

O ensino da filosofia entre a questão pedagógica e a problemática filosófica

Rodrigo Peloso Gelamo

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

GELAMO, RP. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 178 p. ISBN 978-85-98605-95-1. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

1

O ENSINO DA FILOSOFIA ENTRE A QUESTÃO PEDAGÓGICA E A PROBLEMÁTICA FILOSÓFICA

Um primeiro impulso que tivemos para analisar o problema do ensino da Filosofia foi recuperar como ele foi tratado pelos filósofos ao longo da história da filosofia, especialmente do ensino da Filosofia. Porém, isso nos afastaria do foco central de nossa pesquisa, que é o problema de nosso presente e de como nesse presente o problema do ofício do professor é compreendido pelo filósofo professor. Desse modo, na primeira seção vamos, inicialmente, apresentar como fomos atacados pelo problema do ensino da Filosofia e, na sequência, perspectivaremos nosso olhar primeiro no pensamento que se desdobrou no Brasil nos últimos anos, procurando delinear algumas tendências que mais marcaram as pesquisas sobre o ensino da Filosofia. Em um segundo momento, revisitaremos o pensamento de Kant e Hegel, dois dos principais filósofos que, além de terem influenciado marcadamente o pensamento filosófico contemporâneo, pensaram a questão do ensino da Filosofia. O resgate desses autores tem por objetivo procurar indícios de suas influências no pensamento sobre o ensino da Filosofia no contexto contemporâneo.

Apresentação do problema

O nascimento de um problema

A problemática central deste estudo não foi um questionamento que já existia antes de seu início, como uma interrogação que se retira das bibliografias especializadas sobre o assunto, mas foi sendo construído aos poucos. A constituição do problema teve início, e foi tomando forma, no decorrer de minha atividade docente, mais especificamente, quando deparei com uma reversão *do lugar* que ocupava na sala de aula:¹ deixei de ser aluno do curso de Filosofia e passei a ser professor. Nesse momento preciso, a sala de aula também deixou de ser um ambiente confortável e passou a ser um lugar *estranho* à minha sensibilidade e ao meu modo de produzir pensamento.² Esse estranhamento pode ter ocorrido porque as relações que ali se instauravam não faziam parte do rol de conhecimentos filosóficos adquiridos durante o processo formativo em licenciatura e mestrado em Filosofia. Apesar de o curso de Licenciatura em Filosofia ter por objetivo explícito a formação do professor de Filosofia, muitas vezes não prepara o estudante para a futura atividade docen-

1 Esta reversão do *lugar* não constitui apenas a inversão de dois lugares que, de alguma forma, não se encontrariam senão como polos em oposição mediada pela “filosofia”, mas um *lugar* onde se passa a constituir como dois onde um terceiro surgiria: o movimento do filosofar, o filosofar como experiência.

2 Vale ressaltar aqui que a sala de aula se tornou um lugar agradável, fato que no início de minha formação não era de todo verdadeiro. Quando iniciei o curso de Filosofia, não tinha a intenção ou mesmo o desejo de aprender a filosofia. No entanto, durante o processo formativo, fui *tomado* pelos problemas filosóficos e aos poucos criando meus próprios problemas. Assim, o estudo da filosofia, a busca por autores, que me auxiliassem a enunciar esses problemas de maneira mais precisa, e a procura por possíveis caminhos de resolução desses passaram a fazer parte de minha vida, deixando de ser apenas um saber ou uma disciplina do conhecimento cujo distanciamento pessoal e afetivo se fazia necessário para melhor compreendê-la e passou a ser um pensar a minha própria existência acompanhado por esses autores.

te.³ Talvez, ainda, o estranhamento tenha se dado porque a atividade docente não resgatava (não *atualizava*) aquele *acontecimento*⁴ no qual fui *tomado* pela filosofia e descobri os prazeres em estudá-la.

Esse lugar *estranho*, ou *estrangeiro*, não é a sala de aula propriamente dita, mas a *função* de ensinar a Filosofia que tinha sido a mim confiada, mais especificamente, a atividade docente que se configurava como uma tentativa de *ensinar a Filosofia* para estudantes de cursos que não tinham por objetivo formar filósofos⁵ ou professores

3 O problema da formação do professor é algo que se repete em vários cursos de licenciatura em Filosofia. Segundo Murcho (2002, p.9), “Uma das primeiras coisas que o professor de filosofia recém-formado descobre com espanto é que o que estudou e aprendeu na faculdade é praticamente irrelevante na sua prática letiva. De algum modo, tem de aprender outra coisa quando começa a dar aulas”.

4 A noção de acontecimento, aqui empregada, precisa ser entendida não como um *fato* que ocorreu, mas como uma película de intensidade que dá a pensar e que insiste em habitar o pensamento, atualizando-se, a todo instante, com a mesma força. Deleuze (1990) utiliza como exemplo de *acontecimento* a queda da Bastilha. Nesse caso, ele afirma que não são as federações que comemoram a queda, mas o acontecimento *queda da Bastilha* que comemora as federações. Existe, ainda, para Deleuze, um acontecimento que se configura como um *vento* ou como *uma hora do dia*. O que faz que ambos os casos se configurem como acontecimento e não como fatos simplesmente é uma fissura que se abre no movimento de inércia, ou seja, a irrupção de um problema que dá a pensar e que não permite que sejamos indiferentes ao que aconteceu. Assim, o acontecimento é aquilo que violenta o pensamento e que *insiste* no pensamento como algo que marca intensamente nosso modo de existência e funciona como um signo que *insiste* em problematizar-nos. Por isso, mais importante que o pensamento é o que dá a pensar (Deleuze, 1987). No entanto, não se pode reduzir o acontecimento aos dogmatismos da essência e do acidente. Para Deleuze (1969, p.69), “O modo do acontecimento é o problemático. Não se deve dizer que há acontecimentos problemáticos, mas que os acontecimentos concernem exclusivamente aos problemas e definem suas condições. [...] O acontecimento é por si mesmo problemático e problematizante. Um problema, com efeito, não é determinado senão pelos pontos singulares que exprimem suas condições”.

5 O uso da noção de *filósofo* para fazer referência àqueles que são formados em Filosofia traz à tona um problema: o que é o filósofo? Porém, esse não é um problema que pretendemos desenvolver nos limites desta tese. Diferentemente do que possa parecer, nossa intenção não é problematizar a concepção de filósofo. Estamos assumindo simplesmente como *filósofo* aquele que é formado em

de Filosofia,⁶ mas administradores de empresa, cientistas contábeis, pedagogos, professores de matemática etc. Normalmente a disciplina Filosofia nesses cursos é concebida com o objetivo de proporcionar aos alunos iniciantes no ensino superior um olhar crítico acerca do mundo e do próprio curso em que estão ingressando, uma vez que, normalmente, essa disciplina é oferecida no primeiro ou segundo semestre dos cursos em questão.

O problema *ensinar Filosofia*, nesse contexto, afetou-me de tal modo que me fez sentir como um estrangeiro em meu próprio país; fez que me sentisse como *não filósofo* em minha formação filosófica: era como se falasse minha língua materna e não fosse compreendido. Falava de filosofia, do pensamento filosófico e de filósofos, mas era como se estivesse falando outra língua qualquer que não podia ser compreendida pelos estudantes. Sentia-me como se falasse japonês.⁷ Os problemas filosóficos que apresentava para serem estudados não eram compreendidos pelos alunos, que, muitas vezes, estavam imersos em seus próprios pensamentos, e que, por sua vez, eram atacados por problemas diferentes daqueles que eu trazia, amparado pela história da filosofia. Nesse contexto muito particular, o limite que se colocava ao ensino da Filosofia não era só o compreender a filosofia e o pensar filosoficamente, mas o aprender a história, os temas, os métodos propostos pelos filósofos e, até mesmo, a linguagem utilizada pela filosofia para expressar-se.

Filosofia. A opção por chamar de *filósofo* o formado em Filosofia se apresenta muito mais como uma questão de estilo do que de uma possível provocação. Ou seja, para não termos de repetir infinitamente a fórmula *o que faz “aquele que é formado em licenciatura em Filosofia” quando seu objetivo é ensinar a Filosofia*, optamos pela fórmula mais simples, *o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de Filosofia*. Por isso, quando nos referimos àquele que é formado em Filosofia utilizamos o termo filósofo. A título de simplificação e estilo optamos por usar o termo filósofo amparados por essa ressalva. Sobre a problemática do ser filósofo na atualidade, ver o ensaio “O dia da caça”, de Rubens Torres Filho (2004), que faz parte do livro *Ensaios de filosofia ilustrada*.

6 Estou me referindo aqui àqueles cursos que têm na grade curricular a disciplina de *Introdução à Filosofia* ou *Ética e Profissional*.

7 Referência ao conto de Lima Barreto (1996), *O homem que sabia japonês*.

Esse sentimento de “estrangeiridade” desestabilizou-me, por um lado, mas, por outro, mobilizou-me a pensar o ensinar a Filosofia em sua complexidade. Além disso, fez ressurgir em minha *memória* um passado não muito distante que atualiza em meu pensamento as intensidades daquele *acontecimento* no qual fui tomado pela filosofia. A estrangeiridade me afetou e fez que pensasse esse *lugar de professor* que ocupava e, assim, mudasse o meu olhar para tentar compreender qual era a defasagem entre o acontecimento no qual fui tomado pela filosofia e o fato de não conseguir estabelecer um contato, pela filosofia mesma, com meus alunos. Nesse sentido, o primeiro questionamento que fiz foi quanto ao que estava fazendo, ou seja, qual a minha atividade (atitude) como professor na aula de Filosofia: *o que é e como ensinar a filosofia*. Esse questionamento me remeteu a outro, que me levou a problematizar, também, a maneira de entender como se deu minha formação de professor de Filosofia e de que modo ela poderia ter contribuído para a dificuldade que estava instaurada. No entanto, notei que o problema não se limitava à defasagem de minha formação, com suas várias lacunas que geralmente ocorrem em qualquer processo formativo, mas também no descompasso entre a *imagem* que eu fazia do ser professor e da relação com os alunos. Esse fato motivou a procura pela compreensão de como eu poderia criar um modo de diminuir a defasagem que havia sido criada em relação ao aluno que ali estava para assistir às aulas de Filosofia. Essa *defasagem* estava tanto na impossibilidade de atingir as expectativas que os alunos tinham em relação às aulas e à disciplina quanto naquelas que eu tinha em relação a eles, ou, ainda, aquelas objetivadas e exigidas nas ementas das disciplinas.⁸

8 Desde 2001, venho trabalhando com o *ensino da Filosofia* nos mais diversos campos do saber: *Introdução à Filosofia*, para os cursos de Jornalismo, Desenho Industrial, Licenciatura em Matemática, Pedagogia, Serviço Social e Análise de Sistemas; *Filosofia e Ética Profissional*, para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Informática; e *Filosofia da Educação*, para os cursos de Pedagogia e Licenciatura em Matemática. Nos cursos de Bacharelado e de Licenciatura em Filosofia, trabalho com as disciplinas de *Ética e História da Filosofia*.

