

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ADRIANA NUNES SANTOS**

**EDUCAÇÃO INFANTIL: dimensões éticas e legais à luz de Kant e Condorcet**

**UBERLÂNDIA**

**2023**

ADRIANA NUNES SANTOS

**EDUCAÇÃO INFANTIL: dimensões éticas e legais à luz de Kant e Condorcet**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Márcio Danelon

UBERLÂNDIA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S237e Santos, Adriana Nunes, 1984-  
2023 Educação infantil [recurso eletrônico] : dimensões éticas e legais à luz de Kant e Condorcet / Adriana Nunes Santos. - 2023.

Orientador: Márcio Danelon.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.6017>

Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Danelon, Márcio, 1971-, (Orient.). II. Universidade Federalde Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU:37

---

Rejâne Maria da Silva  
Bibliotecária – CRB6/1925



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 32/2023/854, PPGED				
Data:	Vinte e oito de agosto de dois mil e vinte e três	Hora de início:	9:00h	Hora de encerramento:	11:15m.
Matrícula do Discente:	12112EDU003				
Nome do Discente:	ADRIANA NUNES SANTOS				
Título do Trabalho:	"Educação infantil: dimensões éticas e legais à luz de Kante Condorcet"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Antropologia e educação: uma análise das articulações entre subjetividade e educação a partir da fenomenologia existencial de Sartre"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G121, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Silvia Cristina Fernandes Lima - SME/PMU; Armindo Quillici Neto - UFU e Márcio Danelon - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr. Márcio Danelon, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Danelon, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/08/2023, às 11:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---



Documento assinado eletronicamente por **Armindo Quillici Neto, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/08/2023, às 14:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---



Documento assinado eletronicamente por **Silvia Cristina Fernandes Lima, Usuário Externo**, em 04/09/2023, às 15:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4772490** e o código CRC **166909C3**.

---

Dedico este trabalho ao meu esposo, Fernando, pelo amor e força necessária para que eu não retrocedesse. A minha herança, Maria Fernanda e Lucas, por tornarem meus dias mais leves e alegres.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua infinita graça e misericórdia. Reconheço que todas as coisas são possíveis em virtude do seu imensurável amor.

À minha família, pelo cuidado e suporte necessários. Ao meu amado esposo, por estar sempre presente sendo esteio junto aos nossos filhos. Aos meus filhos preciosos, que com grande amor propiciaram momentos de risos e leveza. À minha valorosa mãe, sempre disposta se colocando como suporte e socorro bem presente. Aos meus irmãos por compreenderem os momentos de ausência e pelo companheirismo de toda uma vida.

Ao meu amado Pastor, por enxergar além do que é visível aos olhos humanos. Por se dispor a ser instrumentos de Deus, intercedendo e nos orientando com todo amor e diligência.

Aos meus irmãos e amigos em Cristo, por suas orações e unidade. Muitas vezes usados para orientar, motivar. Certamente, contribuíram diretamente para que as escolhas fossem assertivas.

Agradeço ao meu Professor orientador, Dr. Márcio Danelon, pela perseverança e paciência necessárias para orientar e contribuir quanto a escrita deste trabalho. Pelos diálogos que trouxeram clareza e direcionamento nesta trajetória acadêmica.

Ao Professor Dr. Armindo Quilicci, pelas importantes contribuições agregadas na qualificação e suas sábias sugestões para direcionamento da escrita. Ao Professor Dr. Sauloéber Társio pelas ricas contribuições compartilhadas na qualificação, por seu olhar meticuloso apontando importantes melhorias para essa pesquisa.

Expresso, também, a minha gratidão aos colegas de curso, ainda que distantes devido ao contexto vivenciado nos últimos anos, contribuíram e esclareceram dúvidas quanto ao processo. Aos servidores do PPGED, sempre prontos para ajudar e contribuir para que essa pesquisa se efetivasse.

*“Educa a criança no caminho em que deve andar; e até quando envelhecer não se desviará dele”. Provérbios de Salomão, 22:6.*



## **EDUCAÇÃO INFANTIL: dimensões éticas e legais à luz de Kant e Condorcet**

### **RESUMO**

A dissertação “Educação infantil: dimensões éticas e legais à luz de Kant e Condorcet” está vinculada ao projeto de pesquisa do professor orientador Dr. Márcio Danelon “Antropologia e educação: uma análise das articulações entre subjetividade e educação a partir da fenomenologia existencial”, desenvolvido na linha de pesquisa em História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. O tema deste estudo está relacionado a dimensão ética presente nos documentos oficiais posteriores à promulgação da Constituição Federal de 1988, tendo como pressupostos teóricos os filósofos iluministas: Immanuel Kant (1724-1804) e Marquês de Condorcet (1743-1794), bem como as possíveis implicações para formação ética e moral em crianças que cursam a Educação Infantil. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar os documentos oficiais e as bases teóricas do campo filosófico que contribuíram historicamente para construção da identidade da criança, quanto à formação ética e moral do sujeito na Educação Infantil. Ademais, investigou-se as contribuições da Filosofia para a formação da cidadania dos educandos fundamentado na ética kantiana, nos estudos do filósofo Marquês de Condorcet. Para atingir tal finalidade, realizou-se um levantamento bibliográfico de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e recorreu-se à pesquisa documental para investigar a dimensão ética na Constituição Federal de 1998, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Por meio de breve análise histórica acerca dos ideais modernos de instrução pública, percebemos a influência de ideais iluministas, da Revolução Francesa (1789), bem como das propostas dos filósofos Kant e Condorcet quanto ao processo de implementação e consolidação do sistema público de ensino em nosso país que visa formar cidadãos a luz da ciência e da razão, um ensino laico, universal e gratuito. Princípios firmados em nossa Carta Magna, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96 e demais documentos oficiais analisados. Nos quais identificamos aspectos congruentes aos ideais iluministas, bem como inspiração e consonância com os princípios propostos pelos teóricos Kant e Condorcet. Assim, destacamos a necessidade de refletir acerca do ensino da ética e da moral nas instituições escolares desde a mais tenra idade. Uma educação que visa a formação de crianças aptas a se tornarem cidadãos éticos, autônomos, conhecedores de seus direitos e deveres, ativos moralmente em suas realidades.

**Palavras-chave:** Ética. Educação Infantil. Filosofia. Immanuel Kant. Condorcet.

## **CHILDHOOD EDUCATION: ethic and legal dimensions by Kant and Condorcet**

### **ABSTRACT**

The paper “Childhood education: ethic and legal dimensions by Kant and Condorcet” is linked to a search project “Anthropology and education: an analysis of the articulation between subjectivity and education from existence phenomenology” written by master’s advisor professor Dr. Márcio Danelon, it was develop on the line of search in History and Education Historiography of graduate program in Education at the university called Universidade Federal de Uberlândia (UFU). The study theme is related to the ethic dimension present on the official documents published after the federal constitution enactment from 1988, the theoretical assumptions were the illuminist philosophers: Immanuel Kant (1724-1804) and Marquis of Condorcet (1743-1794), as well the possible causes of ethic and moral children development in childhood education. The general goal of this search was to analyze the official documents and the theoretical basis in philosophical field who have historical contribution for to build the child identity, related to the ethic and moral personal development of childhood education. In addition, the philosophy contributions for the students citizenship development was investigated, based on the Kant’s ethic and based on the philosopher Condorcet Marquis studies. To reach the purpose, a dissertation bibliography and thesis search were done in the Brazilian digital library of Thesis and dissertations, the search of documents to investigate the ethical dimension in Federal Constitution of 1988, on the Line of directions and basis law of brazilian education 9.394/96, on the standard national curriculum, added the referencial national curriculum for childhood education and the report to UNESCO from international committee about Education for the XXI century. By means of a brief historical analysis about modern ideals of public instruction, we realized the ideals iluminists influence of French Revolution (1789), as well purposes of Kant and Condorcet filosofers related to the implementation process and improvement of public teaching system in our country whose goal is to develop citizens in the way of science and reason, a secular teaching, universal and free that are established principles in our constitution. After the official documents analysis the conclusion was that the national standard curriculum is according to the illuminists ideas, as well inspiration and consonance with the principles purposed by the illuminists philosophers Kant and Condorcet. In conclusion, it is necessary to say about the importance of the reflection about ethic and moral teachings in the school since the childhood. An education whose goal is to develop children that can be ethical citizens, independents people, that know their rights and duties to be morally active people in their realities.

**Keywords:** Ethic. Childhood education. Philosophy. Immanuel Kant. Condorcet.

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CF/88	Constituição Federal de 1998
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Ética da preservação dos Direitos Humanos - CF e LDB 9.394-96 .....	77
<b>Quadro 2</b> - Ética da liberdade de culto e pensamento - CF e LDB 9.394/96.....	79
<b>Quadro 3</b> - Educação para o exercício da cidadania um direito de todos - CF e LDB 9.394/96 .....	83

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 DA RELAÇÃO ENTRE ÉTICA E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>21</b>
1.1 Ética e Moral: pensamento filosófico.....	21
1.2 Educação, moral e ética: um projeto iluminista .....	24
1.3 Biografia de Immanuel Kant .....	27
1.4 Ética e Moral em Kant.....	30
1.5 Kant, o imperativo de uma educação autônoma.....	35
<b>2 EDUCAÇÃO E ÉTICA COMO UM PROJETO POLÍTICO .....</b>	<b>45</b>
2.1 Revolução Francesa, breve contexto histórico .....	45
2.2 A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.....	51
2.3 Biografia de Condorcet.....	54
2.4 Condorcet: projeto político de educação pública .....	55
2.5 Instrução pública: como direito universal .....	60
2.6 A importância da instrução pública: cidadania e ética .....	64
<b>3 A ESPECIFICIDADE DA ÉTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....</b>	<b>72</b>
3.1 Constituição da República Federativa do Brasil - 1988 .....	72
3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 .....	75
3.3 Princípios éticos constantes da Constituição Federal e na LDB nº 9.394/96.....	76
3.4 Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) .....	84
3.5 Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI - Jacques Delors - 1996.....	99
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>110</b>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado de uma pesquisa acadêmica em nível de mestrado, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED), realizada no período de 2021 a 2023. O tema da pesquisa está relacionado a dimensão ética presente nos documentos oficiais posteriores à promulgação da Constituição Federal de 1988, tendo como pressupostos teóricos os filósofos iluministas: Immanuel Kant (1724-1804) e Marquês de Condorcet (1743-1794), bem como as possíveis implicações para formação ética e moral em crianças que cursam a Educação Infantil.

A história perpassa por uma diversidade de conflitos, imposições, preconceitos, negações e desigualdades. Para alcançar a harmonia da sociedade pressupõe-se que os indivíduos dela constituintes, consintam com certas regras e normas de conduta. Tais regras e valores relacionam-se à moral e são variáveis de acordo com a sociedade. Faz-se necessário refletir sobre a moral, sendo que tal reflexão pode ser chamada de ética. Tais conceitos serão abordados e esclarecidos no decorrer desta pesquisa.

O crescente individualismo é fruto de uma crise de valores e diante deste conflito, a indisciplina, o desrespeito às regras, a intolerância e a agressividade das crianças se tornam grandes desafios para as famílias e professores. Nossa sociedade encontra-se submersa em valores privados (corrupção, desafeto, desrespeito, egoísmo, violência, entre outros). O indivíduo procura satisfazer seus próprios interesses, sem avaliar se a conquista de seus objetivos afetará o bem-estar do outro, ou seja, “cada indivíduo procura os seus próprios interesses em detrimento dos interesses dos outros” (Lima, 2003, p. 22).

Parece certo que, hoje, vivemos um momento de certo “mal-estar” ético: a despeito de claras conquistas democráticas em quase todo o planeta, há queixas generalizadas sobre a violência, desrespeito ao espaço público, vandalismo, individualismo, desonestidade, egoísmo, etc. Para uns, a situação seria de verdadeira anomia, entendida como ausência de valores e regras ou como presença de valores e regras contraditórios no seio de uma mesma sociedade. Para outros, a crise de valores não seria tão profunda, mas nem por isso deixaria de se fazer sentir (La Taille, 2003, p. 7).

Na lógica do neoliberalismo<sup>1</sup> os padrões ligados à esfera privada como “o ter, possuir” (ter beleza, riqueza, status social) torna-se mais importante para o indivíduo do que os valores

---

<sup>1</sup>“Ao afirmar que os imperativos do mercado são racionais e por si mesmos, capazes de organizar a vida econômica, social e política, o neoliberalismo introduz a ideia de competição e competitividade

outrora estimados como a honra, a dignidade e a generosidade. O diálogo e a reflexão voltados às virtudes tornou-se algo fora do nosso tempo, obsoleto. As crianças aprendem desde muito cedo a preocupar-se com a própria imagem em detrimento da imagem do outro. Esse processo é possível pelo fato de que “a imagem que temos de nós mesmos se constitui num valor a ser mantido, pois é vista como imagem positiva de si” (Silva, 2002, p. 255).

A imagem positiva de si pode ser um valor moral ou não-moral. La Taille, Oliveira e Pinto (1992) definem como moral quando a imagem se liga à preocupação do indivíduo e não-moral quando o indivíduo se preocupa em construir sua imagem baseada na glória de ser. A imagem valorizada pelas instituições socializadoras (família, meios de comunicação, escola e igreja) por vezes está relacionada a valores não-morais (beleza, riqueza e prestígio), o que conduz a criança a desconsiderar os valores morais, indispensáveis para a vida em sociedade.

Desde a infância, a criança busca ser excelente no que faz. A moralidade exige a busca da excelência e a escola pode estimular na criança a transposição de seus limites, como a busca de dignidade e de autorrespeito: “portanto, a educação moral das crianças, em vez de ser uma constante imposição de limites, só terá real êxito se também for um estímulo a transpor aqueles que as separam do exercício das virtudes” (La Taille, 2003, p. 50).

A criança começa a construção de sua identidade ainda na fase heterônoma, por volta dos três aos seis anos de idade. Através das diversas relações sociais e brincadeiras a criança, mediada pelo adulto, vivencia diversas possibilidades como a negociação, o diálogo para a resolução de conflitos e desenvolve habilidades éticas que contribuem para a formação de sujeitos solidários, cooperativos, justos e que saibam respeitar o outro e a si mesmo, auxiliando-os na construção da sua identidade e autonomia.

[...] ao brincar, as crianças podem perceber seu comportamento e o dos colegas, respeitando a participação deles, aprender a não ter preconceito de gênero, étnico-racial ou em relação a colegas com deficiência, adotar atitudes de negociação em situações de disputas e refletir sobre questões que envolvam amizade e convivência (Brasil, 2016, p. 29).

Assim, parte-se para a confluência das seguintes áreas do saber: análise de documentos, que visa compreender a dimensão ética presente em documentos oficiais posteriores a promulgação da Constituição Federal de 1988, análise histórica da filosofia da educação enquanto reflexão e produção do saber e suas contribuições quanto ao campo da

---

como solo intransponível das relações sociais, políticas e individuais. Dessa maneira, transforma a violência econômica em modelo da ação humana e destrói toda a possibilidade ética” (Chauí, 2018, p.162).

ética a partir dos pressupostos teóricos dos filósofos iluministas: Immanuel Kant (1724-1804) e Marquês de Condorcet (1743-1794). E os estudos sobre a Infância, na temática de tempo-espço da elaboração e negociação de regras de convivência, que permite à criança representar seus sentimentos, emoções, desenvolvendo um sentido próprio de moral e justiça.

A fim de esclarecer os motivos que nos levaram a realizar esta pesquisa sobre a Educação Infantil: dimensões éticas e legais à luz de Kant e Condorcet, gostaria de retornar à minha trajetória enquanto docente atuante na Educação Infantil. Ao concluir a graduação em Pedagogia, no ano de 2009, por meio de concurso público ingressei na rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia, atuando no cuidar e educar de crianças pequenas de 0 a 3 anos de idade, como Educadora Infantil.

Entre os anos de 2012 e 2013, estimulada pela baixa remuneração atribuída ao cargo de educadora infantil, realizei mais dois concursos públicos e iniciei uma dupla jornada de trabalho, exercendo a regência de turma na Educação Infantil da rede municipal de Uberlândia e no Ensino Fundamental, da rede estadual de Minas Gerais. Juntamente com a docência surgiram diversos desafios, em minha mente estavam latentes os embasamentos científicos da recente formação, da responsabilidade ética no exercício da docência, que por vezes eram confrontados com algumas práticas tradicionais e excludentes vivenciadas no cotidiano escolar.

O desafio do exercício da docência recém iniciado estava muito além dos conhecimentos curriculares e didático-pedagógicos. Lidava com salas de aula sempre em sua capacidade máxima de alunos, nas quais havia conflitos cotidianos, como: dificuldade de compartilhar objetos, espaço, a atenção da professora, desavenças por palavras discriminatórias e ofensivas, desrespeito às regras e combinados da turma e agressividade. Percebi que estava atuando com crianças que estão imersas em uma sociedade decadente, conforme destaca Silva (2009), uma sociedade na qual as pessoas se sentem perdidas quanto ao seu futuro e o de suas crianças.

[...] nos dias atuais estamos vivendo num mundo em decadência. As pessoas vivem com medo e se mostram impotentes diante do quadro atual de violência, corrupção e falência generalizada das instituições sociais. Procuram, diante disso, construir estratégias que garantam a própria vida, como a de se armar e transformar suas residências e automóveis em fortalezas; realizar habitualmente pequenos atos ilícitos que signifiquem algum tipo de vantagem ou de uma desvantagem menor, já que a corrupção é considerada endêmica e sem solução (Silva, 2009, p. 15).



A cada criança que atendia, a cada nova turma com quem convivia, vivenciava novas inquietudes, indagações, buscas por respostas, esclarecimentos. Questionava como lidar com os conflitos e a indisciplina vivenciados em sala de aula. Para lidar com essas desavenças nós, educadores, muitas vezes atuamos de forma intencional no campo do desenvolvimento ético e moral da criança, visto que diante dos desentendimentos dos alunos ocorre a mediação, a resolução dos conflitos por parte do professor e cuja intervenção formula juízos de valor que contribuem quanto a formação ética e moral da criança.

No decorrer dos anos de docência presenciei a forma como muitos professores lidavam com as objeções dos alunos, as indisciplinas, a formação de valores, regras e combinados em sala de aula e isto me inquietava. Sanções como direcionar a criança para o cantinho do pensamento, privá-la dos momentos de brincadeiras ou do contato com outros colegas não surtiam o efeito desejado pelos professores. Silva (2009) destaca que os educadores, não sabem como agir diante da indisciplina dos alunos. “As sanções (punições), em outros tempos utilizadas por eles, não são mais aceitas e, mesmo quando aplicadas, parecem ser ineficientes” (Silva, 2009, p. 16). As práticas, sanções e punições aplicadas às crianças tidas como indisciplinadas ou fora de “padrões aceitáveis” excluía as crianças e as tornavam muitas vezes mais agressivas ou desmotivadas em relação ao ambiente escolar.

A indisciplina e violência nas escolas tem se tornado objeto de preocupação da comunidade escolar (professores, coordenadores pedagógicos, diretores, dentre outros). Para Silva (2009, p. 16), os pais não sabem mais como educar seus filhos, “consideram ultrapassados os valores transmitidos pela tradição, também se veem indecisos quanto às qualidades éticas a serem empregadas na educação de sua prole”. A escolarização formal passa por uma crise no campo moral e ético, estamos formando indivíduos indiferentes em relação às leis, normas e regras de garantia do convívio social.

Diante dos questionamentos, da busca de respostas, no trabalho pelo ensino, continuo buscando, indagando e pesquisando para intervir. Assim, retorno aos estudos e ao âmbito da universidade para apaziguar os conflitos que me movem e sigo pela caminhada do mestrado, ciente de que não se esgotará a temática e que não terá um ponto final tais questionamentos, mas representará um importante passo rumo a necessária formação continuada da docência.

Na Educação Infantil, as interações e as brincadeiras propiciam experiências nas quais as crianças constroem e apropriam-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que promove aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Assim, deve-se atentar quanto a dimensão ética a fim formar indivíduos solidários e cooperativos, contribuindo para a formação da sua identidade e autonomia. O

ambiente da sala de aula é de suma importância para a construção da autonomia, pois as relações interpessoais exercem forte influência quanto ao desenvolvimento da autonomia, ao passo que ambientes autoritários, de opressão intelectual e moral, podem impedir que está se desenvolva.

De acordo com a proposta de Piaget, a criança deve construir sua autonomia por meio do trabalho coletivo, na convivência com o grupo de iguais. Segundo as pesquisas de De Vries *et al.* (1998), mesmo com pouca idade, as crianças podem aprender questões morais, pois o nível de entendimento interpessoal depende mais da experiência do que da idade. O ambiente sócio moral da escola é formado através do relacionamento adulto-criança e esta relação pode ser baseada no autoritarismo ou no respeito. Para as autoras a criança moral é aquela que forma suas próprias opiniões e que sabe ouvir as demais opiniões, são crianças intelectualmente ativas (De Vries *et al.*, 1998).

[...] a obediência tende a ser motivada por medo da punição ou desejo de recompensa, ao invés de sê-lo por princípios auto-construídos [*sic*], as crianças morais compreendem o espírito da regra e a necessidade moral de tratar os outros como gostariam de ser tratadas (De Vries *et al.*, 1998, p. 38).

Apesar de o egocentrismo estar latente na criança em fase pré-escolar, o professor não pode se isentar da responsabilidade de proporcionar um ambiente o mais cooperativo possível, para que as crianças experimentem o quanto antes a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo. As relações sociais entre iguais são os melhores espaços para construção da moralidade, pois, ao relacionar-se com outras crianças, o indivíduo vivencia opiniões diferentes da sua, precisando respeitar a opinião do outro e visualizando outros mundos que não o seu próprio. Kishimoto (2010) destaca a importância do brincar como garantia da cidadania das crianças e ações pedagógicas de maior qualidade:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia [*sic*]. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens (Kishimoto, 2010, p. 1).

Através das interações sociais e do brincar, as crianças desenvolvem importantes aptidões que contribuem na formação de seu caráter. O trabalho com ética e valores decorre

de ocasiões que surgem cotidianamente nas salas de aulas, seja pela necessidade de mediação de conflitos, disputas ou escolha entre pares, dentre outras ocasiões. A interação entre a criança e o brincar, proporciona situações que contribuem para resolução de problemas e a construção de princípios como destaca Cerqueira e Santana (2017).

Assim o brincar se torna algo valioso para sua formação plena, contribuindo no desenvolvimento da sua subjetividade e importantes valores como: solidariedade, liderança, autonomia, cooperação, diálogo, responsabilidade, valorização do outro, saber ganhar e perder, tolerância, humildade, flexibilidade. Valores estes que serão levadas para toda uma vida (Cerqueira; Santana, 2017, p. 531).

Ao construir seu próprio código moral, a criança produz um sentimento de compromisso e obrigação, fatores importantes no desenvolvimento da moralidade infantil. Para que ocorra este desenvolvimento é necessária uma combinação de fatores internos e externos, unidos à participação ativa do sujeito.

A escola, enquanto espaço de vivência, influi diretamente na subjetividade de seus educandos. Ética e moral se encontram em toda a escola, seja na relação entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e pais) ou nos conteúdos do currículo. A escola não produz conhecimento neutro, portanto a construção da educação ética e moral se faz necessária ainda na Educação Infantil. Diante das inquietações e desafios profissionais, surgiu a problemática: quais são os reflexos da ética de Kant e Condorcet nos documentos oficiais e as possíveis implicações para formação ética e moral em crianças que cursam a Educação Infantil?

Com o propósito de responder à questão acima, a presente pesquisa objetivou compreender a dimensão ética presente nos documentos oficiais a partir da Constituição Federal de 1988 à luz dos pressupostos teóricos de Immanuel Kant e Marquês de Condorcet. Além de identificar e analisar as bases teóricas do campo filosófico que contribuem historicamente para construção da identidade da criança, quanto à formação ética e moral do sujeito na Educação Infantil.

Mais especificamente: realizar um levantamento bibliográfico (artigos, dissertações e teses) sobre a relação ética e educação; ética e moral no contexto do Iluminismo e, com base nesse estudo, desenvolver a reflexão crítica sobre as contribuições da Filosofia para a formação da cidadania dos educandos fundamentado na ética kantiana e o rebatimento de seus ideais para uma educação autônoma; investigar o contexto histórico da Revolução Francesa, o conceito de cidadania e ética no surgimento do sistema de ensino público, laico e gratuito;

tendo como base os estudos do filósofo Marquês de Condorcet e analisar a dimensão ética presente nos documentos públicos após a promulgação da Constituição Federal de 1998 (CF/88), tais como: a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCN's), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e por fim o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, bem como as possíveis contribuições para o desenvolvimento ético e moral da criança no que concerne à formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

A pesquisa sobre a dimensão ética nos documentos oficiais foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa visando à compreensão das práticas escolares que influenciam o desenvolvimento social e moral dos alunos ainda na Educação Infantil. Primeiramente foi desenvolvida a pesquisa bibliográfica, sobre os principais trabalhos já realizados na área da filosofia da educação, por serem capazes de fornecer dados históricos e atuais relacionados ao tema. “O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações” (Lakatos, 2003, p. 158).

A pesquisa bibliográfica subsidiou a investigação de nosso referencial teórico, pautado em fontes primárias e secundárias, de produções dos filósofos iluministas Kant e Condorcet, por meio de consulta ao acervo da biblioteca central Santa Mônica. Assim como o levantamento bibliográfico em *sites* das principais universidades brasileiras e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. A busca aconteceu por meio da inserção das palavras-chave “ética”, “moral”, “Immanuel Kant”, “Condorcet”, “Leis: CF/88”, “LDB/9496”, “PCNs” “RCNEIs” e “relatório Jacques Delors”.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos, divididos da seguinte forma: o primeiro capítulo aborda o pensamento filosófico da ética, moral e educação no contexto histórico do iluminismo. Pela valorização da razão e do conhecimento científico, os iluministas acreditam que o progresso da humanidade aconteceria por meio da razão, considerando que esta é superior à ética cristã, alheia as desigualdades sociais e a divisão de classes, a ética moderna busca ser autônoma da teologia.

Ainda no primeiro capítulo busca-se compreender a ética prescritiva de Immanuel Kant e sua influência no âmbito da formação para a cidadania. Para Kant (2020), a ilustração seria a saída do homem da sua menoridade intelectual, que impedido de pensar por si próprio e ouvir as orientações de sua consciência esclarecida submete-se a controles externos e

alheios. Assim, sua ética fundamenta-se na autonomia plena da razão, independente da teologia, ética e educação, para o filósofo, torna-se uma questão dos sistemas de ensino e não de fundamentos religiosos.

No segundo capítulo empenha-se em construir um breve contexto histórico da Revolução Francesa (1789) que culmina na primeira Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Busca-se compreender a proposta de instrução pública do Marquês de Condorcet, para a implementação de um plano educacional de instrução pública, universal, gratuita, laica e tolerante. Uma proposta de educação racional que possibilite o desenvolvimento dos talentos individuais e contribua para a liberdade do pensamento e emancipação dos cidadãos. Esses dois capítulos não têm a pretensão de esgotar a problemática, (Kant e Condorcet, ética e moral) uma vez que nosso ponto de partida foi procurar mostrar a historicidade de certos conceitos que fazem parte da ética e moral.

Recorreu-se à pesquisa documental para investigar as orientações quanto à importância da formação ética voltada para cidadania descritas nos documentos oficiais posteriores à promulgação da Constituição Federal de 1998 (CF/88). Foram analisadas as seguintes leis: Constituição Federal de 1998 (CF/88), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Além dos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCN's), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

O terceiro e último capítulo objetiva investigar a dimensão ética presente nos documentos oficiais após a promulgação da Constituição Federal de 1998 (CF/88), portanto recorreu-se à pesquisa documental para investigar as orientações quanto à importância da formação ética voltada para cidadania descritas nos documentos oficiais em que foram analisadas as seguintes leis: Constituição Federal de 1998 (CF/88), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9.394/96), assim como os documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCN's), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, também conhecido como relatório Jacques Delors.

E por fim empreendemos esforços no intuito de identificar a influência dos pressupostos estudados, Immanuel Kant e Marquês de Condorcet, constantes na legislação e documentos oficiais que visam orientar a educação brasileira e suas contribuições para o desenvolvimento ético e moral da criança na Educação Infantil e bem como para a formação do seu caráter de cidadania.

## 1 DA RELAÇÃO ENTRE ÉTICA E EDUCAÇÃO

### 1.1 Ética e Moral: pensamento filosófico

Ética e moralidade sempre foram objetos de estudo da Filosofia, por vezes moral e ética são palavras empregadas como sinônimos para representar a ideia de conjunto de princípios ou padrões de conduta. A origem da palavra Ética vem do grego *ethos*, significa o “modo de ser”, o “caráter”, “enquanto forma de vida também adquirida ou conquistada pelo homem” (, 2003, p. 24). Os povos romanos traduziram o *ethos* grego, para o latim *mos* (ou no plural *mores*), que tem o significado de “costume”, no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. “A moral refere-se assim, ao comportamento adquirido ou modo de ser conquistado pelo homem” (Vázquez, 2003, p. 24).

Assim, *ethos* e *mos*, “caráter” e “costume”, indicam um tipo de comportamento propriamente humano que não é natural e nem instintivo. Esse caráter não natural da maneira de ser do homem, que é adquirido ou conquistado por hábito, é o que lhe confere sua dimensão moral. “No costume as pessoas criam valores, elaborando princípios e regras que regulam seu comportamento. Esses princípios e regras, em seu conjunto, indicam direitos e obrigações e deveres que orientam a conduta dos indivíduos” (Lima, 2003, p. 55). Tanto a ética quanto a moral têm origem na mesma realidade humana – os costumes.

A ética implica uma certa moralidade, a qual envolve responsabilidade (o exercício do livre arbítrio) e liberdade associadas à consciência e à vontade. Cada ser humano posiciona-se diante de um conjunto de valores que não foram criados por ele isoladamente, mas no contexto das relações com os outros seres humanos. Esse posicionamento ético-moral conserva, constitui e transforma o ‘*locus*’ cultural dos agentes sociais, pois, ao questionar a si mesmo e a seus valores, o ser humano vê o seu contexto cultural e pela criação cultural instala-se não só o que é, mas também o que deve ser (Lima, 2003, p. 57-58, grifo do autor).

A moral refere-se ao conjunto de normas, princípios, costumes, crenças e valores que orientam o comportamento dos indivíduos no seu grupo social, enquanto a ética é definida como a teoria, o conhecimento, a reflexão crítica sobre a moral ou as morais de uma sociedade. Ética e moral correspondem a uma realidade humana que é construída histórica e socialmente mediante as relações coletivas dos seres humanos nas sociedades onde vivem.

