

KANT E A PEDAGOGIA*

Lázaro Aparecido Silva**

RESUMO

A pedagogia expressa na filosofia kantiana, embora fiel aos ideais iluministas, é, ao mesmo tempo, uma crítica a esses mesmos ideais. Para Kant, a razão jamais deve prescindir de uma crítica de sua própria capacidade. A preocupação essencial do filósofo para com a educação insere-se no campo da moral, posto que o ser humano não nasce moral, mas torna-se moral por meio da educação. A função primordial da educação consiste em fazer despertar a reflexão crítica no aluno. A formação do caráter na pedagogia kantiana assenta-se no cultivo da boa vontade, cujo fundamento é o imperativo categórico que, por meio do exercício crítico da razão, une o subjetivo e o objetivo, o individual e o coletivo numa mesma ordem.

Palavras-chave: pedagogia; filosofia; razão; moral.

“Duas coisas enchem a alma de uma admiração e de uma veneração sempre renovadas e crescentes, quanto com mais freqüência e aplicação delas se ocupa a reflexão: *o céu estrelado sobre mim e a lei moral em mim*. Ambas essas coisas não as vou buscar e simplesmente as supor como envoltas de obscuridade ou como situadas em uma região transcendente, fora do meu horizonte; vejo-as diante de mim, e as uno imediatamente com a consciência de minha existência.” (KANT, 2004, p. 172).

Ao afirmar que o erro – o vício – está em não saber aplicar bem a razão por não seguir cuidadosa e rigorosamente o caminho reto, Descartes (1994, p. 53) está admitindo não só a existência e a evidência da verdade como, também, a possibilidade de conhecê-la. Para se atingir a essência

* Artigo recebido em 19/1/2007 e aprovado em 18/5/2007.

** Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal e doutorando em Educação. E-mail: lazro.aparecido@uol.com.br

do conhecimento deve-se evitar toda precipitação e prevenção (preconceitos), o que significa orientar-se pela luz da razão natural, pela idéia clara e distinta que induz o sujeito cognoscente a “jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal”. Descartes (1994, p. 128), por meio do que se convencionou chamar de *dúvida hiperbólica*, coloca em questão toda a tradição filosófica anterior até chegar à verdade indubitável expressa na intuição fundamental e simultânea do pensamento e da existência, visto que a famosa sentença *cogito ergo sum* não é uma relação de causa e efeito, pois, segundo suas palavras, “se eu deixasse de pensar, eu deixaria ao mesmo tempo de existir.”

Se é verdade que o pensamento cartesiano buscou substituir o conhecimento contemplativo e os velhos embates silogísticos pelo conhecimento ativo em oposição à velha ordem, não é menos verdadeiro o fato de que Descartes ainda continua a pensar nos termos da metafísica tradicional, pois, ao sustentar a hipótese de que Deus plantou no homem as *semina veritatis* como fundamento da verdade racional, repercute ainda a teoria das idéias de Platão que irá, posteriormente, fecundar a pedagogia de Santo Agostinho. Tal fato é evidente quando, em *De Magistro* (1987, p. 318), o filósofo medieval afirma que o ser humano não aprende “pelas palavras que repercutem exteriormente, mas pela verdade que ensina interiormente”. Por outro lado, há que se admitir o caráter revolucionário da filosofia de Descartes (1994, p. 91) na medida em que ele se propõe a fazer com que os seres humanos se tornem “senhores e possuidores da natureza”. Profundo conhecedor da física galileana que, ao geometrizar o espaço, unifica o mundo sublunar e o supralunar, submetendo-os, assim, às mesmas leis, Descartes está convencido, como Galileu (1987, p. 21), de que a filosofia encontra-se escrita no grande livro do universo em caracteres matemáticos por meio de “triângulos, circunferências e outras figuras geométricas, sem cujos meios é impossível entender humanamente as palavras; sem eles [os caracteres matemáticos] nós vagamos perdidos dentro de um obscuro labirinto”.

