendo com que o sujeito seja capaz de entender que aquilo que está sendo ensinado a ele tem um base cultural, racional e moral, e, ao mesmo tempo, pode ser criticado também de forma racional; não é só uma informação que lhe é passada sem nenhuma profundidade. Através deste processo aparentemente dialético, o sujeito é visto como um protagonista no processo educacional e não somente um “depósito” de informações vazias.

Ainda, com relação ao estágio civilizatório oferecido pela educação (AA09: 450), destaca-se que ele é capaz de propiciar à comunidade humana a capacidade de conviver harmonicamente em sociedade, cumprindo as normas estabelecidas pelo coletivo, normas estas debatidas racionalmente e que podem ser modificadas se, porventura, houver uma crítica racional válida capaz de aprimorá-la. Para Kant, a harmonia da sociedade depende dos seus indivíduos e da capacidade de agir conforme as regras estabelecidas, sendo papel da educação mostrar que além de conhecimentos teóricos é importante o sujeito adequar o seu comportamento à sociedade na qual ele está inserido. Contudo, o filósofo afirma que a conformidade perante as normas não torna o indivíduo moralmente autônomo, já que ele pode obedecer por medo de punição ou por simples conveniência, e não porque é o correto a se fazer. Compreendo este detalhe, é nítido que a civilização é importante, porém, não é o suficiente para levar o indivíduo à sua autonomia moral. Disso surge a necessidade da moralidade, desenvolvida na sequência do texto.

Sobre a moralidade, destaca-se preliminarmente a sua importância no pensamento de Kant. Nela se encontra a base para o desenvolvimento da sua Filosofia da Educação, sendo um momento essencial para a educação elevar-se em seu nível mais alto, fazendo com que o



sujeito conquiste sua autonomia. Segundo o filósofo alemão, a moralidade deve ser desenvolvida internamente através dos conhecimentos e dos princípios éticos, assim, o sujeito não deve ser ensinado a seguir a norma ou regra moral cegamente, mas sim a compreender a necessidade dessas regras e vê-las como algo necessário e universal (AA09: 450). É a necessidade de mostrar ao sujeito que a lei moral não está baseada em recompensa ou punição, mas sim na sua consciência, como já havia dito, levando-o a agir de forma ética não por medo, mas sim porque é o correto a se fazer: “vivemos em uma época de disciplina, de cultura e de civilização, mas ela ainda não é a da verdadeira moralidade” (AA09: 451).

Em síntese, pode-se dizer que a educação deve voltar-se para a formação do caráter do sujeito, fazendo com que a humanidade gradativamente possa desenvolver seu pleno potencial. Olhar a educação como algo “progressista” e otimista é uma característica do pensamento de Kant e, por esta via, compreende-se que a pedagogia não pode ser utilizada como um conjunto de métodos não mutáveis, mas sim como um instrumento capaz de aperfeiçoar as formas de desenvolver o potencial intrínseco no sujeito. Assim, devemos observar a importância do seu pensamento na contemporaneidade, pois, como se pode perceber, ele antecipa algo que está sendo discutido atualmente no campo da pedagogia, a saber, a importância do pensamento crítico e a necessidade de conceber a educação como um mecanismo capaz de tornar o sujeito autônomo, de preparar e formar cidadãos para a vida em sociedade.

Com relação à interpretação dessa visão progressista do autor, Allen Wood argumenta em seu livro *Kant's Ethical Thought* (1999)¹⁰ que o pensamento envolvendo a moralidade kantiana é interpretado a partir de um processo contínuo de aperfeiçoamento do sujeito ligado ao progresso racional da sociedade. Porém, os meios que ele utiliza para seus estudos, argumentos e para o modo como o homem deve agir é interpretado como algo conservador. Ou seja, Kant seria conservador no que diz respeito aos meios que ele utiliza, e um progressista no que concerne aos fins. Vejamos, a seguir, os dois momentos nos quais *Päd* se subdivide, atentando-se para o papel e a importância de cada um deles.

¹⁰ WOOD, Allen W. *Kant's Ethical Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Revista Paranaense de Filosofia, v. 6, n. 1, p. 138 – 170, Jan./Jun., 2026.

ISSN: 2763-9657

Universidade Estadual do Paraná



1.2.1 – Sobre a educação física

Propor uma educação voltada para crianças é o objetivo inicial descrito em *Päd.* Ensinar de maneira certa faz com que o desenvolvimento da criança seja bom para ela e para a sociedade. Caso não seja educada de maneira correta, pode vir a tornar-se um sujeito mimado e fraco, tanto fisicamente quanto intelectualmente. Porém, é preciso saber como ensinar à criança, pois, parte daquilo que os pais, tutores e responsáveis ensinam, pode de nada servir nessa primeira fase do seu desenvolvimento:

As crianças devem ser instruídas apenas naquelas coisas adaptadas à sua idade. Muitos pais se alegram vendo os filhos proferirem discursos de velhos; tais crianças a nada chegam. Uma criança não deve ter senão a prudência de uma criança; e não deve se transformar num imitador cego. Ora, uma criança que apresenta as máximas do senso próprio de homens feitos está fora do caminho traçado para a sua idade e não faz senão imitar (...) (*Päd*, AA09: 485, 18-23).

Partindo deste pressuposto, Kant definirá inicialmente a Educação Física como o momento que envolve os “cuidados materiais prestados às crianças ou pelos pais, ou pelas amas de leite, ou pelas babás” (AA09: 456), subdividindo-a em dois tipos, a saber, *a negativa e a positiva*, considerando as perspectivas moral e intelectual do sujeito. Entende-se como educação negativa a prevenção de vícios e maus hábitos (AA09: 459), e a positiva (AA09: 466) aquela ligada ao ensino ativo das virtudes e do conhecimento. A negativa visa criar um ambiente onde a criança seja capaz de desenvolver sua independência, sendo passível de no futuro tornar-se um sujeito plenamente autônomo e racional. Para ele, este modelo deve ser a primeira forma de educar o sujeito desde o seu nascimento. Apesar disso, destaca-se que este viés negativo não implica que haverá uma ausência de ensino, mas apenas aponta para um cuidado centrado em não submeter a criança às influências externas capazes de comprometer o seu desenvolvimento moral. Impor regras e punições a um sujeito que não tem uma noção básica do mundo à sua volta ocasionará a formação de sujeitos submissos ou até mesmo revoltados, em vez de livres e autônomos. A educação negativa evita este tipo de interferência na formação da criança, fazendo com que naturalmente ela possa tomar decisões e aprenda a desenvolver uma autodisciplina baseada na razão e não numa punição vazia e severa.¹¹ Quando uma criança faz algo de errado, por exemplo, quando ela quebra

¹¹ Dada a relação envolvendo a educação negativa e os castigos, é importante destacar a noção de que uma Revista Paranaense de Filosofia, v. 6, n. 1, p. 138 – 170, Jan./Jun., 2026.



um copo, para o filósofo alemão, não seria sensato castigá-la. A noção de castigo fará com que ela desperte em si o agir com uma finalidade que não necessariamente seja a ação pelo dever moral, mas sim apenas para evitar um medo de ser punida ou, em caso de recompensa, por uma boa ação realizada, por uma vontade de receber algo em troca devido à sua boa conduta ou atitude.

É certo que na cultura moral deve-se procurar ensinar a criança desde cedo o que é o bem e o mal, fundando assim uma moralidade e não um ensinamento com base em castigos. Por isso, segundo ele, a moralidade é algo que não pode ser deixado de lado; devido a isso, neste processo, primeiro deve-se formar o seu caráter a partir da educação moral e do ensino das leis para só depois, caso se realize algo incorretamente, haja aqui as advertências e/ou punições que servirão como instrumentos corretivos. Vejamos, a seguir, outro exemplo que o autor nos apresenta:

Quando uma criança mente, por exemplo, não se deve punir, mas tratá-la com desprezo, dizer que no futuro não mais acreditaremos nela, e semelhantes. Mas se a castigamos, quando procede mal, e a recompensamos, quando procede bem, então ela fará o certo para ser bem tratada. Quando mais tarde entrar no mundo, onde as coisas acontecem de modo diverso, isto é, no qual ela poderá fazer o bem sem recompensa e o mal sem receber castigo, então ter-se-á um ser humano que só visará como sair-se bem no mundo, e será bom ou mau, conforme melhor lhe parecer. (*Päd*, AA09: 480-481).