Esta pesquisa destaca a ética moderna que pretendia ser autônoma e desvinculada da teologia. Posterior à sociedade feudal da Idade Média a ética moderna, conforme Vázquez (2003), caracteriza-se por uma série de mudanças em todas as ordens. Na ordem econômica, houve significativos avanços das forças produtivas em função do desenvolvimento científico e das relações capitalistas de produção; na ordem social, surge uma nova classe social, a burguesia, que se empenha em ampliar o seu poder econômico e alcançar sua hegemonia política através de uma série de revoluções (na Holanda, Inglaterra e França).

No plano estatal, a fragmentação da sociedade feudal (com a sua multidão de pequenos feudos) é substituída por grandes Estados modernos, únicos e centralizados. Na ordem espiritual, ocorre a queda da religião enquanto forma ideológica dominante e a Igreja Católica sofre com os movimentos de reforma, que contribuem para o enfraquecimento da unidade cristã medieval e da ordem feudal-absolutista. Na nova sociedade, consolida-se o processo de ruptura e de separação: “a) a razão separa-se da fé (e a filosofia, da teologia); b) a natureza, de Deus (e as ciências naturais, dos pressupostos teológicos); c) o Estado, da Igreja; e d) o homem, de Deus” (Vázquez, 2003, p. 280).

No mundo moderno constrói-se uma ética desprovida de seus pressupostos teológicos, ou seja, torna-se antropocêntrica. O pensamento antropocêntrico traz o ser humano como figura central, responsável pelas suas ações, um homem crítico, dotado de racionalidade, absoluto, criador ou legislador em diferentes domínios, ocupando um papel central nos âmbitos da política, da ciência, da arte e da moral. O homem adquire um valor pessoal, que transcende o ser espiritual, um ser corpóreo, sensível, um ser dotado de razão e de vontade.

Para os iluministas e materialistas franceses do século XVIII, a filosofia tem como objetivo desconstruir os pilares ideológicos de um mundo do Antigo Regime ou ordem feudal-absolutista, além de contribuir para a formação de um novo homem através da ilustração, destacando a natureza racional do homem. As escolhas morais deveriam ser pautadas pela razão humana e não pelos valores religiosos. Devem ser pautadas em uma ética, livre “de seus pressupostos teológicos, seja *antropocêntrica*<sup>2</sup>, isto é, tenha o seu centro e fundamento no homem, embora este ainda se conceba de uma maneira abstrata, dotado de uma natureza universal e imutável” (Vázquez, 2003, p. 281).

---

<sup>2</sup> A ética pautada em valores antropocêntricos remete à concepção filosófica do antropocentrismo enquanto “modo de pensar típico de crenças, representações ou doutrinas para as quais o ser humano é elemento mais importante da natureza, constituindo a referência última, o critério de medida, o sentido e o fim da criação do Universo” (Giacioia Júnior, 2010, p. 22).

Para Vázquez (2003), a ética de Kant é a mais perfeita expressão da ética moderna, visto que representa uma mudança decisiva dentro da evolução do pensamento ético que culminará na nossa época. As teorias de Kant preconizam a auto legislação (a liberdade do homem se exprime na submissão à lei que para si próprio legislou). Na medida em que o homem se submete à lei ele torna-se livre, o respeito à lei é à própria moralidade e não fruto dela: “o respeito pela lei moral é um sentimento produzido por uma causa intelectual, já que existe um interesse intelectual na realização da lei moral: a razão torna-se prática, isto é, determina à vontade” (Lima, 2003, p. 39).

Lima (2003) destaca que Ética e moral são vivenciados nos espaços públicos e na escola, juntamente com as demais instituições sociais (família, clubes, sindicatos, igreja, Estado, dentre outros) e exercem influência na formação de crianças, adolescentes e jovens. A formação ética que deve ocorrer na escola requer participação ativa de toda a instituição para que os estudantes tenham papel ativo na deliberação e no exercício de responsabilidades e intervenção prática. O processo educativo é constituinte da moralidade e o educando deve ser sujeito de sua formação moral e não agente passivo, que sofre tal formação. A educação moral e a formação ética implicam um não moralismo e a valorização da subjetividade humana.

A partir do pensamento ocidental moderno é possível afirmar que o campo ético-moral é instituído por um “sujeito ético-moral consciente, dotado de vontade para controlar seus instintos, impulsos e paixões e capaz de deliberar e perceber as situações como simultaneamente determinadas e abertas, necessárias e possíveis” (Chaui, 2018, p. 160).

Conforme Chaui (2018) esse sujeito ético-moral é capaz de definir os fins da ação ético-moral como recusa da violência contra si e contra seus pares e de construir uma relação justa e legítima entre os meios e os fins da ação, ponderando que ações violentas são incompatíveis com fins éticos e morais. O campo “ético-moral é formado ainda por valores e normas postos pelos próprios sujeitos éticos-morais, na qualidade de deveres, virtudes ou bens realizáveis por todos e cada um” (Chaui, 2018, p. 160).

Para Kant (2020), a moralidade não é inata ao homem, contudo este torna-se moral por meio da educação, enquanto um projeto ético pedagógico que objetiva conduzir a humanidade a seu estado de maioridade como o descreve o próprio Immanuel Kant, em seu texto intitulado *Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?* A educação para o filósofo está estritamente relacionada com a moral, mas para melhor compreensão dessas questões, faz-se necessário uma breve exposição acerca do período histórico-cultural vivido por Kant, o que justifica a reflexão deste trabalho quanto ao Iluminismo.



## 1.2 Educação, moral e ética: um projeto iluminista

A obra kantiana surge no contexto do Iluminismo, um amplo movimento de ideias, não apenas de caráter precisamente filosófico, mas cultural em um sentido amplo, que estabelece um ‘estado de espírito’ e atinge todos os âmbitos da vida influenciando as atividades literárias, artísticas, históricas, sociais e religiosas. O pensamento iluminista valoriza a razão, enaltecendo o conhecimento científico, os iluministas acreditam que o progresso da humanidade aconteceria por meio da razão, considerando que a razão deve ser superior à fé Cristã.

O Iluminismo enquanto movimento político-intelectual inicia-se na Europa no século XVIII, período que fica conhecido como século das luzes em virtude da influência de seus ideais sobre a sociedade durante esse período. Também chamado de Ilustração, o Iluminismo promove uma série de mudanças em áreas como: a religião, a cultura, a economia, a política, a sociedade, dentre outras.

Nesse contexto histórico a Igreja Católica torna-se detentora do conhecimento e a sua forma de pensar passa a ser soberana. A hegemonia da igreja na sociedade europeia é herdada da Idade Média, período no qual reina o teocentrismo, doutrina que se baseia em princípios bíblicos, declarando Deus como a base central de todo o universo, responsável pela criação do mundo e de todas as coisas nele existentes.

Os iluministas prezam pelo racionalismo<sup>3</sup>, fazendo fortes críticas à Igreja, questionando o controle sobre a vida das pessoas e o seu papel fundamental para a salvação da alma, uma vez que para o Iluminismo, Deus está na natureza e no homem, podendo ser alcançado pela razão. Tido como um dos precursores do iluminismo e pai do racionalismo moderno René Descartes (1596 – 1650), defende em sua obra “*Discurso do Método*” que, para se compreender o mundo, deve-se duvidar de tudo, ou seja, a dúvida é a premissa das coisas. A dúvida cessa através da comprovação científica das coisas ou dos seres (Descartes, 2001).

O iluminismo busca superar a ética cristã, que é alheia à desigualdade social e a divisão de classes (escravos e homens livres, servos e senhores feudais). Para a igreja a

---

<sup>3</sup> **Racionalismo** - Doutrina que privilegia a razão dentre todas as faculdades humanas, considerando-a como fundamento de todo conhecimento possível. O racionalismo considera que o real é, em última análise, racional e que a razão é, portanto, capaz de conhecer o real e de chegar à verdade sobre a natureza das coisas. Segundo Hegel: "Aquilo que é racional é real, e o que é real é racional" (*Filosofia do Direito*, Prefácio). Oposto a ceticismo, misticismo (Japiassú; Marcondes, 2008, p. 162).

igualdade e a justiça são alcançadas em uma ordem sobrenatural, na qual os homens justos e obedientes alcançam uma vida plena e verdadeira, livres das desigualdades e injustiças terrenas. O que o homem é e o que deve fazer definem-se na sua relação com Deus, como destaca Vázquez (2003, p. 276), o “homem vem de Deus e todo o seu comportamento - incluindo a moral - deve orientar-se para ele como objetivo supremo” (Vázquez, 2003, p. 276).

No campo da política, a forma de governo é o Absolutismo Monárquico, cuja autoridade e poder ilimitado do monarca justifica-se pela origem divina de sua supremacia. Todo poder emana do rei, o monarca é o chefe de Estado, o chefe de governo, seus poderes estão acima de qualquer instituição. Seu poder é absoluto, sendo transferido de forma hereditária. Assim, o rei permanece no poder até a sua morte ou até o ato de abdicar do cargo. Não há uma constituição regulamentada, com leis sob as quais todas as pessoas estão submetidas, o rei elabora as leis, tendo poder absoluto para tomar decisões.

Os ideais iluministas fomentaram os debates sobre essa forma de se governar, tecendo duras críticas ao Absolutismo, aos privilégios da nobreza e ao clero. Montesquieu (1689 – 1755), renomado intelectual iluminista, através do seu livro “*Espírito das Leis*”, propõe então uma nova forma de pensar o governo. O autor defende um regime em que o rei esteja submetido a uma Constituição e no qual há a tripartição do poder em Legislativo, Judiciário e Executivo, como forma de evitar abusos por parte das autoridades (Montesquieu, 2003).

Na questão econômica, predomina o Mercantilismo, enquanto conjunto de práticas econômicas adotado pelas nações absolutistas europeias durante a Idade Moderna, entre os séculos XV e XVIII. O Mercantilismo representa um estágio de transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. Tem como objetivo garantir o enriquecimento do Estado por meio do acúmulo de riquezas e utilizar essa riqueza para reforçar o poder da monarquia.

Esse acúmulo se dá por meio da arrecadação de metais preciosos (ouro e prata), cobrança de impostos da população, venda de cargos públicos e títulos de nobreza, confisco de bens, concessão de privilégios comerciais (monopólios), exportação de mercadorias, cobrança de taxas alfandegárias, entre outras. Além das práticas de metalismo e protecionismo no mercantilismo, destaca-se a procura por uma balança comercial favorável, sendo o cerne da doutrina mercantilista, como cita Deyon (1973).

Mas o elemento comum, o elemento essencial é a teoria da balança comercial, ou mais exatamente a convicção de que uma ação harmonizada,

dirigida pelo Estado deve permitir o equilíbrio positivo desta balança: fonte de prosperidade e poder. Esta permanente preocupação com o equilíbrio das importações e das exportações faz a realidade e a unidade do pensamento mercantilista (Deyon, 1973, p. 57).

Há constante interferência do Estado na economia, limitando assim a liberdade dos agentes econômicos em uma sociedade. A burguesia (formada por profissionais liberais e comerciantes), com o passar dos anos ganha força e começa a questionar a estrutura da sociedade da época, questionando os privilégios da nobreza feudal, conforme Cavalcante (1991). As práticas econômicas do mercantilismo não atendem à expectativa do progresso material somando-se à intolerância religiosa, uma vez que a religião dos súditos é imposta pelo monarca.

Em diversos países europeus o Iluminismo converte-se em instrumento de defesa e de ataque da burguesia na luta contra o mundo feudal e medieval e fomenta a ideologia da burguesia em ascensão. O Iluminismo é um movimento intelectual composto por homens letrados, que analisam a sociedade e suas instituições à luz da razão.

eram, portanto, os membros das profissões liberais (médico, advogados, professores etc.), os “oficiais” ou funcionários do Estado absolutista, os “clérigos” de diversos matizes ou categorias, os artistas, os “dilettantes” dos tipos mais variados - nobres ou comerciantes. Encontrando-se nos salões e academias, fazendo parte de associações ou sociedades secretas, essa gente formava o mundo por excelência em que se produziam e debatiam as ideias do Iluminismo (Falcon, 1994, p.28-29).

O Iluminismo emerge na época das revoluções liberais burguesas: a Inglesa (1688) e a Revolução Francesa (1789). Com grande representação na Inglaterra, onde propriamente se inicia, prevalecendo um caráter empirista-epistemológico e enfatiza as ciências da natureza e as questões sobre a religião com viés de liberdade e tolerância. Esta temática a respeito da Revolução Francesa será abordada mais adiante, destacando seus esforços em construir uma instrução pública que contribua para a formação do homem novo em consonância com os ideais iluministas e que se deseja libertar dos princípios do Antigo Regime.

Para Cordón e Martínez (1995, p. 89), o Iluminismo na Alemanha, inspirado pelos ideais franceses, caracteriza-se pela análise da razão “no intuito de encontrar nela e dela o fazer o sistema de princípios que oriente fundadamente e a partir de si própria ao saber da natureza e a acção [sic] moral e política da vida humana”. E tem como expoente o filósofo Immanuel Kant, um dos maiores filósofos alemães da Idade Moderna e o principal pensador

do Esclarecimento, que vê no Iluminismo a emancipação do homem pela razão crítica, pela autonomia racional frente a todos os dogmatismos.

Vaz e Lima (2002) nomeiam ainda o século XVIII como “século da moral” o que se justifica no fato da magnitude do projeto que caracteriza a Ilustração ser, fundamentalmente, “um projeto *ético-pedagógico* destinado a conduzir a humanidade a seu estado de *maioridade*” (Vaz, 2002, p. 325, grifo do autor), conforme o próprio Kant expõe em sua obra *Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?* (1783). Assim, estudaremos mais à frente a constituição da metafísica dos costumes que coroa o movimento do Iluminismo e que preconiza o “homem *emancipado* de uma Ética cujos fundamentos metafísicos encontrem-se na própria liberdade, manifestada em sua *autonomia* pelo estabelecimento das condições transcendentais (*a priori*) do uso prático da razão” (Vaz, 2002, p. 325, grifos do autor).

Portanto, a pesquisa buscará compreender os conceitos de ética e moral na perspectiva Kantiana através das obras: *Crítica da razão prática* (1788) e *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785). Bem como suas contribuições para a área da educação por meio do estudo da obra *Sobre a Pedagogia* (1803) e suas implicações quanto à formação de um ser ético, crítico, reflexivo e ativo, atuante na transformação do seu mundo legal.

### 1.3 Biografia de Immanuel Kant

Immanuel Kant nasce no dia 22 de abril de 1724, na provinciana cidade de Königsberg (Prússia Oriental)<sup>4</sup>, onde permanece toda sua vida. Seus pais são Johann Georg Kant (1682-1746) e Anna Regina Reuter (1697-1737). Immanuel é o quarto irmão mais velho do total de 11 filhos, sua família possui situação financeira humilde e seu pai, Johann Georg Kant, homem laborioso, exerce a profissão de seleiro e tem horror à mentira. Sua mãe, Anna Regina Reuter, é fervorosa praticante do cristianismo e ministra aos filhos sólida educação moral.

Antes de morrer prematuramente aos 40 anos, Anna Regina Reuter, interna Kant no *Collegium Fridericianum*, dirigido por Francisco Alberto Schultz – adepto do pietismo<sup>5</sup>. Kant, ao perder a mãe, encontra-se com treze anos, apesar da pouca idade apresenta-se imbuído pelas crenças morais e religiosas do pietismo. Pascal (2008) destaca a forma como o

---

<sup>4</sup> A cidade de Königsberg possuía na época de Kant aproximadamente cinquenta mil habitantes, sendo a maior cidade oriental da Alemanha até a Segunda Guerra Mundial e durante a Batalha de Königsberg em 1945, foi ocupada pela União Soviética. No ano 1946 a cidade foi renomeada para Kaliningrado, em homenagem ao líder soviético Mikhail Kalinin, sob domínio da atual Rússia.

<sup>5</sup> O pietismo de Jakob Spener (1635-1705), “ensinava que a fé cristã verdadeira é uma fé viva e a leitura direta da Bíblia, a fonte por excelência da regeneração interior” (Pascal, 2008, p. 13).

exemplo dos pais de Kant permanece vivo em sua mente, impacta seus estudos e suas produções “a austeridade da sua doutrina moral – notadamente a sua condenação radical da mentira – e a solidez de sua fé, independente de toda prática cultural” (Pascal,2008, p. 14).

Kant permanece no *Fridericianum* por nove anos, de 1732 a 1740, destacando-se dos demais colegas é então encaminhado pelo diretor à universidade de Königsberg. Dedicar-se aos cursos de filosofia, que abrangem o estudo da filosofia e ciências. É influenciado pela filosofia de Martin Knutzen, pietista como Schultz e discípulo de Wolff, cujo método é um racionalismo sistemático, que objetiva julgar de tudo à mão de princípios, em detrimento de sentimentos, deduzindo logicamente cada proposição.

Após a morte de seu pai, Johann Georg Kant, em 1747, antes de concluir seus graus acadêmicos, Kant deixa a universidade e para ganhar a vida, torna-se professor particular, função que exerce durante nove anos em casas de famílias nobres da Prússia Oriental. Ainda fora da universidade dá sequência aos seus estudos e dedica-se à publicação de sua primeira obra filosófica, *Pensamento Sobre o Verdadeiro Valor das Forças Vivas* (1747). Ao retornar à sua cidade natal, em 1755, publica sua segunda obra: a *História universal da natureza e teoria do céu*. Obra que aborda o sistema e a origem mecanicista do universo segundo os princípios de Newton.

Ainda em 1755, após apresentar um sumário preliminar de algumas meditações sobre o fogo e em consequente, uma nova elucidação dos primeiros princípios do conhecimento metafísico, obtém a “habilitação”, que lhe concede o direito de abrir um curso livre. Durante catorze anos Kant é Docente Livre, ou seja, ministra cursos livres: “matemática, lógica, moral, física, pirotecnia, teoria das fortificações, enciclopédia filosófica, teologia natural, antropologia e a doutrina do belo e do sublime” (Leite, 2015, p. 25), financiados diretamente pelos próprios estudantes, o consequente êxito em seu trabalho permite-lhe viver em condições de relativo conforto.

No decurso dos anos (1755-1770) Kant lê as obras *Emílio* e *Contrato social* de Jean-Jacques Rousseau e tal influência direciona o pensamento de Kant mais aos problemas do que às soluções, como consta no estudo da Fundamentação da metafísica dos costumes e da Crítica da razão prática. Em 1770, Kant conquistou o posto de professor titular na Universidade de Königsberg lecionando lógica e metafísica no curso público. Além de direito natural, moral, teologia natural, antropologia, geografia física, matemática e pedagogia em seus cursos privados. Com a dissertação intitulada *A forma e os princípios do mundo sensível e do mundo inteligível* (1770), marca um primeiro esboço da filosofia kantiana, estabelecendo a distinção entre o mundo dos fenômenos e o mundo dos números, elaborando uma concepção

original do espaço e do tempo. Após essa publicação, Kant fica absorvido pelo problema da crítica do conhecimento humano e no decorrer de mais de dez anos dá forma à sua filosofia.

Entre 1780 e 1790, enfim vêm a lume as grandes obras-primas: a *Crítica da razão pura* (1ª edição, 1781; 2ª edição, revista, 1787), os *Prolegômenos a toda metafísica futura que possa apresentar-se como ciências* (1783), a *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1785 [sic]), a *Crítica da razão prática* (1788) e a *Crítica do juízo* (1790) (Pascal, 2008, p. 17, grifo do autor).

A filosofia kantiana pode considerar-se completa com a publicação da crítica do juízo (Kant, 1993), reafirmando a postura contra a metafísica dogmática contida nas obras *Crítica da razão pura* e *Crítica da razão prática*. Kant espera que a *Crítica* se firme como princípio à universalização da razão, conduzindo a uma paz duradoura na filosofia. Contudo, sua produção é recebida mais como uma declaração de guerra entre os filósofos.

A partir de 1790, apesar do declínio das forças de Kant, ele perseverou na produção de trabalhos importantes: *A religião dentro dos limites da simples razão* (1793) e a *Fundamentação da Metafísica dos costumes* (1785), que mantém a linha geral de seu pensamento. Esse grande filósofo trabalhou até os últimos dias em uma obra inacabada com o objetivo de esclarecer a passagem da metafísica da ciência da natureza à física. Kant morreu em 12 de fevereiro de 1804, em um dia de domingo às onze horas. A última frase dita por ele foi: *Es ist gut* (Está bem).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> “Fisicamente, Kant era de compleição frágil, pequeno de estatura, magro; tinha o peito encolhido e os ombros estreitos; de sua longevidade dizia ser obra sua. De fato, sem dar muita confiança aos médicos, adotara, por própria conta, um certo regime de vida a que se atinha com escrupulosa fidelidade. Levantava-se infalivelmente às cinco horas, tomava chá, fumava um cachimbo e trabalhava até as sete horas. Às sete, saía para dar as aulas – que por vezes somavam vinte e oito por semana, depois voltava para trabalhar até uma hora da tarde. Seguia-se o almoço, sempre em companhia; conta-se que um dia, quando ninguém comparecera, quis que seu criado convidasse o primeiro transeunte na rua; a refeição prolongava-se até a metade da tarde. Kant era um conviva agradável; apreciava os bons vinhos, mas não a cerveja que, segundo ele, era responsável por todas as doenças; à mesa, nunca se falava de filosofia, mas Kant sabia discorrer de maneira interessante sobre qualquer assunto, graças às suas múltiplas leituras e à sua prodigiosa memória. Após a refeição, nunca deixava de dar o seu passeio; isso, como dizia, para meditar e, ao mesmo tempo, respirar pelo nariz. “Não creio, escreve H. Heine, que o grande relógio catedral de *Koenigsberg* tenha cumprido a sua tarefa com mais regularidade do que o seu compatriota Kant. Os vizinhos sabiam ser exatamente três horas e meia quando Immanuel Kant, envergando o seu fato cinzento e empunhando a sua bengala de Espanha, saía de casa para dirigir-se à pequena avenida ladeada de tílias, que até hoje traz o nome de Avenida do Filósofo. Por ela subia e descia oito vezes por dia, qualquer que fosse a estação do ano; quando fazia mau tempo, via-se o seu criado, o velho Lampe, a seguir-lhe os passos, com ar vigilante e preocupado, sobraçando o guarda-chuva”. Uma única vez, para grande espanto dos concidadãos, Kant modificou o seu passeio: foi para ir ao encontro do carteiro que lhe trazia notícias da França, durante a Revolução. De retorno do passeio, lia um pouco, para depois voltar ao trabalho, junto à lareira. Sempre trabalhava nesse lugar, donde avistava, pela janela, a torre do velho castelo de *Koenigsberg*.”

O Kantismo dá origem a um conjunto de grandes sistemas e provoca uma profunda transformação crítica do pensar, além de influenciar o debate de muitos pensadores: Fichte, Schelling e Hegel, aproximando o ser do pensar, fazendo do espaço, do tempo e da causalidade formas tanto das coisas como do conhecimento. A filosofia de Kant pode ser considerada como o apogeu filosófico do século XVIII.

#### 1.4 Ética e Moral em Kant

Como um filósofo iluminista, Kant centra sua teoria na autonomia do sujeito, na liberdade como produto da razão. A emancipação, intelectualmente, é um processo individual que Kant descreve em um texto publicado originalmente em 1783, um ensaio intitulado *Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?*<sup>7</sup>, no periódico *Berlinische Monatsschrift* (1783-1791), um dos mais importantes veículos de debates do Iluminismo alemão (Araújo, 2020). O filósofo busca não apenas responder à pergunta, “o que é esclarecimento?” Mas, destaca as causas da menoridade e propôs direcionamentos que poderiam tornar o homem esclarecido.

*Esclarecimento é a saída do homem de sua autoimposta menoridade. Menoridade é a incapacidade de se servir do próprio entendimento sem a direção de outrem. Essa menoridade é autoimposta se a causa dela não está na falta de entendimento, mas sim na falta de resolução e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de servir do teu próprio entendimento! Eis o lema do Esclarecimento (Kant, 2020, p. 181, grifo do autor).*

Para Kant (2020) o Esclarecimento (*Aufklärung*) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. O filósofo acredita que o homem necessita sair de sua animalidade inicial e alcançar a sua humanidade plena através do desenvolvimento moral por meio do uso da razão. Embora o conceito de entendimento ou racionalidade seja uma característica humana, não quer dizer que esteja plenamente desenvolvida.

---

Seus compatriotas chegaram a cortar as árvores que haviam crescido, para que não lhe tolhessem o panorama. À noite, dispensava o jantar, e recolhia-se às dez horas. Este homem que, em certos aspectos, poderia dar impressão de maníaco, era na realidade possuidor de uma extraordinária força de vontade. Trabalhador incansável, consagrou a vida ao estudo, sempre atento em jamais dar a público um pensamento prematuro ou incompleto. Esta proibidade intelectual é o traço dominante do seu caráter e, sem dúvida, também de sua filosofia”. (Pascal, 2008, p. 18-19).

<sup>7</sup> “Tanto o verbo *aufklären* quanto o substantivo *Aufklärung* tem sido interpretado de diferentes maneiras na língua portuguesa. “Iluminismo”, “Ilustração”, “Idade das Luzes” e “Filosofia das Luzes” são termos usualmente utilizados para traduzir *Aufklärung* como um período histórico ou uma certa filosofia” (Araújo, 2020, p. 179).

O homem esclarecido deve usufruir do seu entendimento de forma intelectualmente autônoma. Araújo (2020) destaca que a função do entendimento é unificar o múltiplo à sensibilidade por meio de conceitos e juízos, em um contexto mais amplo, abrange também à autodeterminação racional da motivação para agir conforme princípios e regras morais.

O desenvolvimento da autonomia de pensamento de tomar decisões próprias sem a dependência de outros não é necessariamente fácil. Primeiramente Kant (2020) declara que a menoridade entendida como uma incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo é confortável. Se uma pessoa tiver alguém que decida por ela não é necessário o esforço para compreender: “se tenho um livro que entende por mim, um diretor espiritual que tem consciência por mim, um médico que decide por mim a minha dieta, etc. - então não preciso me esforçar” (Kant, 2020, 182).

Muitas vezes os homens se mantêm submissos e acomodados à tutela de quem os possa direcionar, negligenciando a potencialidade de fazer uso de sua própria razão. A menoridade, portanto, é a falta de decisão alicerçada na própria razão do indivíduo. A grande maioria dos homens, por preguiça e covardia, tem dificuldades de desvencilhar de sua menoridade, assim a dependência do pensar torna-se quase natural, a ponto de os homens afeiçoarem a menoridade, sendo incapazes de se servirem de seu próprio entendimento.

Pensar por si mesmo requer exercício e busca constante pelo esclarecimento. À medida que uma pessoa lê um artigo e se inclina ao julgamento por princípios dados pelos costumes ou pela visão de outro, não pensará por si mesmo (Weinmam, 2015). Essa postulação remete ao que Kant (2020) chama de preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos de uso racional, ou seja, de um mau uso dos dons naturais, são as algemas de uma eterna menoridade.

Através do esclarecimento desafia-se à prática da racionalidade autônoma, que implica em uma postura reflexiva, advinda da atividade de pensar. Mas, ao mesmo tempo, o ser humano é composto por razão e subjetividade, que pode incliná-lo para a comodidade de ser guiado pelas orientações de outros, ainda que ciente que isso é prejudicial ao seu desenvolvimento intelectual. Weinmann (2015) indaga a relação do indivíduo com a sociedade e como é possível chegar ao esclarecimento?

Apenas uma minoria dos homens ousa transformar seu espírito rumo a sua própria autonomia e liberdade, atributos indispensáveis para o processo de esclarecimento de um público (Mulinari, 2013). Uma comunidade ou nação pode alcançar maior esclarecimento por meio da liberdade, “na verdade, a forma mais inofensiva de tudo o que se possa chamar de liberdade, a saber, a liberdade de fazer uso público da razão em todos os assuntos” (Kant,



2020, p. 183). A liberdade é vista como ponto de partida para que os homens atinjam a maioria. O uso público da razão deve ser sempre livre, ou seja, garantido por lei, que possibilite ao indivíduo expressar sua opinião e agir independente da vontade do outro.

O “uso público de sua própria razão” deve ser exercido por um indivíduo na condição de “intelectual diante da totalidade do mundo letrado” (Kant, 2020, p. 184). O homem esclarecido deve ter liberdade de expor publicamente suas ideias e fazer uso de sua própria razão. Em contrapartida, o indivíduo que tenha uma maneira de “pensar mecânica” (Weinmam, 2015, p. 203) tende a reproduzir antigos valores e preconceitos, não sendo capaz de exercer o uso público da razão.

Weinmam (2015) destaca que os conceitos de racionalidade e liberdade são essenciais para compreensão do iluminismo ou esclarecimento de Kant, que se encontra vinculado à consciência da responsabilidade ética e do desenvolvimento da consciência moral e política. O ser humano, enquanto ser racional, está apto para discernir o que é moral ou não. Contudo, a moralidade exige uma postura autônoma, faz-se necessário a tomada de consciência por si próprio.

Pensar por si mesmo significa procurar em si mesmo a suprema pedra de toque da verdade (isto é, em sua própria razão); e a máxima que manda pensar sempre por si mesmo é o esclarecimento [...] Servir-se de sua própria razão não quer dizer outra coisa senão, em tudo aquilo que devemos admitir, perguntar a nós mesmos: achamos possível estabelecer como princípio universal do uso da razão aquele pelo qual admitimos alguma coisa ou também a regra que se segue daquilo que admitimos? Qualquer indivíduo pode realizar consigo mesmo esse exame e verá imediatamente desaparecer a superstição e o devaneio, mesmo quando está longe de possuir o conhecimento para refutar a ambos por motivos objetivos. Pois serve-se somente da máxima da autoconservação da razão. É por conseguinte fácil em indivíduos particulares estabelecer o esclarecimento [Aufklärung] mediante a educação; deve-se apenas começar cedo e habituar os jovens espíritos a esta reflexão (Kant, 2020, p. 98).

A ética moderna pretende ser autônoma e desvinculada da teologia, as teorias de Kant preconizam a superação da menoridade através da expressão da liberdade, autonomia individual e a auto legislação (a liberdade do homem se exprime na submissão à lei que para si próprio legislou). Na medida em que o homem se submete à lei ele se torna livre, o respeito à lei é à própria moralidade e não fruto dela. Para Weinmann (2015) na filosofia moral de Kant, o indivíduo tem autoridade e ao mesmo tempo a responsabilidade sobre as designações morais, pois o homem dotado de razão, pode deliberar as leis que respaldam as suas ações.

Em sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (2007), Kant investiga os fundamentos de uma filosofia moral que ele tem como “pura”, por conseguinte, metafísica. O foco de sua teoria é a filosofia livre de qualquer influência da experiência, dos acontecimentos empíricos. Já no prefácio da referida obra, Kant explica que a filosofia grega está dividida em “três ciências: a Física, a Ética e a Lógica” (Kant, 2007, p. 13). Sintetiza ainda que todo o conhecimento humano racional é material (considera qualquer objeto) ou formal (sem distinção dos objetos, ocupa-se apenas da forma do entendimento e da razão em si mesmas e das regras universais do pensar).