Kant é, por excelência, o pensador da modernidade. Fiel representante da *Aufklärung* (esclarecimento), correlato da filosofia iluminista na Alemanha, ele rompe com a tradição especulativa ao questionar a possibilidade da existência de uma razão pura, independente da experiência sensível. Talvez a passagem kantiana que ilustra de maneira incisiva a ruptura ou, quem sabe, a superação de toda a filosofia posterior,

inclusive a cartesiana, reside na crítica a que o pensador de Koenigsberg submete a razão em relação às condições, às possibilidades, enfim, aos seus limites no processo do conhecimento. Na verdade, se a filosofia kantiana representa o ponto de chegada, o coroamento da secularização do pensamento como expressão máxima do esclarecimento, seu pensamento é, por outro lado, o ponto de partida para uma nova perspectiva, para uma nova atitude filosófica. O conceito tradicional de verdade expresso por São Tomás de Aquino (1988, p. 26) – *Veritas est adaequatio rei et intellectus* (Verdade é a adequação da coisa) ao conhecimento (intelecto) – é colocado em outros termos. Segundo Châtelet (1994, p. 94), Kant radicaliza o problema da verdade colocando em questão toda a tradição anterior, visto que a indagação que se coloca agora não é a de responder o que seja a verdade, mas a de inquirir:

como pode haver verdade? Para responder [Kant] decide adotar uma atitude crítica. [...]. Os homens pensaram, elaboraram disciplinas. [...]. Mas não se trata de considerar esse dado como dogma. Importa criticá-lo para determinar as condições de possibilidade desse dado.

Para Kant, adotar uma atitude crítica significa colocar toda a tradição filosófica anterior em questão, assumindo uma postura reflexiva em relação ao substrato do pensamento, da razão. Posto que a reflexão nada mais é que pensar o próprio pensamento, refletir é desdobrar-se por meio daquilo que os gregos denominavam *epokhé*, ou seja, exilar-se momentaneamente do mundo fenomênico das aparências. Pensar é, como sustenta Arendt (2002, p. 139-140), dividir-se, um estar só que não é solidão, “um experimento do Eu consigo mesmo” que torna presente aquilo que está ausente do mundo fenomênico, já que “o ego pensante não pensa alguma coisa, mas sobre alguma coisa e este ato é dialético: ele se desenrola sob a forma de um diálogo silencioso”.

Kant, para quem o ato de pensar é inerente à própria razão, é o filósofo que vai indagar acerca das possibilidades e dos limites da razão no sentido, até certo ponto em vão, de conhecer a totalidade, o “fundo das coisas”. Leitor de Rousseau, desconfia do otimismo exagerado no poder das luzes para libertar o ser humano da tirania da necessidade e das superstições. Por conseguinte, a crítica kantiana (1987, p. 21) postula a necessidade de se precaver contra o dogmatismo que assume princípios e conceitos, sem anteriormente indagar a maneira como até agora se chegou até eles, sobre que faculdades, que bases tais conhecimentos se

apóiam e conclui que a razão pura jamais deve eximir-se de “uma crítica precedente da sua própria capacidade”. Kant (1993, p. 22) propõe-se, então, a elaborar um tratado acerca da possibilidade e dos limites do pensamento, tendo como postulado fundamental a liberdade de ação e expressão contra todos os constrangimentos, sejam eles transcendentais ou imanentes, físicos ou psicológicos, pois “a razão é livre por sua natureza e não acolhe nenhuma ordem para aceitar algo como verdadeiro (nenhum *crede*, mas apenas um *credo* livre.)”

Embora considerando objetos distintos, os fundamentos da “crítica” como Kant (1997, p. 78) a concebe em *Crítica da razão pura* e *Crítica da razão prática*, são os mesmos, “pois no fim de contas trata-se sempre de uma só e mesma razão, que só na aplicação se deve diferenciar.” Entretanto, cumpre observar que a primeira (“o céu estrelado sobre mim”) examina as possibilidades, os limites e as condições do conhecimento físico, ou seja, a natureza submetida à necessidade; e a segunda (“a lei moral em mim”), os mesmos princípios da primeira, porém relacionados à ação, ao agir moral, ou seja, ao ser humano submetido à liberdade que culmina, como escreve em *Crítica da razão prática* (2004, p. 172), na revelação de “uma vida independente da natureza, independente da animalidade e também de todo o mundo sensível”. Por pertencer ao domínio da razão prática e, portanto, da ação, a questão da liberdade constitui-se na essência da ética kantiana, cujo fundamento assenta-se na vontade, ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, que, traduzida em atitudes concretas, converte-se em lei prática que une, numa lógica intuída *a priori* (independente das experiências sensíveis, contingentes e transitórias), a vontade de todos os seres racionais, pois, segundo Kant (1997, p. 95-96), a “todo ser racional que tem uma vontade temos que atribuir-lhe necessariamente também a idéia da liberdade, sob a qual ele unicamente pode agir.”