Vale ressaltar que Kant não despreza o castigo, mas que se deve ter certa cautela ao punir o sujeito por ter cometido um erro. Sobre a noção de *punição/castigo* (*Strafe*), o filósofo alemão o subdivide em *físico e moral* (AA09: 482). Essa divisão se dá devido ao fato de que as infrações cometidas por crianças e adolescentes devem ser tratadas de formas diferentes; castigar a criança de forma moral, por exemplo, está ligado ao fato de tratá-la com frieza, mostrando como os pais ou tutores estão decepcionados com a sua atitude. Já o castigo físico, no que lhe concerne, está ligado à aplicação de penas, mas sempre com cautela para

educação negativa como forma de disciplina sem punição, para Kant, partirá de um cuidado voltado às aptidões naturais do sujeito, devendo despertá-lo para a consciência de sua liberdade e autonomia. Através disso, ele poderá ser disciplinado com base numa moralidade cujo princípio é a liberdade, não carecendo, por isso, de punição – embora isso não seja fácil. Se uma criança mente, por exemplo, uma punição física não seria necessária. Bastaria apenas demonstrar como tal ação afeta a sua moral e a confiança depositada nela pelos outros, fazendo com que necessariamente ela apreenda o valor da veracidade como princípio moral e modifique, assim, o seu comportamento.

Revista Paranaense de Filosofia, v. 6, n. 1, p. 138 – 170, Jan./Jun., 2026.

ISSN: 2763-9657

Universidade Estadual do Paraná



que não gere o que Kant chama de *indoles servilis*.¹² Assim como o castigo físico deve ser calculado, ou até mesmo deixado de lado, a noção de recompensa para a criança “de nada serve”, pois acarreta aquilo que ele chama de *indoles mercennaria*.¹³

É interessante notar que Kant transita bastante entre o que é natural para o sujeito e aquilo que vem de algo racional ou da lei moral; e isso vale também para a concepção de castigo. O castigo natural aparece sem precisar da intervenção de um sujeito ou da lei moral para que seja aplicado. Sobre ele, o filósofo alemão afirma que “a doença, que o próprio homem contrai – por exemplo, quando a criança fica doente, porque come demais –; esse tipo de punição é o melhor, porque o ser humano a recebe não só na infância, ,as durante toda a vida” (*Päd*, AA09: 483). Considerando a necessidade de uma formação do caráter para a criança, e antepondo a isso a discussão envolvendo o castigo, para ele, a *veracidade* e a *sociabilidade* são extremamente importantes na formação deste caráter. Mentir, por exemplo, expressa a falta de caráter e, por isso, cabe aos tutores corrigirem (AA09: 484). Apesar disso, por ter uma imaginação muito vivida e fértil, é normal que a criança “invente” alguma mentira ou história, muitas vezes sem uma maldade intrínseca, contudo, deve ser explicado que mentir torna o sujeito indigno de respeito. Precisa-se, portanto, instigá-la a sempre agir com a verdade, visto que a mentira pode-se tornar um hábito adquirido desde a infância e, para evitá-la, “é dever do pai cuidar para que os filhos não contraiam esse hábito” (AA09: 484).

Sobre a *sociabilidade*, Kant vai mostrar a importância de uma criança possuir amizades e que em um meio de socialização como a escola, por exemplo, o professor não pode demonstrar a sua preferência por algumas crianças enquanto deixa outras de lado. Isto causaria um sentimento de inveja muito precoce que pode prejudicar a compreensão de mundo e de sociedade. Para finalizarmos essa análise da Educação Física expressa em *Päd*, é válido ser dito ainda que o filósofo alemão tem uma visão de preocupação daquilo que deve ser ensinado à criança e, em alguns momentos, ele aparenta ser “rígido” nas questões propostas. Apesar disso, ele não deixa de considerar a parte *pura* dessa fase da vida, e é nítido que vai haver no autor certo cuidado para que a criança não perca este olhar puro

¹² Termo em latim que significa “natureza servil”, indicando algo relacionado a um caráter de servidão. Nesse contexto, refere-se a alguém que tem uma personalidade fraca ou moldada para simplesmente servir.

¹³ Termo também em latim que significa “natureza mercenária”, uma expressão que descreve pessoas que irão agir no desejo de alcançar ganhos materiais, deixando de lado a lealdade ou os princípios – e, no sentido kantiano, a Lei Moral.



neste momento da vida, algo extremamente importante.

1.2.2 – Sobre a educação prática

Kant desenvolve o seu pensamento sobre a Educação Prática dividindo-o em 3 pontos: aptidão (*Geschicklichkeit*), prudência (*Weltklugheit*)¹⁴ e a moralidade (*Sittlichkeit*) (AA09: 486). É entendido que, segundo ele, esses conceitos são essenciais para a formação do sujeito enquanto racional e moral, lembrando que a finalidade de sua pedagogia é guiar o homem até sua autonomia e liberdade. *Aptidão*, para Kant, consiste em desenvolver habilidades e capacidades que o sujeito possui com o objetivo de atingir determinados fins, ou seja, consiste em adquirir um conhecimento que seja capaz de pôr em prática, já que não faz sentido adquirir conhecimento de algo que não se possa realizá-lo (AA09: 486). Entretanto, vale ressaltar que, apesar de o indivíduo possuir habilidade ou talento para algo, isso não necessariamente implica que ele agirá conforme a Lei Moral. Um vendedor que seja muito bem em sua oratória ou argumentação, por exemplo, não necessariamente vai utilizar isso de forma ética ou moral. Por isso, a aptidão pode ainda ser utilizada de forma egoísta e longe dos princípios morais kantianos.

A *Prudência* mundana encontra-se acima da aptidão, já que ela vai além de um desenvolvimento técnico de habilidades e envolve a capacidade de tomar decisões importantes no que se refere à vida em sociedade (AA09: 486). Viver socialmente requer uma habilidade para saber lidar com as situações mundanas de maneira estratégica, como, por exemplo, saber conversar com as pessoas em determinados momentos, pensar como agir em situações de perigo ou, inclusive, como ser prudente evitando agir de modo a causar problemas. Para isso, o sujeito deverá desenvolver certo temperamento de modo a saber o que fazer nessas situações. Ser prudente, todavia, não é sinônimo de moralidade, pois o agir por dever não é o princípio necessário do temperamento, podendo acarretar inclusive ações baseadas em interesses próprios.

Por último, temos a *moralidade* que se resume no verdadeiro agir ético (AA09: 487).

¹⁴ A tons complementares, podemos ainda diferenciar *Weltklugheit* de *Privatklugheit*, pois, enquanto o primeiro seria uma prudência necessária para uma vida em sociedade, uma “prudência mundana”, o segundo corresponde a uma “prudência privada” cuja finalidade consiste em promover o bem-estar individual.

Revista Paranaense de Filosofia, v. 6, n. 1, p. 138 – 170, Jan./Jun., 2026.