Mas aqui limito-me a perguntar se a natureza da ciência não exige que se distinga sempre cuidadosamente a parte empírica da parte racional e que se anteponha à Física propriamente dita (empírica) uma Metafísica da Natureza, e a Antropologia prática uma Metafísica dos Costumes, que deveria ser cuidadosamente depurada de todos os elementos empíricos, para se chegar a saber de quanto é capaz em ambos os casos a razão pura e de que fontes ela própria tira o seu ensino a priori. [...] Não é verdade que é da mais extrema necessidade elaborar um dia uma pura Filosofia Moral que seja completamente depurada de tudo o que possa ser somente empírico e pertença a Antropologia? Que tenha de haver uma tal filosofia, ressalta com evidência da ideia comum do dever e das leis morais. (Kant, 2007, p. 15).

Para Kant (2007) é a razão que define a vida moral do homem quando decide o que deve ser feito em suas práticas cotidianas. O filósofo dedica-se “a entender e a explicar uma lei moral pura em si mesma que determine todas as ações humanas, ou seja, ações que o homem pratique sem a interferência de desejos ou impulsos naturais” (Santos, 2020, p. 12). Tal moralidade, é possível porque o homem possui capacidade racional.

O conceito de boa vontade, para Kant, é decisivo para percorrer o caminho da ação fundamentada em uma razão pura. Segundo o filósofo, “neste mundo, e até também fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação a não ser uma só coisa: uma **boa vontade**” (Kant, 2007, p. 21, grifo do autor). De acordo com Kant, a boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela capacidade para atingir qualquer finalidade proposta, mas apenas pelo querer, isto é, em si mesma, ela deve ser vista em si mesma e avaliada com muito mais critério de tudo o que, por seu intermédio, possa ser alcançado em benefício de qualquer inclinação ou da soma de todas as inclinações.

Os princípios dessa vontade devem ser governados pela razão e não por instintos, inclinações ou desejos da natureza. O homem como ser racional tem a capacidade de agir segundo princípios, que podem ser subjetivos: determina a razão em conformidade com as condições do sujeito (o princípio segundo o qual o sujeito age conforme sua ignorância ou

suas inclinações), ou objetivos: é o princípio válido para todo o ser racional, a lei, é o princípio segundo o qual ele deve agir, quer dizer um imperativo. A lei moral deve ser obedecida porque ela é universal, absoluta, incondicional e não sujeita ao tempo.

Na ética Kantiana a vontade é a faculdade de escolher apenas aquilo que a razão, de forma autônoma, reconhece como praticamente necessário, quer dizer como bom. “Como para derivar as ações das leis é necessária a razão, a vontade não é outra coisa senão razão prática” (Kant, 2007, p. 47). Na sua “ética autônoma do dever ou ética da obrigação, o homem só se torna livre na medida em que se submete à lei, que é autônoma e fundamentada na razão” (Lima, 2003, p. 39). Uma ação, para ser moral, deve estar de acordo com o dever e necessita ser realizada por dever.

O valor moral da ação não reside, portanto, no efeito que dela se espera; também não reside em qualquer princípio da ação [sic] que precise de pedir o seu móbil a este efeito esperado. Pois todos estes efeitos (a amenidade da nossa situação, e mesmo o fomento da felicidade alheia) podiam também ser alcançados por outras causas, e não se precisava, portanto, para tal da vontade de um ser racional, na qual vontade – e só nela – se pode encontrar o bem supremo e incondicionado. Por conseguinte, nada senão a *representação da lei* em si mesma, que // *em verdade só no ser racional se realiza*, enquanto é ela, e não o esperado efeito, que determina à vontade, pode constituir o bem excelente a que chamamos moral [...] (Kant, 2007, p. 31-32).

Kant (2016) define os princípios práticos no livro *Crítica da Razão Prática* (1788) como proposições que contêm uma determinação geral da vontade, elas são subjetivas ou máximas, como válida para o sujeito considera-se apenas a sua vontade, mas são objetivas ou leis práticas, como válidas para a vontade de todos os seres racionais. Para Weinmann (2015), a razão humana determina sua conduta mediante as leis. Embora a vontade não seja determinada exclusivamente pela razão, mas também pela sensibilidade, inclinações e pela busca da felicidade, Kant espera que a razão direcione as ações morais.

Os princípios práticos indicam o que se deve ou não deixar de fazer, o conceito de bom pode se tratar de um efeito almejado ou a algo que é bom em si mesmo. Assim, o "princípio objetivo pode indicar a regra necessária para uma ação ser bem-sucedida em relação a determinado efeito, ou ainda, pode determinar uma possível ação como boa em si mesma" (Weinmann, 2015, p. 206).

A vontade nem sempre considera o que a razão determina, fazendo com que o princípio objetivo passe a ser tido como uma obrigação. Kant em sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (2007), esclarece que a representação de um princípio objetivo,

enquanto determinante para uma vontade, nomeia-se um mandamento (da razão) e a fórmula do mandamento nomeia-se Imperativo. Esta temática do conceito de Imperativo e sua significância para a educação serão discutidos nos próximos tópicos.

Os indivíduos podem, por inclinação ou interesse, agirem conforme o dever, essa ação é considerada moralmente boa se sua motivação for racional. A ação é validada porque racionalmente se conclui um ser universal, contemplando todos os seres racionais e não em virtude de interesses privados (Lima, 2003). A lei moral, para Kant, necessita ser universal e não pode surgir da experiência. Para que uma ação seja moralmente boa, ela deve se transformar em uma máxima universal, aplicável a toda humanidade.

O ato moral é aquele que exclui as nossas inclinações e considera unicamente o que ordena a lei, os princípios puramente racionais, independentes da experiência, levam ao conhecimento da verdade. O respeito pela lei moral é um sentimento produzido por uma causa intelectual, já que existe um interesse intelectual na realização da lei moral: a razão torna-se prática, isto é, determina à vontade. Para Lima (2003), o fundamento da moral de Kant assenta-se na razão pura, livre do mundo empírico e das inclinações (sentimentos), os princípios puramente racionais, independentes da experiência conduzem ao conhecimento da verdade.

Para o filósofo, a superação da menoridade através do exercício da liberdade de expor pensamentos e proposições por meio da vontade, do abandono da cômoda situação de submissão, passiva e obediente, ganha expressividade através da educação, tão indispensável ao homem. Por meio da formação o homem alcança o esclarecimento, compreendido com a capacidade de pensar por si mesmo. Portanto, as propostas de Kant para a educação serão estudadas através de seu texto intitulado *Sobre a Pedagogia* (KANT, 1999), com o objetivo de compreender a relação do ser humano com a educação enquanto formação ética e moral, bem como as bases da civilidade humana, o desenvolvimento e manutenção dos talentos.

### **1.5 Kant, o imperativo de uma educação autônoma**

No século XVIII, os filósofos iluministas debatem o termo erudito *Sapere Aude* que significa *ouse saber*, tido como um ideal de referência, uma expressão da liberdade e autonomia individual, representa um anseio de valorizar o conceito de razão, como fonte de conhecimento, de orientação da conduta humana. Ousar saber por si mesmo, através do uso de seu próprio entendimento pressupõe a formação do homem pautada na autossuficiência racional. Pode-se observar que a proposta kantiana, do esclarecimento (*Aufklärung*) como

saída do homem de sua menoridade, permanece presente quando se reflete sobre o processo de aprendizagem concerne à formação cidadã, ética e moral dos indivíduos desde sua tenra idade.

Kant (1999) analisa a relevância da educação como elo entre a natureza e a moral, seu texto intitulado *Sobre a Pedagogia* é fruto de conferências ministradas pelo filósofo na Universidade *Königsberg* entre os anos de 1776 e 1787. Kant inicia seu texto afirmando que “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (Kant, 1999, p. 11), em geral os seres são determinados pelo instinto, contudo o homem é única espécie que possui razão, cria e recria valores, “por esse motivo temos a necessidade de aprender os valores construídos socialmente e, ao mesmo tempo, desenvolver a habilidade de pensar, pois não basta seguir regras pelo hábito” (Weinman, 2015, p. 201).

A razão não é dada ao homem como algo pronto, portanto, necessita ser educado e orientado. O ser humano pode ser educado para o desenvolvimento da autonomia e superação da menoridade ou ainda, para dependência e subserviência. Mulinari (2013) destaca a importância do processo pedagógico para a saída da menoridade e obtenção do esclarecimento por parte dos indivíduos.

A educação demonstra-se como principal norteadora para o processo de aquisição da autonomia do homem, entretanto é necessário compreender como a educação relaciona-se com a moralidade em Kant, visto que a moralidade é alcançada “por meio de um processo pedagógico que vise a autonomia e faça com que o homem, por meio do esclarecimento, aja sempre visando a ação moralmente correta” (Mulinari, 2013, p. 108).

Para Kant (1999), o processo pedagógico no qual o indivíduo desenvolve no decorrer de sua vida visa tirá-lo do estado animal para o estado humano por meio da disciplina. O homem é libertado do mundo da animalidade no qual age por instinto e é conduzido ao mundo guiado pela razão. A “disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais” (Kant, 1999, p. 12). A disciplina, por ser o tratamento que tira o homem de sua selvageria, é puramente negativa, enquanto a instrução é a parte positiva da educação.

O homem, diferentemente dos animais que são guiados pelos instintos, tem necessidade de cuidados e formação, formação esta que compreende a disciplina e a instrução. “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (Kant, 1999, p. 15). Para Kant (1999) a educação desempenha um papel fundamental quanto à formação humana, contudo a educação na perspectiva kantiana não

deve ser vista como algo fixo, formal ou sistemático, antes é uma arte cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações.

Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie todas a humana espécie a seu destino (Kant, 1999, p. 19).

A educação é uma arte difícil e deveria ser estudada com seriedade, tal ciência é chamada pelo filósofo de *Pedagogia* e deve ser orientada pelo princípio de que “não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro” (Kant, 1999, p. 22). Um dos objetivos da instrução é ensinar as crianças com vistas ao futuro e não apenas ao presente, com a finalidade de cultivar desde muito cedo no espírito do aluno a responsabilidade para além de si, mas com o outro e com a sociedade.

Essa necessidade de aperfeiçoamento contínuo da educação acontece em virtude de seu caráter problemático e trabalhoso. O conhecimento depende da educação e essa, por sua vez, depende dos homens, o conceito da arte de educar surge à medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos às gerações futuras, no qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite às gerações que lhe seguem.

Para Kant (1999), entre as descobertas realizadas pelos homens há duas que são difíceis: a arte de governar os homens e a arte de educá-los. Toda educação é uma arte, uma vez que as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si mesmas. Portanto a origem da arte da educação, assim como seu progresso é ou *mecânica*, a qual aprende-se por experiência se algo é prejudicial ou útil ao homem, repleta de erros e lacunas por não obedecer a planos ou é *raciocinada*, que contribui para o desenvolvimento da natureza humana de tal modo que essa possa alcançar seu destino, no qual a ciência ocupa o lugar do mecanicismo, no que tange a arte da educação que deve apoiar-se em princípios.

O filósofo expõe que há várias formas de educar o homem, ele “pode ser ou treinado, disciplinado, instruído mecanicamente ou, ser em verdade ilustrado” (Kant, 1999, p. 27). Kant defende uma atuação pedagógica que contribua para formação do pensamento autônomo e para o desenvolvimento da humanidade tornando-a mais hábil, mais moral, empenhada em conduzir a posteridade a um grau mais elevado do que as atuais gerações atingem.

Para alcançar esse fim quanto à educação, o homem deve portanto: ser disciplinado (domar a selvageria, procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano), torna-

se culto (abrange a instrução de vários conhecimentos, habilidades), tornar-se prudente (que o homem permaneça em seu lugar na sociedade, que possa portar-se com civilidade, com modos corteses, gentis e prudentes) e por fim deve cuidar da moralização (capacidade de discernir e escolher apenas os bons fins - aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um).

Kant (1999) chama a atenção para a ilustração no sentido do esclarecimento (*Aufklärung*) “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar” (Kant, 1999, p. 27). O filósofo defende uma ação pedagógica que promova a formação do pensamento autônomo ainda na educação das crianças, sendo necessário que, em um primeiro período, o educando demonstre sujeição e obediência passivamente e submeta sua liberdade a outrem. Em um segundo período, lhe é permitido usar a sua reflexão e sua liberdade para que, após compreender a liberdade e sua responsabilidade, possa então obedecer a si mesmo.

No primeiro momento o constrangimento é mecânico e no segundo, é moral. É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade passe pelo crivo do constrangimento de outrem e que ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Mulinari (2013) destaca que a criança, com o tempo, passa a obedecer aos critérios da sua própria razão sem estar submissa ao constrangimento ou aos mandamentos advindos de outro indivíduo, portanto torna-se autônoma ao aprender a guiar sua vontade pela razão.

Em sua obra *Sobre a pedagogia*, Kant (1999), descreve os estágios da educação, que se dividem em *física e prática*. A educação física é o primeiro estágio e compete aos cuidados com a vida corporal, aquela que o homem tem em comum com os animais, trata-se do cuidado que os pais têm para que as crianças não façam qualquer uso prejudicial das suas forças. A educação prática ou moral é referente a construção cultural do homem, para que esse possa viver como um ser livre. Kant intitula prático tudo o que se refere à liberdade do homem, assim a educação moral é “a educação que tem em vista a personalidade, a educação de ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco” (Kant, 1999, p. 35).

Outro ponto importante a ser destacado da educação pensada por Kant é que a educação física é passiva com relação ao aluno, já a educação moral é ativa. Dessa forma, é imprescindível que o aluno sempre observe os princípios e implicações dos seus atos partindo do dever da razão (Cerqueira; Pagotto-Euzébio, 2008, p. 11).

Para o filósofo, a educação prática consiste em três tipos de formação: *Escolástica* ou *mecânica*, a qual compete à habilidade, de caráter didático, informador. *Pragmática*, a qual se

refere a prudência e *moral*, que é a parte da educação que concerne à ética. Para que o homem alcance todos os seus fins, ele necessita de instrução ou formação escolástica, tal formação é a mais precoce e confere ao homem um valor em relação a si mesmo, como um indivíduo.

A formação da prudência ou pragmática é a capacidade do homem usar bem e com proveito a sua própria habilidade e prepara o homem para tornar-se um cidadão, uma vez que lhe atribui um valor público. E finalmente a formação moral, alicerçada em princípios que o próprio homem deve reconhecer e lhe concede um valor que diz respeito à inteira espécie humana. O aluno, para Kant (1999), necessita observar os princípios e implicações dos seus atos tendo por base o dever da razão. O princípio subjetivo do querer e o princípio objetivo da lei prática devem ser decorrentes da própria razão.

O propósito do sistema pedagógico de Kant é propiciar uma educação que ultrapassasse as barreiras da mecanicidade ou do mero treinamento, uma instrução apoiada em princípios. Embora Kant (1999) reflita a respeito do estabelecimento de regras para tudo aquilo que pode cultivar o entendimento, é mais útil abstraí-las, através da formação de crianças que aprendam a pensar por si mesmas, tendo consciência da regra que segue.

Kant (1999) pontua que “pode-se começar formando ainda que passivamente, o entendimento, citando exemplos que apliquem a uma regra ou ao contrário, a regra que se aplique a regras particulares” (Kant, 1999, p. 69). O desenvolvimento da faculdade de julgar demonstra o uso que se deve fazer do entendimento, assim a razão conduz ao conhecimento dos princípios, refletindo o lema do *Sapere Aude*, que concebe o mecanismo da própria moralização e autonomia em sua essência. A pedagogia de Kant enquanto “um processo pedagógico que vise a moralidade é o fundamento básico para todo ato de educar e toda a forma pedagógica deveria se guiar pelo mesmo fim, a saber, a formação moral e autônoma” (Mulinari, 2013, p. 109).

Kant (1999) aborda aspectos relevantes quanto à educação, que merecem ser destacados. Para o filósofo, a “educação deve ser impositiva; mas nem por isso escravizante” (Kant, 1999, p. 62), a criança deve manter com outras crianças relação de amizade e não viver de forma isolada, pois seu caráter é sociável. Dentro da rotina escolar o brincar e atividades de caráter lúdicos, bem como atividades que ensinem as crianças a trabalharem devem ter um tempo específico, “a criança deve brincar, ter suas horas de recreio, mas deve também aprender a trabalhar” (Kant, 1999, p. 61). O apreço pelo trabalho deve ser cultivado na criança, como um meio para abandonar a preguiça e comodismo que mantém os homens em sua condição de menoridade.



Opositor à ideia de educação que trata a criança como um adulto, para Kant (1999), é oportuno instruir as crianças apenas em questões adaptadas à sua idade, “uma criança não deve ter senão a prudência de uma criança e não deve se transformar em um imitador cego” (Kant, 1999, p. 83). A criança que apresente as máximas do senso próprio de homens adultos está fora do percurso traçado para a sua idade e apenas reproduz ações. Portanto, os alunos devem ser capacitados unicamente em assuntos pertinentes a sua idade e gradualmente conquistarem a sua autossuficiência intelectual.

Ao argumentar a respeito do ato de mentir, Kant (1999) afirma que a “mentira torna o homem um ser digno do desprezo geral e é um meio de tirar a estima e credibilidade que cada um deve a si mesmo” (Kant, 1999, p. 90). O filósofo concorda que não há um único caso que justifique a ação de proferir inverdades, a criança ao mentir pode colocar-se abaixo da dignidade humana. Para formar homens moralmente bons faz-se necessário que a educação conduza a criança ao desenvolvimento de sua autonomia e sejam estabelecidos bons princípios e virtudes, compreendidos e aceitos pelas crianças.

No processo de instrução moral considera-se primazia apresentar ao aluno “as bases da formação do caráter com finalidade de instigar a prática de proceder conforme certas máximas. Essas máximas são, primeiramente, as do lar e as da escola e, posteriormente, as da humanidade como um todo” (Cerqueira; Pagotto-Euzébio, 2008, p. 12). O professor, segundo Kant, deve estar engajado a fim de desenvolver nos alunos, por meio da cultura moral, o discernimento daquilo que é bom ou mau.

O homem é moralmente bom ou mau por natureza? Não é bom nem mau por natureza, porque não é um ser moral por natureza. Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até aos conceitos do dever e da lei. Pode-se, entretanto, dizer que o homem traz em si tendências originárias para todos os vícios, pois tem inclinações e instintos que o impulsionam para um lado, enquanto a sua razão o impulsiona para o contrário. Ele, portanto, poderá se tornar moralmente bom apenas graças à virtude, ou seja, graças a uma força exercida sobre si mesmo, ainda que possa ser inocente na ausência de estímulos (Kant, 1999, p. 95).

Para Kant (1999) caso se deseje solidificar o caráter moral das crianças, faz-se necessário ensinar-lhes através de exemplos e regras, os deveres a cumprir. Primeiramente os deveres consigo mesmo, através da conservação da dignidade interior, a qual faz do homem um ser nobre. O dever para consigo mesmo, consiste em que o homem preserve sua dignidade humana em sua própria pessoa, ciente da ideia de humanidade, o indivíduo encontra um modelo, com o qual compara-se a si mesmo e se autocritica.

E posteriormente o dever para com os demais, no qual deve inculcar desde cedo nas crianças o respeito e atenção aos direitos humanos e buscar constantemente que sejam postos em prática. Caso haja um livro desse gênero, o professor “poder-se-ia gastar uma hora por dia, com grande utilidade, para ensinar as crianças a conhecerem e a acatarem os direitos humanos, essa menina dos olhos de Deus sobre a terra” (Kant, 1999, p. 92).

De acordo com Kant (1999), apenas é possível obedecer à razão quando a ação é realizada por dever, as crianças ainda não estão aptas o bastante para ouvir e compreender a respeito do dever, bem como são novas demais para serem requeridas pelos adultos a agirem em conformidade com o dever. Mulinari (2013) destaca a responsabilidade do adulto em orientar as crianças para que, “no futuro, as mesmas consigam adquirir por si mesmas o ideal do dever e sobrepassá-la as suas ações, principalmente aquelas que anteriormente na infância eram realizadas por instinto, e não fundamentadas moralmente” (Mulinari, 2013, p. 110).

No que se refere à razão prática, para Kant é fundamental a questão da liberdade, fato que está na essência da ética kantiana. O indivíduo que age moralmente se sujeita às determinações da razão, através do cumprimento dos direitos, que finda na responsabilidade de todo ser racional de conduzir-se como se fosse legislador e submisso da sua vontade, conforme os princípios de uma lei universal da natureza, ou seja, o imperativo categórico kantiano (Cerqueira; Pagoto-Euzébio, 2018, p. 7).

Para Kant (2007) os imperativos se exprimem pelo verbo dever (*sollen*) e expõem a relação de uma lei objetiva da razão para uma vontade que, de acordo a sua constituição subjetiva, não é por ela necessariamente determinada (uma obrigação). Os imperativos apontam o que seria bom praticar ou deixar de praticar, mas expressam-no a uma vontade que nem sempre faz qualquer coisa só porque lhe é retratado que seria bom fazê-la. Os imperativos são apenas fórmulas para expressar a relação entre leis objetivas do querer em geral e a imperfeição subjetiva do sujeito racional ou da vontade humana.

Todos os imperativos ordenam hipoteticamente ou categoricamente, de acordo com a consideração da determinação. Os imperativos hipotéticos “representam a necessidade prática de uma ação possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou que é possível que se queira)”. Já o imperativo categórico “seria aquele que nos representasse uma ação como objetivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade” (Kant, 2007, p. 50).

Quando um imperativo está voltado para o efeito a que se objetiva alcançar, ele é hipotético, ou seja, um indivíduo deve fazer alguma coisa porque quer qualquer outra coisa.

Lima (2003) destaca que o imperativo hipotético não tem valor moral, visto que formula regras de ação para lidar com as coisas ou com o bem-estar, vinculadas a situações particulares representando apenas regras sociais. O imperativo categórico é aquele que representa uma ação necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade.

Lima (2003) propõe que na filosofia moral de Kant apresenta-se uma ética de reflexão, uma ética que sujeita a vontade aos preceitos morais, uma ética de cunho estoico, uma moral de estilo deontológico<sup>8</sup>, uma moral do dever, que defende uma regra de conduta universal: o imperativo categórico. O imperativo categórico é visto como a síntese entre as leis morais e as máximas. Kant define máxima como “princípio subjetivo do querer” (Kant, 2007, p. 31), sendo a lei moral direcionada para o mundo da razão e as máximas para o mundo dos sentidos. Assim, o imperativo categórico é a união da razão e sensibilidade, alcançada por meio da moral.

Na obra *Fundamentação da metafísica dos costumes* (2007), Kant fundamenta o princípio moral por meio do imperativo categórico, quando afirma que ele “age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (Kant, 2007, p. 59). E sintetiza sua teoria moral da seguinte forma: “age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (Kant, 2007, p. 69).

Para Kant (2007) a dignidade da humanidade consiste na capacidade do sujeito racional ser também um legislador universal. O homem é reconhecido como autor da lei moral a qual também está subordinado, essa auto legislação caracteriza a autonomia de sua vontade. A liberdade e o imperativo categórico são noções e condições fundamentais para que o indivíduo alcance a sua autonomia (Mulinari, 2013). A educação deve ser dirigida para que o homem obtenha consciência do imperativo categórico e aja sobre a tutela dele.

A fim de formar homens éticos e que atuem em consonância com a moral, é preciso uma rígida e reta educação que torne o sujeito consciente de realizar suas ações pautadas no imperativo categórico. Isto é apenas o homem desvinculado de leis externas e fundamentado no ideal de liberdade e autonomia pode fundamentar uma ação moralmente correta por meio de princípios universais (Mulinari, 2013, p. 113).

Santos (2020) enfatiza que Kant em seus estudos conseguiu fundamentar uma metafísica dos costumes e estabelecer a relação intrínseca entre moralidade e racionalidade,

---

<sup>8</sup> **Deôntico:** “De ou relativo ao dever-se, a valores, normatividade, obrigação; lógica deôntica é a que se ocupa com a estrutura lógica e as condições de validade das proposições normativas, indicando faculdades e deveres” (Gicoia Júnior, 2010, p. 57).

assim desperta a humanidade de um sono dogmático ao transpor a responsabilidade de cada ser racional ao desenvolvimento da excelência de suas próprias ações adequando suas máximas às leis categóricas, tendo na autonomia de sua vontade uma legisladora universal considerando cada um como único.

A moralidade consiste na relação de toda a ação com a legislação. Tal legislação necessita encontrar-se em cada ser racional e nascer de sua vontade, guiando-se pelo princípio de: “nunca praticar uma acção [sic.] senão em acordo com uma máxima que se saiba poder ser uma lei universal, quer dizer só de tal maneira que *a vontade pela sua máxima se possa considerar a si mesma ao mesmo tempo como legisladora universal*” (Kant, 2007, p. 76, grifos do autor).

Immanuel Kant com a *Fundamentação da metafísica dos costumes* (Kant, 2007), busca demonstrar como os princípios morais, sentenciados pela razão, devem ser valorizados de tal forma que assumem a função de leis universais. Simultaneamente, Kant valoriza a vida humana e demonstra que o ser humano deve ser considerado como fim em si mesmo e jamais trate a si mesmo ou outros como meios de satisfação dos interesses de outrem. Sob risco de seus princípios morais não lançarem como leis universais.

Seres racionais estão pois todos submetidos a esta *lei* que manda que cada um deles *jamais* // se trate a si mesmo ou aos outros *simplesmente como meios*, mas sempre *simultaneamente como fins em si*. [...] Mas um ser racional pertence ao reino dos fins como seu *membro* quando é nele em verdade legislador universal, estando porém também submetido a estas leis. Pertence-me como *chefe* quando, como legislador, não está submetido à vontade de um outro (Kant, 2007, p. 76, grifo do autor).

A educação é um projeto de formação moral do homem, portanto deve promover a autonomia e liberdade para formulação de princípios morais universais que contemple a exigência de considerar o ser racional um legislador universal. A razão “relaciona, pois, cada máxima da vontade concebida como legisladora universal com todas as outras vontades e com todas as acções [sic] para conosco mesmos” (Kant, 2007, p. 76). Assim sendo, não em virtude de qualquer outro fim, mas em virtude do princípio de dignidade de um ser racional que não consente a outra lei senão àquela que ele mesmo simultaneamente concebe.

A educação moral de Kant destaca a prática da boa vontade, explícita na aceitação do dever ou da lei moral, o ser humano racionalmente esclarecido, usufrui-se de sua própria razão no desdobrar de sua conduta. Segundo Cerqueira e Pagotto-Euzébio (2018) o ser humano esclarecido é aquele que desempenha seu caminho com autonomia, capaz de

beneficiar-se do seu entendimento sem a direção de outrem, ou seja, torna-se um indivíduo maduro intelectualmente, liberto das amarras da menoridade.

Para Kant, a educação é um processo contínuo de progresso e de libertação do homem da menoridade. Esta sendo nefasta, pois afasta o homem de sua própria condição de humanidade. Dessa forma, é importante habituar a criança desde a mais tenra idade à disciplina – coação necessária - eliminando da criança a liberdade selvagem e não a liberdade moral (liberdade como lei autônoma colocada pelo próprio indivíduo como ser moralmente desenvolvido e livre), a educação, portanto, opõe-se à brutalidade e à selvageria. A educação assegura a passagem da esfera dos instintos para o da cultura, da animalidade à humanidade, do impulso à ponderação, haja vista que ela traz à tona a divisão interna do homem, que é um ser de desejos e, ao mesmo tempo, racional, um ser que precisa passar pelo processo educativo, começando no indivíduo, mas tendo em vista a humanidade como um todo, pois somente a educação proporciona o pleno desenvolvimento do homem e da humanidade (Cerqueira; Pagoto-Euzébio, 2018, p. 10).

A pedagogia kantiana retrata a esperança da transformação da sociedade por meio da educação, a fim de alcançar uma pretensa perfeição humana o aluno deve “ser guiado a descobrir-se como indivíduo autossuficiente, que tem vontade, soerguendo-se, pois, moralmente quando se livra da ignorância e da inabilidade de pensar por si mesmo” (Cerqueira; Pagoto-Euzébio, 2008, p. 13). Para Kant (1999), é impossível para o indivíduo empreender tal tarefa sozinho. Assim sendo, o ser humano necessita ser educado via ideário do esclarecimento, o que o conduz na construção do caráter moral do sujeito e na condução da humanidade a seu estado de maioridade, alcançando o objetivo de formar educandos capazes de pensar por si mesmos, críticos e atuantes na sociedade.

Em concordância com o pressuposto de educação emancipatória, da crença na capacidade libertadora da razão, destaca-se o filósofo iluminista Marquês de Condorcet (1743-1794). Para Condorcet (2008), a instrução visa a formação da consciência livre, capaz de promover a equidade, a razão autônoma e a distinção dos talentos sobrepondo a distinção das fortunas. Sua proposta de instrução pública fundamenta-se no direito à igualdade, um dos marcos da revolução francesa. Ancorado nestes princípios, Condorcet analisa e discute a educação para as camadas menos privilegiadas da população e a constituição de uma escolarização laica, gratuita, pública, para ambos os sexos e universalizada para todos. Assim, será analisado brevemente o contexto histórico da revolução francesa que culminou na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de 26 de agosto de 1789, e suas implicações para a elaboração da proposta de escolarização defendida por Condorcet.

## 2 EDUCAÇÃO E ÉTICA COMO UM PROJETO POLÍTICO

### 2.1 Revolução Francesa, breve contexto histórico

A Revolução Francesa se deu no mais populoso e poderoso Estado da Europa, (desconsiderando a Rússia). No ano de 1789, aproximadamente um em cada cinco europeus era francês. A Revolução Francesa representa uma revolução social de massa, mais radical e expressiva do que qualquer outra revolução de seu contexto histórico, como sintetiza Hobsbawm (1977, p. 86) “é assim a revolução do seu tempo, e não apenas uma, embora a mais proeminente, do seu tipo”. Seu caráter ecumênico expandiu suas ideias para o mundo, repercutindo e fomentando levantes por diversos países.

Como destaca Cavalcante (1991), ao final do século XVII, durante o reinado de Luís XIV, ocorre o processo de centralização do poder típico da monarquia absolutista. O rei exerce um duplo monopólio: o monopólio fiscal “através da manutenção do controle fiscal, o rei centralizou o recolhimento de impostos” (Cavalcante,1991, p. 15) e o monopólio da violência. Atividades até então desempenhadas pela nobreza francesa, composta por descendentes das famílias proprietárias de terra “e a quem cabiam, de longa data, os encargos guerreiros e militares, a perda dessas funções significou conseqüente submissão ao monarca” (Cavalcante,1991, p. 14).