Os alunos, logo de início e de modo geral, não tinham o desejo de aprender os conteúdos “filosóficos”. Alguns, por terem passado por situações escolares não muito agradáveis com outros professores de Filosofia; outros, por mero descaso ou preconceito; outros, ainda, por influência dos primeiros.⁹ O que se fazia unânime era a questão, muitas vezes marcada pelo silêncio dos rostos apáticos: “O que isso (a filosofia) tem a ver com o curso que eu faço?”. A partir daí, a questão que passei a me colocar era: qual a importância de se ensinar Filosofia a esses alunos, a importância de eles a aprenderem, e a relação existente entre a filosofia e os campos de saber específicos em que cada um deles estava sendo formado?¹⁰

Outra dificuldade encontrada se deu em relação ao conteúdo apresentado nas ementas das disciplinas citadas. Todas elas estavam direcionadas para um tipo de curso em que os alunos deveriam ter, no seu término, um conhecimento, ainda que resumido, da história da filosofia, ou, ainda, dos temas tidos como importantes, para que assim fosse alcançado o objetivo proposto pela disciplina: que os alu-

9 Diogo Falcão (1988, p.36) (estudante do último ano de Filosofia na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa), em seu depoimento à revista *Filosofia*, afirma que “Hoje o aluno de filosofia (algumas vezes ajudado pelos seus mestres) tende a não fazer a mínima ideia do objetivo para que aponta, e costuma mesmo não apontar para nada”. Se, conforme assevera o aluno de Filosofia, no curso de Filosofia não fica muito claro a que vem o seu estudo, nos cursos que não pretendem formar os filósofos isso fica ainda menos evidente e mais problemático. Outro depoimento interessante nesse sentido é o depoimento da aluna do secundário (12º ano da Escola Secundária n. 2 de Olivais, Catarina dos Santos), para quem, “Das novas disciplinas que surgem, há uma que se apresenta como um grande desafio, um obstáculo: a Filosofia. Não se pode dizer que a imagem que é transmitida aos que a vão ter pela primeira vez é a mais agradável: existe a opinião generalizada de que nesta disciplina a única coisa que interessa é saber a infinidade de métodos e teorias, visões do real de uns quantos senhores que se rotulam como filósofos. Presume-se que o contributo do aluno é tido como dispensável, limitando-se a absorver o máximo possível daquilo que o professor lhe tenta incutir naquelas monótonas aulas” (ibidem, p.34).

10 A reposta que muitas vezes se encontra sendo repetida como um refrão é a de que a filosofia é importante para a formação crítica do sujeito etc. No entanto, apesar da generalidade a que está submetida essa afirmação, ela corrobora o vazio de sentido para os alunos que ali se encontram.

nos fossem capazes de ter uma consciência crítica ante as situações cotidianas. Nesse ponto apareceu um agravante: todas as ementas propunham conteúdos que não dialogavam com as propostas temáticas das outras disciplinas na *formação específica* dos alunos.¹¹

Ante o desprezo pela disciplina de *Filosofia*, que podia ser notado na maioria dos alunos, as ementas que materializavam as propostas dos cursos permaneciam intocadas e tecnicamente distantes dos objetivos almejados. Desse modo, o ponto de apoio para a resolução da questão anterior, além de não solucioná-la, criou outra: como propor uma discussão que fosse filosófica e mais próxima dos interesses dos alunos e dos próprios cursos nos quais os alunos estavam sendo formados se a ementa da disciplina não possibilitava realizar tal intento?

No caso da *Filosofia da Educação*, problemas parecidos eram encontrados, mas talvez outro plano estivesse se constituindo: a ementa encaminhava a disciplina para uma tematização cujo título poderia ser *História de como os filósofos se referiram à educação*. Assim, não foi encontrada a possibilidade, sem que para isso fosse necessário trair a proposta da disciplina, de desenvolver *o problema conceitual da educação, da filosofia*, ou, ainda, problematizar juntamente com os alunos as questões educacionais sob o olhar da filosofia,¹² buscando encontrar o lugar da filosofia no discurso educacional. Nesse contexto, mais uma vez, o ensino da Filosofia foi problematizado pelos alunos: qual a finalidade de saber a *história da filosofia da educação* se eu vou ser um professor de matemática ou de

11 Poder-se-ia fazer uma exceção com relação à filosofia da educação, que busca esse diálogo com as outras disciplinas. No entanto, muitas vezes esse “diálogo” se dá de forma externa e não promove o objetivo esperado: a atitude crítica.

12 Estou tomando posição no que se refere ao tipo de filosofia que utilizarei como fundamentação teórica, a saber: aquela que trata o saber como problema e como criação de conceitos. Entendo que filósofos como Nietzsche, Adorno, Foucault, Deleuze e Guattari, dentre outros, tenham realizado esse modo de fazer filosofia, pautados por um modo de filosofar que se afasta de uma analítica da verdade e busca, em uma analítica do presente, seus problemas para poder pensar filosoficamente.

educação infantil? Como isso vai auxiliar em minha *prática cotidiana* em sala de aula? A partir do modo como a ementa da disciplina nos era apresentada, perguntava-me: será que a filosofia pode contribuir apenas para a compreensão de como a *história* dos temas filosófico-educacionais auxiliaram a pensar cada tema específico e de como os filósofos pensaram esses temas, nesse caso, a educação?¹³ Intuitivamente considerava que não, mas a amplitude que a ementa alcançava era muito maior do que se poderia fazer no curto espaço de tempo¹⁴ destinado à aula para o desenvolvimento dos conteúdos necessários e para se entender o encadeamento das ideias filosófico-educacionais. Esse fato dificultava a sua assimilação, problematização e formação de um *pensamento* próprio por parte dos alunos, que nunca, ou muito pouco, haviam tido acesso à filosofia e ao modo de se pensar filosoficamente a educação.

Desse modo, as questões acerca do ensino – e especialmente do *ensino da Filosofia* – foram se constituindo e se produziram a partir dos *indícios* de minha *experiência* educadora nos diversos cursos de graduação nos quais atuei como professor, tanto de licenciaturas quanto de bacharelados. A partir desses indícios, procurei formular questões que circunscrevessem precisamente o problema e pudessem dar consistência a uma problemática de pesquisa cujas condições me levassem a *ensaiar* alguns caminhos a seguir. Busquei conferir até que ponto o problema do ensino da Filosofia poderia estar localizado nos indícios aqui apresentados. Indícios da falta de preparo daqueles que formulam as ementas, daqueles que pensam as disposições das disciplinas nas grades curriculares e, especialmente,

13 Minha intenção não é problematizar a filosofia da educação ou desenvolver uma discussão acerca dela nesse sentido. Apenas estou apontando alguns problemas que surgiram durante minha atividade docente no intuito de contextualizar nossa problemática. Acerca desse problema apresentado, Silva & Pagni (2005) têm um belo capítulo no livro *Fundamentos filosóficos da educação* sob o título “Filosofia e educação”. Ver também Kohan (1998).

14 A reflexão sobre o tempo necessário para se filosofar, ou melhor, sobre o tempo do filosofar, apesar de muito importante não será desenvolvida no contexto deste estudo.

daqueles que, como eu, se aventuram a *dar aula* de Filosofia. Isso significaria, simultaneamente, um problema na concepção *de e no* ensino da Filosofia – lugar onde se deveria pensar qual o objetivo de uma disciplina *estranha* a determinado espaço de saber (ensino da Filosofia para não filósofos) – e um problema sobre qual seria a função do *professor de Filosofia* (tanto para os cursos regulares de filosofia como para os de não filósofos)¹⁵. Assim, surgiu a questão sobre o tipo de conhecimento que o professor deveria possuir e produzir para ensinar a Filosofia e de que modo ele deveria problematizar o ensino da Filosofia para entendê-lo melhor. Busquei, então, problematizar (1) o que seria o ensino e o que seria o processo de ensino/aprendizagem tão presente no discurso dos educadores, e (2) o que fazer para entender seu funcionamento. Afinal, perguntei-me: (3) qual é a *experiência* necessária ao fazer e ao ensinar/aprender filosofia para que o seu *ensino* realmente se efetive?

As questões que surgiam pareciam se encaminhar para a seguinte formulação: o que se espera do *filósofo* quando o assunto é o *ensino da Filosofia*?¹⁶ Colocada desse modo, essa questão remetia mais diretamente para a “experiência formativa” necessária aos modos de fazer filosofia em sala de aula, em cujo centro de debate está o domínio dos temas a serem abordados e a metodologia a ser usada para o seu ensino. O que ficava de fora, nesse modo de problematização, eram as relações que emergiam entre o curso, o professor, o aluno e a própria

15 Esse tensionamento na diferenciação do ensino da Filosofia para não filósofos e para o curso de Filosofia contribui apenas para ressaltar o lugar em que estou colocando o problema. Não penso que o problema de ensino da Filosofia seja distinto para aqueles que ensinam Filosofia nos cursos de Filosofia quando comparados aos que ministram suas aulas para os cursos que estamos chamando de formação de não filósofos. Haja vista a posição de Foucault e Deleuze em suas aulas no Collège de France, ministradas para um público heterogêneo de artistas, arquitetos e provindos das mais variadas formações.

16 Esse modo de colocar o problema remete mais diretamente ao modo corrente de colocar o problema do ensino da Filosofia. Essa problematização pode ser encontrada na seção “Um olhar sobre algumas tendências do ensino da Filosofia na atualidade”.

filosofia.¹⁷ Assim, o risco que se corria nesse tipo de questionamento era, por um lado, cair no erro de “pedagogizar”, ou, ainda, de “metodologizar” o ensino da Filosofia e, por outro, recair nas questões curriculares sobre os conteúdos a serem ensinados que são amplamente discutidas no contexto atual. De qualquer modo, essas questões não conseguiam contemplar algo que se configurava como um problema urgente a ser pensado: o *fazer filosófico* do professor de Filosofia. Por isso, outra forma de enunciar o problema foi necessária.

Procurando na literatura sobre o ensino da Filosofia o ressoar de minha preocupação, encontrei, no modo como Pagni coloca a questão sobre o ensino da Filosofia, um ponto de apoio para formular o problema, que se tornava cada vez mais denso. Propondo um deslocamento na discussão acerca do modo de pensar o ensino da Filosofia, Pagni (2004) traz à tona os *restos* esquecidos pelo debate corrente: o ofício de professor. Sua proposta é pensar o *professor em seu ofício*, não a partir de um pensamento que venha de fora, mas a partir da sua própria contingência de sua atividade docente. Sua proposta implica deslocar a atenção que normalmente é dada às tematizações do ensino da Filosofia para pensar a angústia de um professor que tem a função de ensinar a Filosofia. A partir de Nietzsche, Adorno e Lyotard, Pagni argumenta que esse modo de pensar seria pautado por uma atitude de resistência ao modelo instituído de se pensar o ensino da Filosofia. Assim, o problema que propõe Pagni (2004, p.227) pode ser sintetizado na seguinte passagem:

Como os professores de filosofia poderiam filosofar para que o aprendiz também fosse despertado para tal, diante de uma situação em

17 Não acredito que seja possível separar essas três dimensões no ensino: o *professor*, o *aluno* e o *saber filosófico*. Nesse sentido, não quero reduzir o ensino da Filosofia ao ensino de um saber específico, nem mesmo o professor a uma atividade de ensinar e o aluno a uma atividade de aprender. Penso que esses três polos são complementares e constituem o filosofar no ensino da Filosofia quando pensado como uma atitude filosófica que os engloba. Assim, minha intenção é apenas apontar para um problema pouco debatido que envolve o ensino de um saber específico que é a filosofia.

que a determinação da cultura só ampliou a deformação profissional daqueles e apenas auxiliou a sufocar a disposição destes para aprender a pensar criticamente o tempo presente?