ISSN: 2763-9657

Universidade Estadual do Paraná



Enquanto a aptidão e a prudência estão voltadas para o sujeito, de forma específica, a moralidade envolverá a capacidade de agir pelo dever a partir dos fundamentos estabelecidos pela razão pura prática. Toda forma de ação pautada na moralidade deverá fundamentar-se em leis morais, expressando-se sob forma de imperativo categórico que propõe tornar universais as máximas adotadas pelos indivíduos em suas ações (*GMS*, AA04: 421). Este conceito é de extrema importância para a formação de uma sociedade justa e ética, visto que o sujeito que agir com a finalidade de obter uma vantagem ou para evitar punição não agirá de acordo com o dever e, conseqüentemente, com a moralidade. Vejamos a seguinte suposição: um homem encontra uma carteira com dinheiro e decide devolvê-la. Ao fazer isso, adota como princípio o medo de ser reprimido. Neste caso, ao agir desta forma, guiado por um interesse imediato, o sujeito estaria agindo conforme o *Imperativo Hipotético* (IH) (*hypothetischen Imperativ*), que se contrapõe ao *Imperativo Categórico* (IC) (*kategorische Imperativ*). Neste sentido, em específico, vale ressaltar que ele não seguiria a moralidade, indo na contramão da lei expressa sob forma de imperativo moral. Para o alcance da moralidade seria necessário, portanto, deixar de lado todas as paixões e/ou inclinações, já que este fundamento determinante encontra-se ligado aos desejos egoístas de cada sujeito. Sobre a distinção existente entre os IH e o IC, vale ressaltar que os IH partem de uma orientação condicionada a um fim desejado, diferentemente do IC que possuirá sempre um fim em si mesmo (*GMS*, AA04: 420). Sendo assim, enquanto o primeiro possui uma estrutura condicionada sintetizada na proposição “caso queira X, deve-se fazer Y”, o segundo prezará pela universalidade e necessidade da ação. Retomando o exemplo acima, e considerando as máximas que fundamentam a sua ação, caso ele devolva a carteira porque é o certo a se fazer, ele agirá de acordo com o IC, já que em sua ação não haverá nenhuma finalidade individual, egoísta ou mediada por interesses imediatos. Disso se conclui que não haverá a produção de valor moral ou o seguimento do dever se o sentimento de paixão fundamentar uma determinada ação. Portanto, pode-se afirmar que “se se quer formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões” (*Päd*, AA09: 486-487).

Por último, na análise da Educação Prática, Kant formulará também uma reflexão sobre o ensino da religião para as crianças, questionando se é realmente importante apresentar conceitos religiosos e como isso pode impactar na formação do sujeito desde a infância até à



sua adolescência:

No que se diz respeito à educação das crianças na perspectiva da religião, surge em primeiro lugar a pergunta: é possível inculcar desde cedo nas crianças os conceitos religiosos? Eis uma questão pedagógica sobre a qual muito se disputou. Os conceitos da religião supõem alguma Teologia. Ora, dever-se-ia ensinar uma Teologia no início da infância, quando ainda não conhece o mundo e sequer a si mesma? As crianças, as quais não têm ainda noção do dever, poderiam entender um dever direto em relação a Deus? O que acontece certamente é que, se fosse possível acontecer que as crianças jamais estivessem presentes a ato algum de veneração ao Ente Supremo, e não ouvissem jamais pronunciar o nome de Deus, seria, então, consentâneo à natureza das coisas atrair primeiro a sua atenção para os fins e para tudo quanto se relaciona ao homem, exercitar o seu julgamento, instuí-las a respeito da ordem e da beleza da natureza, acrescentar depois um conhecimento mais vasto e perfeito do sistema do universo, e chegar, assim, ao conceito de um Ente Supremo, de um Legislador (...) (*Päd*, AA09: 493).

Para Kant, é necessário mostrar para as crianças mais a natureza e como ela se comporta do que focar imediatamente no conceito de Deus. Porém, não há como impedir que a criança escute tal conceito, então, o que deve ser realizado são analogias claras: ligar o conceito de Deus ao Pai que cuida do sujeito, demonstrando a possibilidade de uma relação vantajosa para ele. Agora, no que se refere à religião (*Religion*), Kant afirma que “é a lei que reside em nós mesmos, na medida em que recebe de um legislador e de um juiz a autoridade que tem sobre nós; é uma moral aplicada ao conhecimento de Deus” (*Päd*, AA09: 494). Sendo assim, a religião deve ser utilizada para reforçar os conceitos de moralidade e autonomia do sujeito, e não como um dogma a ser seguido de forma cega. Dito de outro modo, ela deve educar o humano para a moralidade e não para um fanatismo. A religião que prega o dogmatismo é danosa para a formação moral do homem, já que é deixado de lado toda a racionalidade para se exigir que sejam seguidas todas as suas regras sem se questionar. Da mesma forma que a criança deve ser ensinada a seguir a lei unicamente pelo dever (*Pflicht*) e não por outras finalidades, a religião segue o mesmo raciocínio sendo, todavia, desviada em sua finalidade. Nesse sentido, ensinar a criança a não mentir apenas porque “Deus castiga os mentirosos” vai contra o imperativo categórico. A religião que vai de encontro à moralidade busca o aprimoramento moral do sujeito, ensinando-o a agir não por medo de intervenção divina ou por promessas de algo no pós-vida. Para Kant, Deus e a religião não estão acima da Lei Moral (*RGV*, AA06: 03), por isso, deve-se ensinar à criança a moralidade e não dogmas vazios e irracionais.



Apesar da crítica sobre o ensino do conceito de Deus e a prática da religião, Kant não se opõe a isso, mas acha importante que o ensino siga o fundamento de agir segundo a lei moral, e que sejam investigados à luz da razão e sob o crivo da *crítica (Kritik)*. É perceptível que o pensamento da moralidade gira em torno do agir pelo dever e, nesse sentido, quando ele fala de educação, pedagogia, política, religião e outros assuntos ligados à moral, considerará como princípio norteador a ideia da “humanidade como fim em si mesma” (*Menschheit als Zweck an sich selbst*) (*GMS*, AA04: 430), base essencial para fundamentar ações por dever. Finalizando esta exposição inicial de *Päd*, identificamos que sua Filosofia da Educação não apenas influenciou a pedagogia que é debatida hoje em dia, mas que ainda possibilita novas reflexões sobre a educação e a sua importância para a formação do ser humano. Educar para tornar o sujeito autônomo e livre é a lição deixada por Kant, e que continua fundamental para o progresso de qualquer sociedade racional, justa e livre.

2 – EDUCAÇÃO, AUTONOMIA E LIBERDADE

Após a breve análise dos textos *Päd* e *WA*, feitas na seção anterior, desenvolveremos agora uma reflexão acerca dos conceitos de *Autonomia (Autonomie)* e *Liberdade (Freiheit)* no pensamento kantiano, tendo como ênfase as suas contribuições à educação. Sendo assim, para o alcance desta finalidade, utilizaremos como referências principais a segunda *Crítica (KpV, 1788)* e a *Fundamentação (GMS, 1785)*, como também retomaremos em alguns momentos os textos anteriormente utilizados. Como recurso argumentativo, serão referenciados autores que comentam e tratam do diálogo existente entre o discurso moral kantiano e suas perspectivas acerca da educação. Como veremos, a discussão envolvendo os conceitos de Liberdade e Autonomia em Kant não só se relaciona à sua filosofia moral, mas também à educação. A reflexão sobre essas noções, à luz de suas obras, tem por finalidade evidenciar que a questão educacional deve ser tida como uma prática voltada à formação de indivíduos autônomos capazes de se orientarem de forma racional, e as *leis morais* passíveis de fundamentação pela razão servem como que instrumentos capazes de moldar o mundo à volta do sujeito, visando melhorias e um progresso que poderá ocorrer nos níveis subjetivo, e por isso individual, e objetivo — envolvendo uma dimensão social. Dados esses aspectos, faz-se necessário diferenciar preliminarmente os dois estágios nos quais o homem pode se



encontrar: primeiro, o estado de *animalidade* (*Thierheit*), onde ele possui consigo o instinto que lhe servirá como fundamento último para suas ações, e o segundo, o estado de *humanidade* (*Menschheit*), onde o sujeito é capaz de desenvolver sua racionalidade ao decorrer da vida (*Päd*, AA09: 441). A transição entre ambos é essencial, haja visto o papel do esclarecimento (*Aufklärung*) e a função atribuída à educação no processo do progresso e da formação humana, respectivamente. Sobre isso, afirmam Dalbosco e Eidam:

Os animais possuem um instinto, assim já argumentava Kant, o qual seria uma razão para eles estranha, pois regularia a sua vida e comportamento externamente. Embora dele nada soubessem, essa razão os preservava de empregar suas forças em detrimento próprio. Kant considerava isso profundamente “admirável”. O ser humano, ao contrário disso, precisa de uma “razão própria”, o que designa sua posição particular em relação aos outros seres naturais. Mediante essa razão própria, ele precisa determinar o que é, o que fazer de si e o que ainda pode fazer de si. O que se mostra, por um lado, como defeito biológico, aparece, por outro, como um mérito (vantagem) extraordinário do qual não depende menos do que a diferença do homem em relação ao animal ou também em relação à animalidade em si. A razão própria não é simplesmente uma substituição do instinto, senão, porque deve ser própria, também se diferencia dele qualitativamente (2009, p. 54).¹⁵

Como se pode perceber, os autores se valem de uma discussão antropológica kantiana a fim de estabelecer uma distinção entre o ser humano e os animais. Para isso, se basearão no uso da razão. Os animais seguem seus instintos naturais, não precisando deliberar para agir naquilo que se refere à sua conservação. Por não possuírem liberdade, eles sequer são capazes de errar, já que seus impulsos naturais são ajustados essencialmente para a sobrevivência. O ser humano, por outro lado, constrói sua existência através da razão, descobrindo por si mesmo o que deve fazer (como deve agir em cada situação), como sobreviver e o que deve se tornar enquanto indivíduo. Justamente por possuir essa necessidade de autodeterminar-se, ressalta-se que a liberdade e a dignidade moral residem no indivíduo, servindo de base para o seu desenvolvimento moral e humano — embora por possuir uma vontade livre nem sempre realize escolhas morais.

2.1 – A Liberdade como fundamento da Moralidade kantiana

A filosofia moral kantiana, especificamente na *KpV*, estabelece uma conexão vital entre a liberdade e a moralidade, deixando claro que tal conexão não ocorre somente nas esferas

¹⁵ DALBOSCO, C. A.; EIDAM, H. *Moralidade e Educação em Immanuel Kant*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. Revista Paranaense de Filosofia, v. 6, n. 1, p. 138 – 170, Jan./Jun., 2026. ISSN: 2763-9657
Universidade Estadual do Paraná



“metafísica” ou “abstrata”, mas que oferece uma significação prática desses conceitos, tornando-os um instrumento necessário para a própria condição de possibilidade da moralidade (AA05: 29-30). Nesse sentido, destaca-se que tanto a liberdade quanto a moralidade são noções decisivas para a formação do sistema moral kantiano: “portanto, liberdade e lei prática incondicionada se referem reciprocamente” (AA05: 29). Aqui, de forma particular, para nossa discussão, evidencia-se ainda que ambas nos ajudam a compreender os desdobramentos que Kant propõe ao tratar da educação, pois é válido dizer que a educação é fundamental para formação de um sujeito autônomo e responsável moralmente. Sobre isso, afirma o autor na *Päd* que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação” (AA09: 443).

Faz-se necessário destacar, nesse sentido, como Kant parte da premissa de que o ser racional está submetido à lei moral universal, uma submissão que, no entanto, não decorre de outros fundamentos que não a razão para se constituir, como mecanismo necessário para demonstrar o papel da liberdade no seu processo de fundamentação moral. Como consequência, a moralidade poderá ser entendida como a capacidade de o ser humano agir de acordo com máximas que poderão tornar-se leis universais, tal como ele evidencia ao fazer a exposição do imperativo categórico. Contudo, esta capacidade só será efetiva se o sujeito for livre, não no sentido de ser capaz de agir conforme o mero querer – visto que isso não expressaria o conceito de liberdade kantiana –, mas no sentido de agir a partir do dever. A liberdade pode ser entendida, então, como a faculdade da vontade capaz de se determinar por si mesma segundo a razão, isto é, segundo a autonomia da vontade, uma propriedade da vontade que só é possível porque a razão se apresenta num aspecto prático puro (*GMS*, AA04: 446). O homem só é livre se seguir a moralidade, e só é moral porque é livre. Sendo assim, podemos compreender a liberdade como um fator condicional da própria moralidade: “mas a liberdade é também a única dentre todas as ideias da razão especulativa da qual sabemos a possibilidade *a priori*, sem, todavia, discerni-la, porque ela é a condição da lei moral que nós conhecemos” (*KpV*, AA05: 4). Vejamos, na sequência, uma observação emitida em nota de rodapé pelo autor, aprofundando esta relação no curso de sua argumentação:

Para que não se suponha encontrar aqui inconseqüências, quando denomino agora a liberdade como condição da lei moral e depois, no tratado, afirmo que a lei moral é a condição pela qual nós podemos primeiramente nos tornar conscientes da



liberdade, eu quero apenas lembrar que liberdade é, certamente, a *ratio essendi* da lei moral, mas a lei moral é a *ratio cognoscendi* da liberdade. Pois, se a lei moral não fosse pensada previamente com clareza em nossa razão, nós nunca nos consideraríamos justificados a admitir algo como a liberdade (ainda que esta não não se contradiga). Mas, se não houvesse liberdade, então a lei moral não poderia de modo algum ser encontrada em (AA05: 4, N.T).

O conceito de liberdade, voltado para algo prático (a saber, a vontade [*Wille*]¹⁶), é manifestado mediante o uso da autonomia da razão. Isto nos ajuda a entender a sua distinção daquela noção de uma possível “liberdade empírica”, no que diz respeito à capacidade de agir conforme o seu mero querer a partir de algo que se deseja alcançar subjetivamente. É entendido que, para Kant, a questão da liberdade vem de algo interno, fazendo-a elevar-se acima do que é determinado pela natureza ou pelas inclinações que poderão influenciar a vontade humana no seu agir. De certa forma, o sujeito é moldado por suas escolhas, e guiar-se meramente por atitudes baseadas nos desejos contingentes do sujeito vai contra o que o filósofo alemão desenvolve em sua moral. Para ele, agir unicamente pelo dever é o que faz o sujeito guiar-se conforme a razão universal, que vai fornecer uma lei objetiva para suas ações (*GMS*, AA04: 399-400). Apesar de ser paradoxal – como já havíamos citado na primeira seção –, Kant dá ênfase à noção de que o homem só é livre obedecendo à lei moral universal dada pela razão. Reiterando que, apesar de o seu pensamento sobre a liberdade ser algo ligado a este paradoxo, isso se torna algo meramente aparente, já que quem impõe essa submissão à lei moral é o próprio sujeito.

Dada a relação entre *Liberdade* e *Moralidade* em Kant, conforme evidenciado acima, destaca-se a necessidade de se manter uma Tese da Reciprocidade entre ambas. Esta tese nos mostra que a partir do momento em que o sujeito age moralmente, ele torna-se livre, e ele só é livre quando é capaz de se submeter à moralidade expressa a partir da lei moral que possui caráter categórico para a ação. Nesse sentido, o imperativo categórico (IC) exigirá a liberdade como condição de possibilidade e, por isso, podemos afirmar que somente um sujeito livre é capaz de reconhecer se as suas ações são morais ou não a partir da lei que as fundamenta. O

¹⁶ Convém ainda estabelecer uma breve distinção entre os termos *Wille* e *Willkür*, dado que ambos se relacionam ao mesmo termo (vontade). *Wille* faz referência à vontade no sentido estrito, indicando a faculdade autônoma capaz de legislar universalmente, enquanto *Willkür* se refere à capacidade de fazer escolhas a partir da adoção de máximas. Neste sentido, percebe-se a dependência de *Willkür* da sensibilidade, por sofrer uma forte inclinação dela, embora suas máximas possam ser universalizadas e produzir o valor moral que se espera, se passado pelo teste da universalização das máximas posto pelo mandamento do dever.

Revista Paranaense de Filosofia, v. 6, n. 1, p. 138 – 170, Jan./Jun., 2026.