A monarquia absolutista está organizada em uma pirâmide social, composta pelo clero, os nobres e o povo. Os altos cargos militares e eclesiásticos não são negociados, sendo preenchidos exclusivamente pela nobreza tradicional. A corte representa uma instituição fundamental na monarquia absoluta, constituída por “aproximadamente quatro mil famílias que viviam ao redor do rei em Versalhes, recebendo pensões” (Cavalcante,1991, p. 17).

O clero possui os maiores privilégios, dentre eles: isenção de impostos diretos ordinários, independência financeira do Estado e dos fiéis, recebia o dízimo (dez por cento) das colheitas, os bispos, abades e cônegos eram senhores em diversas aldeias, justificando as taxas senhoriais. Para Lefebvre (1989) o clero está “estritamente unido à monarquia, cujo direito divino é simbolizado pela coroação, exerce finalmente, por conta do rei e por conta

própria, o governo dos espíritos: desde a revogação do Édito de Nantes<sup>9</sup>, todos os franceses são considerados católicos” (Lefebvre, 1989, p. 37-38).

Mota (2007) relata que o clero exerce forte poder cultural, pois é detentor do monopólio do sistema de ensino, possui cerca de seiscentos colégios, onde instrui cerca de 75 mil estudantes em todos os graus de ensino, detém instituições de assistência aos pobres e doentes e ainda, como destaca Lefebvre (1989), participa da censura de todas as publicações impressas legalmente.

A nobreza é o estamento dominante, “compunha-se de cerca de 350 mil pessoas, pouco mais de 1% da população”, detentora de cerca de 1/5 das terras do reino, “em certas províncias, até 60% das terras” (Mota, 2007, p. 7). Possui privilégios como isenção de impostos, direito de porte da espada, exclusividade de acesso aos mais altos postos da magistratura, do exército, da marinha e da igreja (Mota, 2007).

Para Cavalcante (1991), há uma “lógica da dependência” ou “lógica do prestígio”, nas quais o rei, através das suas concessões, sustenta os privilégios da nobreza tradicional por meio das pensões reais, que compõem a sua principal fonte de renda. As perdas da nobreza são compensadas através da manutenção de suas posições privilegiadas, da proximidade e dependência do rei. Assim, o monarca desempenha o papel de primeiro cavaleiro do reino, as decisões partem do rei e a ele retornam, fortalecendo seu poder.

Para suprir as necessidades financeiras crescentes (financiamento de guerras, pagamento de funcionários, manutenção do alto padrão de vida da família real e da corte), o rei recorre à criação de novos impostos, empréstimos contraídos junto à burguesia, venda de cargos públicos e título de nobreza. Tais relações monetárias desestabilizam a lógica feudal de distribuição de terras aos senhores. Conforme descreve Lefebvre (1989) para obter os recursos financeiros o rei recorre a venda de títulos a grandes comerciantes, magistrados e financiadores.

O rei pode enobrecer e sempre recompensou desta forma os seus servidores; nos séculos XVI e XVII, tendo adquirido o costume, para obter dinheiro, de vender as funções públicas - sobretudo as judiciais, mas também, as financeiras, militares, administrativas e municipais -, ocorreu-lhe a ideia de enobrecer alguns desses cargos ou *offices*, para elevar seu preço. A nobreza hereditária passou a ser outorgada a membros dos tribunais judiciais

---

<sup>9</sup> Em outubro de 1685, no reinado Luís XIV, foi emitido o Édito de Fontainebleau, mais conhecido como Revogação do Édito de Nantes. A anulação do Édito de Nantes, um diploma promulgado em 1598 pelo rei Henrique IV, que garantia a liberdade religiosa na França deu fim ao período de menos de século em que os protestantes tinham direito à liberdade de culto, instaurando-se novamente o catolicismo como religião oficial da França. (Pinto, 2017).

parisienses - Parlamento, Tribunal de Contas, Tribunal de Ajudas<sup>10</sup>, Grande Conselho, Magistratura, Tribunal da Moeda - e a membros de alguns tribunais de província; nos outros a nobreza concedida a título pessoal tornava-se transmissível após certo tempo de exercício da função: era a nobreza de toga. [...] Esses nobres, de recente extração burguesa, são ricos pois os cargos são caros; geralmente, por tradição familiar, sabem administrar e aumentar o patrimônio (Lefebvre, 1989, p. 39-40).

A burguesia se fortalece nas cidades e nos portos e conquista mobilidade social, seja através da compra de cargos e títulos de nobreza ou através de concessões reais e monopólios comerciais. Conforme Cavalcante (1991) esse apogeu é alcançado por alguns membros da burguesia que se beneficiam das concessões reais e participavam do esquema de proteção e privilégios. Os representantes da burguesia que se inserem nessa situação “constituíram a nova nobreza, a nobreza togada, ou os parvenus, que só tinham em comum com a nobreza sanguínea, de origem militar e guerreira, o fato de ostentarem um título nobiliárquico” (Cavalcante, 1991, p. 16).

O Estado absolutista torna-se polo de atração monetária e promotor da mobilidade social, mobilidade que acarretava tensões sociais. A monarquia absolutista alicerça-se sobre uma base muito precária, que combina elementos de convivência problemática. Uma vez que se estabelece enfraquecendo a autoridade tradicional dos senhores e das comunidades locais e cria uma outra nobreza dirigente, originada de negociantes bem-sucedidos que representam uma estrutura social paralela e contraditória ao sistema vigente.

A nobreza provinciana, vivia fora da corte sem receber as pensões reais, sendo sustentada apenas pelos rendimentos cada vez menores de suas propriedades. Possuíam título de nobreza, mas na prática ocupavam um plano secundário na vida social e política do reino, essa possibilidade de integrar-se à nobreza era atingida apenas por uma pequena parcela da burguesia, deixando muitos descontentes e aumentando a pressão por mudanças.

Para Cavalcante (1991), ainda que a burguesia usufrua de relativa prosperidade, aumento da fortuna e a expansão de seus membros, não gozam dos mesmos benefícios da nobreza sanguínea, que oferecem resistência em reconhecer a legitimidade da nobreza togada construída pelo dinheiro e pelo Estado absolutista.

Os princípios sobre os quais se funda a mobilidade social - por seu turno a saída possível para realizar o instável compromisso - complicam e desonram o mecanismo de ascensão e os valores tradicionais. Ao mesmo tempo em que sangue azul não oferecia mais nenhuma possibilidade de ascensão

---

<sup>10</sup> “Cour des Aides, em francês. Ajuda era o nome dado, no Antigo Regime, a um imposto indireto. (N.T)” (Lefebvre, 1989, p. 40).



social, nem detinha mais antigas atribuições, a nobreza é mantida como segunda ordem do reino e detentora de privilégios. Em contraste, através do Estado e a partir da reunião de fortunas, participa-se da elite dirigente, deixando cada vez mais sem expressão política e sem função na sociedade as famílias tradicionais (Cavalcante, 1991, p. 21).

Para Hobsbawm (1977), a velha nobreza goza de privilégios, como isenção de vários impostos e recebimento de tributos feudais. Contudo, perdem sua independência político-militar, tornando-se instituições representativas, que competem com a burguesia por postos oficiais. Na tentativa de amenizar o declínio de suas rendas, os nobres usam “ao máximo seus consideráveis direitos feudais para extorquir dinheiro (ou mais raramente, serviço) do campesinato” (Hobsbawm, 1977, p. 88).

Os camponeses compõem 80% da população francesa e a grande maioria não possui terras ou tem uma quantidade insuficiente. A situação dos camponeses se agravava nos 20 anos que precedem a Revolução, o aumento da população intensifica a disputa por terras, os tributos feudais, os dízimos, a inflação, as taxas, além das más colheitas são fatores que contribuem para reduzir ainda mais as rendas dos camponeses.

Os problemas financeiros da monarquia se agravam com o envolvimento da França na guerra de independência americana contra a Inglaterra. Além da estrutura fiscal e administrativa do reino serem obsoletas, o país passa por uma situação financeira em que gastos excedem a capacidade de geração de renda em pelo menos 20% e não há possibilidades de economias que amenizem a crise, como demonstra Hobsbawm (1977).

Pois embora a extravagância de Versailles tenha sido constantemente culpada pela crise, os gastos da corte só significavam 6% dos gastos totais em 1788. A guerra, a marinha e a diplomacia constituíram  $\frac{1}{4}$ , e metade era consumida pelo serviço da dívida existente. A guerra e a dívida - a guerra americana e sua dívida - partiram a espinha da monarquia (Hobsbawm, 1977, p. 90).

A crise do governo conduz a uma reação da aristocracia feudal contrária a qualquer tentativa do rei em recuperar o Estado e submeter a nobreza ao pagamento de impostos fundiários, “a maioria dos privilegiados não se dispunha a fazer sacrifícios; mesmo limitadas e parciais, as reformas lesaram seus interesses e ameaçavam suas prerrogativas” (Soboul, 1974, p. 15). O Estado está em declínio e sem saída possível, Rei Luís XVI, a conselho de

Calonne, então ministro controlador das finanças, convoca a Assembleia dos Notáveis<sup>11</sup>, em 22 de fevereiro de 1787.

Apesar de modesta, a proposta de reforma do sistema fiscal provoca indignação da nobreza e do clero, a crescente ameaça de catástrofe financeira e de revoltas populares conduziram o Rei ao consentimento da convocação dos Estados Gerais. Conforme destaca Manfred (1965), a crise entre os sistemas feudais e absolutistas, a crise do comércio e da indústria, aliadas à crise financeira e más safras de 1788, culminam na instalação dos Estados Gerais, 5 de maio de 1789.

Os Estados Gerais dividem a população francesa em três grandes classes sociais, cada uma representando um estado. Primeiro estado formado pelo corpo eclesiástico, composto pelo alto clero (bispos e abades proprietários de terras) e o baixo clero (padres, monges e abades com menos recursos). O segundo estado integrado pelos membros da nobreza provincial (proprietária de terras) e a nobreza de toga (composta por burgueses detentores de títulos de nobreza). De acordo com Manfred (1965), o terceiro estado compreende aproximadamente 99% da nação francesa, composto pela média e pequena burguesia (banqueiros, agiotas, empresários, professores, profissionais liberais e advogados), camponeses e plebeus (artesãos, pequenos comerciantes e operários).

A Revolução inicia-se como uma tentativa da aristocracia em recapturar o Estado, mas, “esta tentativa foi mal calculada por duas razões: ela subestimou as intenções independentes do ‘Terceiro Estado’ [...] e desprezou a profunda crise socioeconômica no meio da qual lançava suas exigências políticas” (Hobsbawm, 1977, p. 90, grifo do autor). O terceiro estado compõe a maioria absoluta em número de membros, contudo a forma de voto da Assembleia Geral por estado e não por cabeça impede a hegemonia dos interesses do terceiro estado, em contrapartida aos interesses do primeiro e segundo estados, clero e nobreza, impedindo a aprovação de leis mais transformadoras.

O terceiro estado defende o voto por membro, individual por deputado, como forma de superar a desvantagem de interesses da votação por ordens, que tem a nobreza e o clero em comum acordo contra os interesses da burguesia. Inflexível ao fluxo das urgentes mudanças, o rei Luís XVI ameaça dissolver os Estados Gerais. Assim, os membros do terceiro estado unem-se em rebeldia e refugiam-se no palácio monárquico, conforme destaca Cavalcante “sua rebeldia, confirmada alguns dias depois do famoso juramento da sala do *Jeu de Paume* - firma

---

<sup>11</sup> Assembleia dos Notáveis “composta de príncipes, duques, pares e outros representantes da nobreza escolhidos pelo Rei. Para vencer a crise financeira, Calonne propôs uma reforma do sistema fiscal, reforma essa que deslocava para os ombros da nobreza e do clero uma parte dos impostos” (Manfred, 1965, p. 61).

a igualdade entre os representantes eleitos e permite que se declarasse em Assembleia Nacional” (Cavalcante, 1991, p. 22).

Embora o rei Luís XVI decida aceitar o estabelecimento de uma Assembleia Nacional, tornando-se um monarca constitucional, ele “propõe a abolição do privilégio fiscal, mas pretendia conservar a ordem social tradicional, agora expressamente ‘as dízimas, as rendas e os deveres feudais e senhoriais’” (Soboul, 1974, p. 41-42). O terceiro estado obtém sucesso, contra a resistência do rei, do primeiro e segundo estado, porque representa não apenas os interesses da burguesia, mas também os trabalhadores pobres das cidades e o campesinato revolucionário que sofrem com uma profunda crise econômica decorrente da década de 1780, como destaca Hobsbawm (1977):

Uma má safra em 1788 e (1789) e um inverno muito difícil tornaram aguda a crise. As más safras faziam sofrer o campesinato, pois significavam que enquanto os grandes produtores podiam vender cereais a preços de fome, a maioria dos homens em suas insuficientes propriedades tinha provavelmente que se alimentar do trigo reservado para o plantio ou comprar alimentos àqueles preços, especialmente nos meses imediatamente anteriores à nova safra (maio-julho). Obviamente as más safras faziam sofrer também os pobres das cidades, cujo custo de vida - o pão era o principal alimento - podia duplicar. Fazia-os sofrer ainda mais, porque o empobrecimento do campo reduzia o mercado de manufaturas e, portanto, também produzia uma depressão industrial. Os pobres do interior ficavam assim desesperados e envolvidos em distúrbios e banditismo; os pobres das cidades ficavam duplamente desesperados, já que o trabalho cessava no exato momento em que o custo de vida subia vertiginosamente (Hobsbawm, 1977, p. 93).

O povo afligido pela miséria e a fome como jamais ocorreu e fomentados pela ideia de se libertarem da opressão da pequena nobreza, alia-se aos deputados do terceiro estado, promovendo um levante efetivo que mobilizou as massas de Paris. Nos dias 13 e 14 de julho, entram na luta indivíduos de profissões, condições e situações sociais diversas “operários e negociantes, artesãos e manufatureiros, pequenos comerciantes e jornalistas, músicos e ambulantes e ricos e advogados” (Manfred, 1965, p. 72).

As massas populares e a burguesia privadas de direitos políticos e unidas nas camadas do terceiro estado, marcham lado a lado contra o jugo feudal e absolutista. O que resulta na queda da Bastilha, em 14 de julho de 1789, quando uma grande multidão invade a prisão estatal, que é símbolo da autoridade real e liberta todos aqueles que eram considerados inimigos da realeza.

Esse é o princípio de um conjunto de revoltas camponesas que se alastram pelas cidades e campos, é o início do chamado Grande Medo, “a combinação dos levantes das

cidades provincianas com uma onda de pânico de massa, que se espalhou de forma obscura, mas rapidamente por grandes regiões do país” (Hobsbawm, 1977, p. 94). O que obriga a Assembleia Nacional a ocupar-se urgentemente da questão agrária e declara o fim do regime feudal, embora seja verdadeiro somente em palavras, como destaca Manfred (1965,) são abolidos somente certos direitos feudais de menor importância, as principais rendas feudais continuam a existir.

No mês de junho a Assembleia criou-se um comitê destinado a redigir uma declaração de direitos inspirada pelos filósofos do século XVIII, a qual se declara os princípios fundamentais da nova sociedade fundada pela revolução francesa. No dia 26 de agosto de 1789, a revolução adquire seu manifesto formal, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Tal declaração fundamenta na questão ética pautada na democracia, ao passo que a democracia reafirma os princípios de igualdade, justiça e liberdade como direitos universalmente reconhecidos.

## **2.2 A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão erige-se como a celebração de um contrato social legítimo, acenando para o movimento de ruptura inspirado nos ideais iluministas pautados nos direitos naturais. A declaração ocorre em um momento de profunda transformação social e política, marcando o fim do Antigo Regime e estabelece a primeira República Francesa. Composta de um preâmbulo e 17 artigos referentes ao indivíduo e à nação, seu primeiro artigo cita que “os homens nascem e são livres e iguais em direitos” (França, 1789, s/p)<sup>12</sup>, a defesa da liberdade e igualdade jurídica, em que todos os homens devem ser livres iguais perante a lei, contrapõe a soberania de caráter divino do rei, os privilégios da nobreza, a escravidão e servidão feudal.

‘Os homens nascem e vivem livres e iguais perante as leis’, dizia seu primeiro artigo; mas ela também prevê a existência de distinções sociais, ainda que ‘somente no terreno da utilidade comum’. A propriedade privada era um direito natural, sagrado, inalienável e inviolável. (...) A declaração afirmava (como contrário à hierarquia nobre ou absolutismo) que ‘todos os cidadãos têm direito de colaborar na elaboração das leis’; mas ‘pessoalmente ou através de seus representantes’ (Hobsbawm, 1977, p. 91, grifos do autor).

---

<sup>12</sup> FRANÇA. Declaração de Direitos, 1789. Embaixada francesa no Brasil. Disponível em: <https://br.ambafrance.org/A-Declaracao-dos-Direitos-do-Homem-e-do-Cidadao>. Acesso em: jan. 2023.

Os filósofos do esclarecimento contribuem para os anseios da burguesia, uma vez que destacam a racionalidade do homem como percurso para o conhecimento científico, separando fé e razão. A Ilustração alimentada por uma nova fé, a fé no progresso, contesta o Antigo Regime, a burguesia revolucionária aliada ao povo empenha-se na batalha contra o feudalismo e a monarquia.

A defesa do direito à liberdade de pensamento, de expressão, a liberdade e opinião são fomentados pelos artigos décimo e décimo primeiro da declaração. A livre manifestação das opiniões, bem como a tolerância religiosa necessária para a liberdade de culto, não deixa de receber singulares restrições, pois devem respeitar a ordem estabelecida pelas leis. Mediante o cumprimento dessa condição os homens podem falar, escrever, imprimir e publicar livremente (Soboul, 1974).

Art. 10 - Ninguém pode ser molestado por suas opiniões, incluindo opiniões religiosas, desde que sua manifestação não perturbe a ordem pública estabelecida pela lei. Art. 11 - A livre comunicação das idéias [sic.] e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem; todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos dessa liberdade nos termos previstos na lei (França, 1789, s/p).

A educação ganha espaço como tema de política pública, partindo da premissa citada no artigo 6º da declaração, em que “todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, [...] segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos” (França, 1789, s/p). Ao assegurar que as virtudes e talentos são a única fonte de distinção entre os homens, a educação é posta como dispositivo do aperfeiçoamento da humanidade, uma educação centrada na razão em defesa do exercício do pensamento. A educação é vista como um direito à formação integral da pessoa humana, uma formação para e da cidadania, desfazendo criticamente os preconceitos sociais, políticos e culturais, contribuindo para a reestruturação da sociedade francesa.

A estratégia de fabricar uma nova nacionalidade exigia, pois, uma mutação nos códigos de conduta e nos registros da tradição. A pátria recriada deveria ser desvelada por uma subjetividade de porte revolucionário. Formar mentes infantis para a nova civilidade seria instrumento prioritário de disposição do poder como autoridade emanada do povo. A tarefa pedagógica principia pela utopia do homem novo: cidadão da política regenerada (Boto, 1996, p. 111).

Conforme Boto (1996), o reconhecimento da universalização dos talentos supõe que cada indivíduo possui um potencial a ser explorado. Identificar essas aptidões, inclinações

naturais e promover o aperfeiçoamento seria incumbência da instrução oferecida pelo Estado, que “era o maior interessado na formação de indivíduos, até para que viessem a público os sujeitos mais meritórios; os talentos; as aptidões de cada um - o que conduziria a um aprimoramento geral da sociedade” (Boto, 2003, p. 739).

O conhecimento assume um papel emancipador, pautado na formação da consciência livre, com objetivo de promover a equidade, a razão autônoma e a distinção dos talentos sobrepondo a distinção das fortunas. A Assembleia Nacional recebe, em abril de 1792, o projeto de decreto para a organização do sistema francês de instrução pública elaborado por Condorcet (2008), que ocupa a cadeira de deputado pela cidade de Paris.

Em agosto de 1789, essa Assembleia havia votado a abolição do regime feudal e de certos direitos senhoriais. No mesmo mês, no dia 24, havia sido proclamada a liberdade de imprensa. E no dia 26, os deputados da nação haviam adotado a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que é sancionada pelo rei no dia 05 de outubro. No ano seguinte, em fevereiro, são suprimidas as ordens religiosas. Os direitos senhoriais serão definitivamente extintos em março. Serão abolidas ainda no mesmo mês as chamadas “lettres de cachet”, que eram ordens sumárias de prisão expedidas diretamente pelo rei. Em junho, a Assembleia extingue a nobreza hereditária na França. Aprova também a Constituição Civil do Clero, à qual todos os eclesiásticos devem prestar juramento, e que os torna cidadãos sujeitos à lei como quaisquer outros. As corporações de ofício são suprimidas; é aprovado um novo código penal; a escravidão é abolida na França (embora continue nas colônias). Em abril de 1792, os franceses fazem a Festa da Liberdade, e é escolhida a divisa “Liberdade, Igualdade, Fraternidade”, que até hoje vemos nas fachadas dos prédios oficiais da França.” (Souza, 2008, p. 7-8).

Condorcet apresenta à Assembleia Nacional, o texto intitulado *Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública*, uma proposta de organização da instrução nacional, desde o ensino primário até o ensino superior. Em conformidade com Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, Condorcet (2008) destaca alguns princípios universais como: a igualdade, equidade de oportunidade de instrução para as mulheres em relação aos homens, para os negros em relação aos brancos, para os escravos em relação aos livres.

A liberdade religiosa e de expressão, tanto para católicos quanto de judeus e protestantes e o acesso de todos à instrução pública, é defendida por Condorcet ao afirmar que: “Seria, pois, importante ter uma forma de instrução pública que não deixasse escapar nenhum talento sem ser percebido e que oferecesse, nesse sentido, todos os auxílios reservados até hoje apenas aos filhos dos ricos” (Condorcet, 2008, p. 26). Através de métodos e conteúdos adequados uma nação alcança uma instrução básica, que conduz transformações

na vida política, social e no exercício da razão. Portanto, estudaremos a seguir a proposta de Condorcet e seus esforços para a promoção da cidadania do homem por meio da instrução pública, laica e gratuita.

### 2.3 Biografia de Condorcet

O Marquês de Condorcet, cujo nome é Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, nasce na região histórica do norte da França, Picardia, em 17 de setembro de 1743. É descendente de família nobre, cujo pai é capitão de um regimento de cavalaria e que fora morto quatro anos após seu nascimento. Condorcet é criado pela mãe, católica devota de Maria que o consagra à virgem e durante oitos anos a veste com roupas brancas e femininas como forma de devoção.

Aos 12 anos, sob a tutela de seu tio Jaime de Condorcet, bispo da igreja católica, é encaminhado ao Colégio dos Jesuítas em Reims onde estuda dos 13 aos 15 anos, transferindo-se para o Colégio de Navarras em Paris. Em 1758, defende sua tese diante de Jean Le Rond d'Alembert (1717-1783)<sup>13</sup>. Destaca-se nos estudos das ciências exatas, entre os anos de 1765 e 1774, é pioneiro na intitulada “matemática social” e como matemático, estuda os procedimentos eleitorais em todos os níveis.

Em 1769 é eleito membro da Academia de Ciências, conseqüentemente em 1774 é nomeado inspetor de moedas do reino e vivencia de perto os problemas econômicos da França. Torna-se crítico dos monopólios e das práticas mercantilistas adotadas pelo rei. Condorcet é um dos mais jovens filósofos das luzes, contemporâneo à iluministas como Diderot, Voltaire, D'Alembert e Rousseau, que usufruem de suas heranças filosóficas.

Após a convocação dos Estados Gerais em 1789, o engajamento político de Condorcet contra o ideário do Antigo Regime se intensifica, sendo eleito para o cargo de deputado do Departamento de Paris, em 1791. Torna-se membro da Assembleia Nacional Francesa e é nomeado, em abril de 1792, presidente do *Comitê de Instrução Pública da Assembleia Legislativa Francesa*, assumindo a relatoria do projeto de decreto que normatiza a organização da instrução pública na França.

Atento quanto a necessidade de estruturação do sistema de ensino advindo na Revolução Francesa, elabora uma proposta de escolarização que contemple as camadas menos privilegiadas da população. Publica no ano de 1791, a princípio em partes e em quatro

---

<sup>13</sup> Matemático e filósofo, desenvolve uma epistemologia para a gênese e o significado dos conhecimentos científicos, estuda a validade da ciência e a viabilidade de sua aplicação. Juntamente com Diderot, dirige a Enciclopédia e personalidade chave do Iluminismo (Oliveira; Machado, 2012).

números consecutivos de um jornal intitulado *Biblioteca do homem público*, o texto intitulado “*As memórias*”, os escritos transformam-se em livro e fica conhecido como as *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública* (1791).

Em 20 e 21 de abril de 1792, Condorcet apresenta à Assembleia Nacional, o *Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública*, uma proposta de organização da instrução nacional, desde o ensino primário até o ensino superior, na qual defende o ensino público, gratuito e universal, afastando a igreja face à instrução pública. Quando Condorcet está apresentando o projeto aos demais membros da Assembleia Nacional, é interrompido pela exposição do pedido de declaração de guerra contra os países da Boêmia e da Hungria.

Quando Condorcet apresenta seu relatório, os girondinos<sup>14</sup> dominam a Convenção e com o golpe de 2 de junho de 1793, os jacobinos assumem o poder. De posição política moderada e favorável aos girondinos, Condorcet é perseguido pelos jacobinos e condenado por ter votado contra a pena de morte do rei Luís XVI, em outubro de 1793. Tem seus bens e de sua esposa, Sophie, confiscados, o que o deixa sem condições de subsistência e recursos para cuidar de sua família (esposa, filha, uma irmã enferma e uma governanta idosa). Condorcet refugia-se durante cinco anos na casa de Madame Vernet, rua Servandoni, em Paris, vivendo sob proteção de amigos.

Enquanto foge da perseguição jacobina, Condorcet escreve a importante obra: *Esboço de Um Quadro Histórico dos Progressos do Espírito Humano* (1795), na qual fundamenta o progresso contínuo da raça humana em direção à perfeição. Em 28 de março 1794, meses após escrever o livro, é encontrado e mandado para a prisão de Bourg-l'Égalité, em Bourg-la-Reine, onde morre no mesmo dia, em condições pouco esclarecidas, se por causas naturais, assassinato ou suicídio.

## **2.4 Condorcet: projeto político de educação pública**

No contexto histórico do Iluminismo, a instrução pública não é obrigatória e a educação de crianças e jovens fica a cargo das famílias, devendo o Estado apenas assegurar a liberdade dos tutores para decidir sobre a sua oportunidade de ensino. As crianças

---

<sup>14</sup> Na Câmara do Terceiro Estado, a separação entre partidários e adversários operava de forma superficial (Manfred, 1965). Do lado direito assentavam-se os chamados girondinos, representantes reacionários da nobreza e alto clero, que eram moderados e defendiam o respeito à Constituição. Do lado esquerdo, os deputados radicais oriundos da média burguesia, nomeados de jacobinos, defendiam a implantação da República e a limitação do poder real.



provenientes de famílias burguesas ou nobres têm apoio de preceptores ou podem ser direcionadas para os colégios jesuítas, assim a grande massa da população desprovida de recursos financeiros está privada do acesso à educação.

Na educação francesa dos séculos XVII e XVIII, predomina o ensino Jesuíta<sup>15</sup>. Embora, a Companhia de Jesus na Europa desenvolva um ensino tradicional, “estabelecendo um conjunto articulado de regras e regulamentos que traria eficácia para gestão do tempo e espaço escolar” (Boto, 1996, p. 50), propõe a educação de crianças dissociadas da vida adulta, pautada no isolamento rigoroso com o mundo externo.

A religião fornece estabilidade social para a monarquia e aristocracia francesa, os povos analfabetos e devotos “viveriam contentes na pobreza para qual Deus os havia conclamado, sob a liderança de governantes que lhes foram dados pela Divina Providência, de maneira simples, digna e ordenadamente e imunes aos efeitos subversivos da razão” (Hobsbawm, 1977, p. 319). Os Iluministas criticam o método de ensino Jesuíta e defendem um novo retrato da infância e a capacidade de aperfeiçoamento moral do homem. Juntamente com a “valorização ilimitada da criança como etapa específica da condição humana, está a suposta analogia com o prospecto de perfectibilidade do espírito e da razão” (Boto, 1996, p. 51).

Para Rousseau (1712-1778) o homem é bom por natureza e se corrompe no contato com a sociedade, sendo necessário sua reeducação e esclarecimento, Rousseau através de suas obras *o Contrato Social* e *Emílio* (1762) se destaca dos demais filósofos iluministas ao valorizar os sentimentos e as emoções, o respeito a natureza e a beleza da simplicidade da vida e não somente a razão como valor supremo e único (Rousseau, 1762).

A renovação do pensamento pedagógico que ocorreu na segunda metade do século XVIII está vinculada à ideia de Estado. “O tema da educação passa, então, a ser discutido sob a lógica de um controle estatal regulador e aglutinador das iniciativas no campo da instrução” (Boto, 1996, p. 51). Pensar em educação é também refletir sobre um tema de Estado, embora muitos iluministas hesitem receosos de que o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo seja perigoso, uma vez que ninguém mais deseja exercer trabalhos braçais, indispensáveis para a sociedade.

---

<sup>15</sup> Petitat (1994) destaca que a divisão de poderes existente no Antigo Regime, entre o Estado que controlava o ensino “através de autorizações para a abertura de escolas, cartas-patentes” (Petitat, 1994, p. 141), e entidades religiosas como a Companhia de Jesus que gerenciava o ensino, foi se desintegrando na França durante os séculos XVIII e XIX, com a expulsão da Companhia de Jesus iniciada em 1762.

Para outros iluministas, como o enciclopedista, Diderot (1713-1784), o perigo reside no fato de o povo ser explorado, fazendo-se necessário compreender a relação causal entre miséria e ignorância popular. Para Boto (1996), embora conflitantes, em ambos os casos a aquisição ou não da cultura letrada por parte das camadas mais pobres da população, desempenha a função de permanência e transformação social.

Da Ilustração à Revolução, a pedagogia desloca-se do terreno filosófico para incursionar pela prática política, pelo lugar institucionalizado na escola propugnada; deixa de ser objeto privilegiado do indivíduo para ser concebida como direito e capacidade inerente à espécie. Esse pressuposto - derivado do enciclopedismo - rompe radicalmente com a vertente individualista e elitizada preconizada pelos pensadores da Ilustração. O cimento teórico do Iluminismo dá origem a novas clivagens para a compreensão do problema. Advogar ou não a escola para todos foi, desde logo, estratégia política da matriz iluminista. (Boto, 1996, p. 22 - 23).