O agir moral pressupõe o esforço por obedecer às exigências da própria razão, expressa na observância dos direitos e das obrigações, que culmina no dever de todo ser racional de somente agir como se fosse ao mesmo tempo legislador e súdito da sua vontade segundo os ditames de uma lei universal da natureza, posto que, como afirma Kant (1997, p. 64), “o dever deve ser a necessidade prática-incondicionada da acção; tem de valer portanto para todos os seres racionais (os únicos aos quais se pode aplicar sempre um imperativo), e só por isso pode ser lei também para toda a vontade humana.” O respeito à observância do

dever é expresso nas máximas, ou, no dizer de Kant, no imperativo categórico deduzido racionalmente *a priori*. Assim, é o imperativo categórico que confere efetividade ao agir moral do homem como ser racional, isto é, aquele que obedece à lei moral inscrita na razão. Como possui a capacidade de escolher entre o bem e o mal por ser dotado de vontade, o ser humano esclarecido – emancipado racionalmente – é aquele que, segundo o pensamento kantiano (2002, p. 12), possui a “capacidade de servir-se de sua própria razão para elaborar, por si mesmo, o projeto de sua conduta”.

Mas o que é o esclarecimento e o que significa servir-se de sua própria razão?

O ser humano esclarecido, diz Kant (1995a, p. 11), é aquele que tem a decisão e a determinação de servir-se de seu entendimento sem a orientação do outrem. Tais seres são poucos, muito raros, porque pressupõem a coragem para assumir a maturidade intelectual ou, nas palavras do filósofo, *a maioridade*, pois é cômodo ser menor. Para que pensar se outros podem fazê-lo por mim? Kant (1995b, p. 40) sustenta, então, que “somente a razão e não um pretense e misterioso sentido da verdade [...], apenas a autêntica e pura razão humana é que se afigura necessária e recomendável para servir de orientação.” Mas, ao mesmo tempo, como filósofo que não mistifica e não dogmatiza a razão, ele convida o leitor a “defender as máximas de uma sã razão contra os seus próprios ataques sofisticos” (1995b, p. 41), o que significa defender a razão de suas próprias contradições internas.

Segundo Kant (2002, p. 11-36), por não ter a capacidade imediata de realizar tal projeto de emancipação independente da sociedade e da cultura o ser humano é o único entre todos os seres que necessita da educação, entendida por ele como o cuidado que uma geração exerce sobre a outra como meio e precaução para que não venha a fazer uso nocivo de suas forças visando, desta maneira, à sua própria conservação. Evidencia, assim, a necessidade da disciplina e da instrução como condições essenciais para a formação da criança e do jovem. Enquanto a disciplina transforma a animalidade em humanidade eliminando a selvageria, a independência em relação a qualquer lei, a instrução ou cultura é a condição para a vivência da formação moral que foi aprendida, pois, como sustenta o filósofo, o ser humano não nasce moral, mas torna-se moral por meio da educação. Portanto, a educação moral é aquela que diz respeito à constituição da cultura humana, à formação da perso-