O problema proposto por Pagni coloca-se como um *problema/experiência-de-pensamento*, porque mobiliza a contingência do filósofo quando depara com o ofício de professor, impelindo-o a pensar os pressupostos aprendidos de forma abstrata em sua formação filosófica; ou seja, o filósofo é problematizado pela contingência de seu próprio presente e pelo fazer filosófico em seu dever de ofício: ser professor.

Essa maneira de colocar o problema escapa ao modo corrente de pensar o ensino da Filosofia, uma vez que o desejo/necessidade de buscar caminhos para a compreensão dos problemas da sala de aula caiu em desuso no pensamento do filósofo-professor e se cristalizou em uma imagem preconcebida do que seja ensinar Filosofia. Nesse sentido, o problema acerca desse ensino foi muitas vezes esquecido na própria vida cotidiana do filósofo-professor; e o lugar vazio foi ocupado pela recusa em pensar uma de suas tarefas – motivada pela defasagem de uma inflexão sobre si mesmo e sobre o seu fazer em sala de aula –, cristalizando-se na procura por elaborar um plano de ensino composto por conteúdos e temas que fossem *importantes* para serem ensinados e que justificassem a *importância* da filosofia na formação do aluno, futuro profissional. Esse lugar no qual o filósofo-professor de filosofia se coloca é um lugar-comum que propicia, muitas vezes, conforto intelectual para exercer uma *ocupação* de professor.¹⁸ Para dar suporte a essa constatação, posso fazer referência à minha ação em sala de aula: como professor de Filosofia, nunca ha-

18 A indiferença do filósofo com relação ao ensinar se dá aqui em um nível ainda mais problemático, uma vez que, ao que nos parece, o que se espera de uma aula de Filosofia é a formação de pessoas críticas e, no caso do professor de Filosofia, muitas vezes ele não se sente interpelado pelos problemas de sua própria atividade docente, restringindo-se apenas a questões de ordem mais geral da filosofia.

via me perguntado o que era necessário fazer para ser um *professor de Filosofia*. Em conversas com colegas de profissão, via ressoar a mesma ausência desse tipo de questionamento e percebia a certeza reinante: *ser professor de Filosofia é, simplesmente, ensinar a Filosofia*, mesmo sem se ter a compreensão filosófica do que seja “ser professor” e do que seja “ensinar a Filosofia”.

Para se pensar criticamente o ofício do professor de Filosofia, ao qual se refere Pagni (2004), poderia continuar buscando respostas na literatura específica acerca do ensino da Filosofia. Contudo, o risco de reproduzir os mesmos problemas recorrentes desse registro – da importância da filosofia, da metodologia para se ensinar e da temática a ser ensinada – é muito grande e, por isso, parece-me que o caminho a seguir seria o de criar um distanciamento do modo “tradicional” do fazer filosófico e do saber filosófico/educacional sobre o ensino da Filosofia, dando um *novo* tratamento ao problema. *Novo* aqui não deve ser entendido como novidade. Entendo com Deleuze (1968, p.177) que

O que se estabelece no novo não é precisamente o novo. Pois o que é próprio do novo, isto é, a diferença, é provocar (solliciter) no pensamento forças que não são as da reconhecimento, nem hoje, nem amanhã, potências de um modelo totalmente distinto, em uma *terra incógnita* nunca reconhecida, nem reconhecível.¹⁹

Seguindo a indicação de Deleuze, não poderia abandonar totalmente as produções e a literatura sobre o assunto, mas recuperá-las de modo a provocar um *tensionamento* em suas propostas. Isso porque, conforme assevera Deleuze (1990, p.64),

A filosofia está saturada de discussões sobre o juízo das atribuições (o céu é azul) e o juízo de existência (Deus é), suas reduções possíveis [o

19 Todas as traduções feitas no escopo deste livro, do francês, do espanhol e do inglês, são nossas.

ensino da filosofia é...] ou sua irredutibilidade [o ensino da filosofia não pode ser reduzido a...]. Mas trata-se sempre do verbo ser.

Assim, seria também necessário não mais pensar o que *é* o ensino ou o que *é* o ensino da filosofia. Não poderia apenas buscar elementos que concorressem para *explicar* esses problemas que surgem a partir da minha experiência docente e de outras experiências ou de outras filosofias, mas produzir um modo de pensamento que me possibilite *pensar o problema* que me afeta de forma *imane*nte. Nesse sentido, Deleuze parece indicar, fazendo ressoar Nietzsche e Foucault, que aquilo que precisa ser pensado é o que afeta *nossa* vida; pensar aquilo a que estamos ligados; pensar aquilo que está ligado à nossa *própria* experiência e que sequestra nosso pensamento. Então, pensar minha existência como filósofo-professor pode ter algum sentido, sobretudo em uma época em que se perguntar sobre o que fazemos de nós mesmos parece soar estranho.

O desejo de fazer o movimento e pensar *o presente intenso*, que me(nos) afeta como professor(es) de Filosofia e que se produz como uma *experiência singular*²⁰ em sala de aula, fez que buscasse/encontrasse aquilo que Deleuze já dizia ser “essencial”: *intercessores* que me auxiliaram a enunciar minha problemática de pesquisa que se plasma em minha vida. Nesse sentido, Deleuze (1990, p.171) afirma que

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cien-

20 A experiência não pode ser pensada como algo já vivido, como uma memória de eventos que se constituiu ao acaso, mas como uma superfície de registro, superfície de inscrição do pensamento. Desse modo, a experiência se daria como acontecimento resultante do encontro de corpos, como pensamento que insiste e resulta do encontro. “A superfície [como experiência] não se opõe à profundidade (regressa-se à superfície), mas à interpretação. [...] Jamais interprete, experimente...” (Deleuze, 1990, p.120). Seguindo a proposta deleuziana, entendo experiência como pensamento que é experienciado e não deve ser interpretado.

tistas; para um cientista, filósofo ou artistas –, mas também coisas, plantas, até animais [...] Eu preciso de meus intercessores para me exprimir e meus intercessores jamais se exprimem sem mim: sempre se trabalha em vários mesmo que isso não se veja.

“Encontrei”²¹ aquilo de que precisava para poder desenvolver minha pesquisa: alunos, cursos, colegas de trabalho, grupo de estudo e pesquisa, e a própria produção filosófica dos autores que me *deram a pensar* e que serão meus companheiros de viagem nesse percurso. Assim, encontrei intercessores que me auxiliaram a produzir e entraram comigo no *plano de imanência*; entraram comigo naquilo que me afeta e me problematiza: o *acontecimento* do ensino da Filosofia.

O *encontro* com intercessores no lugar do não controle, no plano de imanência, fez que meus problemas começassem a se tornar mais claros. Nesse sentido, foi necessário sair do registro exclusivamente filosófico em que me encontrava (da licenciatura e mestrado em Filosofia) e procurar elementos em uma área não muito aceita pela filosofia como portadora de um pensamento filosófico, a Filosofia da Educação. Contrariando a expectativa da filosofia, essa mudança de área e de ares trouxe-me a “liberdade” de pensar filosoficamente o problema do ensino da Filosofia, que, muitas vezes (para não dizer sempre), não é considerado como um problema filosófico pelos filósofos que se dedicam aos temas “tradicionais” da filosofia, amplamente aceitos e compreendidos como pertencentes à “verdadeira natureza filosófica”, tais como a ética, a estética, a política e, especialmente, a história da filosofia. Além disso, a proposta de pesquisar o *ensino da Filosofia*, fundamentando-o na continuidade do que venho desenvolvendo em meus estudos e em minha prática educativa, exige que eu faça dos desafios atuais do *ensino da Filosofia* problemas filosóficos para pensá-los filosoficamente,²² o

21 O “encontrei” aqui não significa encontrar o que se busca, mas o encontro como um acontecimento no mesmo sentido tratado antes.

22 Essa proposta não se constitui em nenhuma novidade no campo dos estudos filosóficos sobre o ensino da Filosofia. Sobre essa discussão, ver os artigos que Pagni escreveu em 2004.

que não implicaria uma recusa em adentrar na área educacional e filosófica, mas um distanciamento dos métodos e das técnicas usuais nesses campos de conhecimento que estariam mais afeitos à problematização pedagógica ou didática do ensino da Filosofia (no caso da educação) e de uma análise estrutural de textos filosóficos e um pensar *sobre* os filósofos e *sobre* os problemas filosóficos (no caso da filosofia). Assim, essa proposta de estudo se coloca no *entre*, melhor dizendo, no *espaço* em que não sofre a reificação dos métodos e técnicas da filosofia ou da educação, mas faz *uso* de ambos os saberes para se produzir. Nesse sentido, minha proposta é tratar o ensino da Filosofia de modo filosófico, sem cair no lugar-comum da filosofia denunciado por Deleuze (1990): o de refletir empobrecidamente *sobre*. Assim, não quero pensar *sobre* o ensino da filosofia,²³ mas criar uma estratégia diferente – que faz ressoar Nietzsche, Deleuze e Foucault – para pensá-lo: como um desejo violento de pensar a minha própria vida (cf. Vilela, 2007, p.672).

A partir disso, acredito que seja possível produzir um modo diferenciado de entender o ensino da Filosofia, ainda que seja apenas a minha “prática filosófica” (*ensinar a filosofia*), pensar minha *experiência* de ensino para compreender como ela vem se constituindo e como o *filósofo-professor de Filosofia* pode circular pelos saberes produzidos pelos filósofos e por aqueles que pensaram o ensino da Filosofia. Por isso, talvez a maneira de colocar o problema que escape ao modo corrente e recorrente de problematizar o ensino da Filosofia – da importância, da metodologia e do conteúdo do ensino, ou, ainda, do que se espera do *filósofo* quando o assunto é *ensinar a Filosofia* – possa ser formulada, seguindo a esteira enunciada por Nietzsche, Foucault e Deleuze ao problematizarem *seu próprio tempo* – fazendo dos problemas filosóficos problemas de uma *ontologia do presente* – e a si mesmos, para que possam inventar-se a partir de

23 Para Deleuze (1990, p.166), “Sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia na reflexão ‘sobre’... Se ela mesma nada cria, o que poderia fazer, senão refletir sobre? Então ela reflete sobre o eterno, ou sobre o histórico, mas já não consegue ela própria fazer o movimento”.

uma estética da existência. Ou seja, problematizar o próprio presente, a si próprio e as relações que se estabelecem e que constituem o lugar onde se dá o processo de constituição de si mesmo. Assim, o problema desta pesquisa poderia ser formulado da seguinte maneira: *o que faz o filósofo quando uma de suas tarefas no contexto presente é ser professor de Filosofia?*

Um olhar sobre algumas tendências do ensino da Filosofia na atualidade

O propósito desta seção é compreender o modo como o ensino da Filosofia vem sendo pensado na atualidade brasileira, a maneira por meio da qual o pensamento sobre esse ensino tem se constituído no espaço acadêmico das pesquisas sobre o assunto e as questões que vêm sendo debatidas pelos pesquisadores dessa área. Para isso, apresentaremos um olhar sobre algumas tendências no debate que foi realizado no Brasil, com o objetivo de apontar alguns dos principais paradigmas que nortearam as diferentes abordagens sobre o ensino da Filosofia. Concordamos que esse recorte pode não representar o *todo* da discussão sobre o assunto, mas, de certo modo, pode servir de índice para entendermos o que foi feito nesse debate.