ISSN: 2763-9657

Universidade Estadual do Paraná



professor Allyson Almeida escreve em seu texto *A razão prática no pensamento de Immanuel Kant e a relação com a Práxis humana* uma seção específica sobre a Tese da Reciprocidade e, em um dos seus parágrafos, ele afirma:

Como podemos perceber, a afirmação de uma reciprocidade existente entre a liberdade e a moralidade ocorre a partir da reflexão sobre o sentido positivo que a liberdade admite. Após assumir uma causalidade da liberdade, além da existência da causalidade pela natureza, Kant vai nos mostrar a capacidade desta causalidade em poder determinar a vontade e gerar, com isso, imperativos, regras práticas para o agir moral. Assim, após mostrar que a vontade autônoma só pode repousar sobre o IC, deixando à parte os IH que se baseiam nas formas heteronômicas existentes, o filósofo alemão irá concluir seu argumento evidenciando a necessidade em se pressupor uma reciprocidade existente entre a vontade livre e a vontade submetida às leis morais. Na sua segunda *Crítica*, cujo argumento vai ao encontro com a mesma noção aqui evidenciada, ele mostrará que “uma vontade para a qual a mera forma legislativa da máxima pode unicamente servir como lei é uma vontade livre” (*KpV*, AA05: 29). Entretanto, diferentemente da *Fundamentação* que somente afirma este pressuposto após ter desenvolvido toda a formulação da lei, na *KpV* esta afirmação ocorre mediante a tentativa de refletir sobre as “proposições fundamentais práticas” (AA05: 19), trazendo para a nossa discussão os principais elementos constituintes da vontade livre submetida a uma lei prática. Portanto, percebemos entre elas uma diferença, a saber, enquanto a obra de 1785 parte na busca pela derivação e construção da regra prática, na obra de 1788 Kant já está convicto sobre a existência de leis morais e traz, para discussão, os principais pressupostos que as constitui. Por fim, embora destaquemos as divergências existentes no modo como se desenvolve a argumentação entre estas publicações, uma coisa é certa: a Tese da Reciprocidade é mantida em ambas (2021, pp. 63-64).

O homem é livre. Esta foi a resposta de Kant para uma das questões ligadas ao tema da moralidade, a saber, como será possível a moralidade? A resposta a isto gera outro questionamento: como o sujeito sabe que é livre? É sustentando pelo filósofo que, a partir do momento em que o sujeito age conscientemente pelo dever, se prova de forma prática o conceito de *liberdade*. Isto possibilita uma diversidade de fundamentos para o próprio agir e, por isso, ele possuirá a opção de escolha. A partir do momento que o sujeito “vê” esse leque de escolhas em uma determinada situação e escolhe agir conforme a lei moral, ou melhor, unicamente pelo dever que possui fim em si mesmo, encontrar-se-á aí a liberdade, esta que serve de postulado para a *razão prática* (*KpV*, AA05: 132) e se encontra diretamente relacionada com a *moralidade*.

A partir deste breve entendimento acerca da relação entre *liberdade* e *moralidade*, é possível traçar uma conexão com a discussão kantiana acerca da educação. Partindo do



pressuposto de que a finalidade última da educação é a formação de um sujeito autônomo e, por consequência, moral, subjaz a este propósito que é também finalidade do processo formativo conscientizar o sujeito acerca do uso e do papel de sua condição de liberdade, de agente livre. Apesar disso, destaca-se que a promoção da liberdade não ocorre de forma “conteudista”, mas sim através de um processo capaz de mostrar condições para que o sujeito possa se ver como um agente moral, sendo ele totalmente capaz de responder por suas atitudes/escolhas. Entendendo isso, é cabível dizer que a educação parte de um conjunto de processos que ensina o sujeito a ser livre, fazendo com que seja capaz de agir pelo dever e não por medo de punição, desejo ou benefício próprio. É importante notar ainda que o conceito de liberdade e a sua fundamentação moral fazem com que, na educação, se tenha limites éticos na própria ação do educador perante o educando, não podendo moldar o aluno como uma espécie de “barro” que pode ser modificado para diversas formas seguindo o interesse daquele que o molda. Caso o educador tenha esse tipo de atitude, negará toda a liberdade intrínseca ao sujeito. Como já foi colocado, o papel do educador consiste em guiar o estudante para o desenvolvimento da sua capacidade de deliberar sobre o fundamento das suas ações, sendo o tutor algo transitório, mas importante para a formação do sujeito — e deixando de lado uma visão de *domesticação* do homem para o alcance de sua emancipação.

2.2 – A autonomia como finalidade da Educação kantiana

Partindo do princípio de que a filosofia moral kantiana apresenta uma contribuição importante para entendermos o papel da educação na formação do sujeito, destaca-se a necessidade de se discutir o conceito de autonomia neste intermédio. A autonomia passa a ser vista não mais como algo abstrato, mas sim como uma finalidade da prática educativa, demonstrando que para a educação cumprir de fato seu objetivo ético ela precisa orientar o sujeito a fim de que ele seja capaz de legislar moralmente, de fazer escolhas morais. Destaca-se, aqui, o papel da disciplina para o alcance desta finalidade. Kant nos dá a entender que a autonomia é a expressão máxima da liberdade no sentido prático (agir conforme a razão, deixando de lado a influência externa). Utilizando-se dessa finalidade na educação, percebemos mais uma vez como ela não deve estar apenas voltada para uma transmissão de conteúdo ou para impor um certo tipo de comportamento para o sujeito, mas sim para fazer



com que o indivíduo desenvolva a sua capacidade de autodeterminação racional.

A definição de autonomia como uma propriedade da vontade de ser uma lei para si mesma possui diferença se tomarmos como pressuposto discussões anteriores sobre a Ética, tendo em vista que os princípios possuíam fundamentos distintos (*GMS*, AA04: 440). Kant debate essa questão várias vezes ao longo de suas obras, demonstrando que esse agir por dever expressa uma atitude que ocorre com base na ética. A formação desse sujeito ético que vai agir conforme o dever e deixar de lado as inclinações externas, na educação, ocorrerá a partir da disciplina, evidenciando a sua importância para essa saída do homem do seu estado de heteronomia, onde ele obedece às leis com medo de punição ou para benefício próprio, para o estado de autonomia, onde o homem segue as leis porque é seu dever. É importante ressaltar a distinção entre os pares conceituais *autonomia versus heteronomia*, uma vez que ambos delimitam duas formas opostas de agir: um que nasce da razão e outra que é submetida às influências externas (*GMS*, AA04: 440-441). A *autonomia* se valida mediante a capacidade de o sujeito agir segundo princípios racionais que ele mesmo reconhece como universalizáveis, significando que o indivíduo não se submete a nenhuma autoridade externa, mas apenas à lei em que a razão pura prática reconhece como válida para todos. A *heteronomia*, por sua vez, surge no contraste: é a vontade determinada por uma inclinação fora da razão moral do sujeito, podendo provir de diversas esferas, em especial de uma autoridade, da religião, do desejo, das paixões e de qualquer outro interesse subjetivo. Para Kant, a heteronomia compromete a liberdade, já que coloca o sujeito sob o comando de algo que não foi livremente adotado pela razão (AA04: 441).

Essa passagem, que levará o sujeito ao seu estado de autonomia, requer um equilíbrio entre o que é dito ser autoritário e o conceito de liberdade. A disciplina, por exemplo, é extremamente válida e importante para as fases iniciais da vida do sujeito, assim como a orientação de um educador para aprender a deixar de lado seu estado de natureza (agir por instinto) e a seguir as regras sociais (*Päd*, AA09: 443; 449). Deve-se atentar, todavia, para o papel do educador, visto que ele não pode impor que seu educando siga suas inclinações arbitrárias, mas sim apenas mostrá-lo como a razão é importante para compreender (gradualmente) o mundo ao seu redor. A partir disso, é válido dizer que, para o pensamento kantiano, a autoridade pedagógica só poderá ser legitimada se uma das finalidades dos seus



ensinamentos for a autonomia do sujeito.