nalidade do aluno para que ele possa viver como um ser livre entre seres também livres, como membro da sociedade, da comunidade humana. É nesse sentido que se diz que a liberdade kantiana assenta-se na autonomia da vontade como suprema base da moralidade. Só o ser humano é capaz de agir moralmente, posto que somente ele é livre e, conseqüentemente, dotado de *vontade*. Embora Santo Agostinho tenha sido o primeiro filósofo a discorrer sobre o *liberum arbitrium voluntatis* (o livre-arbítrio da vontade), Kant, segundo Arendt (2002, p. 250), concebe a vontade como uma “faculdade distinta do desejo e da razão”. Em Kant observa-se uma mudança radical, pois, ao contrário da tradição platônico-aristotélica e medieval, a vontade agora é compreendida como *razão prática*, o que significa que ela é a responsável por todo o agir moral. Curioso também é o fato de Kant não buscar o fundamento da moral na metafísica, mas, ao contrário, de erigir a moral como fundamento essencial da metafísica, já que refletir acerca da liberdade (questão metafísica por excelência) é algo inerente à própria razão e da qual ela não pode fugir. Em *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1997, p. 15), mostra-se convicto “da mais extrema necessidade [de] elaborar um dia uma pura Filosofia Moral”, o que levará a efeito ao escrever, mais tarde, a *Crítica da razão prática*. É pela vontade que o ser humano torna-se senhor de si, consciente e livre, sendo portanto, seu próprio legislador, pois é pela vontade que ele diferencia-se das determinações naturais ou instintivas. Com efeito, continua Kant, tal Filosofia Moral ou “Metafísica dos Costumes deve investigar a idéia e os princípios duma possível vontade pura, e não as acções e condições do querer humano em geral [...]”

Em *Sobre a pedagogia* (2002, p. 15-84), obra na qual discute detalhadamente o fenômeno educativo, o filósofo sustenta que o ser humano não pode humanizar-se verdadeiramente senão por meio da educação, posto que ele é aquilo que a educação faz dele. Por não existir isolado da comunidade humana, por não se encontrar submetido às leis necessárias da natureza, do instinto; ele só pode ser educado por outros seres humanos que, por sua vez, receberam a educação de outros homens. Consoante a idéia de progresso comum em sua época, sustenta que a educação torna-se sempre melhor a cada nova geração, uma vez que as gerações futuras preparam as precedentes dando sempre um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade. O segredo do caminho em direção ao aperfeiçoamento da natureza humana esconde-se, então, no problema da educação, porque somente por ela é possível

chegar à humanização do indivíduo e, conseqüentemente, de toda a comunidade humana, abrindo, assim, a perspectiva para uma futura felicidade do ser humano sobre a Terra. A exemplo de Platão, aproxima a pedagogia da política quando reconhece a enorme responsabilidade dos seres humanos para com a educação ao sustentar que, entre todas as descobertas humanas, há duas difíceis, que são a arte de governar os homens e a arte de educá-los. Defensor dos ideais iluministas e, portanto, advogado do progresso da humanidade, argumenta que “não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação.”

Kant sustenta a tese segundo a qual as únicas causas do mal consistem em não submeter a natureza instintiva às normas, ao cumprimento do dever. Portanto, se a moral kantiana privilegia a razão em oposição à natureza instintiva, tal moral consiste, necessariamente, na submissão da natureza às exigências do dever expresso no que denomina de *boa vontade*. Portanto, a educação moral ocupa lugar privilegiado em seu pensamento, pois não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a sabedoria e a disposição suficientes para escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um. Posto assim, *boa vontade* não significa necessariamente força de vontade, mas a disposição sempre firme no sentido de evitar o mal – que para Kant não é simplesmente a “*privatio boni*”, mas o objeto de uma liberdade deformada – exercitando a razão em direção ao bem, supremo fim da liberdade. Não sei se Kant leu Santo Agostinho, mas nesse aspecto há uma aproximação significativa com o pensamento do bispo de Hipona quando em *O livre-arbítrio* (1995, p. 142) lê-se que o mal não provém de uma ação exterior à vontade humana, visto que ele “origina-se da deficiência do livre-arbítrio”, que, a meu ver, nada mais é que a deformação, o uso malfazejo da liberdade tal como é expresso por Kant quando o filósofo reflete sobre a questão do mal.