No Brasil, a produção teórica sobre a temática do ensino da Filosofia é bem recente e ainda bastante restrita.²⁴ Ao iniciarmos o le-

24 Como bem observam Gallo & Kohan (2000, p.7), ao se referirem ao ensino secundário, “A bibliografia é parca, como bem sabe qualquer professor que, angustiado frente à esfinge da sala de aula, tenta buscar nos livros um alento para seu trabalho cotidiano, uma forma de melhor fundamentar sua prática docente. É certo que temos vários manuais para o ensino de filosofia nesse nível e mesmo alguns bons manuais. Mas a produção filosófica sobre o ensino da filosofia, entre nós, ainda é praticamente nula”. Na nota de rodapé da mesma página, fazem o seguinte esclarecimento: “Isso se não considerarmos uma produção até razoável de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema nesse período. Essas dissertações e teses, porém, raramente conseguem deixar as estantes das bibliotecas, chegando às mãos do professor de filosofia que está em sala de aula”. Quando o assunto é o ensino da Filosofia nos cursos superiores, a bibliografia ainda é mais restrita.

vantamento bibliográfico sobre o assunto, notamos que a maior concentração das pesquisas está nas produções de pesquisadores ligados à filosofia da educação, em sua maioria filósofos de formação, mas que atuam na área de Educação. Apenas uma pequena parte daquilo que tivemos a oportunidade de analisar foi desenvolvida por filósofos vinculados aos cursos de Filosofia. Embora encontremos algumas publicações desses filósofos sobre o assunto, elas estão mais centradas nas questões político-educacionais concernentes à importância da filosofia e do seu ensino na formação do cidadão, tema recorrente desde o final dos anos 1960.²⁵ A despeito da importância dada por vários filósofos ao ensino da Filosofia (especialmente Kant e Hegel, conforme poderemos notar na próxima seção), quando não está diretamente vinculado à política educacional dos cursos de Filosofia, no que diz respeito especificamente à formação dos seus estudantes, esse tema sempre é tratado como um problema de menor importância para a *Filosofia*, sendo essa tarefa deixada para os “educadores” (pedagogos e filósofos da educação). Talvez um dos motivos para tão poucas publicações seja justamente o fato de as questões do ensino da Filosofia serem entendidas como *questões educacionais*, o que possivelmente as distanciaria dos *problemas filosóficos*. Assim, a filosofia poderia se ocupar de questões “mais importantes” e elevadas como a metafísica, a teoria do conhecimento, a ética e, de forma geral e principalmente, a história da filosofia.

Uma das razões que podem explicar, mas não justificar, o pouco interesse sobre os problemas do ensino da Filosofia por parte dos filósofos pode estar localizada na história dos cursos de pós-graduação em Filosofia, entre os quais é raro encontrar um programa, área ou linha de pesquisa que se interesse pelo assunto ou que tenha como prioridade pensar o ensino da Filosofia. Corroborando nossa hipótese, outro indício dessa falta de interesse pode ser percebido

25 A discussão sobre a importância da filosofia se deve à retirada do ensino da Filosofia do Ensino Médio. Boa parte dos textos que foram publicados durante esse período procura, de algum modo, uma sensibilização da importância desse saber para a formação humana.

quando percorremos a história da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof), fundada em março de 1983.²⁶ Notamos que, da sua fundação até 2006, nunca tinha havido na Anpof um Grupo de Trabalho (GT)²⁷ que tratasse especificamente do ensino da Filosofia e de seus problemas correlatos. Apenas em 2006 foi criado um espaço para a discussão sobre essa temática com a fundação do GT “Filosofar e ensinar a filosofar”. A própria escolha do nome foi significativa, uma vez que nomear o GT de “ensino da filosofia” poderia causar uma confusão com algum tema da filosofia da educação, ou alguma aproximação com problemas de aplicação pedagógica, que escapasse aos interesses da filosofia, deixando que esse assunto continuasse sendo pesquisado apenas nos programas de Educação.²⁸

Apesar do aceite da Anpof em criar o referido GT, quando analisamos a constituição de seu *Núcleo de sustentação*,²⁹ notamos que

26 Cf. página oficial da Anpof disponível em: www.anpof.org.br.

27 Os grupos de trabalho que compõem atualmente (2008) a Anpof são os seguintes: Aristóteles; Benedictus de Spinoza; Ceticismo; Criticismo e Semântica; Dialética; Epistemologia Analítica; Estética; Estudos de Filosofia e História da Ciência; Ética; Ética e Cidadania; Ética e Filosofia Política; Ética e Política na Filosofia do Renascimento; Filosofar e Ensinar a Filosofar; Filosofia Antiga; Filosofia Contemporânea de Expressão Francesa; Filosofia da Ciência; Filosofia da História e Modernidade; Filosofia da Linguagem; Filosofia da Mente; Filosofia da Religião; Filosofia das Ciências Formais; Filosofia e Direito; Filosofia e Psicanálise; Filosofia Francesa Contemporânea; Filosofia na Idade Média; Filosofia Pós-Metafísica; Hegel; Heidegger; História da Filosofia da Natureza; História da Filosofia Medieval e a Recepção da Filosofia Antiga; História do Ceticismo; Kant; Levinas; Lógica; Lógica e Ontologia; Marx e a Tradição Dialética; Marxismo; Neoplatonismo; Nietzsche; Pensamento do século XVII; Platão e o Platonismo; Pragmatismo e Filosofia Americana; Rousseau e o Iluminismo; Schopenhauer; Teorias da Justiça; Wittgenstein.

28 Vale ressaltar que apenas o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp tem como linha de pesquisa o ensino da Filosofia. Criada em 2005, traz como pesquisadores Silvio Donizetti Gallo, Renê da Silveira Trentin, Lídia Maria Rodrigo e Roberto Goto.

29 O Núcleo de sustentação do GT é composto por um coordenador que tenha título de doutor e por pelo menos mais cinco professores-pesquisadores

ele é composto majoritariamente por pesquisadores que estão vinculados às pós-graduações em Educação³⁰ e que desenvolvem pesquisas em filosofia da educação. Esse fato talvez possa evidenciar muito mais uma concessão por parte da associação dos filósofos envolvidos com a pós-graduação de que alguns pesquisadores da educação possam discutir os problemas do ensino da Filosofia, do que um real interesse pelo assunto, uma vez que apenas um dos membros do GT desenvolve suas pesquisas em um Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

Outro indício da falta de atenção dos filósofos aos problemas do ensino da Filosofia pode ser encontrado na pouca ocorrência de grupos de pesquisa inscritos no CNPq que se intitulam grupos de pesquisa em ensino da Filosofia ou que se dispõem a pesquisar o assunto. Existem, atualmente, treze grupos inscritos no CNPq, em cujas linhas de pesquisa encontramos a ocorrência da preocupação com o tema *ensino da Filosofia* e, de forma mais geral, *filosofia e educação*. Dos referidos grupos, apenas cinco apontam como “Área Predomi-

com pesquisa na área e com reconhecida competência acadêmica. (Cf. www.anpof.org.br).

30 Até o ano de 2008, o Núcleo de sustentação do GT tem como coordenador Gonzalo Armijos (UFG), vice-coordenador Walter Omar Kohan (UERJ), e como membros Elisete Tomazetti (UFSM), Filipe Ceppas (UGF), Gabriele Cornelli (Unesp), Geraldo Balduino Horn (UFPR), Humberto Guido (UFU), Junot Cornélio Matos (Unicap), Leoni Maria Padilha Henning (UEL), Márcio Danelon (Unimep-UFU), Marcos Lorieri (PUC-SP), Maurício Rocha (UERJ), Paula Ramos (Unesp), Pedro Pagni (Unesp), Rosely Giordano (UFPA), Sérgio Sardi (PUC-RS), Sílvio Gallo (Unicamp), Sônia Maria Ribeiro de Souza (Unisantos), Walter Matias Lima (Ufal) (cf. www.anpof.org.br). Dos referidos pesquisadores, apenas Gonzalo Armijos, Maurício Rocha e Sérgio Sardi têm mestrado e doutorado em Filosofia; Rocha atua na pós-graduação em Educação, Sardi não tem vínculo com a pós-graduação *stricto sensu* e apenas Armijos participa do curso de mestrado da Universidade Federal de Goiás, cujas linhas de pesquisa são: Ética e Filosofia Política, Ontologia e Metafísica, e Filosofia da Linguagem e Conhecimento, não havendo, no programa do qual participa, nenhuma linha de pesquisa que abrigue a temática do GT. (Os dados foram pesquisados no Curriculum Lattes de cada pesquisador, disponível na Plataforma Lattes em 22 de novembro de 2007, In: lattes.cnpq.br.)

nante” a Filosofia,³¹ enquanto os outros oito indicam a predominância na área de Educação. O mesmo ocorre quando analisamos as produções de artigos sobre o assunto: a grande maioria é publicada em periódicos da área de Educação ou em periódicos manifestamente interessados na interface *filosofia e educação*.

Talvez, ainda, parte desse problema esteja no modo como a aproximação entre a filosofia e as questões do ensino se deu no Brasil. O início do questionamento filosófico do ensino – e podemos dizer, também, do ensino da Filosofia – pode ser resgatado a partir dos textos de Anísio Teixeira, nos quais apresenta sua teoria educacional, entre os anos de 1930 e 1934. Apesar de sua formação em Ciências Jurídicas, Teixeira envolveu-se com questões educacionais na Bahia e, posteriormente, no Rio de Janeiro e em Brasília. O ponto forte de sua inserção nas questões educacionais foi a participação ativa no *Manifesto dos pioneiros da escola nova*, em 1932. Durante esse período, Teixeira trouxe para a discussão educacional brasilei-

31 (1) Grupo (Gr): Educação e Filosofia – Unesp, Líder (Li): Pedro Angelo Pagni, Área Predominante (AP): Educação; (2) Gr: Filosofia, Cultura e Ensino Médio – UFSM, Li: Elisete Medianeira Tomazetti, AP: Educação; (3) Gr: Filosofia e Educação – UPF, Li: Cláudio Almir Dalbosco, AP: Educação; (4) Gr: Filosofia e Educação – Educogitans – Furb, Li: Adolfo Ramos Lamar, AP: Educação; (5) Gr: Filosofia e Práxis Pedagógica – Unemat, Li: Aparecido de Assis, AP: Educação; (6) Gr: Filosofia, Educação e Subjetividade – UNB, Li: Walter Omar Kohan, AP: Educação; (7) Gr: Filosofia, Ética e Educação – UFPA, Li: Maria Neusa Monteiro, AP: Filosofia; (8) Gr: Filosofia no Brasil e na América Latina: teoria, história e ensino – USP, Li: Antonio Joaquim Severino, AP: Educação; (9) Gr: Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças – Unesp, Li: Paula Ramos de Oliveira, AP: Filosofia; (10) Gr: Grupo de Estudos sobre Ensino de Filosofia – Unimep, Li: Marcio Aparecido Mariguela, AP: Filosofia; (11) Gr: Grupo de Pesquisa sobre Filosofia e Ensino de Filosofia – Ufal, Li: Walter Matias Lima, AP: Filosofia; (12) Gr: Núcleo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia - Nefi – UFPI, Li: Helder Buenos Aires de Carvalho, AP: Filosofia; (13) Gr: Prophil: Pesquisas em Ensino do Filosofar – Educação para o Pensar – Filosofia para Crianças – Formação Humana – UFMT, Li: Peter Büttner, AP: Educação (dados retirados do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/pesq/apresentacao.htm>>. Acesso em: 5 abril 2007).

ra a perspectiva pragmatista de Dewey e Kilpatrick,³² com o intuito de fazer da educação e do ensino um problema filosófico. Em certo sentido, Teixeira inaugurou a filosofia da educação no Brasil e a preocupação com a aproximação entre as discussões educacionais e filosóficas.