Há, contudo, um problema inerente à relação entre educação e pedagogia nossa contemporaneidade, a saber, o fato de tornar como objetivo da educação apenas uma conformidade comportamental e um sucesso funcional do indivíduo na sociedade. E, nesse sentido, as instituições de ensino ou os educandos tendem a usar o poder educacional para “ajeitar” comportamentos que eles consideram errados a um modelo de educação voltado para um sucesso profissional no mercado de trabalho. Estabelecendo um diálogo com Kant, vemos que estes objetivos impossibilitam o sujeito de alcançar o seu estado de maioridade, seguindo tudo aquilo que mandam e não utilizando a razão para desenvolver sua autonomia. Através dessa análise, podemos dizer que a educação voltada para estas finalidades desconsidera a dignidade do homem, já que ele fica à mercê de vontade de pessoas e instituições externas e não segue sua racionalidade. Também é por isso que a educação kantiana não é baseada em castigos ou recompensas, mas sim consiste em mostrar o que é responsabilidade do sujeito e fazer com que ele seja reflexivo em suas atitudes perante as situações no mundo.

Por isso, cada vez mais, observa-se hoje um modelo de educação atrelado a um conhecimento utilitarista e imediato, de modo que o conhecimento que não for utilizado de forma imediata e para “fazer algo” é descartado. E, nesse sentido, a própria educação tem-se distanciado de sua finalidade ulterior que, em Kant, consiste na formação da humanidade do sujeito para o exercício de sua moralidade numa comunidade, tornando-se consciente do seu papel e das suas obrigações. Por conta dessa educação utilitária e voltada para a “absorção” de um conhecimento de forma imediata, Kant nos apresenta um pensamento que pode servir como espécie de “antídoto” contra modelos de educações passivas e conformistas. E o antídoto é justamente a ênfase que o autor dá à autonomia do sujeito como finalidade da educação. Isso vai antecipar problemas que – como já dito no parágrafo anterior – são recorrentes na educação atual. Dentre os principais, destaca-se essa falta de uma cidadania crítica, ética e responsável, deixando de lado a formação de sujeitos capazes de resistirem às manipulações externas a ele, ou seja, sem autonomia. Afinal de contas, só o sujeito autônomo é capaz de utilizar a sua racionalidade como fundamento moral e, por isso, pode agir de forma justa, ter atitudes íntegras e participar de forma efetiva da vida em sociedade.



Finalizando essa análise e discussão, destacamos que a autonomia kantiana não está voltada somente para o sujeito em si, mas possui uma aplicabilidade coletiva centrada na discussão acerca da construção de uma sociedade onde todos sejam autônomos. Daí decorre a importância das discussões desenvolvidas em *WA* à luz do conceito de esclarecimento (*Aufklärung*). Nesse sentido, pode-se dizer que a autonomia não é somente um ideal individual, mas sim uma condição essencial para construir uma sociedade moral, visto que uma comunidade ética só é possível com sujeitos autônomos reconhecendo-se como legisladores morais (*GMS*, AA04: 437-438). A partir disso, é cabível afirmar que em Kant a educação possui inclusive uma dimensão política fundamental, servindo como mecanismo capaz de preparar o sujeito para o exercício de sua liberdade pública a fim de que ele exerça sua razão no espaço público comum da sociedade (*WA*, AA08: 37-38). Dado que “um povo educado é um povo livre”, com esta premissa podemos dizer que este é o núcleo da Teoria Educacional de Kant. Assim, debater a autonomia enquanto finalidade da educação, na perspectiva kantiana, é saber que ela vai ser essencial para tornar o homem digno de sua própria humanidade, atribuindo-lhe a capacidade de pensar por si mesmo, agir conforme o dever e, por fim, contribuir positivamente para o progresso da sociedade em que vive. Em tempos marcados por crises morais, educativas e racionais, retornar este pensamento moral educacional é ter uma base sólida capaz de pensar a educação dentro de um processo emancipatório.

3 – REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: UM DIÁLOGO ENTRE KANT E PAULO FREIRE

Na seção anterior, analisamos os conceitos de autonomia e liberdade na perspectiva kantiana. Neste momento, propomos resgatar e refletir tais conceitos na contemporaneidade, tendo em vista o caráter dinâmico da educação e a necessidade de realizar reflexões críticas buscando compreender os seus fundamentos, bem como os seus principais desafios na atualidade. Dada esta premissa, tentaremos realizar um diálogo entre Kant (1724- 1804) e Paulo Freire (1921-1997), filósofo que traz contribuições essenciais à educação, especificamente no que se refere aos conceitos de *autonomia, liberdade e moral*, noções preliminares que certamente favorecerão a presente reflexão.



Paulo Freire (1921-1997) é considerado o patrono da educação brasileira por conta de seus métodos e análises precisas no que se refere ao contexto educacional brasileiro e seus desafios. Foi um dos filósofos mais lidos do mundo no século XX, segundo a *Massachusetts Institute of Technology*. Sempre que mencionado, dentre as suas contribuições, destaca-se a sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1968), uma de suas publicações mais famosas. Aqui, para esta breve análise, consideraremos ainda – numa relação dialógica – as contribuições de sua *Pedagogia da Autonomia* (1996), obra onde ele oferece análises fundamentais voltadas à formação dos educadores. Apesar de a filosofia kantiana e freiriana entrarem em divergência em alguns momentos, o intuito deste diálogo não consiste em emitir um juízo valorativo envolvendo ambos os autores, mas sim realizar uma síntese/análise com o propósito de expor seus pensamentos em prol de uma reflexão sobre a educação contemporânea e os seus desafios.

3.1 – Do Oprimido para o Autônomo

O texto *Pedagogia do Oprimido*¹⁷ é de longe a obra mais conhecida de Paulo Freire. Nela, o autor vai propor uma crítica ao modelo de educação vigente até então, buscando destacar a finalidade da educação, a saber, a libertação dos povos marginalizados e oprimidos, deixando de lado o modelo de instrução intitulado por “educação bancária” que nada mais é do que um instrumento de opressão, já que trata os alunos como recipientes passivos, servindo somente para armazenamento de um conteúdo pré-estabelecido por um sistema opressivo. Isto reforça mais ainda uma visão educacional voltada à alienação e dominação. A partir desta análise educacional, Freire vai propor uma definição de pedagogia voltada à libertação, fundamentada no diálogo e na consciência crítica do sujeito perante o mundo.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens; nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque,

¹⁷ Paulo Freire escreveu a obra enquanto estava exilado no Chile.
Revista Paranaense de Filosofia, v. 6, n. 1, p. 138 – 170, Jan./Jun., 2026.
ISSN: 2763-9657
Universidade Estadual do Paraná



fora da busca, fora da *práxis*, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam enquanto, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (Freire, 1987, p. 66).

De forma breve, podemos compreender que a base antropológica subjacente à *Pedagogia do Oprimido* é a compreensão de que o homem se constitui na relação com o mundo e com as pessoas à sua volta. E isto é essencial, pois, além de se determinar e ser influenciado por esta relação, possui consigo o poder de transformação da realidade que o cerca. Disso resulta a reflexão do autor em torno do conceito de *Práxis*, entendido como esse agir após refletir: “a *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Freire, 1987, p. 40). A noção de uma educação voltada à *práxis*, nessa perspectiva, deve partir da realidade dos alunos, ou seja, da valorização de todo conhecimento e experiência adquirida como base para o seu processo educacional. Freire enfatiza também o diálogo entre o discente e o docente, deixando de lado a questão hierárquica tradicional que há dentro da sala de aula, e trazendo uma concepção de relação horizontal onde ambos aprendem e ensinam mutuamente. É válido ressaltar, ainda, que o autor discorre sobre a opressão dentro das relações humanas, ou seja, utiliza uma visão marxista de mundo compreendendo-o como uma constante luta de classes, podendo ser resumida às classes que oprimem e aquelas que são oprimidas – a relação opressor-oprimido enfatizada por ele. Porém, o interesse de emancipar esta condição parte da classe oprimida, superando a invasão cultural e a imagem de opressor, e reconstruindo a identidade para se ver como um sujeito histórico capaz de intervir no mundo ao seu redor.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (Freire, 1987, p. 32).