A verdadeira função da educação não consiste simplesmente em treinar ou adestrar as crianças, mas em fazê-las pensar. Consciente de que as leis morais podem e devem ser deduzidas somente pela razão, Kant sustenta que é preciso ensinar as crianças a odiar o vício por ser desprezível em si mesmo e não pela simples razão de que Deus o proibiu: caso contrário, as crianças e os jovens poderiam deduzir que o vício

poderia ser permitido e praticado se Deus não o houvesse proibido. Observa-se, então, uma radical laicização da moral. Esta não só pode como deve emancipar-se da Teologia fundamentando-se, exclusivamente, sobre bases racionais, evidenciando-se, assim, a característica essencial do pensamento kantiano: a proclamação da razão como princípio organizador da ordem social, ética e política baseada na autonomia do sujeito dotado de vontade. O implemento dessa nova cosmovisão é tarefa da educação. É a educação que estabelecerá as bases da *Aufklärung*, isto é, que impulsionará a libertação do ser humano das trevas da ignorância, o que significa libertá-lo de toda e qualquer superstição, convertendo-se, assim, no fundamento responsável pela sua emancipação intelectual, pela sua saída da menoridade.

A educação concebida por Kant distingue a formação física da formação moral. A primeira refere-se apenas à natureza; a segunda, à liberdade, à moralização do ser humano e, conseqüentemente, da cultura. As duas se complementam. Enfatizando apenas o aspecto físico da educação ou uma formação moral inadequada (não regida pela razão), o aluno pode vir a possuir uma sólida formação física, pode ter o espírito bem formado; mas ser mau do ponto de vista moral, sendo, desse modo, uma criatura má. Ele distingue, também, o entendimento do juízo e a cultura geral da índole da cultura particular. O entendimento é o conhecimento do geral; o juízo é a aplicação do geral ao particular, e a razão é a faculdade de discernir a ligação entre o geral e o particular. Essa maneira de conceber a educação e a cultura prossegue seu curso desde a infância, até que o jovem termine a sua formação. A cultura geral da índole dirige-se à habilidade e ao aperfeiçoamento, não no sentido de informar algo de particular ao aluno, mas no de fortifica-lhe o caráter. A cultura geral da índole pode ser física, porque tudo depende da prática e da disciplina; ou moral, cujos fundamentos assentam-se em máximas deduzidas *a priori* e não sobre a disciplina. Daí a necessidade do zelo e do cuidado para que o aluno aja segundo suas próprias máximas e não por simples hábito; para que não faça simplesmente o bem por consideração a algum mandamento transcendente, exterior ao mundo, mas que o faça pelo bem em si mesmo. Enquanto a educação física é passiva em relação ao aluno, a educação moral é ativa. É necessário que este veja sempre os fundamentos e as conseqüências de suas ações a partir do conceito do dever inscrito na razão.

Segundo Kant (1997, p. 31), máxima “é o princípio subjetivo do querer; [...] o princípio objetivo é a lei prática” sendo que ambos os princípios são deduzidos exclusivamente a partir da própria razão. Embora Kant sustente que não se deva tratar a criança como se ela fosse um adulto, a educação jamais deve pautar-se apenas no aspecto lúdico, pois não se resume a uma brincadeira. Que ela deva ser impositiva é um fato, mas nem por isso deve ser escravizante. Assim, as crianças devem ser instruídas apenas naquelas coisas adaptadas à sua idade. Muitos pais se alegram, diz, vendo os filhos proferirem discursos de velhos. Tais crianças, conclui, a nada chegam. O educador tem o dever de cultivar nas crianças, mediante a cultura moral, a idéia do que é bom ou mau, evitando punições severas, pois a moralidade é algo tão grandioso e sublime que não se deve rebaixá-la nem igualá-la à disciplina. O primeiro passo em direção à formação da cultura moral consiste em lançar os fundamentos da formação do caráter no sentido de cultivar o hábito de agir segundo certas máximas. Tais máximas são, em princípio, as da casa e as da escola e, mais tarde, as da humanidade inteira. Inicialmente, a criança obedece às normas externas (heteronomia) e somente quando as interioriza, aceitando-as como se fossem suas (autonomia), é que vem a tornar-se um ser autenticamente moral. As máximas também são leis, mas leis subjetivas que derivam da própria evolução e desenvolvimento da inteligência humana. Não é necessário, portanto, criar de imediato na criança um caráter de adulto, mas, sim, o de uma criança que aos poucos conquista sua autonomia intelectual: condição para uma vida adulta livre em consonância com a liberdade de todos os seres humanos.