Por esse motivo, durante longo período, a discussão sobre o ensino da Filosofia manteve-se submetida àquelas feitas pela filosofia da educação, a não ser por alguns artigos esparsos publicados por pesquisadores cujo vínculo era apenas com a filosofia e não com a filosofia da educação. Podemos citar como exemplos dessas produções o artigo de Maugüé, “O ensino da filosofia: duas diretrizes”, publicado na *Revista Brasileira de Filosofia* (1955), e “A situação do ensino filosófico no Brasil”, de João Cruz Costa (1959), professor catedrático do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP). Nesse sentido, até o final dos anos 1960 não houve grandes produções que tivessem como tema o ensino da Filosofia.

A preocupação dos filósofos estava centrada mais na constituição e sedimentação do curso de graduação em Filosofia da USP, criado em 1934, e na posterior criação do curso de pós-graduação, que se configurou como o principal responsável pela formação de filósofos no Brasil. Assim, a produção teórica do Departamento da USP estava centrada, entre 1934 e 1957, na formação dos futuros professores do Departamento, com o intuito de criar a base da filosofia brasileira. Posteriormente, entre 1958 e 1968, a preocupação passou a ser a busca pela identidade e pela consolidação do curso de Filosofia. Isso pode ser encontrado na página institucional do Departamento de Filosofia da USP (2007) na internet, onde se lê:

O estilo de trabalho, consolidado no segundo período [1958 a 1969] que mencionamos acima, prescrevia para a graduação objetivos de for-

32 Sobre a influência de Anísio Teixeira na filosofia da educação brasileira, ver: Teixeira (1928, 1930a, 1930b, 1963, 1966, 1969a, 1969b, 1969c e 2000) e Pagni (2000a, 2000b, 2001 e 2008).

mação técnica e crítica, centrado numa abordagem analítica da História da Filosofia, que visava dar ao aluno instrumentos teóricos para a compreensão das lógicas internas dos sistemas filosóficos. A preocupação dominante era o adestramento para a pesquisa de acordo com padrões herdados da historiografia francesa recente. Antes da Reforma Universitária tal trabalho podia ser desenvolvido de forma intensiva, uma vez que o currículo era constituído por um número relativamente reduzido de disciplinas, com pequena carga horária semanal e ministradas ao longo de um ano. Estas características conjugavam-se com exigências rigorosas no tocante à carga de leitura e trabalho aprofundado com os sistemas e autores tratados nas disciplinas.³³

Tendo em vista os objetivos aqui enunciados, o que estava em voga no debate filosófico acerca do ensino da Filosofia no curso de Filosofia da USP era o *adestramento* dos alunos para a pesquisa filosófica, e não a formação de filósofos que assumissem a carreira docente no segundo grau ou em cursos universitários, tendo como disciplinas *Introdução à filosofia e Filosofia da educação*.³⁴ Assim, podemos dizer que a preocupação desses filósofos estava mais centrada na formação de pesquisadores da filosofia do que na de professores.

Apenas com uma intervenção externa – a *Reforma Universitária* no final da década de 1960, que consistiu na retirada do ensino da Filosofia do Segundo Grau,³⁵ dentre outras ações –, houve uma mudança nos objetivos do curso de Filosofia idealizado pelos fundado-

33 Disponível em <http://www.fflch.usp.br/df/site/departamento/historico.php>. Acesso em: 19 abril 2007.

34 É possível encontrar algumas críticas ao modo como a filosofia era (e continua sendo) ensinada na USP. Exemplo disso é o livro de Renato Janine Ribeiro (2003), *A universidade e a vida atual*, no qual apresenta, dentre outros problemas da universidade brasileira, os limites do ensino estruturalista da filosofia. Não queremos entrar no mérito do debate sobre os prós e os contras do ensino estruturalista (ou estrutural) da filosofia, amplamente utilizado no ensino da Filosofia da USP pois, nosso objetivo não é esse.

35 Hoje chamado de Ensino Médio.

res da Faculdade de Filosofia da USP e por aqueles que os sucederam. No entanto, apenas nos últimos anos é que pode ser notada uma mudança significativa na constituição do curso:

É evidente que, nas condições atuais, o adestramento para a pesquisa não pode ser mantido, enquanto objetivo, com a predominância que possuía anteriormente. Este objetivo deve ser colocado em equilíbrio com dois outros, que são a formação profissional do docente de Segundo Grau, tendo em vista a reintrodução da disciplina no currículo, e a formação complementar de estudantes de outras áreas, formados ou não, que procuram o curso. Não consideramos, entretanto, que deva haver uma separação drástica entre *preparar para a pesquisa* e *preparar para a docência no Segundo Grau*: deve haver, pelo contrário, um equilíbrio entre as duas finalidades principais do curso, de modo a não excluir, discriminatoriamente, uma ou outra das opções do aluno.³⁶ (grifos no original)

No panorama geral do ensino da Filosofia, a reviravolta dessa situação se deu em outro contexto. Em 1961, a partir do Decreto de Lei n.4.024/61, a filosofia deixou de ser obrigatória no ensino. Com o Decreto de Lei n.869/69, regulamentado pelo Decreto n.68.065/71, essas disciplinas foram substituídas pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Ordem Social e Política Brasileira (OSPB), cujo objetivo era a defesa do princípio democrático, das tradições nacionais, da projeção de valores espirituais e éticos da nacionalidade por meio do fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana, do culto à pátria, das tradições e instituições, bem como do culto à obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (Lepre, 2001). Assim, no lugar antes ocupado pelas disciplinas consideradas subversivas ao controle social, foi colocada uma disciplina que tinha como objetivo uma educação que preparasse os estudantes para o

36 Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/df/site/departamento/historico.php>>. Acesso em: 19 abril 2007.

ingresso na sociedade, para o culto à pátria e para a obediência às leis estabelecidas, sem que, para isso, o aluno tivesse de fazer críticas ou compreender a sociedade. Porém, é em outro momento que a filosofia sofre seu maior golpe, com a Lei n.5.692/71, durante o período de ditadura militar (de 1964 a 1982), que fez que a Filosofia e a Sociologia fossem sumariamente retiradas do currículo escolar. Portanto, com essa retirada, foi despertado um debate que visava a uma conscientização social sobre a relevância da filosofia na formação do cidadão crítico.³⁷

A discussão sobre a importância do ensino da Filosofia foi sendo resgatada inicialmente às escuras, em razão da repressão militar, e, posteriormente, de maneira mais intensa, a partir da retomada da democracia nos anos 1980, com as manifestações em torno da volta da Filosofia aos currículos do Ensino Médio. Nesse contexto, os debates nos Departamentos de Filosofia das universidades brasileiras desempenharam um importante papel, ainda que existissem discordâncias entre eles acerca dessas questões (Gallo, 2004).

Nesse sentido, a discussão sobre a importância do ensino da Filosofia no processo formativo tornou-se central no debate sobre o ensino da Filosofia, tendo como intuito recuperar o campo de intervenção social a ela reservado e que fora perdido. Segundo Appel (1999, p.69),

Há muitos anos – desde a sua retirada, no início dos anos setenta, durante os chamados *anos de chumbo* do governo militar brasileiro – luta-se para reimplantar a filosofia no ensino médio. Bate-se contra o escândalo teórico e político da sua supressão e, ao mesmo tempo, constata-se que o ensino da filosofia se estende na medida em que a democracia avança. Compreende-se que não há propriamente ofício filosófico sem sujeitos democráticos e não há como atuar no campo político, consolidar a democracia, quando se perde o direito de pensar.

37 Uma análise sobre os motivos do afastamento da Filosofia do Segundo Grau pode ser encontrada no artigo de René José Trentin Silveira (1994).

O contexto histórico-social no qual viviam os filósofos brasileiros propiciava uma discussão que tinha como mote o convencimento e a explicitação para a sociedade, em geral, e para os responsáveis pela educação, em particular, da importância da recolocação da disciplina de Filosofia no Ensino Médio e da urgência em se efetivar isso. Com isso, quase toda a discussão sobre o ensino da Filosofia firmou-se no debate sobre sua importância no Ensino Médio, ficando quase nulas as referências ao ensino de Filosofia nos cursos superiores. Talvez em razão dessa falta de atenção, o ensino da Filosofia foi sendo retirado aos poucos dessa etapa de formação, espaço que ocupou quando do declínio de sua ação no Ensino Médio e, especialmente, no final da década de 1980, com a grande expansão e abertura de cursos superiores.

A partir de 2000, no entanto, a expansão outrora responsável por difundir a Filosofia como disciplina nos cursos de graduação acabou por contribuir para que perdesse espaço em tais cursos. Nesse sentido, as faculdades e institutos de Ensino Superior vêm gradativamente retirando as disciplinas Introdução à Filosofia, Filosofia da Educação e Filosofia e Ética Fundamental de seus currículos escolares. A justificativa para isso recai no argumento de que há uma exigência de apressamento na formação do aluno universitário pela demanda do mercado, e que, por isso, disciplinas que não contribuam diretamente com a formação profissional precisam ser eliminadas do currículo. Outro argumento que ampara a supressão da filosofia nesses cursos é a necessidade de que as disciplinas *menos necessárias* deem lugar àquelas de “fundamental importância” à formação técnica. A título de exemplo, os cursos de Pedagogia, que tinham suas disciplinas divididas ao longo de quatro anos, atualmente são realizados em apenas três anos em boa parte das faculdades. Poderíamos imputar a razão disso simultaneamente à pressa das instituições privadas em formar os alunos para obter maior lucro com sua formação e à pressa dos próprios alunos para entrar no mercado de trabalho o mais rapidamente possível. No entanto, notamos que mesmo as instituições de ensino público estão seguindo um caminho muito parecido, descartando de seus cur-

rículos a disciplina de Filosofia³⁸ e, em alguns casos, até mesmo a de Filosofia da educação.

A esse respeito, Gallo (2007) observa que

Na universidade brasileira hoje, não vemos a presença da filosofia nos currículos dos cursos, a não ser no caso de instituições confessionais, que entendem que conhecimentos de filosofia são necessários para a realização de seu projeto pedagógico.

Nas universidades públicas, a presença da filosofia nos cursos dá-se apenas quando é diretamente relacionada com aquela carreira.

Nesse sentido, podemos inferir que restou à Filosofia ser uma disciplina de caráter instrumental ou *interdisciplinar*, como alguns preferem intitulá-la, cabendo a ela ocupar o espaço de transversalidade nos currículos. Assim, o ensino da Filosofia deixou de ser um saber que precisasse de alguém especializado para ministrá-lo. Isso fez que sofresse uma simplificação excessiva, passasse a ser um conhecimento comum (senso comum) e, dessa forma, todos puderam se sentir “capazes” de ensinar a Filosofia transversalmente. Esse modo de tratar o ensino da Filosofia encontra respaldo na Lei n.9.394/96, que, apesar de trazer a possibilidade do retorno da Filosofia para o Ensino Médio e de assumir a sua importância, reserva a ela um lugar de pura aparência, especialmente em um tema caro à filosofia, que é a ética.