O amplo acesso à educação se constitui em um dos fundamentos para efetivar os princípios de uma sociedade democrática. Sem a devida instrução, os indivíduos não são capazes de participar efetivamente da tomada de decisões, de conhecer os direitos conquistados e de reivindicar por novos direitos, sendo submissos aos poderes autoritários que se estabelecem sem grandes objeções. A formação educacional implica no desenvolvimento profissional, cultural, científico e material de uma sociedade.

Destacaremos os fundamentos racionais formulados por marquês de Condorcet (1743-1794), matemático (matemática social), economista (ministro do Antigo Regime), filósofo (iluminista) e político (deputado da Assembleia Legislativa da República Francesa, período da Revolução). Além de suas inovações ao defender transformações estruturais na sociedade a fim de promover a igualdade de todos os cidadãos perante as leis e a igualdade de oportunidades para todos, ricos e pobres, homens e mulheres, brancos e negros, católicos, protestantes e judeus. (Santos, 2007).

Condorcet (2008) inspirado pelos filósofos iluministas, defende a necessidade de ampla propagação da instrução pública como meio de aperfeiçoar a espécie humana. Contudo, neste período apenas um centésimo das crianças tinha acesso ao ensino. Segundo Condorcet (2008, p. 25) “apenas um pequeno número de indivíduos recebe em sua infância uma instrução que lhes possibilita desenvolver todas as suas faculdades naturais”.

Os esforços para a criação de um plano educacional de instrução pública, universal, gratuita, laica e tolerante, no qual a escolarização era tida como um dos veículos prioritários para a construção da nacionalidade, efetivação da liberdade, autodesenvolvimento progressivo

do indivíduo e da humanidade, tornam o Marquês de Condorcet um grande precursor, pensador e político do século XVIII. (Barbosa; Fontes; Souza; 2020).

A Revolução Francesa propõe a transferência da soberania, que reside na figura do rei, para o reconhecimento da nação como soberana. Contudo, como destaca Boto, o "povo soberano trazia as marcas e os costumes herdados da sua história de opressão, em que nem todos eram livres, nem todos eram iguais" (Boto, 1996, p.72). De encontro à necessidade de libertação da consciência popular da opressão monárquica, a pedagogia revolucionária preconiza a "formação do novo homem: emancipado, livre e igual" (Boto, 1996, p. 72).

Uma educação que colabore para a formação de cidadãos iguais, com oportunidades iguais de acesso a todas as dignidades, segundo a sua capacidade, sem distinções, além das advindas das suas virtudes e talentos. Para alcançar o direito à cidadania é necessário incluir a sociedade que está à margem do processo educativo centrado nas mãos da nobreza e da igreja, para que a nação alcance a soberania faz-se necessário desenvolver suas virtudes e talentos, seguindo a trilha da Ilustração, que busca equalizar os direitos e oportunidades sociais de desenvolvimentos dos dons e das capacidades individuais.

As eleições francesas de 1789, inovam ao estabelecer o poder e sua regulamentação estritamente por meio da lei. Sobretudo o legislativo tem o dever de representar seus eleitores tomando decisões de forma que expressasse a razão e anseios comuns ao povo (Santos, 2007). O poder constituinte advém do povo e não da Assembleia e seus representantes, sendo necessário que a constituição seja revista periodicamente em um espaço de vinte anos, para que as gerações futuras não se tornem sujeitas às leis advindas de gerações anteriores.

Promover o equilíbrio entre as vontades particulares dos cidadãos e os interesses gerais da nação foi uma das ocupações constantes de Condorcet. Os indivíduos deveriam ser contemplados nas suas aspirações pessoais, porém tinham da mesma maneira o dever de contribuir para o bem comum da nação, participando da construção desta nação, de forma que, ao mesmo tempo em que recebiam os benefícios advindos da cidadania, também colaboravam conjuntamente para o bem coletivo da nação (Santos, 2007, p. 30).

Condorcet ocupa o cargo de deputado do Departamento de Paris e é nomeado presidente do *Comitê de Instrução Pública da Assembleia Legislativa Francesa*. Em consoante à necessidade de estruturação do sistema de ensino advindo na Revolução Francesa, em abril de 1792, dedica-se a elaborar uma proposta de escolarização que contemple as camadas menos privilegiadas da população. Condorcet apresenta à Assembleia Nacional, o texto intitulado *Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da*

*instrução pública*, uma proposta de organização da instrução nacional, desde o ensino primário até o ensino superior.

Tal proposta de Condorcet baseia-se em uma publicação do ano de 1791, “*As memórias*”, que são inicialmente publicadas em partes e em quatro números consecutivos de um jornal intitulado *Biblioteca do homem público*, estes escritos transformam-se em livro e fica conhecido como as *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública* (Condorcet, 2008).

Os principais temas destacados nas memórias são: a primeira memória aborda a natureza e a finalidade da instrução pública, estabelecendo-a como tarefa e dever do Estado, tornando-se uma questão ética e política desvinculada do monopólio da religião. A instrução pública, para Condorcet, tem como finalidade anular toda a desigualdade produtora de dependência, contribuindo “para que a igualdade de direitos instituída formalmente pela lei torne-se efetiva e não seja obstruída pela desigualdade no desenvolvimento das faculdades do homem” (Condorcet, 2008, p. 9).

A segunda memória trata da educação das crianças e aborda uma série de medidas práticas que objetivam garantir o acesso de todos ao sistema de ensino público e gratuito, instituindo o caráter laico do ensino, independente em relação às religiões e aos poderes públicos constituídos. Para Condorcet (2008), a instrução, partindo da escola elementar até as sociedades científicas, necessita ser independente de qualquer interesse externo, seja de natureza religiosa, política ou ideológica.

A memória terceira enfatiza a educação de adultos, a quarta e quinta deliberam respectivamente acerca das instruções profissional e científica. Nesse estudo, serão empreendidos esforços na compreensão das duas primeiras memórias e suas contribuições para o campo da Ética e Educação, compreendendo que a grande contribuição de Condorcet para a instrução pública centra-se no ideário democrático-liberal de uma escola pública, laica, gratuita e sem exclusão, que promova a liberdade e autodesenvolvimento do indivíduo e progressivamente da humanidade.

Para Boto (2003) Condorcet defende que a instrução pública pode promover a minimização das desigualdades sociais produzidas pelo artifício humano, com vistas ao estabelecimento da única desigualdade legítima e natural entre os homens, aquela que provém dos talentos “dons, das aptidões, dos potenciais, enfim, das capacidades de cada um perante os demais” (Boto, 2003, p. 742).

Promover o talento, pelo mérito é uma forma de equilibrar a desigualdade das fortunas. O desenvolvimento destes talentos naturais se dá através da união de homens e

mulheres que compartilham conhecimentos e saberes acumulados ao longo do tempo e possibilita a elaboração de novos saberes, autonomia dos indivíduos, liberdade e igualdade.

A escola deve instruir os indivíduos para o pensamento autônomo, analítico e crítico que influencia na sociedade como um todo. Uma instrução igual para todos, com equidade de oportunidade de instrução para ambos os sexos, como afirma Condorcet: “enfim, as mulheres têm os mesmos direitos que os homens; logo, elas têm o direito de obter as mesmas facilidades para adquirir as luzes” (Condorcet, 2008, p. 60). Igualdade para negros em relação a brancos, a liberdade e igualdade religiosa para católicos, judeus e protestantes e o acesso de todos a instrução pública.

A instrução deve associar-se à liberdade dos cidadãos, libertando-os da ignorância produtora de dependência e submissão aos tiranos. Desta forma, a instrução pública deve estar apoiada em três princípios básicos: o acesso universal, a gratuidade e a independência (Barbosa; Fontes; Souza; 2020). Uma instrução que busca formar os indivíduos para se tornarem críticos e capazes de refletir e decidir por seus percursos individuais e coletivos, como membros de uma dada sociedade.

## **2.5 Instrução pública: como direito universal**

Condorcet proclama a ideia de uma República moderna, onde todos os direitos naturais do homem e do cidadão estão garantidos pela lei e por toda a organização social, garantindo a liberdade e igualdade a todas as pessoas (Santos, 2007). Uma constituição republicana que tem a igualdade, a razão e a justiça como base, capaz de promover os direitos enumerados na Declaração de 1789, a fim de que liberdade, igualdade e fraternidade não seriam apenas um direito formal.

Caritat de Condorcet engaja-se na luta contra a escravidão dos negros e contra a forma sub-humana a que os negros eram submetidos, assim escreve o texto “*A escravidão dos negros: reflexões*” (1781), com o pseudônimo de Joachim Schwartz, no qual se apresenta como um pastor do Santo Evangelho e membro da Sociedade econômica de Vienne. Essa publicação atinge homens ricos, escravocratas e grandes proprietários de terra, o que possivelmente motiva Condorcet a recorrer ao uso de um pseudônimo.

Condorcet inicia o texto com uma carta dedicada aos negros afirmando o princípio de fraternidade “ainda que de cor diversa da vossa, sempre vos considerarei como meus irmãos. A natureza vos formou para ter o mesmo espírito, a mesma razão e as mesmas virtudes que os

brancos” (Condorcet, 1881, p. 19). O filósofo acredita na igualdade natural entre brancos e negros devendo haver também igualdade de direitos.

No ano 1789, preside a assembleia dos amigos dos negros, em que “convocou os cidadãos a observar os sofrimentos de milhares de homens entregues à escravidão pela traição e violência e reduzidos à condição de animais domésticos” (Santos, 2007, p. 31). A assembleia dos amigos dos negros, almeja equidade entre os negros, os mulatos livres e os brancos quanto aos direitos políticos e civis, o fim do tráfico negreiro e a abolição completa da escravatura por meio de medidas progressivas.

Condorcet afirmava que a liberdade é um direito natural de todos os homens e que não se tratava somente da felicidade dos negros, mas do gozo dos direitos que todos os homens devem ter uma vez que a natureza formou os negros com o mesmo espírito, a mesma razão e os mesmos direitos que os brancos. Os valores de referência de Condorcet são a liberdade, a justiça e a humanidade, os quais se opõem à tirania e à injustiça (Santos, 2007, p. 32).

O filósofo critica o fato do reconhecimento ao direito de cidadania apenas aos negros livres e a manutenção da propriedade dos escravos por parte dos colonos. Ainda ironiza a redação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão ao sugerir que fosse destacado o direito à liberdade e igual apenas a homens brancos. Santos (2007) pontua que para Condorcet A liberdade é um direito natural de todos os homens, tendo como valor de referência a liberdade, a justiça e a humanidade em contrapartida a tirania dos senhores de escravos e ao crime da escravidão.

Como a igualdade que queriam estabelecer entre os cidadãos tinha constantemente por base a desigualdade monstruosa entre o escravo e o senhor, todos os seus princípios de liberdade e de justiça eram fundados sobre a iniquidade e a servidão. [...] Que aqueles que hoje se vangloriam de amar a liberdade e condenam a escravidão de seres que a natureza fez como seus iguais não aspirem a essa virtude manchada dos povos antigos; eles não têm mais como desculpa nem o preconceito da necessidade, nem o invencível erro de um costume universal; e o homem vil, cuja avareza tira um proveito vergonhoso do sangue e do sofrimento de seus semelhantes, não pertence menos que seu escravo ao senhor que quiser comprá-lo (Condorcet, 2008, p. 42).

A luta do filósofo contra a escravidão vincula-se ao seu compromisso com o exercício da cidadania expressos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, “a Declaração não deveria somente se limitar a enunciar princípios gerais, mas deveria ir mais

além e tornar precisas garantias necessárias para que o gozo dos direitos fosse assegurado aos cidadãos” (Santos, 2007, p. 37).

Condorcet observa as lacunas da Declaração 1789 e funda um clube composto por estudiosos que objetivam desenvolver e difundir os princípios de uma constituição livre e aperfeiçoar a arte social. Assim, em 1793, a Assembleia Legislativa da França vota uma nova Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, um documento que contém um maior número de artigos, mais abrangente e mais claros quanto aos direitos proclamados.

Para Condorcet (2008), é necessário que a lei seja aplicada e contribua para tornar os homens iguais, tendo como única distinção e divisão de classes proveniente da educação. A desigualdade não nasce da diferença das luzes, mas das opiniões, dos gostos, dos sentimentos. Por meio da educação, a sociedade deve oferecer a todos os homens os meios de adquirir conhecimento, raciocinar com justiça, aprender as verdades e rejeitar os erros dos quais se quer fazê-los vítimas.

Portanto, chegará esse momento em que o Sol só iluminará homens livres na Terra, homens que só reconhecem a razão como seu senhor; momento em que os tiranos ou os escravos, os sacerdotes e seus estúpidos ou hipócritas instrumentos só existirão na história ou nos teatros; em que só se ocupará deles para lamentar suas vítimas e seus enganados; para se entreter, pelo horror de seus excessos, em uma útil vigilância; para saber reconhecer e sufocar, sob o peso da razão, os primeiros germes da superstição e da tirania, se algum dia eles se ousassem reaparecer (Condorcet, 2008, p.195).

Para Boto (2003), Condorcet defende que a instrução pública pode promover a minimização das desigualdades sociais produzidas pelo artifício humano, com vistas ao estabelecimento da única desigualdade legítima e natural entre os homens, aquela que provê dos talentos “dons, das aptidões, dos potenciais, enfim, das capacidades de cada um perante os demais” (Boto, 2003, p. 742).

Condorcet advoga pelo fim da escravidão, debatendo de forma mais assertiva em favor da cidadania das mulheres. A bandeira da igualdade entre os sexos e o direito à educação das mulheres é inspirada pelo escritor francês chamado François Poulain de la Barre<sup>16</sup>, autor do livro “*Sobre a igualdade dos dois sexos*”<sup>17</sup> (2011), onde denuncia que a submissão das

---

<sup>16</sup> François Poulain de la Barre (1647-1723) nasce em Paris, proveniente de uma família católica, que o conduz ainda na infância ao sacerdócio. Gradua-se em teologia na Universidade de Paris e realiza doutorado em teologia, que abandona mais tarde, ao descobrir a filosofia de Descartes. Destaca-se pelas reflexões quanto à questão feminina e igualdade de direitos para as mulheres (Mattos, 2019).

<sup>17</sup> Na publicação “*A igualdade para os dois sexos*” la Barre destaca que ao observar a conduta dos homens e das mulheres, conclui se que há uma igualdade completa entre os dois sexos, apenas os

mulheres não tem uma base natural, mas decorre do preconceito cultural. Barre (2011) afirma que há uma igualdade completa entre homens e mulheres. Contudo, devido aos costumes homens e mulheres não são reconhecidos como iguais.

Para Condorcet (2008) as mulheres devem ter assegurados os mesmos direitos que os homens, através do exercício do direito à liberdade e igualdade. “Logo, elas têm o direito de obter as mesmas facilidades para adquirir as luzes, que podem lhes dar os meios de exercer, realmente tais direitos, como uma mesma independência e numa extensão igual” (Condorcet, 2008, p. 60-61). Uma instrução na qual homens e mulheres sejam educados sem distinção, permitindo que as mulheres estejam aptas a exercer as ciências, ocupar cargos na sociedade e participarem do governo.

A questão da dependência da mulher em relação ao seu cônjuge, não pode ser um impedimento à cidadania da mulher (Santos, 2007). A política não desvirtua a mulher de seus deveres maternais e familiares, de igual forma as mulheres trabalhadoras não sejam desviadas dos mesmos deveres pelos seus ofícios. Para Condorcet (2008) ao se oferecer a instrução apenas para os homens, gera nas famílias uma desigualdade entre o marido e a mulher, entre irmão e irmã, entre filho e mãe. A igualdade de acesso à instrução representa o primeiro elemento da felicidade, da paz e das virtudes.

Seria, pois, impossível estabelecer na instrução a igualdade necessária à manutenção dos direitos dos homens, sem a qual não se poderia nem mesmo empregar nela legitimamente os recursos das propriedades nacionais, se, não fazendo as mulheres percorrem pelo menos os primeiros graus da instrução comum, não as colocássemos em condições de cuidar da instrução de seus filhos (Condorcet, 2008, p. 59).

A instrução pública é ainda uma forma de garantir o direito à humanidade, como apontado por Boto (2003), deve ser universal para todos os indivíduos tendo como pressuposto de que o esclarecimento das Luzes é uma fonte de prosperidade comum. Assim, o filósofo aborda os direitos de cidadania de protestantes e judeus que são grupos vítimas da intolerância, Condorcet denuncia “a supressão dos direitos naturais e a interdição das liberdades individuais, civis, econômicas e políticas dos protestantes e o estabelecimento da desigualdade entre católicos e não católicos” (Santos, 2007, p. 40).

Sob o governo do rei Luís XVI, os protestantes são privados dos direitos como: o casamento, a paternidade, direito à educação familiar dos filhos, pois são obrigados e

---

costumes impossibilitavam que as mulheres fossem aceitas como iguais aos homens, no que concerne ao conhecimento científico, nos governos e nos trabalhos gerais (Santos, 2007).



enviarem seus filhos para igrejas católicas. São proibidos de exercerem cargos públicos e profissões relevantes (magistratura, medicina, farmácia, serviço militar, entre outras). Ainda há a proibição do direito de culto dos protestantes, sob pena de prisão perpétua ou condenação à morte.

Condorcet acredita no direito à liberdade religiosa e à liberdade de expressão, para ele é inconcebível considerar um pastor protestante como um criminoso por esclarecer aos fiéis de sua religião os seus dogmas e a moral do cristianismo. Para ele, os homens têm o direito à liberdade de escolha, doado inclusive por Deus.

O direito à educação familiar dos filhos dos protestantes era negado, pois os protestantes eram obrigados a enviarem seus filhos para as escolas católicas. Contra essa lei, o filósofo argumenta que não é justo retirar filhos da educação dos pais e educá-los para pensarem que seus pais não são dignos de estima porque professam uma outra religião. Proibidos de exercerem qualquer cargo público e um grande número de profissões, como administração, magistratura, o serviço militar, a medicina, os protestantes não podiam ser farmacêuticos, porteiros e advogados entre outras profissões (Santos, 2007, p. 42).

Para o filósofo, a revogação das leis que impedem a cidadania aos protestantes faz bem a todos. Segundo Santos (2007) a defesa da liberdade religiosa, respeitando as diferenças específicas para cada religião, estende-se aos judeus. Para Condorcet é necessário ocorrer a “liberdade religiosa, o combate ao fanatismo, às superstições e ao charlatanismo e a defesa do progresso das Luzes” (Santos, 2007, p. 43). Condorcet, como iluminista, vê no ensino das ciências uma solução contra os preconceitos, as superstições e defende o progresso do espírito humano em direção ao esclarecimento como fonte de prosperidade e aprimoramento social.

## **2.6 A importância da instrução pública: cidadania e ética**

Por muito tempo a igreja católica detém sistema de ensino, os sacerdotes ministram aulas desde a instrução geral até as universidades. Para Condorcet (2013) a reforma protestante, contribuiu para depurar os princípios da moral e diminuir a corrupção dos costumes nos países que a praticam. Ela confronta práticas da igreja católica como: as expiações sacerdotais, o celibato dos sacerdotes, as indulgências, a confissão, os massacres religiosos e as guerras santas.

Através do debate quanto aos direitos dos protestantes e judeus, o iluminista revolucionário obteve uma importante vitória, com a inscrição da liberdade de consciência na pauta dos direitos do homem. A liberdade de consciência contrapõe a ideia de um culto único,

uma vez que o culto único adotado pela nação obriga seus cidadãos a subvencionar uma religião, independentes de suas escolhas.

Liberdade de consciência, para Condorcet, é a liberdade na qual qualquer pessoa pode exercer sua razão sem estar submetida à razão do outro, ou seja, é a autonomia da razão, com a qual os homens podem escolher tudo aquilo que não ameace o direito natural de outro homem. Assim pode-se pensar e expressar-se livremente, inclusive na escolha de sua própria religião. Com a liberdade de consciência estava garantida a liberdade religiosa (Santos, 2007, p. 43-44).

Boto (1996) pontua a veemente defesa de Condorcet quanto a completa laicidade da instrução pública, esta derivada do princípio de igualdade, uma vez que o ensino alicerçado sobre qualquer pilar de religiosidade repele a princípio parte da população devota de outras crenças religiosas. Portanto, “no que tange a formação das consciências, um fundamento laico da moral. Nesse aspecto o substrato da ética seria, em consonância com o texto decorrente da orientação racional” (Boto, 1996, p. 134).

As propostas de Condorcet para o sistema de ensino apoiam-se com a Ética Antropocêntrica do Mundo Moderno. Inspirados pela Revolução Francesa, os movimentos de reforma confrontam a unidade cristã medieval, a religião deixa de ser a forma ideológica dominante e a Igreja Católica perde sua atribuição de guia. Para Vázquez (2003) consolida-se um processo de separação da Ética Religiosa da Idade Média: separando a razão da fé, a natureza de Deus, o Estado da Igreja, o homem de Deus.

O homem adquire um valor pessoal, não só como ser espiritual, mas também como ser corpóreo, sensível, e não só como ser dotado de razão, mas também de vontade. Sua natureza não somente se revela na contemplação, mas também na ação. O homem afirma o seu valor em todos os campos: na ciência (pondo-a a serviço de suas necessidades humanas); na natureza (considerando-a como objeto de transformação ou produção humana); na arte (representando tudo — inclusive as virgens — com olhos humanos). O homem aparece, portanto, no centro da política, da ciência, da arte e também da moral, /o se transferir o centro de Deus para o homem, este acabará por apresentar-se como o absoluto, ou como o criador ou legislador em diferentes domínios, incluindo nestes a moral. (Vázquez, 2003, p. 280).

Para Condorcet (2008) a instrução pública deve ser independente dos poderes religioso e político, assim respeitar o direito à liberdade implica na efetivação de um Estado laico, ou seja, sem uma religião oficial. As opiniões religiosas não podem fazer parte da instrução comum, uma vez que “devendo ser a escolha de uma consciência independente, nenhuma

autoridade tem o direito de preferir uma à outra, e disso resulta a necessidade de que o ensino da moral seja rigorosamente independente de tais opiniões” (Condorcet, 2008, p. 47).

A laicidade do ensino destaca que o poder público não tem o direito de associar o ensino da moral ao ensino da religião. Não cabe ao poder público, em nenhum assunto, o direito de mandar ensinar opiniões como se fossem verdades. O Estado não deve, portanto, impor nenhuma crença. A instrução é integrante da liberdade pública necessária ao exercício da soberania, o Estado deve oferecer ao cidadão uma formação que garanta sua liberdade, de forma homogênea e universal.

Condorcet defende a gratuidade do ensino em todos os graus de instrução, de forma que as crianças e jovens provenientes de classes economicamente menos favorecidas possam desenvolver plenamente suas capacidades “o filho do rico não será da mesma classe que o filho do pobre, se nenhuma instituição pública aproximá-los pela instrução” (Condorcet, 2008, p. 20). Boto (1996) afirma que a escola gratuita, aberta a todos, traz a esperança de fomentar a liberdade gerada na formação do espírito público, que só a razão pode proporcionar e a igualdade preceituada no plano de intenções.

O poder público não cumpriria o dever de manter a igualdade e tornar proveitoso todos os talentos naturais, se abandonasse a si mesmas as crianças das famílias pobres que tivessem mostrado o germe de seu talento em seus primeiros estudos. É preciso, nesse sentido, que em cada uma das cidades em que existem estabelecimentos do segundo grau haja uma ou antes duas casas de educação nas quais é educado, à custa da nação, um determinado número desses alunos. (Condorcet, 2008, p. 109-110).

Para o filósofo, a instrução pública é útil a todos os cidadãos, assim a “instrução que é indispensável a todos deve ser gratuita” (Condorcet, 2008, p. 148). Os professores também devem ser custeados com recursos do tesouro público e não devem ser pagos pelos alunos. Um dos projetos mais arrojados e libertários dos enciclopedistas, as “cinco memórias” de Condorcet apresenta sua proposta de uma instrução pública radicalmente laica, unificada, aberta a todos, que contemple todas as crianças, combatendo a desigualdade, pautada na ação constante do homem para seu aperfeiçoamento.

A fim de garantir o caráter universal da educação é imprescindível o subsídio por parte do poder público, para Malheiros e Rocha (2015) a escola é compreendida como elemento indispensável para formação do homem e difusora de conhecimentos necessários à constituição do homem cidadão, capaz de constituir uma sociedade verdadeiramente

democrática, na qual todos teriam acesso à vida política. Assim, a escolarização tem a missão de formar o cidadão consciente de seus direitos, deveres e de sua cidadania.

Condorcet (2008) acredita que cada cidadão possui talentos que deve desenvolver e exercer com objetivo do bem comum de forma a culminar em benefícios reais para a sociedade. É importante ter uma instrução pública que não permita escapar nenhum talento sem ser notado e que sejam oferecidos todos os auxílios reservados até aquele momento apenas para os filhos dos ricos.

O filósofo se destaca pela crença na instrução pública, como um elemento essencial para a “formação do homem cidadão, que, uma vez instruído, deveria buscar a *perfectibilidade* da sociedade, isto é, para a constituição de cidadão ideais, usando para tal fim a racionalidade, a moralidade, a intelectualidade” (Malheiros; Rocha, 2015, p.1028, grifo do autor). Condorcet (2008) acredita na capacidade do homem de melhorar a si mesmo, diferentemente de outras espécies, uma *perfectibilidade* progressiva contínua e nunca retrógrada, crescente, cumulativa de conhecimentos e inventos que vão se aprimorando sucessiva e indefinidamente.

É pela descoberta de verdades novas que a espécie humana continuará a se aperfeiçoar. Como cada uma dessas verdades nos leva a outra, como cada passo, ao nos colocar diante de obstáculos, nos comunica ao mesmo tempo uma nova força, é impossível assinalar um termo para este aperfeiçoamento. É, por conseguinte, um verdadeiro dever favorecer a descoberta de verdades especulativas, como o único meio de levar sucessivamente a espécie humana aos diversos graus de perfeição e, conseqüentemente, de felicidade, aos quais a natureza lhe permitir aspirar. (Condorcet, 2008, p. 25).

A partir do conhecimento historicamente acumulado a condição humana de *perfectibilidade* permite melhorar enquanto cidadãos, seguir a marcha do progresso. Para Boto (2003) a instrução pública é uma estratégia dos poderes a fim de promover a equidade, a razão autônoma e o conhecimento promovem uma liberdade emancipatória advinda da formação da consciência livre do sujeito, capaz de pensar sem as amarras da razão alheia. Para alcançar a *perfectibilidade*, o estado deve garantir aos homens o direito à liberdade individual, para expressarem seus pensamentos dentro das regras da sociedade sem restrições. A liberdade individual de uns não pode promover a servidão de outros, liberdade para todos conduziria a igualdade.

Em seu livro *Cinco memórias sobre a instrução pública* (2008), Condorcet advoga que o ensino da constituição de cada país, a qual todos os cidadãos têm que submeter-se, deve fazer parte da instrução nacional. A finalidade da instrução não é fazer com que os homens

contemplem uma legislação pronta, mas esclarecê-los para que estes sejam capazes de avaliar e corrigir a legislação conforme princípios da razão universal. Para que os homens instruídos trabalhem para o aperfeiçoamento das leis, é necessário esclarecimento para fazer deles cidadãos.

A instrução pública tem por tarefa ajudar todo cidadão a deliberar consigo mesmo e com todos os outros e para isto é exigida a aprendizagem da cidadania esclarecida e dos direitos do homem, o que é uma instrução cívica, necessária à revisão racional dos códigos jurídicos. Somente quando se garante a liberdade e a igualdade é que se pode ter certeza de que as discussões sobre o que seja verdadeiro ou falso cheguem a um consenso (Santos, 2007, p. 72).

A vida moral exige o conhecimento de seus direitos naturais e os meios que assegurem a condição de fazer uso desses direitos decorrem da sabedoria do homem. A necessidade de acatar as leis é precedida pela faculdade de julgá-las. A instrução esboça ainda a aprendizagem do sentimento de humanidade, tal sentimento ascendera os homens à consideração sobre a universalidade ética da humanidade que tem como excelência os direitos do homem. “Entrelaça-se aqui o universal e o particular: o homem é membro da humanidade vivendo em uma cidade; ele participa de seus sentimentos próprios de indivíduo e dos sentimentos comuns a todos os homens” (Santos, 2007, p. 72).

A escola, portanto, além de promover a igualdade, é uma instituição da liberdade. O projeto de instrução pública de Condorcet está muito além da garantia formal do acesso e permanência à educação, o caráter democrático da progressão escolar consiste no fato de que o ensino objetivaria, em todos os seus níveis, estimular as dimensões analítica, crítica e inventiva da mente humana. (Piozzi, 2009). A pedagogia proposta por Condorcet pretende promover a “autonomia”, compreendida como capacidade de julgar e corrigir as leis, regras e fatos que permeiam as relações dos homens com a natureza e entre si.

Para atingir seus objetivos, Condorcet (2008) centra-se, desde a fase mais elementar, no ensino das ciências físicas e morais, por considerá-las mais úteis e adequadas à intervenção prática no mundo. Destacando em seu livro *Cinco memórias sobre a instrução pública* (2008), na segunda memória: *Da instrução comum para as crianças* Condorcet divide o ensino público em três níveis. Para Boto e Souza (2021), o primeiro nível com duração de quatro propicia à criança a possibilidade de assumir futuramente funções públicas e de promover sua independência em relação aos outros.

No primeiro ano se ensinaria a leitura e a escrita de forma gradual; das letras às palavras, destas às frases e aos textos. Além disso, se ensinariam histórias que possuíssem ensinamentos para que as crianças desenvolvessem seus sentimentos morais — fundamentos para seu desenvolvimento pessoal e para o bem-estar da sociedade. No segundo ano as histórias morais seriam mais refletidas e seriam transmitidas as regras da aritmética. No terceiro ano desenvolver-se-iam os princípios morais das histórias, de maneira que as próprias crianças os descobrissem, sem impor a elas um inequívoco sentido. No quarto ano explicar-se-iam os princípios morais, expor-se-ia a declaração dos direitos do homem e ensinar-se-ia um pouco de agricultura e de artes em geral (Boto; Souza, 2021, p. 5).

Cabe destacar a relevância quanto ao primeiro ano de escolaridade, onde além do ensino dos conhecimentos elementares como habilidade de leitura e escrita, concomitantemente ensinam histórias morais debatendo os primeiros sentimentos que, segundo a ordem da natureza, seja proveitoso para as crianças vivenciarem. O que contribui para o desenvolvimento de sentimentos morais, alicerces para o desenvolvimento pessoal e para o bem comum da sociedade.

Não se trata ainda de dar-lhes princípios de conduta ou lhes ensinar verdades, mas dispô-las a refletir sobre seus sentimentos e instruí-las para as ideias morais que devem nascer em algum momento dessas reflexões. Os primeiros sentimentos nos quais se deve exercitar as crianças são: a piedade para com o homem e para os com os animais, uma afeição produtora de ternura filial e amizade. Para Condorcet (2008) a piedade para com os animais tem o mesmo princípio da piedade para com os homens.