A partir disso, é assumida por ele uma postura perante as questões envolvendo a luta de classes, já que Freire se coloca comprometido com a luta pela transformação social e,



sobretudo, com a promoção de uma sociedade mais justa. Para isso, ao educador será atribuído um papel de extrema importância, pois é ele quem possui os meios capazes de facilitar o processo de conscientização dos oprimidos.

No decorrer da obra, o autor contextualiza também o conceito de liberdade, demonstrando-o como aquilo que deve ser praticado de forma concreta e não somente como uma concessão, um “presente” dado por aqueles que oprimem. Nesse sentido, a liberdade (libertação) está ligada a uma conquista dos oprimidos perante os opressores por meio de uma luta crítica e organizada, sendo papel da educação tornar-se um instrumento de luta e libertação, e não uma forma de coagir o docente a se adaptar às ordens estabelecidas irracional e cegamente.

No que se refere à sua proposta para a educação, é cabível afirmar que ele não se limita apenas em desenvolver um método pedagógico, mas também fomenta um projeto político capaz de formar sujeitos autônomos. É válido trazer mais uma vez a visão freiriana de que o educador não deve ser visto como uma figura autoritária, mas sim um mediador de conhecimento e aprendizagem, um sujeito que não só ensina, mas também aprende com o aluno, ou seja, reconhece o educando como um indivíduo que detém um certo nível de conhecimento. Isso é importante para que o aluno possa se sentir pertencente ao mundo, tornando-se capaz de problematizá-lo, criticá-lo e, por fim, transformá-lo. Essa visão freiriana da relação entre educador e educando é debatida de forma mais aprofundada em sua *Pedagogia da Autonomia* (1996), sendo essa uma de suas últimas obras. Nela, o autor vai observar e analisar os fundamentos éticos e políticos da prática docente. Se destacamos que no texto da *Pedagogia do Oprimido* Freire dá ênfase à conscientização dos *oprimidos* e faz críticas à classe *opressora*, na *Pedagogia da Autonomia* o foco consiste em debater os saberes necessários para o docente comprometido com o pensamento crítico, responsável e capaz de transformar a vida do discente. Freire enfatiza que a prática da docência exige ética, humildade, compreensão e compromisso com a formação do sujeito autônomo. O conhecimento transmitido de forma “vaga” se perde e é incapaz de educar o aluno a fim de que ele compreenda seu lugar no mundo, sendo, como consequência, incapaz de mudá-lo a seu favor. Como ele mesmo nos diz em uma de suas famosas afirmações: “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a



sua construção” (2011, p. 47).

Partindo de uma análise relacional das obras de Paulo Freire apresentadas até o momento, é válido afirmar que a ligação entre ambas se dá por meio da ideia de *liberdade* enquanto finalidade da educação. As estruturas históricas de opressão devem ser rompidas para que o sujeito consiga sua liberdade, assim como foi formulado na *Pedagogia do Oprimido*. Já na *Pedagogia da Autonomia*, a libertação vai ser trabalhada como um processo do cotidiano que visa a construção da autonomia voltada à responsabilidade e dignidade humana. O que podemos observar através da leitura e análise crítica de ambos os textos é que não há uma ruptura entre eles, mas sim um amadurecimento que leva à ampliação dos seus princípios, principalmente no que diz respeito ao educador, já que é apresentado como uma peça necessária ao processo de libertação do coletivo. Para que isto ocorra, o docente deve ser coerente com as ideias democráticas, dialógicas e éticas expostas por ele.

Na continuidade, considerando os conceitos de *Liberdade* e *Autonomia* em Paulo Freire, já é sabido que a libertação não é simplesmente recebida pelo outro, nem apenas um conceito (ou ideia) abstrata, mas é uma conquista fruto de esforço e, por isso, é algo concreto. Por ser algo dito como histórico e capaz de transformar o mundo, a liberdade precisa da comunhão, ou seja, não há como o sujeito se libertar sozinho, sendo necessária uma conscientização em relação aos outros sujeitos. A percepção da causa daquilo que lhe oprime faz parte do processo que leva o indivíduo à libertação, pois desperta-o de forma a assumir o papel e a responsabilidade de transformar a realidade que o cerca. Entende-se, assim, que liberdade para Freire não faz parte do seu significado comum e, por isso, não significa fazer apenas aquilo que deseja ou se quer, mas sim ter um compromisso com a dignidade, com a consciência crítica e com a responsabilidade ética na transformação do mundo.

Quando consideramos a discussão acerca da *autonomia*, entendemos que tal conceito é fruto dos resultados da consciência acerca do uso da liberdade. Freire aponta que ser autônomo expressa a capacidade de o sujeito tomar decisões de forma crítica, deixando de lado a dependência de uma autoridade para se posicionar perante o mundo. Com isso, o papel do educador fica cada vez mais claro: é ele que deve fornecer condições para que o aluno possa refletir e tornar-se autônomo. Sendo assim, a autonomia passa a ser não



somente um objetivo da educação, mas também um método construído com o diálogo, respeito e curiosidade pelo conhecimento. Lembrando que Freire deixa claro que seu posicionamento e análises estão voltados para o coletivo, logo, não é certo dizer que tal noção torna o sujeito isolado e autossuficiente. Por isso, a capacidade de decisão do homem autônomo deve estar sempre voltada à sua relação com o coletivo, isto é, com a comunidade na qual ele está inserido.

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre (Freire, 2011, p. 61).

Aqui, podemos observar uma denúncia no que se refere à incompatibilidade existente entre um discurso e a prática: o educador que fala em democracia, por exemplo, mas suas atitudes são totalmente autoritárias, pode até fazer uma defesa da liberdade de expressão, mas irá impor suas vontades de forma arrogante e, por isso, embora afirme que respeita a autonomia do indivíduo/aluno, não considerará sua forma de pensar nem seus conhecimentos. Isso constitui aquilo que Paulo Freire chama de *hipocrisia pedagógica* (Freire, 2011).

3.2 – Paulo Freire encontra Kant

Após a breve análise dos conceitos de autonomia e liberdade na filosofia freireana, antepondo a isso a discussão desenvolvida anteriormente no pensamento kantiano, é perceptível que há um distanciamento teórico entre eles, bem como uma relação de proximidade. Kant defende que o sujeito não nasce pronto, sendo assim, precisa ser educado para alcançar sua humanidade, afirmando que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (*Päd*, AA09: 443). Isso se deve ao fato de que a educação é o meio pelo qual o sujeito alcança sua emancipação e chega ao estágio de maioridade. A partir disso, educar se torna como que um imperativo moral, permitindo desenvolver sua razão, liberdade e moralidade. Já Freire aborda a



discussão sobre a educação como forma de emancipação, partindo da realidade das desigualdades sociais, da divisão de classes (oprimidos e opressores) e da negação dos direitos dos oprimidos. Ele defende em suas obras uma educação que dialoga, que faz o educando criticar e problematizar, com o objetivo de uma libertação dos oprimidos a fim de tornar a sociedade mais justa. Nesse sentido, entende-se o conceito de autonomia numa prática do cotidiano que faz o sujeito “dono” de sua história, e não como uma ideia da razão: “a autonomia supõe que o sujeito seja capaz de fazer uso de sua liberdade e determinar-se” (Zatti, 2007, p. 9).¹⁸

Apesar das divergências teóricas entre ambos, é nítido que há uma visão ética da educação que lhes é comum, visão esta que deve ser voltada para uma humanização e que valoriza a autonomia como finalidade do processo educacional. A base da filosofia kantiana vem do Iluminismo, onde a racionalidade vai ser o ponto central para a construção da liberdade, porém, Freire opera em um contexto político marcado por uma luta contra a opressão. Por isso, para favorecer a compreensão, gostaríamos de destacar a época em que cada filósofo desenvolveu o seu pensamento como um instrumento capaz de possibilitar mais uma convergência entre eles. Kant viveu num momento histórico onde as tradições e religiões dominavam a ponto de oprimir o pensamento, propondo a necessidade de se libertar dessas opressões, tal como visto na primeira seção ao analisarmos o seu texto sobre o esclarecimento. Já Paulo Freire viveu numa realidade onde a causa da opressão tinha sua origem no sistema capitalista e na classe que nele se torna opressora (burguesia) – em sua herança do pensamento marxista, o que não é novidade já que o próprio Freire afirma ter uma base oriunda das contribuições dadas por Karl Marx. Esta convergência tem como intuito justificar a premissa de que Paulo Freire pode ser considerado um “herdeiro” do pensamento iluminista, como afirma o Zatti: “tanto para os iluministas quanto para Freire, cabe à educação formar um sujeito crítico, que enquanto tal seja capaz de se libertar, se emancipar da condição de minoridade. Nesse sentido, Paulo Freire é herdeiro do iluminismo” (Idem, p. 64).