Dadas as mazelas pelas quais a filosofia passou, nas últimas décadas, a preocupação dos estudiosos acerca do ensino da Filosofia localizou-se em um aspecto que precisava ser evidenciado: o convencimento da importância da filosofia na formação dos alunos nos ensinos Fundamental, Médio, Superior e, até mesmo, no ensino da

38 Para nos determos apenas num exemplo desse fato, podemos fazer referência à recente retirada da disciplina de Introdução à Filosofia do curso de Pedagogia da Unesp de Marília em 2006, sob alegação da necessidade de criar espaço para “disciplinas imprescindíveis” à formação dos futuros pedagogos.

Filosofia para crianças, com o objetivo de marcar o seu lugar na formação crítica do sujeito.

Nos anos 1990, notamos que houve uma continuidade na discussão sobre a importância da existência do filósofo na sociedade, reiterando a tendência em se marcar posição quanto à necessidade da filosofia para a formação do cidadão crítico. A esse respeito, podemos fazer referência ao livro de Arantes et al. (1996), *A filosofia e seu ensino*, de 1991,³⁹ o qual reuniu vários filósofos que, naquele momento, estavam preocupados em pensar o ensino da Filosofia como uma disciplina que poderia contribuir para se pensar a dimensão social do homem, hipótese desenvolvida por Franklin Leopoldo e Silva no capítulo intitulado “A função social do filósofo”.

Nos anos 2000, a temática manteve-se e, de certo modo, intensificou-se, especialmente a partir da aprovação pelo Congresso Nacional e respectivo veto do presidente da República em 2001 do Projeto de Lei n.3178/97, que versava sobre a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Em razão desse contratempo, as discussões sobre a importância do ensino da Filosofia e das condições para sua implantação tomaram uma força muito maior no cenário nacional, uma vez que o motivo do veto foi a falta de professores para assumir as respectivas aulas. Tomazetti (2002) destaca que,

apesar da derrota, instaurou-se positivamente um processo de reflexão sobre o ensino da filosofia, suas exigências, dificuldades, forma e conteúdo. E mais, dentro de um contexto nacional de discussões e de novas políticas para a formação de professores, passou-se a discutir a formação inicial do professor de Filosofia dentro de um curso que, mesmo sendo de licenciatura, muitas vezes enfatiza a formação para a pesquisa, em detrimento da preparação para a docência.

Em consonância com o debate público que vinha ocorrendo no Brasil, surgiram vários encontros visando ampliar ainda mais o de-

39 Tendo em vista que utilizamos a segunda edição, passaremos a fazer referência a esse livro pela data 1996.

bate público sobre o assunto: I Congresso Internacional de Filosofia com Crianças e Jovens (1999) em Brasília; Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia (2000) em Piracicaba; Simpósio sobre o Ensino da Filosofia da Região Sudeste (2002) em Piracicaba; Fórum Sul de Ensino da Filosofia⁴⁰ (de 2001 a 2008) em Passo Fundo, Ijuí, Curitiba, São Leopoldo, Santa Maria e Londrina; Fórum Centro-Oeste sobre Ensino e Pesquisa em Filosofia (2001, 2002, 2003, 2004) em Brasília, Goiânia e Palmas; Fórum Norte de Ensino da Filosofia (2004) em Belém do Pará. Esses fóruns e simpósios têm se preocupado em trazer à tona o debate, não só do ensino da Filosofia no segundo grau ou na universidade,⁴¹ mas também a problemática do ensinar a filosofia para estudantes do curso de Filosofia. Nesse sentido, a ressonância da preocupação dos estudos realizados nas décadas anteriores pode ser encontrada no empenho dos organizadores desses eventos em dar continuidade à discussão sobre a temática do ensino da Filosofia.

Notamos que toda essa discussão tem surtido efeito, uma vez que a filosofia tem ganhado visibilidade, e a procura por cursos de licenciatura nessa área tem aumentado significativamente. Em diversos Estados do Brasil, o ensino dessa disciplina tornou-se obrigatório no Ensino Médio, embora ainda existam diversas discordâncias sobre a implantação das resoluções e sobre os jogos políticos dos Conselhos Estaduais e Federais de Educação a respeito da determinação do Conselho Nacional. Outro campo no qual a filosofia

40 O Fórum Sul de Ensino da Filosofia, já em sua 8ª edição, é resultado da união de vários cursos de Filosofia do Sul do Brasil que se preocupam em debater o ensino da Filosofia. Os encontros tiveram início em 2001 com o tema “Um olhar sobre o ensino da filosofia” e, a partir de então, foram realizados anualmente e discutiram os seguintes temas: “Filosofia e ensino em debate” (2002); “Filosofia e ensino: possibilidades e desafios” (2003); “Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar” (2004); “Filosofia e ensino: a filosofia na escola” (2005); “Filosofia na Universidade” (2006); “Filosofia e sociedade” (2007); Filosofia, formação docente e cidadania (2008).

41 Estamos nos referindo aos cursos que têm em sua grade curricular as disciplinas de Filosofia, Filosofia da Educação, Filosofia e Ética etc.

tem ganhado espaço é a participação nos exames vestibulares,⁴² por meio da elaboração tanto de questões que tratam especificamente de conhecimentos filosóficos quanto das que utilizam a filosofia como um saber “transversal”, visando à compreensão filosófica de certas questões.

Alguns debates, ainda que tenham tomado menores proporções, podem ser resgatados por seu forte viés metodológico, ou seja, por darem ênfase à compreensão de uma metodologia do ensino da Filosofia e à confecção de manuais ou de livros didáticos. Nesse sentido, alguns estudiosos dedicam-se a pensar o ensino da Filosofia como um resgate de temas que sejam importantes para o enriquecimento dos conhecimentos dos alunos. Isso vem sendo debatido mais detidamente desde a década de 1980 pela comunidade filosófica brasileira, especialmente pelos filósofos da educação, tendo por objetivos compreender o problema e propor encaminhamentos para o ensino da Filosofia. De acordo com Gallina (2004),

Na década de 80 ocorreram intensos debates sobre o ensino da filosofia, os quais são importantes na medida em que nos mostram não somente o que pensam os filósofos brasileiros sobre a filosofia e o seu ensino, mas também a sua influência às futuras gerações de professores de filosofia.

A discussão desse período, não obstante, foi marcada, segundo Gallina (2004), pela discussão acerca dos temas e conteúdos a serem ensinados. Em 1989 e 1994, surgiram dois manuais que traziam vários temas e conteúdos que perpassavam algumas correntes filosóficas, objetivando auxiliar o professor em suas atividades pedagógicas: *Filosofando* (Aranha, 1989) e *Convite à filosofia* (Chauí, 1994). O primeiro deles traz em sua apresentação um viés marxista, e o segundo, por meio de uma abordagem mais histórico-temática dos temas e conteúdos filosóficos, reconstrói historicamente os temas

42 Isso tem ocorrido apesar de toda a problematização em relação aos males que a implantação nos vestibulares pode causar à filosofia.

que foram objeto da problematização filosófica, apresentando o modo como vários filósofos os perspectivaram. Esses manuais foram largamente utilizados pelos professores de Filosofia, pois, de certo modo, traziam de forma sintetizada vários temas e autores que poderiam ser trabalhados por eles.⁴³

Diante da explanação acerca do modo como o ensino da Filosofia vem sendo tratado no Brasil, podemos indicar que as questões que o envolvem são debatidas no contexto atual. Porém, essas questões muitas vezes se concentram em três preocupações que norteiam as pesquisas: (1) o entendimento da importância do ensino da Filosofia para a sociedade, para a cultura e para a formação crítica do homem; (2) a reflexão sobre os temas e conteúdos a serem ensinados e sobre o currículo; e (3) a busca do entendimento metodológico do ensino da Filosofia. Notamos nesse contexto uma escassez de pesquisas que problematizem a relação do filósofo com a tarefa que lhe é confiada: ser professor de Filosofia.⁴⁴ Talvez isso tenha reafirmado um posicionamento pedagógico a partir de uma problematização educacional dos métodos e conteúdos e de um posicionamento filosófico sobre a importância desse ensino.⁴⁵

43 Esses manuais de Filosofia, segundo as autoras, foram elaborados com o intuito de fornecer um material para os estudantes de Filosofia do Ensino Médio. No entanto, é o material mais utilizado nos cursos universitários. O livro *Convite à filosofia*, no ano de 2003, já estava na sua 13ª edição. O mesmo ocorreu com o livro *Filosofando*, que, em 2003, estava na 3ª edição, sem computar, aqui, as várias reimpressões feitas nesse período.

44 Alguns autores procuram fazer essa problematização a partir de um deslocamento na tematização do ensino da Filosofia. Dentre eles, podemos destacar as pesquisas dos integrantes dos grupos de pesquisa coordenados por Silvio Gallo e Walter Kohan.

45 Não queremos aqui negar o justo posicionamento que afirma que todo o debate que existiu no Brasil sobre o ensino da Filosofia tenha sido importante e necessário, ao contrário, concordamos que, se ele não tivesse existido, a situação do ensino da Filosofia estaria muito pior. Todo esse debate fez e continua fazendo parte disso que podemos chamar de *momento histórico* do ensino da Filosofia no Brasil. Nossa intenção foi delinear e, de algum modo, destacar como o debate circulou ao redor dessas questões.

O ensino da Filosofia como problema filosófico

Kant e Hegel viveram em uma época em que o pensamento sobre a formação (*Bildung*) estava em um de seus momentos de maior destaque. O momento histórico que circunscreve o Iluminismo (*Aufklärung*) propiciava a expansão da educação e do seu debate, pois tinha implícito em seu movimento o desejo de divulgação dos saberes e de formação de todas as pessoas. Nosso interesse por esses dois filósofos decorre da importância que ambos deram às questões da filosofia no processo formativo, em especial ao ensino filosófico. Para além de uma abordagem meramente pedagógica, eles pensaram o ensino como um problema filosófico, procurando, de certo modo, compreender suas funções como professores de Filosofia. Nesse registro, partiremos do pensamento kantiano, procurando compreender a importância que ele atribui à filosofia na formação do homem – uma vez que entende que a filosofia o auxilia a emancipar-se –, a função da filosofia na sociedade e a (im)possibilidade de se ensinar a filosofia. Na sequência, procuraremos apresentar o pensamento de Hegel como contraponto ao pensamento de Kant; para tal, procuraremos delinear sua posição a respeito do modo de ensinar a Filosofia, dos conteúdos que precisam ser ensinados em cada fase da formação do estudante e o lugar que a filosofia deveria ocupar no processo educacional.

O objetivo desse resgate é apresentar o modo como esses dois pensamentos se delineiam, procurando evidenciar as configurações sob as quais o ensino da Filosofia se constituiu na contemporaneidade. A escolha desses dois filósofos decorreu do fato de terem se preocupado, além dos temas ordinários da filosofia, com a relação da filosofia com o ensino, com o ensino filosófico e da Filosofia e, especialmente, com a função do professor de Filosofia nessa relação. A importância de ter em conta a contribuição de ambos decorre de sua dupla condição: de *filósofos* que pensam desde o lugar de *professor*. Esses autores, cada um a seu modo, propuseram relações estreitas, ainda que em textos secundários, do filosofar com o ensinar a filosofar (ou ensinar a Filosofia).