Se habituarmos uma criança a ver animais sofrerem com indiferença ou até mesmo com prazer, enfraquecemos ou destruiremos nela, mesmo a respeito dos homens, o germe da sensibilidade natural, princípio ativo de toda moralidade, assim como de toda virtude, e sem a qual ela não é mais nada senão cálculo de interesse, fria combinação da razão. Evitemos, pois, sufocar esse sentimento em seu nascedouro; conservemo-lo como uma planta ainda fraca, que pode fenecer num instante e secar para sempre (Condorcet, 2008, p. 76-77).

Condorcet (2008) acreditava veemente em uma escolarização, não apenas para o desenvolvimento das aptidões individuais, mas na capacitação do pleno exercício da condição de cidadania. Um processo de interdependência intrínseca entre democracia e educação, uma instrução pública que, distribuindo o conhecimento acumulado, provê a liberdade do povo da pior das servidões: aquela decorrente da pequenez de espírito produtora da servidão (Boto, 1996).

Ao apresentar o relatório em 20 e 21 de abril de 1792 para a Assembleia Nacional, o plano não tem um debate adequado, pois os franceses estão atentos à iminente declaração de guerra contra os reis da Boêmia e da Hungria e às questões da monarquia. O relatório de Condorcet (2008) que busca normatizar a instrução pública da França não é aprovado e a Assembleia solicita ao Comitê que elabore um estudo com a estimativa de custos, que sequer chega a ser analisada.

Conforme Malheiros e Rocha (2015), embora o relatório de Condorcet (2008) a princípio não tivesse obtido grande aceitação, e não se concretizou sob a forma da lei, suas ideias pioneiras e revolucionárias propunham questões que embasaram os sistemas de instrução pública modernos.

O projeto educacional de Condorcet é uma importante fonte de inspiração para os debates no concerne à instrução pública no século posterior à revolução. Em conformidade com os pensadores iluministas franceses do século XVIII, o então Ministro da Educação Jules Ferry<sup>18</sup> na Terceira República (1870-1914) lança a “Lei de 1881 que estabeleceu a gratuidade e a de 1882 que promulga a obrigatoriedade e a laicidade nas escolas públicas” (Machado, 2018, p. 7). Conforme preconizado nas memórias de Condorcet, tais leis visam implementar a gratuidade, a obrigatoriedade, a coeducação dos sexos e a laicidade do ensino e definem a responsabilidade do Estado quanto a instrução pública.

O ideário de Condorcet de uma educação com caráter universal, que contemple a diversidade humana a fim de promover o aperfeiçoamento individual dos talentos, da moral e do conhecimento representa a centelha que fomenta a institucionalização da instrução pública. Uma educação concebida como instrumento para formação de cidadãos emancipados, autônomos, capazes de desenvolver suas faculdades naturais, “dotados de sensibilidade e aptidão para formar raciocínios complexos e ideias morais” (Malheiros; Rocha, 2015, p. 1024).

A escola passa a ser entendida como um elemento indispensável para a formação do homem cidadão, que possa contribuir para formação de uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual todos têm o direito à participação quanto a vida política de forma consciente de seus direitos e deveres, aptos a aperfeiçoar a sociedade como um todo (Malheiros; Rocha, 2015). Portanto, a pesquisa analisará documentos e legislações brasileiras

---

<sup>18</sup> Jules François Camille Ferry “nasce em 1832. Tornou-se Ministro da Educação na França durante a Terceira República e morreu em 1893 em Paris. Conhecido pelo temperamento exigente, ele promoveu reformas no âmbito do sistema educacional francês, respaldado pelos princípios Iluministas e positivistas. Retomou, inclusive, concepções e projetos de pensadores que estavam em debate, desde o período da Revolução Francesa” (Machado, 2018, p. 43).

investigando acerca dos pressupostos morais e éticos inspirados pelos filósofos da ilustração quanto à formação para a cidadania.



### **3 A ESPECIFICIDADE DA ÉTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Neste espaço textual objetiva-se identificar os princípios éticos e morais contidos na legislação federal, com intuito de analisar os documentos oficiais à luz dos referenciais teóricos de Kant e Condorcet. A pesquisa documental de base normativa reporta-se às fontes primárias no tocante ao estudo da legislação brasileira. Dessa forma, a trajetória de investigação inicia-se, pelo estudo da Constituição Federal de 1988, por ter estabelecido no país o Estado Democrático de Direito, destacando as principais leis referentes à normatização da Educação (Brasil, 1988).

Posteriormente analisa-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Em seguida, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998a) que abordam os temas transversais, dentre eles, a ética. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998b) e por fim o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delous *et al.*, 1996) aborda a educação como construtora dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.

#### **3.1 Constituição da República Federativa do Brasil -1988**

Em 1988, o Brasil vive um processo de restauração da democracia, após 21 anos de regime militar (1964-1985). As mudanças no cenário político conduzem ao movimento das “Diretas Já” (1983-1984) tendo como reivindicação a retomada das eleições diretas ao cargo de presidente da república. O movimento é impulsionado com a apresentação da emenda constitucional da PEC nº 5, de 1983 (Brasil, 1983) que dispõe sobre a eleição direta para presidente e vice-presidente da república de autoria do deputado Dante de Oliveira, representante do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) pelo estado do Mato Grosso.

Tal proposta alcança o apoio da população, de artistas e lideranças políticas. A despeito de todo apelo popular, o projeto de lei é recusado pelas casas legislativas, mantendo, ainda para aquele pleito, a eleição do ocupante do cargo de presidente da República de forma indireta, feita pelo parlamento. A recusa da PEC nº 05/1983, resulta na eleição indireta do Deputado Federal Tancredo Neves (PMDB) em 15 de janeiro de 1985 à presidência da república. O Deputado Federal José Sarney, dissidente da Frente Liberal deixa o Partido Social Democrático (PSD) para se filiar ao PMDB e concorre a vice-presidente da república

na chapa do deputado federal Tancredo de Almeida Neves (PMDB). Contudo, Tancredo Neves adoece às vésperas da posse, vindo a falecer após 38 dias de internação, assim José Sarney assume oficialmente o cargo da presidência em abril de 1985, permanecendo por cinco anos na presidência do país.

No intuito de redemocratizar o país, José Sarney convoca a Assembleia Nacional Constituinte para elaboração de uma nova Carta Constitucional. Fruto de amplo debate democrático, com a participação de 559 parlamentares (72 senadores e 487 deputados federais), da sociedade e de entidades representativas que unem esforços com intuito de elaborar a redação da nova constituição, contextualizada a realidade social do país e capaz de ampliar as liberdades civis, os direitos e garantias individuais.

A constituição em vigor no Brasil, promulgada no dia 5 de outubro de 1988, também conhecida por Constituição Cidadã, torna-se símbolo do processo de redemocratização nacional e representa uma formulação jurídica que contempla os anseios da sociedade, disposta a serviço da cidadania, como instrumento da mesma, no âmbito da efetivação dos fins sociais almejados pela sociedade brasileira (Bittar, 2006).

A Constituição de 1988 representa a sétima<sup>19</sup> carta magna adotada no país. No percurso histórico das Constituições brasileiras, ocorre uma alternância entre regimes fechados e democráticos, o que reverbera na aprovação de Cartas, ora impostas por regimes, ora aprovadas por meio de assembleias constituintes. Sendo quatro Constituições promulgadas por assembleias constituintes (1891, 1934, 1946, 1988), duas impostas (por D. Pedro I em 1824 e por Getúlio Vargas em 1937) e uma aprovada pelo Congresso Nacional por exigência do Regime Militar (1967).

---

<sup>19</sup> Primeira Constituição 1824 (Brasil Império): imposta pelo imperador Dom Pedro I, de 25 de março de 1824. Segunda Constituição 1891 (Brasil República): Com o fim da monarquia é assinado em 15 de novembro de 1889 o decreto que institui o Governo Provisório da Nova República. O Congresso Nacional instituiu o federalismo e promulgou em 24 de fevereiro de 1891, a primeira Constituição republicana do Brasil. Terceira Constituição 1934 (Segunda República): sobre a direção do então presidente da república, Getúlio Vargas (1882-1954), emerge a Constituição de 1934 em 16 de julho. Quarta Constituição 1937 (Estado Novo): Getúlio Vargas revogou a Constituição de 1934, dissolveu o Congresso e outorgou a Carta Constitucional, em 10 de novembro de 1937. Quinta Constituição 1946: promulgada de forma legal pelo Congresso Nacional durante o governo de Eurico Gaspar Dutra, em 18 de setembro de 1946. Retomou a linha democrática de 1934, após as eleições o Congresso assumiu as tarefas de Assembleia Nacional Constituinte. Sexta Constituição 1967 (Regime Militar): promulgada em 24 de janeiro de 1967, após a instalação do regime militar (1964) a constituição conservou o Congresso Nacional e deteve o controle do Legislativo. Assim, o Executivo encaminhou ao Congresso uma proposta de Constituição que foi aprovada pelos parlamentares (Supremo Tribunal Federal, 2018).

A Constituição Federal de 1988 provoca significativas mudanças de paradigmas, que abrange fatores culturais, mecanismos institucionais, práticas sociais e políticas. Tais modificações ocorridas na sociedade brasileira repercutem na redação do texto constitucional, de forma que corresponda às necessidades sociais daquele contexto e das futuras gerações.

Para Silva e Inácio Filho (2016) o preâmbulo do texto constitucional é de grande relevância pois estabelece imediatamente os fundamentos da República Federativa do Brasil caracterizada como Estado Democrático de Direito.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia [sic.] Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (Brasil, 1988, grifo do autor).

Conforme Bittar (2006), a Constituição inaugura um novo conjunto de preocupações éticas, uma vez que a ordem jurídica constitucional visa alcançar a plenitude do convívio social pacífico. Assim, as normas jurídicas são “predispostas a produzirem efeitos práticos sobre o comportamento e a conduta das pessoas, das sociedades, [...] no sentido de efetivamente causarem repercussões sobre a ética da população, a moral social e a consciência de uma sociedade” (Bittar, 2006, p. 126).

A Constituição Federal de 1988, comprometida em conduzir a distribuição de justiça e o desenvolvimento sócio humano, contribui diretamente para a criação de uma cultura da cidadania. Ao declarar em seus princípios fundamentais que o Brasil, formado pela união dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito tem dentre seus fundamentos a soberania, cidadania e a dignidade da pessoa humana (Brasil, 1988).

Se a cidadania significa a possibilidade de participar da possibilidade de fruição dos benefícios e conquistas trazidos por uma Constituição, deve-se considerar, na medida da própria necessidade de superação da concepção moderna de cidadania, que cidadania efetiva reclama uma realidade de alcance de direitos materializados no plano do exercício de diversos aspectos da participação na justiça social, de reais práticas de igualdade, no envolvimento com os processos de construção do espaço político, do direito de ter voz e de ser ouvido, da satisfação de condições necessárias ao desenvolvimento humano, do atendimento a prioridades e exigências de direitos humanos, etc (Bittar, 2006, p. 130).

No decorrer do texto constitucional, um conjunto de mecanismos necessários à prática da cidadania é instituído, destacando-se “comportamentos consoantes com a Moral, a Ética e os bons costumes na execução do serviço estatal” (Melo, 2020, p. 23). O artigo 37 prescreve uma ética administrativa, com viés para moral quanto ao exercício digno e honrado dos agentes públicos em atividades essenciais desenvolvidas pelo Estado, pautados nos princípios de: “legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (Brasil, 1988, art. 37).

As discussões sobre a atual Constituição de 1988 dão vozes à sociedade e aos movimentos sociais. Nesse contexto, o ensino é regido pela Lei Federal nº5.692, de 11 de agosto de 1971, que representa a segunda lei<sup>20</sup> referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1971). Ainda que essa prescreve-se como objetivo geral, “proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização [*sic*], preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1998a, art. 1º), tais diretrizes não representam os anseios pertinentes ao processo de redemocratização do país.

### **3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96**

As políticas e propostas na área da educação com base nos princípios da ditadura já não atendem aos anseios da sociedade e em 1986 inicia-se a IV Conferência Brasileira da Educação com debates e questionamentos sobre as perspectivas educacionais brasileiras com o objetivo de subsidiar a nova Constituinte. Assim, com a aprovação de uma nova Constituição (Brasil, 1988) instaura-se uma jornada de 8 anos de tramitação e intensas discussões que culminam na redação e promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (Lei nº 9.394/96).

Sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, filiado ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), em dezembro de 1996, a nova LDBEN, composta por 92 artigos, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, organiza a educação brasileira em todos os seus níveis, da Educação Infantil até o Ensino Superior. Seu texto traz

---

<sup>20</sup> Primeira LDB (Lei nº 4.024/61). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada durante o governo João Goulart, em 20 de dezembro de 1961.

Segunda LDB (Lei n.º 5.692/71), fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, sancionada durante o governo do Presidente Emílio G. Médici, em 11 de agosto de 1971.

contribuições de Darcy Ribeiro (1922-1997), antropólogo, professor e senador, alicerçado no princípio do direito universal à educação.

Já na LDBEN 9.394/96 o Poder Legislativo observou a necessidade de fundamentar a estrutura do sistema educacional fazendo alusão entre os primeiros artigos, além do conceito de educação e suas possibilidades, a instituição de princípios básicos, pois nossa sociedade passaria a viver numa nova perspectiva de governo e convívio social pós ditadura. Estes princípios deveriam ser a base para todo o processo educacional, desde sua administração por parte do Governo, passando pela gestão nos estabelecimentos de ensino até a sua operacionalização dentro de sala de aula através do professor, onde se encontrava a razão de fomentar tal ferramenta legal na área da educação (Monteiro, González; Garcia, 2011, p. 90).

A fim de identificar os referenciais teóricos filosóficos e compreender as inspirações e implicações quanto ao desenvolvimento dos princípios de cidadania e educação, busca-se destacar de forma sucinta a temática das prescrições éticas e morais presentes nos textos da Constituição Federal Brasileira de 1988 e LDB 9.394/96.

### **3.3 Princípios éticos constantes da Constituição Federal e na LDB nº 9.394/96**

Por sua influência na constituição da sociedade brasileira, a Carta Magna de 1988, enquanto um texto normativo torna-se “uma chave para a construção de comportamentos humano-sociais, para o direcionamento de condutas, para a elaboração de políticas públicas, enfim” (Bittar, 2006, p. 133).

Nossa Carta Magna, ao propor que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988, art. 5º), reafirma o ideário dos Direitos Humanos preconizados em 1789 no contexto da Revolução Francesa, a declaração fundamenta questões éticas alicerçadas na democracia, ao preconizar os direitos à igualdade, à justiça e à liberdade como universais a todos os cidadãos.

Podemos identificar preceitos constantes na Constituição (1988) e na LDBEN (1996) congruentes à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) inspirados nos ideais do Iluminismo, conforme demonstrado no quadro 1.

**Quadro 1 - Ética da preservação dos Direitos Humanos - CF e LDB 9.394-96**

<b>Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)</b>	<b>Constituição da República (1988)</b>	<b>LDB Lei 9.394/96</b>
Uma ética dos direitos humanos congruente aos princípios da dignidade da pessoa humana. Afirmando a preservação de direitos humanos, a liberdade, a igualdade, o direito à vida, a não-violência, a não discriminação.	Artigo 4º, incisos: II - Prevalência dos direitos humanos; VI - Defesa da paz; VII - solução pacífica dos conflitos; Artigo 5º, incisos: I - Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.	Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

**Fonte:** autoria própria

Em concordância encontramos a prescrição da escola pública fundada nos princípios de liberdade, igualdade, solidariedade com vista ao pleno desenvolvimento e o exercício da cidadania inscritos ainda no 2º artigo da LDB 9.394/96, no qual a educação, “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2º, p. 1).

Fundamentada no ideal da dignidade da pessoa humana e no pluralismo político, a Constituição de 1988 tem como objetivos fundamentais em seu artigo 3º, incisos: I “construir uma sociedade livre, justa e solidária”; III “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”; IV “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, art. 3º, p. 1).

Os princípios consagrados no 5º artigo de igualdade entre homens e mulheres, inciso I, da não violência, inciso III, da não discriminação, inciso XLII da Constituição de 1988, refletem princípios éticos iluministas e são defendidos, conforme vimos, por Condorcet em

sua obra as *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública* (1791) e demonstra seu compromisso com o exercício da cidadania expressos pela Declaração dos Direitos (Declaração [...], 1789).

Condorcet (2008) inova ao defender transformações estruturais na sociedade a fim de promover a igualdade de todos os cidadãos perante as leis. O filósofo advoga pelo fim da escravidão e defende o princípio de igualdade para os negros em relação aos brancos. De forma veemente defende o direito à cidadania das mulheres, prega a igualdade entre os sexos quanto ao acesso à instrução pública “nada pode impedir que ela seja a mesma para as mulheres e os homens” (Condorcet, 2008, p. 57).

Seria, pois, impossível estabelecer na instrução a igualdade necessária à manutenção dos direitos dos homens, sem a qual não se poderia nem mesmo empregar nela legitimamente os recursos das propriedades nacionais, se, não fazendo as mulheres percorrerem pelo menos os primeiros graus da instrução comum (Condorcet, 2008, p. 59).

Condorcet (2008) é considerado um verdadeiro visionário, para ele a instrução destinada apenas para os homens produz uma notável desigualdade na sociedade. A verdadeira igualdade é promovida por meio de uma legislação que promove uma instrução pública com vistas a formar cidadãos, fundada na equidade de acesso, sem distinções, além das advindas das suas virtudes e talentos de cada indivíduo.

O filósofo acredita em uma ética pautada pela tolerância que promove a construção de valores igualitários, independente de gênero, classe social, religião, raça ou etnia. Condorcet (2008) pauta a liberdade religiosa e de expressão, tanto para católicos quanto para judeus e protestantes. Podemos contemplar em nossa constituição a defesa de tais ideais ao vedar ao Estado a possibilidade de incorporar qualquer credo como instituição oficial do país (Brasil, 1988, art. 19).

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - Estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;

II - Recusar fé aos documentos públicos;

III - Criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.

(Brasil, 1988, art. 19).

No quadro 2, encontra-se os preceitos da ética voltados à liberdade de culto, com enfoque na tolerância religiosa, filosófica e política e os artigos correspondentes à essa temática na Constituição de 1988 e na LDB 9.394/96.

**Quadro 2:** Ética da liberdade de culto e pensamento - CF e LDB 9.394/96

Ética	Constituição da República (1988)	LDB Lei 9.394/96
Uma ética da liberdade de culto, preconizando a tolerância religiosa, filosófica ou política.	Art. 5º: VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei.	Art. 3º: IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;  Art. 33: O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Brasil, 1997, art. 1º).
Uma ética da liberdade de pensamento, com propósito de promover a livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.	Art. 5º: IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias [sic.] e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.	Art. 3º: II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

**Fonte:** autoria própria

Condorcet (2008) promove o debate acerca do direito à liberdade de culto para protestantes e judeus, o que contribuiu para a inscrição da liberdade de consciência na declaração dos direitos. Contrário à ideia de um culto único, que obriga os cidadãos subvencionar a uma religião oficial do Estado, naquele contexto histórico ao catolicismo, independentes de suas escolhas.

Como iluministas, Condorcet (2008) e Kant (2003) defendem a separação Estado/igreja, ao descentralizar o processo educativo das mãos da nobreza e do clero



promove-se a soberania de uma nação, sendo necessário desenvolver as virtudes e talentos, equalizar os direitos e oportunidades sociais. Kant (2003) afirma que o Estado não deve prescrever ou decretar ao povo uma fé, ou seja, uma religião oficial para a nação, conforme descrito em sua obra *A metafísica dos costumes* (1797).

Assim, um Estado realmente dispõe de um direito relativamente às igrejas. Não dispõe do direito de legislar as constituições internas das igrejas ou organizá-las conforme seus próprios pontos de vista, de modos que julga vantajoso a si próprio, ou seja, prescrever ao povo ou determinar crenças e formas de culto a Deus (Kant, 2003, p. 170).

A crença dos filósofos na capacidade emancipadora da educação impacta os sistemas de ensino modernos. Observamos tais ideais consolidados em nossa nação por meio da legislação. A Constituição Federal de 1988, no art. 5º prevê a liberdade de consciência e de crença, assegura o livre exercício de cultos religiosos aos cidadãos. Em seu art. 19, incisos I a III pressupõe a separação do Estado e da Igreja, assim é vedado à União estabelecer uma religião oficial ao país e prescreve a imparcialidade em assuntos religiosos (Brasil, 1988, art. 19).

Conforme advoga Condorcet (2008) as opiniões religiosas não devem fazer parte da instrução comum, devendo o ensino da moral ser rigorosamente independente de preceitos religiosos, portanto para o filósofo “não se deve impor nenhuma crença” (Condorcet, 2008, p. 47). O Brasil, oficialmente um Estado laico, delibera o ensino religioso de matrícula optativa, conforme disposto no artigo 33 na LDB 9.394/96, alterado por meio da redação dada pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (Brasil, 1997a, art. 1º).

O artigo acima citado vem de encontro com os ideais defendidos pelo Iluminismo, combatidos na Revolução Francesa e esclarecidos por Condorcet (2008) e Kant (1999). A instituição do ensino religioso facultativo assegura o respeito à liberdade de culto e veda qualquer forma de proselitismo, enquanto doutrina religiosa dominante que visa converter as pessoas a uma religião, doutrina ou ideologia pré-estabelecida pelo Estado.

Kant (2020) destaca a necessidade de o homem libertar-se da autoimposta minoridade via esclarecimento. Através do uso público da racionalidade autônoma, o homem dotado de

uma postura reflexiva, servir-se-á de seu próprio entendimento sem a direção ou tutela de outrem. A fim de que o homem alcance a capacidade de pensar livremente (autônomo) o estado deve propiciar ao homem a liberdade de usufruir de sua própria razão em todas as questões de consciência moral.

Portanto, percebemos a confluência quanto aos artigos 5º, incisos IV, artigo 206, incisos II e III da Constituição de 1988, e artigo 3º, inciso II e III da LDB de 1996. A liberdade de pensamento para Kant deve ser compreendida em um sentido da antropologia, como desenvolvimento do caráter moral. A reforma no modo de pensar para Kant se relaciona “ao que o homem faz de si próprio como ser que pode e deve agir livremente” (Kant, 2020, p. 183), em contraposição ao caráter natural, relacionado ao modo de sentir.

Sobre a defesa de uma ética da igualdade e liberdade restrita ao cumprimento da lei. Conforme o artigo 5º da constituição (1988): “Artigo 5º, incisos: II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei” (Brasil, 1988, art. 5º). E sobre a LDB 9.394/96 não foi encontrado citações sobre a temática da defesa de uma ética da igualdade e liberdade restrita ao cumprimento da lei.

Constatamos traços da ética kantiana quanto ao princípio do dever em concordância com a prescrição de sujeição a lei descrita no 5º artigo, inciso II “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei” (Brasil, 1988, art. 5º). Para Kant (2003) ao manter sua promessa o homem não executa um dever de virtude e sim um dever jurídico (age segundo o dever) e cujo cumprimento o homem pode ser coagido, sujeita-se a uma lei externa a fim de evitar sanções.

Em Kant (2003) a legislação<sup>21</sup> pode ser distinguida com relação ao motivo, quando esta não requerer que o motivo do dever seja o fundamento determinante da escolha do agente, ela é denominada de legislação jurídica (admite um motivo distinto da ideia do próprio dever, externo a si). Quando a submissão à lei não é movida por medo nem por inclinação, mas somente pelo respeito à lei que constitui o motivo da ação adquire um valor

---

<sup>21</sup> Kant afirma na sua obra *Metafísica dos Costumes* (1785) que: “Em toda legislação (quer prescreva ações internas ou externas e quer as prescreva a priori pela razão somente ou pela escolha de um outro) há dois elementos: em primeiro lugar, uma lei, que representa uma ação que precisa ser realizada como objetivamente necessária, isto é, que faz da ação um dever; em segundo lugar, um motivo, o qual relaciona um fundamento para determinação da escolha a essa ação subjetivamente com a representação da lei. Daí o segundo elemento é o seguinte: que a lei torne dever o motivo. Pelo primeiro, a ação é representada como um dever e isto constitui um conhecimento meramente teórico de uma determinação possível de escolha, isto é, de regras práticas. Pelo segundo, a obrigação de assim agir está relacionada no sujeito com um fundamento para determinar a escolha geralmente.” (Kant, 2013, p. 71).

moral (o cumprimento do dever pelo dever). A legislação que faz de uma ação um dever, e desse dever, simultaneamente, um motivo, é ética.

Uma pessoa é um sujeito cujas ações lhe podem ser imputadas. A personalidade moral, não é, portanto, mais do que a liberdade de um ser racional submetido a leis morais (enquanto personalidade psicológica é meramente a faculdade de estar consciente da própria identidade em distintas condições da própria existência). Disto resulta que uma pessoa não está sujeita a outras leis senão àquelas que atribui a si mesma (ou isoladamente ou, ao menos, juntamente com outros) (Kant, 2003, p. 66).

Uma legislação permeada de princípios éticos é capaz de converter as ações internas em deveres, contudo sem excluir as externas, aplicável a tudo que seja um dever em geral. Uma ética autônoma do dever ou ética da obrigação, em que o homem se torna livre à medida em que se submete à lei. Para o iluminista, o indivíduo tem autoridade e ao mesmo tempo a responsabilidade sobre as designações morais pois o homem dotado de razão, pode deliberar as leis que respaldam as suas ações.

Condorcet (2008) destaca que o fim da instrução não é conduzir os homens a admiração de uma legislação pronta, mas capacitá-los para avaliar e corrigir suas próprias leis. Cada geração não está submissa às opiniões e vontades de gerações que as precedem, por meio do esclarecimento cada geração se torna cada vez mais digna de governar-se por sua própria razão.

Para Lima (2003) educação e ética são dois polos de uma mesma construção, em cada sujeito existe um possível cumpridor de leis que interage com outros sob a legitimidade de um contexto legal a que estão submetidos. Ao cumprir as leis o indivíduo segue a força da vontade autônoma, suprimindo as paixões até o limite possível, assim o “ser ético é um cidadão não heterônomo, mas crítico, reflexivo e ativo inclusive na transformação do seu mundo legal” (Lima, 2003, p. 70). O cumprimento das leis prescreve um contínuo exame dessas leis, passíveis de revisões e adequações realizadas pelos homens aos quais a ela se submetem.

No quadro 3 apresentamos a educação para o exercício da cidadania enquanto um direito de todos, nos preceitos da Constituição Federal de 1988 e da e LDB 9.394/96.

**Quadro 3** - Educação para o exercício da cidadania um direito de todos - CF e LDB 9.394/96

<b>Ética</b>	<b>Constituição da República (1988)</b>	<b>LDB Lei 9.394/96</b>
Uma ética que visa o pleno desenvolvimento da pessoa e exercício da cidadania. Universalização da educação.	<p>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.</p>	<p>Dos Princípios e Fins da Educação Nacional</p> <p>Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.</p>

**Fonte:** autoria própria

Kant (1999) destaca a educação em dois âmbitos: privado e público. Na educação privada a instrução é exercida pelas famílias ou por tutores particulares financiados pelos pais da criança, alicerçada na prática de preceitos. Na educação pública a instrução é ministrada nos Institutos de Educação, a qual reúne instrução e formação moral, seu alto custo de implementação e manutenção faz com que exista apenas um pequeno número de Institutos e atenda um reduzido número de estudantes.

Condorcet (2008) destaca o contexto da instrução pública no século XVIII, quando somente um pequeno número de indivíduos tem acesso à instrução ainda na infância, “apenas um centésimo das crianças podia se vangloriar de ter obtido esse benefício” (Condorcet, 2008, p. 25). Em síntese, a educação no século das luzes contempla basicamente meninos provenientes de famílias com recursos financeiros suficientes para custear seus estudos. O filósofo inova a defender uma educação pública, gratuita enquanto direito de todos os cidadãos, independentemente de suas origens ou diferenças.

O dever da sociedade, relativamente à obrigação de estender de fato, tanto quanto for possível, a igualdade de direitos, consiste, por conseguinte, em proporcionar a cada homem a instrução necessária a exercer as funções comuns do homem, do pai de família e do cidadão, para sentir e conhecer todos os seus deveres (Condorcet, 2008, p. 21).

A educação, enquanto dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana é contemplada em nossa constituição conforme descritos no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade e concordante ao descrito acima temos o artigo 2º LDB de 1996. Em ambos os artigos a educação é disciplinada como dever da família e do Estado tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para Condorcet (2008) quando a lei torna os homens iguais a única distinção que os divide em classes diversas é a proveniente da educação. Os artigos 206 da CF/88 e artigo 3º da LDB/96, prescrevem o direito de acesso ao ensino público tendo por base os princípios de: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, art. 206, inc. I), “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (Brasil, 1988, art. 206, inc. IV). Em conformidade encontramos os princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996, art. 3º, inc. I) “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (Brasil, 1996, art. 3º, inc. VI) dispostos na lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Tanto em Kant (1999) quanto em Condorcet (2008) percebemos os esforços quanto à defesa da escola pública. Ainda que Kant (1999) aponte para o alto custo dos Institutos de Educação, o filósofo defende que a educação pública deve prevalecer sobre a educação privada, uma vez que é “mais vantajosa que a doméstica, não somente em relação à habilidade, mas também com respeito ao verdadeiro caráter do cidadão” (Kant, 1999, p. 32).

Condorcet (2008) acredita em uma instrução para além do desenvolvimento de aptidões individuais, que promova a “capacitação do pleno exercício da condição da cidadania, tendo em vista o estabelecimento de leis que assegurassem a liberdade na esfera civil, exigência última para a felicidade coletiva” (Boto, 1996, p. 143). Assim, as propostas para educação propagadas pelo iluminista defendem a escolarização pública, gratuita, universal e laica, com vista à formação do homem cidadão, capaz de constituir uma sociedade verdadeiramente democrática.

### **3.4 Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)**

Iniciamos com um breve histórico da Educação Moral no Brasil. Em 1826, ainda no período imperial, é apresentado o primeiro projeto de ensino público à Câmara dos Deputados e prescreve que o aluno deve ter conhecimentos morais, cívicos e econômicos. Em 1942, a

Lei Orgânica do Ensino Secundário aborda a formação da personalidade integral do adolescente e em crescente a formação espiritual, da consciência patriótica e da consciência humanista do educando (Brasil, 1997a, v. 08.2)<sup>22</sup>.