Embora tenhamos apresentado as possíveis convergências entre Freire e Kant, é válido evidenciar aqui as suas divergências. Primeiro, devemos compreender que a discussão acerca da educação em Kant é pautada por uma moralidade, ou seja, uma filosofia educacional moral;

¹⁸ ZATTI, V. *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. EDIPUCRS, 2007. Revista Paranaense de Filosofia, v. 6, n. 1, p. 138 – 170, Jan./Jun., 2026. ISSN: 2763-9657
Universidade Estadual do Paraná



já Paulo Freire pauta toda sua problemática educacional a partir de uma reflexão política que possui em sua base um viés marxista. O filósofo alemão afirma que a finalidade da educação é formar o caráter moral do sujeito, preparando-o para exercer sua liberdade com responsabilidade, enquanto o pensador brasileiro concebe a educação como uma prática política da libertação. Aqui, o sujeito não é visto apenas como um indivíduo racional, mas sim como um sujeito histórico que se encontra inserido numa realidade social concreta marcada pela lógica da opressão que afeta os setores sociais, em especial a própria educação. Por conta disso, nas suas principais obras, o autor propõe uma conscientização crítica dos oprimidos que, por meio da *práxis*, poderão compreender e transformar a realidade social. A partir desta breve distinção entre ambos, reitera-se ainda que o problema educacional e do sujeito para Kant é moral, enquanto para Paulo Freire é político, envolvendo diretamente tanto o sujeito quanto o sistema que o oprime.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propôs analisar os conceitos de *Autonomia e Liberdade* na teoria da educação proposta por Immanuel Kant, procurando articulá-los posteriormente com o pensamento desenvolvido por Paulo Freire. Embora os contextos histórico-filosófico de ambos sejam divergentes, o objetivo foi mostrar que no que diz respeito à preocupação com a educação e com o seu papel na formação de um sujeito autônomo, crítico e ético, ambos se relacionam. O resgate do texto *WA* nos ajudou a compreender como a autonomia tem a capacidade de fazer o sujeito pensar por si mesmo, sem depender de autoridades externas para guiar a ação e o seu pensamento. A liberdade, no que se refere ao pensamento kantiano, torna-se a possibilidade de usar a razão de forma responsável e pública. O que vimos e analisamos em *WA*, portanto, faz parte de uma discussão construída num projeto Iluminista que propõe emancipar o sujeito através do uso da razão.

Quando adentramos em *Päd*, o intuito consistiu em aprofundar as relações entre a pedagogia e educação, dada a premissa de que o sujeito não é nada além aquilo que a educação faz dele. Nesse sentido, educar torna-se um modo de preparar o sujeito para o exercício de sua liberdade, ensinando-o a agir conforme a Lei Moral universal, e deixando de



lado seu instinto ou obediência cega. Assim, compreendemos como Kant eleva a educação a um patamar que lhe é superior, retirando de sua compreensão a ideia de ser algo meramente institucional.

Partindo para Paulo Freire, foi apresentado seus conceitos de autonomia e liberdade nas obras da *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, ambas tratando do projeto emancipador do sujeito dentro de um contexto marcado pela opressão social, política e econômica. Na primeira, vimos a denúncia do modelo de uma educação bancária como meio de manutenção da dominação e da opressão. Aqui, Freire enfatiza a importância de uma pedagogia problematizadora e dialógica, em que o professor faz com que o educando se reconheça como sujeito histórico com a capacidade de transformar o mundo que o cerca, como instrumento necessário à promoção da libertação do indivíduo. Quando tratamos da segunda, a discussão abordou parte dos princípios subjacentes ao exercício da docência, essa que deve ser voltada para finalidades de cunho ético e ligada à formação de sujeitos autônomos, deixando claro que ensinar exige um respeito ao saber do outro, além de humildade, rigor e amorosidade.

À luz dos textos apresentados, e de outras obras referenciadas, destaca-se que os conceitos de autonomia e liberdade, oriundos da ética kantiana, possibilitam estabelecer diálogos com outros autores, evidenciando, através disso, a importância que eles possuem. Um exemplo disso foi o diálogo com Paulo Freire. Assim, é válido reiterar que esse resgate e diálogo pode ser estabelecido com outros autores que desenvolvem uma filosofia educacional e pedagógica, relações essas que poderão trazer novos questionamentos e problemas levantados à luz da filosofia kantiana. Seja na área da ética, educação ou pedagogia, direta ou indiretamente, o pensamento de Kant continua atual, não se limitando à época e ao local onde foi produzido.

Revisitar os conceitos kantianos na atualidade consiste em recuperar a centralidade da razão e a formação moral voltada à sua discussão na pedagogia. Isso em um momento histórico marcado pela compreensão de uma sociedade na qual as pessoas não possuem uma vontade de compreensão do mundo, além de não buscarem adquirir um pensamento crítico e a capacidade de decidirem por si. É válido afirmar que essas ausências citadas advêm de uma sociedade pautada somente no acúmulo de capital, consumo e trabalho. O pensamento de



Kant e de Freire nos fornecem, assim, instrumentos que resistem à superficialidade de uma educação com raízes neoliberais, educação essa que propicia à população informações fragmentadas, fazendo com que o poder de criticidade seja reduzido ou até mesmo inexista. Consequentemente, tratar os pensamentos de ambos de forma dialógica não é válido somente como uma forma de exercício teórico, mas parte para um gesto de resistência que revaloriza a educação como prática de extrema importância para a autonomia, liberdade e justiça social. Em uma época marcada por crises no que diz respeito à ética, política e educação, retornar a discussão de conceitos pedagógicos que têm finalidade progressista é trazer a esperança em mostrar o poder transformador que a educação tem na vida do sujeito na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Allyson Pereira de. *A Razão Prática no pensamento de Immanuel Kant e a relação com a práxis humana*. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Filosofia – UFRRJ, 2021.
- ALMEIDA, A. P.; DELLA-SÁVIA, S. L. R. “O Imperativo Categórico (IC) Kantiano e suas fórmulas: Análise e discussão FUL e FH”. *Revista Instante*, v. 6, n. 3, p.114- 141, Jul./Dez., 2024.
- DALBOSCO, C. A.; EIDAM, H. *Moralidade e educação em Immanuel Kant*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- KANT, I. *Fundação da Metafísica dos Costumes*. Trad.: Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.
- KANT, I. *Crítica da Razão Prática*. Trad.: Valerio Rohden e Antonio Marques. São Paulo: Editora Autêntica, 2009.
- KANT, I. *Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?* Trad.: Nélio Schneider. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Grandes Ideias).
- KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Trad.: Francisco Cock Fontanella. 2º ed. Piracicaba: Editora Unimep.1999.
- LEITE, T, F. *10 lições sobre Kant*. 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ZATTI, V. *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. EDIPUCRS, 2007.