Kant e a (im)possibilidade de se ensinar a filosofia

Durante longo tempo, de 1756 a 1797, Kant se dedicou à atividade de professor de Filosofia e, por isso mesmo, não deixou de refletir sobre essa função específica. Não sendo um mero espectador das transformações e das discussões sobre a educação que ocorreram na sua época, ele contribuiu intensamente com as suas próprias ideias para o debate sobre esse mesmo tema.⁴⁶ Nesta seção pretendemos fazer uma revisitação aos seus principais textos nos quais, de algum modo, transparecem as suas preocupações sobre a educação e sobre o “ensino da Filosofia”. Assim, inicialmente, vamos referenciar quatro momentos da obra kantiana nos quais ele se dedica, de maneira explícita ou implícita, ao tratamento do problema da educação e do ensino filosófico: *Sobre a pedagogia*⁴⁷ (1803), *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento* (Aufklärung) (1784), *O conflito das faculdades* (1798) e *Crítica da razão pura* (1787).

Em *Sobre a pedagogia*, Kant desenvolve o seu pensamento acerca da necessidade de se ensinar e da forma como ensinar as crianças, objetivando especialmente a sua inserção no mundo cultural. Nesse sentido, a partir de dois caminhos distintos, tanto o da “física” quanto o da “prática”, propõe a problematização dos modos de pensar a educação. Em *Resposta à pergunta: o que é o esclareci-*

46 As ideias pedagógicas a que se refere Leonel Ribeiro dos Santos (1988, p.166-7) são, especialmente, as de Rousseau e Pestalozzi, que, de certo modo, influenciaram Kant em seus escritos sobre a educação.

47 *Sobre a pedagogia* não foi publicado pelo próprio Kant, mas pelo seu discípulo Theodor Rink. Existe uma polêmica quanto à autoria do texto. Alguns afirmam que o texto não fora escrito por Kant e sim compilado por seus alunos; outros ainda dizem que eram notas escritas por Kant e que após sua morte foram organizadas e levadas a público. Sabemos que Kant ministrou o curso de pedagogia na Universidade de Königsberg em 1776/1777, 1783/1784 e 1786/1787. Apesar da polêmica, *Sobre a pedagogia* faz parte das *Obras completas* de Kant, tomo IX, publicado pela Real Academia Prussiana de Ciências em 1923. Pensamos que o presente texto apresenta de forma simplificada seu pensamento sobre a educação, o que facilita a entrada na obra kantiana especificamente no tema da educação, do ensino e do ensino da Filosofia.

mento (*Aufklärung*), considerando analiticamente a sociedade de seu tempo, tematiza o problema do próprio *presente*. Esse texto teve como motivação a resposta ao debate que estava ocorrendo sobre o *Aufklärung*. Em sua contribuição para o debate, Kant analisa o uso da *razão pública* e da *razão privada* com vista à explicitação do que seria o *Aufklärung* e um *Aufklärer* na sua oposição à condição de *menoridade*. Nesse debate, apresenta problemas relativos à atitude do homem ante os acontecimentos de seu tempo, tendo em consideração aquilo para o qual ele deveria estar preparado: usar a sua razão livremente. Assim, podemos inferir a partir da exposição de suas ideias alguns problemas que colocariam entraves ou até mesmo impediriam a formação do homem.

Em *O conflito das faculdades*, Kant apresenta a polêmica em torno das *faculdades superiores* e da *faculdade inferior*, visando mostrar a defasagem da *faculdade inferior* ante a superior e, ao mesmo tempo, apontar um caminho de conciliação entre ambas. Nessa obra, ele procura pensar o modo como essas faculdades podem cooperar para que o homem em formação se torne um *Aufklärer*. Desse modo, apresenta caminhos para que os conflitos existentes sejam superados. Por último, na *Crítica da razão pura*, Kant apresenta, ainda que em segundo plano, a função da filosofia na formação do sujeito. Damos destaque especial à *Arquitetônica da razão pura*, momento no qual Kant demarca a impossibilidade de se ensinar a filosofia, enfatizando a autonomia do sujeito no *aprender a filosofar*. Essa obra pode ser entendida como uma “metodologia” de como bem usar a razão e do modo como a filosofia, compreendida como crítica do conhecimento, se afigura primordial para a formação crítica do sujeito.

A partir dessas obras, podemos dizer que a máxima do “ensino da filosofia”,⁴⁸ se ela pudesse ser enunciada no interior de seu pensamento, seria a de criar condições para se aprender a pensar corretamente; melhor dizendo, criar condições que possibilitem a cada

48 Kant não tinha uma preocupação específica com o ensino da Filosofia, mas, mais precisamente, com um ensino *filosófico* que garantisse uma formação consistente.

um cultivar o espírito, cultivar o pensamento e a capacidade reflexiva para pensar autonomamente. Com isso, pretendia criar condições para que o sujeito pudesse ter e fazer bom uso da sua razão, sendo essas condições necessárias para que se tenha uma vida autônoma e livre. Para ele, a formação cultural do homem ocorre por meio da preparação crítica do sujeito, fundada na aprendizagem do uso da razão, única forma capaz de lhe possibilitar a humanização e sua conseqüente culturalização. A filosofia tem, assim, um papel central nesse processo, pois é capaz de formar o homem moral e culturalmente, promovendo-o do seu estado natural de *menoridade* em direção à maioridade, ou seja, um estado de liberdade. Nesse sentido, nosso objetivo é visitar os textos mencionados, procurando pensar de que modo Kant propõe a realização do processo formativo do sujeito, observando a importância da filosofia e do processo do seu “ensino-aprendizagem”. Apesar de toda a dificuldade, para atingir esse objetivo vamos ensaiar uma possível apresentação do pensamento kantiano, enfatizando o modo como ele diagnostica a educação e o ensino da filosofia. Partimos da hipótese de que, para Kant, o “ensino da filosofia” tem por objetivo a formação crítica do sujeito para que este se torne um *Aufklärer* e, conseqüentemente, possa usar a razão com liberdade e autonomia.

Em *Sobre a pedagogia*, Kant (1996, p.11) parte da constatação de que “O homem é a única criatura que precisa ser educada”. Nesse preciso momento de sua obra, considera a educação uma forma de atenção à criança no processo da sua formação *intelectual e disciplinar*. Em princípio, centra a discussão sobre a questão da formação nesses dois elementos (ou funções) formativos: se, por um lado, a *formação intelectual* tem a intenção de dar condições de autonomia e liberdade ao homem, por outro, a *formação disciplinar* procura impedir que as forças naturais humanas, ou seja, que o seu estado inicial de *selvageria*, se tornem um impedimento para o uso da razão. Nesse aspecto, o homem se diferencia dos animais porque estes não precisam do mesmo tipo de cuidado por ele requerido. Diferentemente do homem, os animais conseguem rapidamente se tornar independentes dos cuidados de seus pais, e alguns não necessitam nem desses

cuidados. Diferentemente deles, o homem precisa de cuidados especiais indispensáveis para a sua sobrevivência e formação, uma vez que, para além dos cuidados requeridos para a sobrevivência biológica, ele precisa aprender, dentre outras funções importantes, a conviver em sociedade, a se disciplinar e a entrar no mundo cultural que define o espaço de “humanidade”. Assim, a disciplina tem a função de transformar aquilo que é “animal” ou selvagem no homem em *humanidade* e, além disso, potencializar aquilo que lhe é natural: a disposição ao pensamento e à aprendizagem. A disciplina teria, então, a função de direcionar a predisposição humana ao uso da razão e afastar o educando das tendências indesejáveis. Assim, nas palavras de Kant, “a disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis” (ibidem, p.12-13). Em *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, Kant (1986) também afirma que o homem precisa – quando vive entre os seres da sua espécie – de um senhor que submeta a sua vontade natural à vontade geral desde a qual cada um pode ser livre. Poderíamos dizer que a *submissão* às leis e à cultura não direciona o homem para a autonomia e a liberdade, porque o aprisiona e o condiciona. Ainda que essa problematização faça sentido, para Kant, a autonomia e a liberdade só podem se efetivar quando o homem se torna *humanizado*, ou seja, quando passa pelo processo de humanização e pela aprendizagem do uso livre e autônomo da razão como oposição ao aprisionamento ante a vontade selvagem e irracional em que vivia anteriormente. Desse modo, aquilo que poderia ser um indicativo de limitação da liberdade e da autonomia é, para Kant, a condição necessária para a sua efetivação.

O estado natural do homem não se constitui apenas de *selvageria*. Desde o princípio, esse estado encerra todas as condições para que o uso da razão seja desenvolvido. É pelo processo formativo que esse uso da razão mais rapidamente se efetivará. A condição para a formação do homem reside, então, na educação dada por meio de seus preceptores, ou seja, por aqueles que já passaram pelo processo educacional. Nas palavras de Kant (1996, p.15), “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo

que a educação dele faz”. Daí a importância, apesar do pressuposto kantiano da predisposição do homem ao pensamento como condição natural, de se pensar a educação como processo formativo do homem. Sem a educação o homem teria de trilhar sozinho todo o caminho já percorrido pela humanidade. Esse caminho seria profundamente difícil, uma vez que a humanidade adquiriu, ao longo da sua história, valores e bens culturais cuja apropriação por si só seria algo, se não impossível, pelo menos improvável.

Kant imputa à educação e aos educadores uma grande responsabilidade: a de bem educar. Assim, os bons educadores seriam aqueles que são disciplinados e fazem bom uso da razão. Se o educador não possuir essas características, não lhe será possível instruir adequadamente o homem, pois, não fazendo bom uso da disciplina e da razão, não poderá ensinar a um outro como utilizá-las bem. Nesse contexto, durante o processo educativo, duas possibilidades se apresentam: o homem poderá ser simplesmente treinado ou, aquilo que é realmente desejável, ser preparado para *ilustrar-se*. No primeiro caso, o educando aprenderia apenas a usar mecanicamente tudo aquilo que lhe foi transmitido pela educação que recebeu: ter bons modos, ser culto, ser moralmente correto. Porém, não atingiria o ideal desejado por Kant para a formação do homem: ser um ilustrado, um *Aufklärer*, ou seja, fazer uso autônomo e livre de sua própria razão. O educador não poderia ser uma pessoa qualquer, mas deveria ser alguém que tivesse passado pelo processo formativo e que tivesse condições de instruir seus educandos para além do mero treinamento. Mesmo um educador bem formado na disciplina e na cultura poderia não ser um educador que desempenhasse, simultaneamente, os dois papéis previstos por Kant no processo educacional: o de instruir e o de formar para a vida.