No ano de 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional normatiza-se a formação moral e cívica do aluno. Em 1971, pela Lei nº 5.692/71, institui-se a Educação Moral e Cívica como área da educação escolar no Brasil<sup>o</sup> (Brasil, 1971 art. 7<sup>o</sup>) torna-se obrigatório a inclusão da Educação Moral e Cívica na escola em consonância ao Decreto-Lei nº 869/69<sup>23</sup>, promulgado durante o governo militar.

Em seguida, o Parecer n.540/77 prescreve a forma como devem ser tratados os componentes curriculares previstos no artigo 7<sup>o</sup> da Lei nº 5692/71 (Brasil, 1977). Conforme destaca Brito e Lins (2022) tais documentos ressaltam que a educação moral e cívica não deve se restringir a uma disciplina específica dos componentes curriculares da instituição escolar. O fato de a disciplina de educação moral e cívica ter sido regulamentada no período da ditadura militar gera questionamentos quanto ao seu cerne pautado em um moralismo, não condizente com o contexto de reabertura política do país.

O Brasil participa da “Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD<sup>24</sup> e Banco Mundial” no ano de 1990. (Brasil, 1997a, p. 14, v. 1)<sup>25</sup>. Dessa conferência, assim como na Declaração de Nova Delhi<sup>26</sup>, resultam posições consensuais quanto ao engajamento para atender as necessidades básicas de aprendizagem para todos, a fim de tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

---

<sup>22</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 22 jul. 2023.

<sup>23</sup> Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969: Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

<sup>24</sup> O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) “é a agência líder da rede global de desenvolvimento da ONU e trabalha principalmente pelo combate à pobreza e pelo Desenvolvimento Humano”. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/acao-a-informacao/gestao-do-sus/cooperacao-em-saude/parceiros/pnud>. Acesso em: 11 jul. 2023.

<sup>25</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 22 jul. 2023.

<sup>26</sup> A Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, de 6 de dezembro de 1993, representou um compromisso assumido pelos líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo (Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia), reafirmou as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ETP) e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os povos.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>. Acesso em: 10 jul. 2023.

O MEC, a fim de atender os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, coordena a elaboração do Plano Decenal de ETP (1993-2003), em que estabelece diretrizes políticas voltadas para a “recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento” (Brasil, 1997a, p. 14, v. 1).

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras (Brasil, 1997a, p. 14, v. 1).

A LDB, Lei 9.394/96 incumbe à União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecer “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996, art. 9º).

A LDB 9.394/96 reforça a necessidade da formação básica comum e universal e justifica a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, em seus artigos 22º e 26º, afirma a finalidade da Educação Básica e como o currículo deve ser trabalhado:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. [...]  
Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, art. 22 e art. 26).

Assim, o Ministério da Educação (MEC) publica, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries (Brasil, 1997b) e em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 5ª a 8ª séries (Brasil, 1998a). Os PCNs constituem uma coleção de dez volumes contendo as orientações curriculares para o desenvolvimento do ensino fundamental.

Nesta pesquisa destaca-se os PCNs de 1ª a 4ª séries (Brasil, 1997b), que estão distribuídos da seguinte forma: volume 1, introdução aos PCNs, volumes de 2 a 6 apresentam as áreas do conhecimento, como: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história e

geografia, arte e educação física. Volumes de 8 a 10, trazem elementos que compõem os temas transversais dentre eles: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual. Foi analisado o volume 8.1, Temas Transversais apresentação, por explicar e justificar o motivo de se trabalhar com temas transversais e o volume 8.2, por trazer uma abordagem sobre ética.

Os PCNs objetivam apresentar uma proposta ministerial para construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro e propiciar orientações para que as escolas formulem seus currículos, articulados com suas próprias realidades. A fim de contribuir para uma educação articulada aos ideais da democracia e do efetivo exercício da cidadania. De acordo com os PCNs cidadania pode ser compreendida como:

[...] participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia [*sic*], atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; (Brasil, 1997, p. 69, v. 1)<sup>27</sup>.

O documento, ao propor que a escola trate questões sociais na perspectiva da cidadania, pressupõe o educador como cidadão, assim para “desenvolver sua prática os professores precisam também desenvolver-se como profissionais e como sujeitos críticos na realidade em que estão, isto é, precisam poder situar-se como educadores e como cidadãos” (Brasil, 1997, p. 38, v. 08.2)<sup>28</sup>. Sendo, portanto, participantes do processo de construção da cidadania.

Os PCNs contemplam o exercício da cidadania como participação efetiva na produção e gozo de valores e bens representando “a conquista de significativos direitos sociais, nas relações de trabalho, previdência social, saúde, educação e moradia” (Brasil, 1997, p. 19, v. 08.2) amplia a concepção restrita de cidadania, em que o cidadão não apenas possui direitos e deveres, mas é criador de direitos.

Ser cidadão é participar de uma sociedade, tendo direito a ter direitos, bem como construir novos direitos e rever os já existentes [...]. O bem comum é bem coletivo, bem público. O público é ‘o pertencente ou destinado à coletividade, o que é de uso de todos, aberto a quaisquer pessoas’. É, então,

<sup>27</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª séries. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 22 jul. 2023.

<sup>28</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª séries. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 22 jul. 2023.



‘o campo da democracia’, como espaço de realização de direitos civis – liberdade de ir e vir, de pensamento e fé, de propriedade; de direitos sociais – de bem-estar econômico, de segurança; e de direitos políticos – de participação no exercício do poder – de todos os homens e mulheres. Ao entender o poder como possibilidade de atuação, de interferência e determinação de rumos na sociedade, verifica-se que, para haver uma sociedade realmente democrática, o exercício do poder deve se dar numa perspectiva de pluralidade (Brasil, 1998a, p. 54 - 55, v. 08.2).

Os PCNs visam o compromisso com a construção da cidadania, sendo necessário uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social, dos direitos e responsabilidades individuais, coletivas e ambientais (Brasil, 1997 b, v. 01). Nessa perspectiva, propõem que os educadores trabalhem transversalmente temas relacionados à ética, à pluralidade cultural, ao meio ambiente, à saúde e à orientação sexual.

A fim de orientar a elaboração de currículos que contemplem a formação ética do educando, o MEC lança o volume 8, destinado ao tema Ética, dos PCNs (Brasil, 1997b, v. 08.2). O documento inicia-se com a seguinte reflexão: “o homem vive em sociedade, convive com outros homens e, portanto, cabe-lhe pensar e responder à seguinte pergunta: ‘Como devo agir perante os outros?’ (Brasil, 199b, p. 49, v. 08.2). Tal questionamento, representa a questão central da Moral e da Ética, os parâmetros empenham-se em formular a ética e a moral, embora sejam palavras empregadas por vezes como sinônimos.

Ética pode também significar Filosofia da Moral, portanto, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. Em outro sentido, ética pode referir-se a um conjunto de princípios e normas que um grupo estabelece para seu exercício profissional (por exemplo, os códigos de ética dos médicos, dos advogados, dos psicólogos etc.). Em outro sentido, ainda, pode referir-se a uma distinção entre princípios que dão rumo ao pensar sem, de antemão, prescrever formas precisas de conduta (ética) e regras precisas e fechadas (moral). Finalmente, deve-se chamar a atenção para o fato de a palavra “moral” ter, para muitos, adquirido sentido pejorativo, associado a “moralismo”. Assim, muitos preferem associar à palavra ética os valores e regras que prezam, querendo assim marcar diferenças com os “moralistas” (Brasil, 1997b, p. 49, v. 08.2).

Ainda que nos PCNs frequentemente assumam a sinonímia entre as palavras ética e moral e seus autores façam uso da expressão clássica “educação moral”, o documento aponta para a dificuldade de conceituar o tema moral e em decorrência disso gera-se opiniões diversas nas instituições de ensino. Assim, o documento justifica a escolha pelo termo ética ao destacar que seu objetivo é de “propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua

conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas, batizou-se o tema de Ética” (Brasil, 1997b, p. 49, v. 08.2).

Desta forma, a ética é estabelecida como tema transversal a fim de que se desenvolva uma ética de “um eterno pensar, refletir, construir” (Brasil, 1997b, p. 50, v. 08.2) Para isso, a escola “deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem” (Brasil, 1997b, p. 50, v. 08.2). No documento, autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos educandos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas.

Este é o sentido da autonomia como princípio didático geral proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno. A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos (Brasil, 1997 b, p. 61-62, v. 01).

A ideia do esclarecimento de Kant (2020) vem de encontro com os objetivos e princípios elencados nos PCNs (1997) que visam formar cidadãos participativos, reflexivos e autônomos, conhecedores de seus direitos e deveres. Uma vez que para Kant (2020) o ponto central do esclarecimento é promover a saída do homem de sua autoimposta minoridade, sendo capaz de servir-se do seu próprio entendimento sem a direção de outrem. Por meio da educação o homem alcança a emancipação, faz uso público de sua razão em todas as questões e expressa suas ideias com dignidade.

Os PCNs (Brasil, 1997b) destacam a força da virtude da solidariedade quanto a sua relevância para as relações interpessoais. Tal solidariedade relaciona-se com o exercício da cidadania como participação no espaço público, na vida política. O “exercício da cidadania não se traduz apenas pela defesa dos próprios interesses e direitos (embora tal defesa seja legítima), mas passa necessariamente pela solidariedade (por exemplo, atuar contra injustiças ou injúrias que outros estejam sofrendo)” (Brasil, 1997b, p. 75, v. 08.2). Espera-se assim, que a democracia ultrapasse a mera máquina burocrática e seja um regime político humanizado.

Kant (2003) destaca em sua obra *Metafísica dos Costumes* (1797) que a virtude significa uma força moral da vontade de um ser humano no cumprimento do seu dever, o qual faz jubilosamente, tudo em conformidade com a lei. A “virtude é, portanto, a força moral da vontade de um ser humano no cumprir seu dever, um constrangimento moral através de sua própria razão legisladora, na medida em que esta constitui ela mesma uma autoridade executando a lei” (Kant, 2003, p. 248). Portanto, o homem se torna livre na medida em que se submete à lei, que ele próprio por meio da educação ajuda a construir.

A proposta de trabalho transversal estabelece que não haja criação de nova área ou disciplina para trabalho com a ética, assim os conteúdos dos Temas Transversais são contemplados pelas áreas já existentes e a educação moral é desenvolvida em sala como tema transversal. Embora, todos os temas proponham em seus documentos, os conceitos, procedimentos, atitudes e valores a serem abordados, nessa perspectiva, o ensino da ética é responsabilidade do professor e deve ser abordada a partir das situações cotidianas de sala de aula (Brito; Lins, 2022). Portanto, não há criação de nova área ou disciplina para trabalho com a ética, devendo assim ser incorporada nas áreas já existentes:

Além dessa apresentação, os conteúdos dos Temas Transversais fazem parte dos conteúdos das áreas. Buscou-se contemplar a amplitude de cada tema mediante sua inserção no conjunto das áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Foram transversalizados, com a preocupação de respeitar as especificidades de cada tema e de cada área (Brasil, 1997b, p. 39, v. 01).<sup>29</sup>

Os PNCs advogam que a Ética diz respeito a todas as atividades humanas e permeiam todo o currículo. Não há, portanto, razão para que sejam tratadas em paralelo ou em horário específico de aula. Esta característica representa alguns aspectos a se refletir quanto aos PCNs, conforme destaca Lima (2003), por não ter horário específico, corre-se o risco dos professores não se comprometerem a discutirem os temas morais em sala de aula.

Por estar diluído entre as disciplinas, é provável que o professor deixe sempre para o colega de outra matéria trabalhar os temas morais e por fim, talvez ninguém o faça. Outro aspecto que deve ser considerado refere-se à formação teórica insuficiente dos professores, pois para trabalhar moral e ética o educador necessita estar fundamentado em uma teoria.

O parâmetro curricular *Ética* (Brasil, 1997b, v. 08.2), destaca que as relações sociais internas à escola estão pautadas em valores morais. “Como devo agir com meu aluno, com

---

<sup>29</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª séries. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 22 jul. 2023.

meu professor, com meu colega? (Brasil, 1997b, p. 64, v. 08.2). Lima (2003) pontua que as normas e os valores são transmitidos em diversas situações do cotidiano escolar “pelas regras da classe, pelo comportamento dos alunos, pelas relações interpessoais, pelos livros, pela forma como os professores disciplinam, pela avaliação, pela maneira como o conteúdo é trabalhado e pela organização do espaço físico” (Lima, 2003, p. 78). Questões básicas do cotidiano escolar contribuem para a formação moral dos educandos.

Como já apontado, se as relações forem respeitadas, equivalerão a uma bela experiência de respeito mútuo. Se forem democráticas, no sentido de os alunos poderem participar de decisões a serem tomadas pela escola, equivalerão a uma bela experiência de como se convive democraticamente, de como se toma responsabilidade, de como se dialoga com aquele que tem idéias [sic.] diferentes das nossas. Do contrário, corre-se o risco de transmitir aos alunos a idéia [sic.] de que as relações sociais em geral são e devem ser violentas e autoritárias (Brasil, 1997b, p. 64, v. 08.2).

A escola tem um poder limitado e não deve ser “considerada onipotente, única instituição social capaz de educar moralmente as novas gerações” (Brasil, 1997b, p. 51, v. 08.2). Também não se pode presumir que a escola alcance total sucesso em seu trabalho de formação. Contudo, diante das limitações, não se justifica que a educação abandone o intuito de contribuir quanto à formação moral de seus sujeitos.

Os PCNs, ao abordarem o tema Ética, almejam que a escola promova uma educação propulsora quanto ao desenvolvimento da autonomia moral do educando. Para isso sua estrutura está apoiada sobre quatro pilares que se apresentam em quatro blocos de conteúdo: “Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade, valores referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da Constituição brasileira” (Brasil, 1997b, p. 26, v. 08.2). Segundo o próprio documento, tais blocos devem ser priorizados no cotidiano escolar, de forma transversal, com fim de promover a aprendizagem de valores éticos no Ensino Fundamental. (Brito; Lins, 2022, p. 611).

Como parte integrante da série de documentos que compõem os PCNs, o MEC publica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998b), a fim de contribuir com a estruturação da Educação Infantil, a primeira etapa da educação básica. O RCNEI com a finalidade de servir como “um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos” (Brasil, 1998b), suas práticas pedagógicas e a diversidade cultural de nosso país.

### 3.5 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

A defesa da escola pública e gratuita para todos não pode desconsiderar a crescente demanda para o atendimento das crianças de zero a cinco anos, motivado dentre outros fatores pela “intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias” (Brasil, 1998, p. 11, v. 01). Assim, a sociedade brasileira ciente da necessidade e relevância da escolarização na primeira infância, aliada aos movimentos sociais e com apoio de órgãos governamentais reivindicam que o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças pequenas seja reconhecido na Constituição Federal de 1988.

A CF/88 reconhece a Educação Infantil em creches e pré-escolas como um dever do Estado e um direito da criança conforme disposto no Art. 208. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de” inciso IV “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos<sup>30</sup> de idade” (Brasil, 1988, art. 208). A LDB/96, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a cinco anos e a educação. Aparecem, ao longo do texto, diversas referências específicas à educação infantil.

Em concordância com a LDB/96 e considerando suas atribuições e responsabilidades na indução, proposição e avaliação das políticas públicas relativas à educação nacional, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) por meio da Secretaria de Educação propõe o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. O documento expressa um conjunto de referências e orientações pedagógicas que objetivam contribuir para a implementação de práticas educativas capazes de promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças pequenas.

Composto por uma coleção de três volumes, portanto também nominado RCNEIs, organizados da seguinte forma: Volume 1, documento de introdução ao RCNEI, apresenta uma “reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil” (Brasil, 1998, s/p).

Volume 2 é relativo ao “âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e

---

<sup>30</sup> Reconhecida como a primeira etapa da educação básica a Educação Infantil no ato da promulgação da Constituição de 1988, dispunha o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças de zero a seis anos de idade. Porém limitou-se a faixa etária para a Educação Infantil até cinco anos de idade, conforme alteração da CF/88 promovida pela Emenda Constitucional 53, de 19 dezembro de 2006, que proveu nova redação ao artigo 208 (Brasil, 2006, art. 7°).

Autonomia das crianças” (Brasil, 1998, s/p). E por fim o volume 3, referente as experiências de conhecimento de mundo composto por seis documentos referentes “aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática” (Brasil, 1998b, s/p).

De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998b) o educar no contexto da Educação Infantil deve propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento das relações interpessoais, da socialização, promovendo uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança. Um educar contextualizado aos conhecimentos da realidade social e cultural. Nesse movimento, a educação “poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (Brasil, 1998, p. 23, v. 01).

A instituição de Educação Infantil é “um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas” (Brasil, 1998b, p. 11, v. 02). O ato de educar, influi diretamente na subjetividade de seus educandos, os princípios éticos e morais são intrínsecos às ações e interações sociais estabelecidas entre as crianças com seus pares, entre as crianças com os profissionais da escola, entre os profissionais com as famílias, enfim, permeiam as relações do processo educativo e ainda o conteúdo do currículo.

A Educação Infantil, enquanto espaço que privilegia as interações e as brincadeiras propicia experiências nas quais as crianças constroem e apropriam-se de conhecimentos, promove aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Assim, deve-se atentar quanto a dimensão ética da formação dos indivíduos respeitando as especificidades “afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos” (Brasil, 1998b, p. 13, v. 01). O documento pontua que as experiências oferecidas no contexto escolar podem contribuir para o exercício da cidadania e deveriam apoiar-se nos seguintes princípios:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (Brasil, 1998b, p. 13, v. 01).

Neste momento buscaremos vincular os princípios propostos pelos RCNEIs que visam contribuir para o exercício da cidadania, aos teóricos abordados nesta pesquisa. De encontro ao princípio do “respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc” (Brasil, 1998b, p. 13, v. 01), pode se destacar os ideais de instrução pública para todos advogados por Condorcet (2008). Seus princípios estavam muito além da garantia formal de acesso e permanência à educação, visavam promover uma instrução igual para todos, a fim de estimular as dimensões analítica, crítica e participação ativa dos cidadãos na vida política e social.

As escolas de Educação Infantil, enquanto espaços privilegiados, promovem as relações sociais entre iguais e contribuem para a construção da moralidade, pois ao relacionar-se com outras crianças, o indivíduo vivencia opiniões diferentes da sua, em que aprende a respeitar a opinião do outro e visualiza outras realidades que não a sua própria.

Assim, podemos destacar o princípio da “socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma” (Brasil, 1998b, p. 13, v. 01). As instituições de Educação Infantil promovem a todo tempo situações de interações sociais, propiciando às crianças desenvolvimento de importantes aptidões que contribuem quanto a formação de seu caráter.

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima [*sic*] (Brasil, 1998b, p. 31, v. 01).

O trabalho com ética e valores decorre de ocasiões que surgem cotidianamente nas salas de aula, seja pela necessidade de mediação de conflitos, disputas, realização de atividades pedagógicas, brincadeiras, entre outras ocasiões. Promover um ambiente acolhedor, não significa sanar “conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver” (Brasil, 1998b, p. 31, v. 01).

Em situações diárias vivenciadas no contexto escolar o professor contribui para a socialização da criança e construção de valores como: afeto, autonomia, compaixão, cooperação, honestidade, humildade, responsabilidade, solidariedade, tolerância, enfim, princípios esses que serão levados para toda uma vida.

Os RCNEIs trazem como objetivo a capacidades de ordem ética associada “à possibilidade de construção de valores que norteiam a ação das crianças” (Brasil, 1998b, p. 48, v. 01). bem como as capacidades de relação interpessoal “associadas à possibilidade de estabelecimento de condições para o convívio social. Isso implica aprender a conviver com as diferenças de temperamentos, de intenções, de hábitos e costumes, de cultura etc.” (Brasil, 1998b, p. 48, v. 01).

Kant (1999) nos chama atenção para elementos essenciais do caráter de uma criança, como a obediência (dever), a veracidade e sociabilidade. Cabe destacar neste momento o terceiro traço do caráter infantil, a sociabilidade. Para Kant (1999, p. 82) a criança “deve manter com outros uma relação de amizade, e não viver sempre isoladamente [...] não se deve sempre coibir a alegria na disciplina escolar; em pouco tempo a criança ficaria abatida. Se tem liberdade, logo se recupera”. A importância do brincar é destacada como princípio base do RCNEIs “o direito a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; (Brasil, 1998b, p. 13, v. 01).

A brincadeira favorece a auto-estima [*sic*] das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. [...] Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (Brasil, 1998b, p. 27-28, v. 01).

As brincadeiras também são pontuadas por Kant (1999) quando descreve a respeito da educação física e as contribuições do brincar para desenvolver “força, habilidade, rapidez e segurança” (Kant, 1999, p. 54). Em sua pedagogia, Kant (1999) enumera diversas brincadeiras: jogo de bola, cabra-cega, pião, instrumentos barulhentos - tambor, trombeta, balanço, papagaio, que deveriam ser desenvolvidas com objetivo e finalidade, uma vez que na cultura do corpo também se eduque para a sociedade.



Um aspecto relevante abordado pelos documentos para promoção da ética no ambiente escolar diz respeito ao vínculo estabelecido com as famílias. O espaço escolar é marcado pela pluralidade cultural, ou seja, a população brasileira possui diversidade étnica, de crenças, de costumes e valores. Práticas pedagógicas que enfatizam a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes. Uma vez que promovem a conscientização de que a realidade do indivíduo é somente um fragmento de um universo maior que possibilita múltiplas escolhas.

As escolas, ao assumirem um trabalho voltado para a pluralidade cultural, promovem o “acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro” (Brasil, 1998b, p. 77, v. 01).

Portanto, as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem interagir com as famílias e desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com elas, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas.

O RCNEI ao distribuir o conteúdo do ensino infantil em dois eixos relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: “formação pessoal e social”, incluindo identidade e autonomia, e “conhecimento de mundo”, deixa explícito que na Educação Infantil o RCNEI considera a “autonomia, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas” (Lima, 2003, p. 80).

A passagem da heteronomia para a autonomia supõe recursos internos (afetivos e cognitivos) e externos (sociais e culturais). Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum, é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções (Brasil, 1998b, p. 5, v. 02).

No fragmento acima extraído do RCNEI vemos fundamentos coerente a filosofia de Kant quanto aos conceitos de autonomia e heteronomia. Em sua obra *Crítica da razão prática* (Kant, 2016, p. 54), o filósofo destaca a heteronomia como “a dependência da lei natural de seguir algum impulso ou inclinação, e a vontade não dá a si mesma a lei, mas apenas o preceito para o cumprimento racional de leis patológicas [...], mas é ela própria oposta ao princípio de uma razão pura, com isso, portanto, oposta à intenção moral”. Sendo ações

motivadas pelas consequências externas e imediatas aos atos ou executadas por interesse, inclinação, sujeição a outrem ou a vontade de uma coletividade.

A autonomia para Kant (2016) é “o único princípio de todas as leis morais e dos deveres [...] a lei moral não exprime nada além do que a autonomia da razão prática pura, isto é, a liberdade” (Kant, 2016, p. 53), autonomia expressa a faculdade de agir segundo princípios universais. Para o filósofo a cultura moral dever-se-ia fundar sobre máximas, portanto é “necessário que a criança aprenda a agir segundo certas máximas cuja equidade ela própria distinga” (Kant, 1999, p. 75).

Deve-se procurar desde cedo inculcar nas crianças, mediante a cultura moral, a ideia do que é bom e do que é mal. Se se quer fundar a moralidade, não se deve punir. A moralidade é algo tão santo e sublime que não se deve rebaixá-la, nem a igualar à disciplina. O primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter. O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, em princípio, as da escola e, mais tarde, as da humanidade (Kant, 1999, p. 76).

A Educação Infantil, portanto, representa uma importante contribuição quanto ao desenvolvimento da autonomia individual e contribui para a dignidade humana, pois possibilita que o sujeito compreenda os princípios morais, reflita sobre eles e faça suas escolhas pautadas em princípios para além da simples obediência, como propõe o RCNEI, um projeto de educação que vise cidadãos solidários e cooperativos deveria ressaltar a dimensão ética e propor ações concretas do cotidiano na instituição.

As práticas vivenciadas no ambiente escolar contribuem para produção e reprodução de valores. Ao desenvolver sua autonomia a criança constrói seu próprio código moral e produz um sentimento de compromisso e obrigação, fatores importantes no desenvolvimento da moralidade infantil (Lima, 2003). Para que ocorra este desenvolvimento é necessária uma combinação de fatores internos e externos, unida à participação ativa do sujeito.

Lima (2003) destaca a aproximação da filosofia kantiana e os pressupostos de Jean Piaget<sup>31</sup> (1896-1980). Assim como Kant, para Piaget a moralidade pressupõe intencionalidade e o agir é orientado por valores e princípios, que representam os julgamentos. Piaget em sua

---

<sup>31</sup> Piaget (1896-1980) natural de Neuchâtel, pequena cidade da Suíça francesa. Com extenso currículo Piaget ocupou vários cargos universitários, ministrando aulas de filosofia, psicologia, sociologia. Em 1955 fundou o Centro de Epistemologia Genética, na cidade de Genebra, Suíça. Conforme Lima (2003, p. 74) “A psicologia genética de Piaget (1992) propõe que, por meio dos processos de assimilação e acomodação, os quais conduzem aos processos de adaptação e organização, o sujeito alcança níveis de desenvolvimento superiores, tanto cognitivos quanto afetivos, e se adapta ao meio em que vive”.

obra *O Juízo Moral da Criança* (Piaget, 1994) destaca a existência de duas espécies de moralidade: a heterônoma e a autônoma. A moral heterônoma da criança define o bem pela obediência irrestrita às regras dos adultos, pautada em relações de pressão e medo ao castigo que conduz uma obediência às pessoas com poder, autoridade.

Toda ordem, partindo de uma pessoa respeitada, é o ponto de partida de uma regra obrigatória. [...] A obrigação de dizer a verdade, de não roubar etc., tantos deveres que a criança sente profundamente, sem que emanem de sua própria consciência: são ordens devidas ao adulto e aceitas pela criança. Por consequência, esta moral do dever, sob sua forma original, é essencialmente heterônoma. O bem é obedecer à vontade do adulto (Piaget, 1994, p. 154).

Piaget (1994) destaca a importância de um ambiente que propicie a construção da autonomia. Em que a sujeição passiva da criança às regras do adulto, ceda lugar ao respeito mútuo, construída nas relações de interação sociais. Para Lima (2003), apesar de o egocentrismo estar latente na criança em fase pré-escolar, o professor não pode se isentar da responsabilidade de proporcionar um ambiente o mais cooperativo possível, para que as crianças experimentem o quanto antes a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil desenvolvidas com intencionalidade educativa contribuem para que as crianças vivenciem desafios e busquem resolvê-los, construindo significados sobre si, os outros e a realidade na qual estão inseridos. O ambiente da sala de aula é significativo para a construção da autonomia, uma vez que as relações interpessoais exercem forte influência quanto ao seu desenvolvimento, ao passo que ambientes autoritários, de opressão intelectual e moral favorecem as práticas de discriminação e preconceito.

O RCNEI (Brasil, 1998b, p. 143, v. 03), destaca ainda as práticas de leitura para as crianças como forma de possibilitar que estas tenham o contato com práticas culturais mediadas pela escrita. Por meio das práticas de leitura a criança poderia “conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu”. Daí em diante a criança pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social em que está inserida.

As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que freqüentam [*sic.*], uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (Brasil, 1998b, p. 143, v. 03).

Condorcet (2008) aborda a contribuição dos momentos de leitura e contação de histórias. As histórias morais defendidas por Condorcet (2008) têm ensinamentos que contribuem para que as crianças desenvolvam seus sentimentos morais importantes para o desenvolvimento pessoal e para o bem-estar da sociedade. O filósofo descreve o trabalho com as histórias morais nos quatro primeiros anos de escolaridade, em cada ano há um objetivo almejado conforme já descrito no segundo capítulo desta pesquisa.

Estimular com que as crianças, desde pequenas, apreciem o momento de ouvir histórias e participem ativamente da leitura, contribui para que elas desenvolvam habilidades como: fazer inferências, buscar resolver as questões apresentadas, refletir a respeito das ações dos personagens, promover o diálogo e aceitação. Propiciando, assim, que as crianças aprimorem aportes para compreensão de conteúdos éticos para o desenvolvimento da cidadania.

### **3.5 Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI - Jacques Delors - 1996**

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), passou a influenciar a implementação de políticas educacionais no Brasil por meio de suas conferências e documentos. A UNESCO é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU), fundada 16 de novembro de 1945, na cidade Londres - Reino Unido, em meio contexto de perdas, danos e prejuízos causados pela Segunda Guerra Mundial. Em nosso país, sua representação foi estabelecida em 1964, com escritório em Brasília, iniciou suas atividades em 1972 (Brasil, 2023).

Atualmente sua sede localiza-se em Paris - França, possui mais de 50 escritórios ao redor do mundo e conta com a participação de 195 países membros. A missão da UNESCO consiste em “contribuir para a construção de uma cultura da paz, para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o diálogo intercultural, por meio da educação, das ciências, da cultura e da comunicação e informação” (UNESCO, 2010, p. 2).

A UNESCO defende uma Educação para Todos a fim de promover o desenvolvimento humano e social, para isso busca “cooperar em todos os níveis de ensino, a fim de promover o acesso, a igualdade, a qualidade e a inovação, mediante as seguintes estratégias: ajudando os países a formularem e a implementarem políticas educacionais” (UNESCO, 2010, p. 11).

Suas ações são desenvolvidas por meio de seus institutos, centros, conferências mundiais, documentos, parceiros de desenvolvimento, governos, ONGs e sociedade civil.

No ano 1991, a UNESCO realiza sua Conferência Geral convidou Jacques Delors<sup>32</sup> para presidir uma comissão internacional encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI, essa comissão foi criada, oficialmente, no início de 1993. Composta por mais 14 personalidades de diversas regiões do mundo e diferentes horizontes culturais e profissionais. A comissão conta com financiamento da UNESCO, a qual disponibiliza de seu secretariado e de seu impressionante acervo de informações a fim de colaborar com os trabalhos.

Essa pesquisa visa compreender e analisar a concepção de educação e ética sob a perspectiva do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors *et al.*, 2012). O documento também conhecido como relatório Jacques Delors, trata-se de um texto de reconhecimento internacional, em que a educação “surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da igualdade e da justiça social” (Delors *et al.*, 2012, p. 11).

O relatório reafirma a fé no papel essencial da educação de promover o desenvolvimento contínuo das pessoas e da sociedade. E contempla a educação como veículo de culturas e de valores, construtora de um espaço de socialização, capaz de promover o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social (Delors *et al.*, 2012). O relatório atribui um novo valor à dimensão ética e cultural da educação, capaz de propiciar a cada um os meios de compreender o outro e compreender o mundo.