A formação do caráter moral requer alguns cuidados. Ensina-se à criança, por meio de exemplos e com regras claras, os deveres a cumprir para consigo mesmas como condição para se cultivar e conservar sua dignidade interior que faz dela e, conseqüentemente de toda a humanidade, a mais nobre de todas as criaturas. É nesse sentido que Kant elege o comedimento e a sobriedade como bases inabaláveis sobre as quais se assentam os deveres para consigo mesmo, ao sustentar que o dever essencial de cada pessoa consiste em não renegar em si a dignidade da natureza humana. Por outro lado, mas no mesmo sentido, os deveres para com as demais pessoas dizem respeito aos direitos humanos, concebidos por ele como “a menina dos olhos de Deus sobre a Terra”. Portanto, devem ser ensinados desde cedo às crianças o respeito e a

atenção a tais direitos, procurando, assiduamente, colocá-los em prática. Enfim, ambos não se encontram separados, pois o dever para consigo mesmo tem um só propósito: que o aluno preserve a dignidade humana em sua própria pessoa e a respeite (*respicere*) na pessoa do outro. O homem, quando tem diante dos olhos a idéia de Humanidade, critica a si próprio, e nessa idéia ele encontra um modelo com o qual se compara a si mesmo como condição para construir o seu caráter, a sua personalidade.

Concluindo, Kant sustenta que a criança e o jovem devem ser levados a estimarem-se pelos conceitos da própria razão e não pelos conceitos dos outros. Mirar-se na conduta ou no esforço de outros pode suscitar-lhes a inveja; e a humildade é o conforto do valor próprio com a perfeição moral. Se o ser humano não é moral por natureza, torna-se moral quando eleva sua razão aos conceitos do dever e da lei. Na verdade, o ser humano traz em si tendências naturais tanto para o bem quanto para o mal, pois tem inclinações e instintos que o impulsionam tanto para um lado quanto para o outro, e é a razão que deve impulsioná-lo na direção correta. Assim, tornar-se-á moralmente bom graças à força racional exercida sobre si mesmo. A educação moral, portanto, deve levar as crianças e os jovens a considerarem uma ação como valiosa não por que ela se adapte às suas inclinações, visto que, por que por meio delas, cumprem com os seus deveres.

Porque ensina serem os valores espirituais superiores aos materiais, Kant aconselha a orientar os alunos no sentido de dar pouco valor ao gozo dos prazeres imediatos da vida. Se “filosofar é aprender a morrer [e se o significado, o sentido da vida] não reside na duração e sim no emprego que [se dá a ela]”, como já ensinara Montaigne (1987, p. 44), os alunos perderão o temor infantil da morte, pois saberão reconhecer a transitoriedade dos bens materiais e de tudo o que é humano. Logo, é preciso demonstrar aos jovens que o prazer não deixa conseguir o que a imaginação promete. Para tanto, é imperativo orientá-los acerca da importância de, todo dia, examinarem suas condutas, posto que, somente assim, poderão fazer uma apreciação do valor, do significado da vida e da existência.

Se fosse possível sintetizar, em poucas palavras, a educação moral na concepção pedagógica de Kant (1997, p. 21-26 e 29), diria que ela tem como traço distintivo a educação para o exercício da boa vontade, expressa na obediência ao dever ou à lei moral, pois, consoante as palavras do filósofo, de tudo aquilo que é possível pensar neste mundo,