Para Delors (2012) no contexto em que vivemos, ninguém pode pensar que na juventude irá adquirir um repertório inicial de conhecimento que lhes serão suficientes para toda a vida, porque o dinamismo contemporâneo requer uma atualização contínua dos saberes. Assim, o relatório propõe o conceito de educação ao longo de toda vida a fim de atender as “exigências de compreensão mútua, de entreajuda pacífica e, por que não, de harmonia, são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece” (Delors *et al.*, 2012, p. 17). Uma educação permanente como chave de acesso ao século XXI.

O relatório de Jacques Delors *et al.* (2012) destaca que embora cada sujeito acumule determinada quantidade de conhecimento no começo de sua vida, esse conhecimento não é o suficiente para o abastecer indefinidamente. Antes é necessário usufruir de todas as

---

<sup>32</sup> Jacques Lucien Jean Delors (França), presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO (1992 a 1996). Autor do relatório "*Educação, um Tesouro a descobrir*" (Delors *et al.*, 1996). Economista e político Delors foi ministro da Economia e das Finanças e presidente da comissão Europeia (1985-1995).

oportunidades a fim de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos obtidos no início da vida explorando-os até o fim da vida. Assim, a Comissão propõe quatro pilares, como as bases da educação conforme fragmento abaixo:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida de cada indivíduo, serão de algum modo os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente *aprender a ser*, o conceito essencial que integra os três precedentes. É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (Delors *et al.*, 2012, p. 73, grifos do autor).

A educação, ao longo de toda a vida, compreende todos os processos que conduz o indivíduo desde a infância até o fim da vida a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmo, articulando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais (Delors, *et al.*, 2012). No primeiro pilar, *aprender a conhecer*, o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento é um meio e uma finalidade da vida humana.

Meio porque se objetiva que cada indivíduo aprenda a compreender o mundo que o cerca, e finalidade porque seu objetivo é tornar prazeroso o ato “de compreender, de conhecer, de descobrir” (Delors *et al.*, 2012, p. 74). Construir e reconstruir o conhecimento, permite compreender de forma ampla o ambiente, contribui para o despertar da curiosidade intelectual, aguçar a criticidade, propicia compreender o real mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir.

No segundo pilar *aprender a fazer* a educação deve ir além da qualificação profissional. As aprendizagens devem evoluir e não podem ser consideradas como mera transmissão de práticas. O rápido desenvolvimento pelos quais passam as profissões requer que o indivíduo desenvolva competências como: enfrentar novas situações, trabalhar em equipe, ter iniciativa, gostar de uma certa dose de risco, desenvolver a capacidade de comunicação e resolver conflitos.

No terceiro pilar *aprender a viver juntos*, Delors *et al.* (2012) reconhecem a importância de ensinar a não violência na escola, como um instrumento, entre outros, para se combater os preconceitos causadores de conflitos. De um lado os seres humanos tendem a supervalorizar as suas qualidades, as do grupo a que pertencem e nutrir preconceitos em

relação aos outros. Por outro lado, estimulados pelas atividades econômicas tendem a dar prioridade à competição e ao sucesso individual.

Tal competição resulta em uma guerra econômica que gera tensão entre os mais e menos favorecidos, assim, é lamentável que a educação por vezes contribua na geração das desigualdades e conflitos. O relatório traz o seguinte questionamento: “o que fazer para melhorar essa situação?” (Delors *et al.*, 2012, p. 79). Para amenizar os riscos não basta que a escola propicie o contato e comunicação de membros advindos de diferentes etnias ou religiões, faz-se necessário que esse contato se desenvolva em um contexto igualitário, com objetivos e projetos comuns, a fim de que os preconceitos e a hostilidade cedam lugar a uma cooperação serena e amigável.

Para isso, a educação deve fazer uso de duas vias complementares: a descoberta progressiva do outro e no decorrer de toda a vida, a participação em projetos comuns. Quanto a descoberta do outro:

A educação tem como missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência que existe entre todos os seres humanos do planeta. Desde a mais tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para essa dupla aprendizagem. (Delors *et al.*, 2012, p. 79).

A descoberta do outro passa, necessariamente, pela descoberta de si mesmo e pelo fato da necessidade de propiciar à criança uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela advinda da família, da comunidade, da escola, deve, em primazia, ajudá-los a descobrir a si mesmos (Delors *et al.*, 2012). No ambiente escolar, ao se colocar no lugar dos outros e compreender suas reações, o educando desenvolve a atitude de empatia, comportamento importante para convívio social ao longo de toda a vida.

De encontro a esses princípios temos a ética kantiana, ao centrar sua teoria na autonomia do sujeito e na liberdade como produto da razão. A emancipação intelectual é um processo individual em que a educação forma o sujeito emancipado, capaz de expressar seus pensamentos sem a direção de outrem. O progresso é alcançado por meio da saída homem de seu estado de menoridade, alicerçado sob a fé na capacidade libertadora da razão, que conduziria a humanidade a uma condição de paz entre as nações.

Concordantemente, os ideais do relatório de Delors *et al.* (2012) abordam a necessidade de desenvolver no ser humano a compreensão do outro, a percepção das

interdependências e visa formar um sujeito capaz de realizar projetos comuns, gerenciar conflitos baseado no respeito aos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Na atualidade a crise social do mundo conjuga-se com uma crise moral somada ao crescimento da violência e criminalidade. Diante da crise das relações sociais, a educação deve abarcar o desafio de fazer da diversidade um fator positivo de compreensão entre sujeitos e coletivos. A maior ambição da educação é “oferecer a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só se pode realizar-se plenamente em um contexto de sociedades democráticas” (Delors *et al.*, 2012, p. 43). Uma educação intercultural, fator de coesão e paz.

À escola básica cabe assumir a responsabilidade dessa tarefa: seu objetivo é a instrução cívica, concebida como uma ‘alfabetização política’ elementar. No entanto, ainda mais do que no caso da tolerância, essa instrução não poderá ser apenas uma simples matéria de ensino entre outras. [...] Trata-se, sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreenderem, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros (Delors *et al.*, 2012, p. 50).

Pode-se dizer que em grande medida tais princípios decorrem dos ensinamentos de Kant ao afirmar que o indivíduo age moralmente se sujeitando às determinações da razão. Por meio do cumprimento dos direitos, que estão limitados a responsabilidade de todo ser racional de portar-se como se fosse legislador. Conforme os princípios de uma lei universal, ou seja, dos imperativos que se exprimem pelo verbo dever (*sollen*) e demonstram a relação de uma lei objetiva da razão para uma vontade. Cada indivíduo deveria obedecer de forma proporcional em que exige dos outros a mesma obrigação para com o mesmo dever.

O quarto e último pilar compreende a *aprender a ser* e tem como princípio fundamental a educação emancipadora, que contribui “para o desenvolvimento total da pessoa - espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade” (Delors *et al.*, 2012, p. 81). Em que todo ser humano deve ser preparado para elaborar pensamentos autônomos e críticos, formulando seus próprios juízos de valor, de forma que possa tomar decisões com autonomia.

Condorcet (2008) destaca a importância da instrução com caráter emancipador, que visa a formação da consciência livre, capaz de promover a equidade, a razão autônoma e a distinção dos talentos sobrepondo a distinção das fortunas. Em seu projeto de instrução pública (1791), buscou organizar o sistema de educação francês em concordância com o pressuposto de educação emancipatória e da crença na capacidade libertadora da razão.



No relatório da UNESCO a educação tem como “papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, o discernimento, os sentimentos e a imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino” (Delors *et al.*, 2012, p. 81). Ancorado no direito à igualdade de acesso à educação, Condorcet (2008) propõe uma instrução para as camadas menos privilegiadas da população e a constituição de uma escolarização laica, gratuita, pública, para ambos os sexos e universalizada para todos.

A aprendizagem precisa ser integral, não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. O relatório destaca ainda que o século XXI necessita da “diversidade de talentos e de personalidades, mais ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização” (Delors *et al.*, 2012, p. 81). Condorcet (2008) em consonância com os direitos universais do homem defendeu que a instrução deveria possibilitar a formação de todos os cidadãos, com vistas a desenvolver suas faculdades naturais, talentos e aperfeiçoar a sociedade como um todo.

A proposta de uma educação voltada para cidadania e a democracia, deve realizar-se no decorrer de toda a vida, a fim de tornar-se um elo da sociedade civil e da democracia viva (Delors *et al.*, 2012). Uma educação que se confunde com a própria democracia, quando atinge a participação de todos para a construção de uma sociedade responsável e solidária, promotora dos direitos fundamentais de cada indivíduo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa iniciou-se no ano de 2021, momento em que a humanidade vivenciava as incertezas impostas pela pandemia do novo Coronavírus (Covid-19). Dentre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública as escolas de educação básica substituíram as aulas presenciais por aulas em meios digitais. As escolas do município de Uberlândia-MG atendiam aos seus alunos em formato de ensino remoto, desde 2020, atendendo às Resoluções vigentes durante a pandemia.<sup>33</sup>

As atividades presenciais de ensino foram retornando de forma lenta e gradual no decorrer do ano de 2021, conforme Protocolos de Biossegurança que normatizavam o acesso ao ambiente escolar. O atendimento presencial na totalidade dos estudantes das escolas municipais foi autorizado apenas em outubro de 2021. Portanto, a pesquisa de campo que objetivava a realização de observação da realidade vivenciada em nossas escolas, aplicação de questionários e entrevista aos educadores, tornou-se inviável e direcionamos o projeto para a pesquisa bibliográfica e documental. Etapas as quais também encontramos dificuldades, uma vez que as bibliotecas<sup>34</sup> da Universidade Federal de Uberlândia retornaram ao atendimento presencial somente em novembro de 2021.

A pesquisa desenvolvida apresentou como objetivo geral compreender a dimensão ética presente nos documentos oficiais a partir da Constituição Federal de 1988 à luz dos pressupostos teóricos de Immanuel Kant e Marquês de Condorcet. A dissertação foi estruturada em três seções. Na primeira seção investigou-se as relações ética e educação; ética e moral no contexto do Iluminismo e com base nesse estudo, desenvolveu-se uma reflexão crítica sobre as contribuições da Filosofia para a formação da cidadania dos educandos fundamentado na ética kantiana e o rebatimento de seus ideais para uma educação autônoma.

---

<sup>33</sup> Conforme: Parecer CP nº 5/2020, de 30 de abril de 2020, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2020a), Resolução nº 4.310 de 17 de abril de 2020, da Secretaria Estadual de Educação do Governo do Estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 2020); Decretos Municipais nºs 18.553, de 20 de março de 2020 e suas alterações, e 18.583, de 13 de abril de 2020 (Uberlândia, 2020) e nº 48.821, de 19 de março de 2020, da Secretaria Municipal de Educação.

<sup>34</sup> "Considerando a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, do Ministério da Educação - MEC, que "Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020" (Brasil, 2020b). Resolução Consun Nº 17, de 27 de setembro de 2021, autorizam as unidades do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Uberlândia (Sisbi/UFU) retomam o atendimento ao público em 29 de novembro de 2021 (UFU, 2020).

Concluimos ser de fundamental importância refletir sobre ética e moralidade enquanto objeto de estudo da Filosofia. Buscamos destacar a ética antropocêntrica do iluminismo na qual o homem era trazido para o centro, um ser dotado de racionalidade, responsável por suas ações, crítico, capaz de atuar em diversos âmbitos da sociedade. Portanto, suas decisões e escolhas morais deveriam ser pautadas em uma ética racional e livre de pressupostos teológicos.

Encontramos em Kant um referencial da ética moderna. As teorias desse filósofo contribuíram para compreender que a moralidade não seria inata do homem, assim, a educação cumpriria relevante papel ao ofertar à humanidade a possibilidade de esclarecimento. Inserido nesse contexto, o projeto ético-pedagógico de Kant objetivava conduzir a humanidade ao seu estado de maioridade por intermédio da educação. Como iluminista, Kant defendia que o homem necessita ser educado, orientado e propunha uma ação pedagógica que promovesse a formação do pensamento autônomo desde a infância com vista à emancipação intelectual do sujeito pela prática da razão crítica.

A educação, para o filósofo, representa um projeto de formação moral do homem que, ao promover a autonomia e liberdade, contribuiria para construção de princípios morais universais. Para Kant (2020), o exercício moral da razão é válido à medida que o ser humano obedece a lei moral. Pela qual cada cidadão por meio do esclarecimento teria a liberdade, na qualidade de intelectual, de fazer uso público da razão, sujeitando-se as leis que ele próprio contribuiu para estabelecer.

Na segunda seção investigamos o contexto histórico da Revolução Francesa que implicaria na elaboração da primeira Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Objetivava-se ainda compreender o conceito de ética e cidadania no surgimento do sistema de ensino público, laico e gratuito tendo como base os estudos do filósofo Marquês de Condorcet. Esses estudos, juntamente com os ideais iluministas e a Revolução Francesa, fomentaram debates e discussões acerca da constituição social do século XVIII, nesse contexto histórico de efervescência política levantam-se questionamentos a respeito do processo de instrução.

O filósofo Marquês de Condorcet ativo politicamente e participante da nobreza francesa inovou ao propor um projeto de instrução pública pautado em princípios universais como igualdade, equidade de oportunidade de instrução, liberdade de pensamento, laicismo e tolerância. O amplo acesso à educação, proposto por Condorcet, era visto como um fundamento para efetivar os princípios de uma sociedade democrática, em que os indivíduos emancipados racionalmente seriam capazes de exercer sua cidadania, aptos a participarem

ativamente de tomada de decisões. A instrução pública implicava no desenvolvimento profissional, cultural, científico e material de uma sociedade.

Cabe ainda destacar que em ambos os filósofos, Kant e Condorcet, notamos uma preocupação com a formação ética das crianças. Kant destacou em sua obra *Sobre a Pedagogia* (1803) as contribuições de atividades física, da socialização, do brincar e de jogos para a formação quanto à índole das crianças. Condorcet dedica um capítulo de sua obra *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública* (1791) para direcionar a instrução geral das crianças e propõe o ensino de histórias morais a fim de contribuir para o desenvolvimento de sentimentos morais, fundamentos para o desenvolvimento pessoal e para o bem comum da sociedade.

Por meio de breve análise histórica acerca dos ideais modernos de instrução pública, percebemos a influência de ideais iluministas, da Revolução Francesa (1789), bem como das propostas dos filósofos Kant e Condorcet quanto ao processo de implementação e consolidação do sistema público de ensino em nosso país que visa formar cidadãos a luz da ciência e da razão, um ensino laico, universal e gratuito. Após estudar os conceitos de ética em Kant e Condorcet, empenhamos esforços em fazer uma ligação aos documentos e legislações oficiais. Análises realizadas a partir da terceira seção desta dissertação com intuito de compreender a dimensão ética presente nos seguintes documentos públicos: CF/88, LDB 9.394/96, PCN's, RCNEI e por fim o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Identificamos princípios éticos constantes nos documentos oficiais como a CF/88 e a LDB 9.394/96 congruentes à Declaração dos Direitos do Homem e dos Cidadãos (1789). Inspirada em ideais iluministas como igualdade, justiça, liberdade, direitos universais a todos os cidadãos nossa Constituição Federal (1988), em seu artigo 227, disciplina como dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar a toda criança e adolescente o direito “à vida [...], à educação, [...] à dignidade, ao respeito, à liberdade [...], além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 1988).

O direito de acesso à educação pública amplamente defendida por Condorcet é disciplinado como dever da família e do estado por meio dos artigos 205 e 206 CF/88 e artigos 2º e 3º da LDB 9.394/96. Já para Kant, a educação pública deveria prevalecer sobre a privada, uma vez que no contexto dos filósofos supracitados uma ínfima parcela da sociedade tinha acesso à educação.

Os PCNs propõem que os educadores trabalhem transversalmente temas relacionados à ética e publicam um volume dedicado ao tema. O documento destaca autonomia como capacidade a ser desenvolvida e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas, o que vem de encontro com a ideia de esclarecimento de Kant. Há de se refletir as implicações da proposta de transversalidade da ética, uma vez que o documento preconiza que ética diz respeito a todas as atividades humanas e permeiam o currículo, assim os PCNs não delimitam tempo e espaço para o trabalho com ética e defendem que a temática deve ser abarcada pelas disciplinas.

Destacamos os RCNEIs por direcionar o currículo da Educação Infantil e compreender os espaços de educação infantil como um espaço privilegiado de inserção das crianças nas relações éticas e morais. O documento aborda a formação da identidade e autonomia do educando tendo como princípio a passagem da heteronomia para a autonomia coerentemente à proposta de Kant. Ao permitir que o sujeito compreenda princípios morais e reflita sobre eles a Educação Infantil contribui para o desenvolvimento da autonomia individual e da dignidade humana.

O relatório de Jacques Delors alinhado ao compromisso da UNESCO de educação para todos, do qual destacamos os pilares *aprender a viver juntos* e *aprender a ser* vêm de encontro com a necessidade da educação emancipadora proposta por Kant e Condorcet, que visa a conferir aos seres humanos o direito a educação, a liberdade de pensamento e a diversidade de talentos. Uma educação para a cidadania e democracia, que se deve realizar continuamente no decorrer de toda a vida, com vista a promover a democracia.

Pautados nestes estudos indagamos que modelo de ser humano e sociedade desejamos formar? Assim, destacamos a necessidade de refletir acerca do ensino da ética e da moral nas instituições escolares desde a mais tenra idade. Uma educação que visa a formação de crianças aptas a se tornarem cidadãos éticos, autônomos, conhecedores de seus direitos e deveres, ativos moralmente em suas realidades. Capazes de conviver harmonicamente em sociedade, que pratiquem em suas vivências princípios éticos alicerçados em virtudes e comportamentos sociais como: generosidade, justiça, prudência, amizade, respeito, tolerância, enfim.

Acreditamos que essa pesquisa represente um pequeno passo para discursões futuras. Ainda há de se pensar diversas questões como: a escola enquanto espaço de ensino aprendizagem está preparada para o debate sobre a ética em seu ambiente? Como promover a reflexão sobre valores morais, hábitos e comportamentos? Quais valores devem ser cultivados no contexto de uma sociedade democrática? Quanto aos professores que atuam na Educação

Infantil: como se deu sua formação inicial ao que concerne a possíveis contribuições quanto a formação ética e moral de seus educandos? Tais professores têm ciência da relevância de suas práticas para formação do caráter moral da criança? Como e quais práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas a fim de contribuir para a formação ética e cidadã das crianças? Enfim, aqui estão algumas questões dentre outras múltiplas possibilidades de reflexão e inspiração para possíveis encaminhamentos.

Desejamos que esse estudo contribua para o desenvolvimento de novas pesquisas voltadas para a temática da ética e sua confluência com os filósofos Kant e Condorcet, no sentido de aprofundar suas aplicabilidades no contexto escolar mais especificamente na Educação Infantil e desde já, expressamos o anseio de que se prossiga a discussão no intuito de fundamentar práticas e ações que contribuirão para a formação de sujeitos ético-morais, críticos, reflexivos e participantes da cidadania de nossa nação.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Josilene Souza Lima; FONTES, Márcia dos Santos; SOUZA, Rita de Cácia Santos Condorcet: pressupostos e relevância da instrução pública. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020, jan./dez., p.1-17. <https://doi.org/10.5902/1984644435706>
- BARRI, François Paulain de la. **De l'égalité des deux sexes; de l'éducation des dames; de l'excellence des hommes**. Paris (France): Vrin, 2011.
- BITTAR, Eduardo. C. B. Ética, Cidadania E Constituição: O Direito à Dignidade e à Condição Humana. **Revista Brasileira De Direito Constitucional**, São Paulo, n. 8, p. 125-155, Jul./Dez. 2006.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Unesp, 1996.
- BOTO, Carlota. Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300002>.
- BOTO, Carlota; SOUZA, Leonardo Marques de. A instrução pública em Condorcet e suas vicissitudes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, 2021. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260052>
- BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da república federativa do Brasil - 1988. **Diário Oficial da União**, ano 126, n. 191-A, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988.
- BRASIL. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, 2016.
- BRASIL. Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 5, 20 de dezembro de 2006.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 6.377, de 12 ago. 1971.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27.833, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 15.824. 23 de julho de 1997.
- BRASIL **Parâmetros curriculares nacionais**: de 5ª a 8 séries Brasília: Ministério da Educação, 1997b.

BRASIL **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1998a.

BRASIL. Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de fevereiro de 1977.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 32, 28 de abril de 2020a. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN52020.pdf?query=supervis%5C%5Cu00e3o](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=supervis%5C%5Cu00e3o). Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020b. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, edição 114, Seção 1, P. 62, 17 de junho de 2020c. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2021-17.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**: PNUD. Brasília: Ministério da Saúde, 01 out. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/gestao-do-sus/cooperacao-em-saude/parceiros/pnud>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. **Proposta de emenda à constituição nº 5, de 1983**. Dispõe sobre a eleição direta para presidente e vice-presidente da república. Brasília, DF, Câmara dos Deputados, 1983.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998b.

BRASIL. **UNESCO**. Brasília, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRITO, Daniela Honorio DE Sousa; LINS, MARIA Judith Sucupira da Costa. 25 anos dos Parâmetros Curriculares Nacionais Ética. **Revista eletrônica pesquiseduca**, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 603–619, 2022. <https://doi.org/10.58422/repesq.2022.e1289>

CAVALCANTE, Berenice. **A revolução francesa e a modernidade**. São Paulo: Contexto, 1991.

CERQUEIRA, Adriano Aparecido; SANTANA, Nadjane dos Anjos. O brincar e suas implicações na formação plena de crianças pequenas: reflexões necessárias. *In*: SEMANA DA EDUCAÇÃO UEL 2017, 17., 2017. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017. Tema: Educação e dilemas contemporâneos. p. 529-547. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/anais/2017/sumario-anais-2017.php>. Acesso em: 01 nov. 2021.



CERQUEIRA, Samira da Silva; PAGOTTO-EUZEPIO. A pedagogia kantiana: o sujeito moral como foco da educação. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v. 16, n. 2, p. 3-14, jul./dez. 2018.

CHAUI, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CONDORCET, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat. **A escravidão dos negros: reflexões**. Rio de Janeiro, 1881.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução de Maria das Graças de Souza. - São Paulo: UNESP, 2008.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat. **Escritos político-constitucionais**. 2.ed. Campinas: Unicamp, 2013.

CORDÓN, Juan Manuel Navarro; MARTÍNEZ, Tomas Calvo. **História da Filosofia: do Renascimento à Idade Moderna: Lisboa (Portugal):** Edições 70, 1995.

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2015. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antigos-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DELORS, Jacques; AL-MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; QUERO, Marisela Padrón; SAVANÉ, Marie-Angelique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Rodolfo; SUR, Myong Won; NASZHAO, Zhaou. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty; BATISTA, Dayse; SOUZA, maria Thereza Oliva Marcílio. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEYON, Pierre **O Mercantilismo**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FALCON, Francisco José Calazans. **Iluminismo**. São Paulo: Ática, 1994.

FRANÇA. **Declaração de Direitos, 1789**. Embaixada francesa no Brasil, 1789. Disponível em: <https://br.ambafrance.org/A-Declaracao-dos-Direitos-do-Homem-e-do-Cidadao>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. **Pequeno dicionário de filosofia contemporânea** / Oswaldo Giacoia Junior. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**: Europa 1789 -1848. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes**: doutrina do direito. Bauru: Edipro, 2003.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução de Valério Rohden e António Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Petrópolis: Vozes, 2016.

KANT, Immanuel. **Fundamentação metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela, Lisboa (Portugal): Edições 70, 2007.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: o que é “esclarecimento”? Estudos kantianos, Marília, v. 8, n. 2, p. 179-189, jul./dez. 2020. <https://doi.org/10.36311/2318-0501/2020.v8n2.p179>

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella, 2. ed., Piracicaba: Unimep, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In: Anais [...]* 1. Seminário Nacional: Currículo em Movimento, Belo Horizonte, novembro de 2010.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LA TAILLE, Yves de. **A imposição moral e ética**. Portal Educacional On line, 2003

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; PINTO, Heloysa Dantas de Souza. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEFEBVRE, Georges. **1789 o surgimento da Revolução Francesa**. Tradução de Cláudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LEITE, Flamarion Tavares. **10 lições sobre Kant**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LIMA, Anne Elen de Oliveira. **A ética e o ensino infantil**: o desenvolvimento moral na pré-escola. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91263/lima\\_aeo\\_me\\_mar.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91263/lima_aeo_me_mar.pdf?sequence=1) Acesso em: 24 nov. 2019.

MACHADO, Breno Pereira. 131 f. **Fernando de Azevedo e o conceito de educação pública no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018.

MALHEIROS, Rogério Guimarães; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. O debate francês acerca da instrução pública e seus desdobramentos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 63, out./dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206311>

MANFRED, Al'bert Zakharovich. **A grande Revolução Francesa**. Tradução de Maria Aparecida de Camargo e Antônia da Costa Simões. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1965.

MATTOS, Elizângela Inocência. O discurso feminista no cartesianismo de Poulain de la Barre. **Revista de Filosofia**, Amargosa, v. 19, n. 3, p. 338-349, out. 2019.

MELO, José Tarcízio de Almeida. Constituição e ética: controles aplicáveis para análise e invalidação, com base no ordenamento constitucional, dos atos antiéticos originários do Poder Público. **Ética, direitos e novo humanismo**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, 2020. <https://doi.org/10.5752/P.1678-3425.2020v5n8p20-52>

MONTESQUIEU, Charles Louis de Secondat, Baron de la. **Do espírito das leis**. Texto Integral. Tradução de Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZALÉZ, Miguel Léon; GARCIA, Alessandro Barreta. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 5, n. 2, nov. 2021. <https://doi.org/10.14244/19827199225>

MOTA, Carlos Guilherme. **1789-1799: a Revolução Francesa**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MULINARI, Filício. Educação como base para a liberdade: a proposta pedagógica kantiana. **Pólemos**, Brasília, v. 2, n. 4, dez. 2013. <https://doi.org/10.26512/pl.v2i4.11571>

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.310/2020. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte, MG, **Diário Oficial Eletrônico de Minas Gerais**, 17 de abril de 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1npzy4Iziai817ue5xC7BuavdipMHbgDR/view>. Acesso em: 30 jul. 2023.

OLIVEIRA Luiz Antônio de; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Escritos sobre a instrução pública: Condorcet/Relatório e projeto de decreto...” tradução e notas de Maria Auxiliadora Cavazotti e Lígia Regina Klein; “Reflexões e notas sobre a educação”. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 38, p. 268-274, 2012. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639705>

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 6. ed. São Paulo; Summus, 2015.

PASCAL, Georges. **Compreender Kant**. Introdução e tradução de Raimundo Vier. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

PINTO, Paulo Sousa. **Os dias da história**: revogação do Édito de Nantes, em França. São Paulo: Atena, 2017.

PIOZZI, Patrícia. Ensino laico e democracia na época das luzes: as “memórias” de Condorcet para a instrução pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 917-922, out. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300014>

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **The social contract or principles of political right**. Zurich: ISN, 1762.

SANTOS, Rodison Roberto. **Igualdade, Liberdade e Instrução Pública em Condorcet**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, Whesley Fagliari dos. O legislador universal e o reino dos fins: uma ética de Immanuel Kant. **Polymatheia**: revista de filosofia. V. 13, n. 22, jan./jun. 2020.

SILVA, Marta Leandro da; INÁCIO FILHO, Geraldo. Trajetória histórico-normativa do planejamento educacional: preceitos da Constituição Federal de 1988 à LDB nº 9.394/96. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1318–1330, 2016. <https://doi.org/10.21723/riace.v11.n3.7929>

SILVA, Nelson Pedro. **Entre o público e o privado**: um estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada. Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2002.

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina & violência nas escolas**. / Nelson Pedro Silva. 4. ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SOBOUL, Albert. **A Revolução Francesa**. Tradução de Rolando Roque da Silva, São Paulo: Difel, 1974.

SOUZA, Maria das Graças. Prefácio (ou apresentação). *In*: CONDORCET. Jean-Antoine-Nicolas de Caritat **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Constituição 30 anos: as constituições brasileiras de 1824 e 1988**. Brasília, DF, 03 out. 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras> ; <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=391696#:~:text=O%20Brasil%20teve%20sete%20Constitui%C3%A7%C3%B5es,1988%2C%20que%20completa%2030%20anos..> Acesso em: 21 jun. 2023.

UBERLÂNDIA. Decreto nº 18.553, de 20 de março de 2020. Declara situação de emergência no município de Uberlândia e define outras medidas para o enfrentamento ao novo coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial de Uberlândia**, Uberlândia, MG, 20 de março de 2020. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/decreto/2020/1855/18553/decreto-n-18553-2020-declara-situacao-de-emergencia-no-municipio-de-uberl-ndia-e-define-outras-medidas-para-o-enfrentamento-ao-novo-coronavirus-covid-19>. Acesso em: 30 jul. 2023.

UBERLÂNDIA. Decreto nº 18.583, de 13 de abril de 2020. Declara estado de calamidade pública no município de Uberlândia em decorrência da pandemia do novo coronavírus - covid-19. **Diário Oficial de Uberlândia**, Uberlândia, MG, 13 de abril de 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/decreto/2020/1859/18583/decreto-n-18583-2020-declara-estado-de-calamidade-publica-no-municipio-de-uberlandia-em-decorrencia-da-pandemia-do-novo-coronavirus-covid-19>. Acesso em: 30 jul. 2023.

UBERLÂNDIA. Portaria nº 48.821, de 19 de março de 2020. Estabelece normas e diretrizes para o enfrentamento ao covid-19 com a finalidade de implementar as ações de caráter preventivo no âmbito de atendimento da secretaria municipal de educação em conformidade com os termos do decreto nº 18.550, de 19 de março de 2020, que “dispõe, no âmbito da administração pública municipal, acerca de medidas temporárias de prevenção ao novo coronavírus – covid-19. Uberlândia, MG, **Diário Oficial do Município**, nº 5832-B, p. 4, 19 mar. 2020. Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/5832-B.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

UNESCO. Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, Nova Delhi, 6 de dezembro de 1993. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>. Acesso em: 10 jul. 2023.

UNESCO. **UNESCO: o que é? O que faz?** Paris (França): UNESCDOC Digital Library, 2010. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188700\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188700_por). Acesso em: 25 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA; **Bibliotecas da UFU retomam atendimento presencial**. Uberlândia, Comunica UFU, 26 de nov. 2021. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticia/2021/11/bibliotecas-da-ufu-retomam-atendimento-presencial>. Acesso em: 30 jul. 2023.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

VAZ, Henrique; LIMA, Cláudio. Método e dialética. *In*: CHANG, Luiz Harding; BRITO, Emidio Fontenele (Orgs.). **Filosofia e método**. São Paulo, Loyola, 2002, p. 9-17.

WEINMANN Amadeu de Oliveira. Freud e o conceito de castração. **Revista de Psicanálise da SPPA**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 103-117, abril 2015.