“e até mesmo fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bem sem limitação a não ser uma só coisa: uma *boa vontade*.” Os demais “talentos do espírito” como, por exemplo, a constância, a coragem e a decisão, são atitudes boas e desejáveis, porém, “podem tornar-se extremamente más e prejudiciais se a vontade não for boa”, já que a “boa vontade não é boa por aquilo que a promove ou realiza [...], mas tão-somente pelo querer”. A mesma coisa pode ser dita em relação aos *dons da fortuna* (poder, riqueza, honra, saúde...) que podem desandar “em soberba se não existir também a boa vontade.” A pessoa que não consegue expressar essa *pura boa vontade* não poderá sentir-se satisfeita, de bem com a vida. É nesse sentido, continua Kant, que “a boa vontade parece constituir a condição indispensável do próprio facto de sermos dignos da felicidade.” Mas, se a boa vontade não é a expressão de atos exteriores, de onde ele provém? Talvez a chave do entendimento da questão da vontade na filosofia kantiana se encontre na afirmação feita por ele de que a boa vontade, como foi supracitado, não é boa por aquilo que promove ou realiza, “pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta” (em tempo: observa-se aqui o distanciamento da filosofia finalista platônico-aristotélica), mas tão-somente pelo querer, isto é, em si mesma. Somente assim, a “vontade não será na verdade o único bem nem o bem total, mas [...] o bem supremo e a condição de tudo o mais, mesmo de toda aspiração de felicidade.” E, como ressaltai anteriormente, a vontade na filosofia kantiana não é uma capacidade especial do espírito distinta do pensamento. Ela é, essencialmente, *razão prática*, ou seja, a vontade, como órgão executivo da razão, é a responsável por tudo aquilo que diz respeito às questões da conduta, da moralidade e, por que não dizer, da Metafísica. Assim, a filosofia em Kant faz-se pedagogia na medida em que o aluno é conduzido a se descobrir como ser autônomo, dotado de vontade, elevando-se, portanto, moralmente quando se liberta das trevas da ignorância e da incapacidade de pensar por si próprio. Tal fato não significa que a pedagogia kantiana tenha por base uma filosofia subjetivista, solipsista ou mesmo legalista, visto que o imperativo categórico, explicitado na obediência à lei moral (expressão máxima da vontade) deduzida a *priori*, une o subjetivo e o objetivo, o individual e o coletivo, por meio do exercício crítico da razão prática. Concluindo, despertar a capacidade de reflexão crítica no aluno não significa outra coisa senão lançar as bases para o esclarecimento (*Aufklärung*), tarefa exclusiva, essencial da educação.

ABSTRACT

Kant's pedagogy, though still faithful to the ideals of the Enlightenment, contains already some criticism of these same ideals. According to him, reason must be independent from a previous criticism of its own capacity. A philosopher's main concern in the field of education must lie in the moral ground. And he adds that the Moral is not inherent to him at birth; man can become a moral being through education, whose main purpose is to develop a pupil's capacity of reflection. The shaping of character, according to Kant's pedagogy, can be summarized in the effort to stimulate the pupil's good will, which is the source of every virtue. Its fundamentals are the unequivocal imperative that binds the individual to the collective, as a consequence of the critical exercise of reason.

Key-words: pedagogy; philosophy; reason; moral.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO. *De magistro*. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p. 290-324. (Coleção Os pensadores).
- _____. *O livre-arbítrio*. São Paulo: Paulus, 1995.
- AQUINO, T. de. Questões discutidas sobre a verdade. São Paulo: Nova Cultural, 1988, p. 21-55 (Coleção Os pensadores).
- ARENDT, H. *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- CHÂTELET, F. *Uma história da razão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994
- DESCARTES, R. Discurso do método. In: *Obras escolhidas*. 3. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. p. 39-103.
- _____. Meditações. In: *Obras escolhidas*. 3. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. p. 106-199.
- GALILEI, G. *O ensaiador*. São Paulo: Nova Cultura, 1987. (Coleção Os pensadores).
- KANT, I. *Crítica da razão prática*. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- _____. *Crítica da razão pura* (prefácio à segunda edição). São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- _____. *O conflito das faculdades*. Lisboa: Edições 70, 1993.
- _____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- _____. *Sobre a pedagogia*. 3. ed., Piracicaba: Editora da Unimep, 2002.
- _____. Resposta à pergunta: que é o iluminismo? In: *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995. p. 11-19.

_____. Que significa orientar-se no pensamento? In: *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995. p. 39-55.

MONTAIGNEM, M. de. *Ensaaios*. 4. ed., São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os pensadores, vol. I).