Na diferenciação entre o *instruir* e o *formar para a vida* está a complexidade do pensamento kantiano acerca da formação do homem. No primeiro caso, o educador seria responsável por formar o educando desde uma *educação privada*, ou seja, formar o indivíduo para que este seja capaz de seguir regras e leis, além de inserir-se na sociedade. No segundo caso, na formação para a vida, além da edu-

cação privada, o educador teria de ter igualmente condições de formar o sujeito desde uma educação para o *uso público da razão*, o que lhe permitiria pensar livremente, possibilitando o engrandecimento de si e da humanidade. Segundo Santos (1988), para Kant, não existe uma nítida distinção entre o filósofo da razão e o pedagogo da humanidade. O filósofo e o pedagogo não podem ser reconhecidos como meros técnicos ou peritos de conhecimentos racionais – como um “artífice da razão” (*Vernunftkünstler*) –, mas antes como um “legislador” (*Lehrer der Zwecke*), que colhe “o destino total do homem”. Aí reside, para Kant, a diferença entre a *instrução* oferecida por um *Informator* e a *educação* oferecida por um *Hofmeister*. O primeiro seria apenas um professor que transmitiria alguns conhecimentos e que prepararia o sujeito disciplinar e culturalmente, enquanto o segundo seria o responsável por preparar o educando para a vida, para que, tanto particular quanto publicamente, pudesse fazer um bom uso da razão. Desse modo, para Kant, o papel do *Hofmeister* é – ao contrário do *Informator*, que se limita ao treinamento e à instrução dos preceitos – o de criar condições e propiciar ao educando uma formação na qual ele esteja preparado para fazer uso livre de sua razão e, assim, encontrar a sua autonomia e poder fazer *a verdadeira reforma do modo de pensar* – fato que nenhuma revolução, por si só, seria capaz de produzir ou realizar no homem (Kant, 1985).

Para dar condições ao homem do uso de sua liberdade e autonomia, para que ele se torne um *Aufklärer* e abandone seu estado de menoridade, o sujeito não pode ser apenas um instruído, uma vez que os preceitos e as fórmulas seriam apenas instrumentos mecânicos do uso racional, ou, antes, do abuso de seus dons naturais, funcionando como os grilhões que prendem o homem e não o deixam sair da perpétua menoridade (*ibidem*). Assim, não basta a instrução, nem mesmo a formação para a vida, pois aquilo que afasta o homem da menoridade – e consequentemente o torna *esclarecido* – é o bom uso da razão como uma atitude. Isso porque o “*Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado*” (*ibidem*, p.100, grifos do autor). Essa culpa significa que depende apenas dele fazer a transposição do uso privado da razão

para o uso público, ou seja, a culpa do sujeito reside na falta de atitude em usar a razão na qual foi formado. A responsabilidade do *Hofmeister* não é, então, fazer do sujeito um *Aufklärer*, mas prepará-lo para a vida, uma vez que compete ao próprio sujeito ter a atitude para se tornar um *Aufklärer*. Nesse sentido, apenas o homem, por si mesmo, pode sair do seu estado de menoridade: um estado de não esclarecimento. Com relação a isso Pagni (2002, p.117) observa que, para Kant,

O aprender a pensar, pressuposto pela pedagogia kantiana, requer que esse aprendizado e esse pensar ocorram conforme as regras da razão, que, subjetivamente, o homem pode adquirir por meio do processo educativo, digamos assim, inspirado no próprio processo do Iluminismo (*Aufklärung*).

O *treinamento* e a *instrução* seriam, então, condições necessárias, porém não suficientes para tal. Para Kant (1985, p.100), “A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”, e continua, “*O homem é o próprio culpado* dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem”. Não basta treinar ou condicionar o homem para o uso da razão. Nesse sentido, concordamos com Pagni (2002, p.117) ao afirmar que

A maior dificuldade no processo para a formação do *Aufklärer* seria conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Afinal a liberdade só seria plena quando, ao final desse processo de moralização e de educação, o homem fosse capaz de pensar livremente, reconhecendo os limites do uso público da razão e do entendimento, segundo um ponto de vista universal, superior, porque referente ao destino da própria humanidade e não de sua própria vontade singular.

Para compreender melhor essa ideia, precisamos regressar aos conceitos de *uso privado* e *uso público da razão*. Para Kant, essas duas

noções complementar-se-iam e, ao mesmo tempo, entrariam em conflito. O uso privado da razão é aquele que se faz em determinado cargo público ou função. Nesse sentido, o sujeito não pode problematizar as regras e as leis a que está submetido, restando-lhe apenas obedecer e garantir a obediência delas. Um exemplo utilizado por Kant é o do sacerdote, que, no uso privado de sua razão, deve cumprir o seu ofício de modo a seguir as normas de seu ministério sem questionar ou problematizar. No entanto, como sábio, cidadão livre,

tem completa liberdade, e até mesmo o dever, de dar conhecimento ao público de todas as suas ideias, cuidadosamente examinadas e bem intencionadas, sobre o que há de errôneo naquele credo, e expor suas propostas no sentido da melhor instituição da essência da religião e da igreja. (Kant, 1985, p.106)

Procedendo assim, estaria fazendo o uso público de sua razão.

O caminho do *esclarecimento*, para Kant, seria a diminuição da tensão entre o uso privado e o público da razão, diminuindo o peso do uso privado e criando condições de se fazer o uso esclarecido e público da razão. Isso se dá pelo fato de a razão pública não estar vinculada a nenhuma obrigatoriedade no cumprimento de um ofício ou de um dever que não seja a busca da verdade. Por isso, para ele, vivemos numa sociedade em *esclarecimento*, uma vez que, além de essa tensão ainda não ter sido superada, muitas vezes os homens não fazem um uso autônomo da razão.

Segundo Pagni (2002, p.117),

A liberdade de pensar e esse bom uso público da razão, do mesmo modo que o respeito à ordem civil e o uso privado da razão, responsáveis pelo *Aufklärung*, seriam plenamente apreendidos nas Faculdades e, justamente, por meio do conflito das faculdades superiores com as faculdades inferiores, responsáveis por proporcionar esse movimento.

Esse é o problema que se instaura na busca pelo *esclarecimento*, uma vez que, para nos tornarmos esclarecidos, temos de fazer uso público de nossa razão. No entanto, somos coagidos a cumprir as

leis e as normas imputadas pela razão privada. Para compreendermos a superação desse conflito, precisamos adentrar a obra *O conflito das faculdades* (Kant, 1993). Segundo Kant, as Faculdades em geral dividem-se em Faculdades *superiores* – que compreendem a Teologia, o Direito (Jurisprudência) e a Medicina, e seriam responsáveis pela doutrinação e pelo ensino das doutrinas ao homem –, e a Faculdade *inferior* – a filosofia. Kant explica que o título de “inferior” ou “superior” das Faculdades foi conferido por uma decisão governamental, não havendo consulta aos eruditos para se chegar a uma melhor deliberação dos títulos a elas atribuídos. Desse modo,

entre as Faculdades superiores contam-se somente aquelas em cujas doutrinas o governo está interessado, se elas devem ser constituídas assim, ou publicamente expostas; pelo contrário, aquela que unicamente tem de velar pelo interesse da ciência diz-se inferior, porque pode lidar com suas proposições como lhe aprouver. O que interessa ao governo é o meio de ele manter a mais forte e duradoira influência sobre o povo, e desta natureza são os objetos das Faculdades superiores. (Kant, 1993, p.21)

Nesse sentido, a *Faculdade inferior* é responsável por abrir, pelo uso da razão, o caminho à liberdade, cabendo a ela “a modéstia de ser livre, e também de deixar livre, de descobrir apenas a verdade para vantagem de cada ciência e de pô-la à livre disposição das Faculdades superiores” (ibidem, p.32).⁴⁹ A Faculdade inferior, assim,

49 Essa discussão pode ser encontrada na obra *O conflito das faculdades*, publicada por Kant em 1798. A obra compreende três dissertações escritas por Kant em circunstâncias distintas nas quais polemiza cada uma das faculdades superiores com a de filosofia. A intenção do autor na reunião das dissertações, segundo ele, é criar uma unidade sistemática. No prefácio à edição do livro, Kant deixa claro seu desacordo com a obrigatoriedade a ele imputada de não tratar de assuntos religiosos em suas aulas. Segundo o autor, em 1788 foi feito um *edito de religião* seguido de uma censura pública, os quais limitavam a expressão literária e docente a fim de normalizar a ação dos filósofos. Kant foi questionado pelo rei Frederico II sobre sua ação pedagógica e literária. As acusações foram feitas em dois sentidos: (1) na utilização da filosofia para a degradação e deformação das doutrinas religiosas e (2) no não cumprimento de seu dever de obediência no que dizia respeito a suas obrigações como *mestre da juventude*.

não estaria submetida à doutrina imposta pelo governo e teria a liberdade de julgar, de procurar a verdade e a proferir publicamente. Sem essa liberdade não seria possível trazer a verdade à luz. No entanto, essa liberdade não poderia ameaçar ou colocar em risco a ordem instaurada. Segundo Pagni (2002, p.118), a *Faculdade de filosofia* não interferiria nos assuntos do Governo e não colocaria em risco a ordem civil instaurada, pois a ela caberia exercer o papel “da crítica dos objetos das outras ciências na interlocução com os práticos formados nas Faculdades superiores, fazendo-os rever suas doutrinas e a instrução do povo”.

Considerando a relação entre o uso público e o uso privado da razão com as Faculdades inferior e superiores, podemos aproximar as Faculdades superiores (e o seu ensino voltado para a doutrinação do povo) à preparação do homem para o uso privado da razão. À Faculdade inferior caberia o ensino do uso da razão pública, preparando o homem para sua utilização autônoma e livre. Nesse sentido, apesar de a filosofia ser colocada no rol inferior das Faculdades, Kant (1993, p.22) explicita que

Reside, porém, na natureza do homem a causa por que semelhante vantagem (da liberdade) é denominada inferior; com efeito, quem pode mandar, embora seja um humilde servo de outrem, imagina-se superior a outro que é, sem dúvida, livre, mas a ninguém tem de dar ordens.

O título de *inferior* e a suposta inferioridade da filosofia estariam apenas no poder de autoridade que esta tem em relação ao povo. As Faculdades superiores teriam o poder de ingerência nas decisões e no que é transmitido às pessoas, enquanto a filosofia não teria poder algum, nem de mando, nem de ingerência ou de decisão. Desse modo, as Faculdades superiores teriam a autorização governamental para se expor publicamente, uma vez que sua função seria a manutenção da ordem estabelecida. No entanto, a exposição pública de suas afirmações não faz essas Faculdades serem detentoras do uso público da razão. Para Kant, o problema maior não está na autoridade das

Faculdades superiores em relação ao público, mas na desautorização da filosofia em proferir publicamente os seus resultados, restando a ela apenas um debate com os seus pares ou com os eruditos das Faculdades superiores. Nesse sentido, Kant localiza a problemática do *não esclarecimento* na predileção dos governantes pelas Faculdades superiores, tendo como finalidade o controle social, cuja função é inibir o homem de fazer uma problematização dos pressupostos doutrinários enunciados pelos doutos das Faculdades superiores. Esse fato gera o apaziguamento do uso público da razão, submetendo-o ao instituído. Para Kant, a solução para esse problema só seria dada quando

acontecer um dia que os últimos se tornem os primeiros (a Faculdade inferior a superior), não decerto no exercício do poder, mas no aconselhamento de quem o detém (o governo), que depararia assim na liberdade da Faculdade filosófica e na sabedoria que daí lhe adviria, bem mais do que na sua própria autoridade absoluta, com meios para a obtenção de seus fins. (ibidem, p.41)

Nesse sentido, Kant reivindica a possibilidade de a filosofia não se restringir ao debate interno com as outras Faculdades, mas ser utilizada publicamente por todos e ensinada a todos, até mesmo como conselheira nos problemas enfrentados pelo governo. As decisões não partiriam das dogmatizações ou das doutrinas das Faculdades superiores, mas do uso da razão e da crítica própria da *Faculdade de filosofia*. Kant aponta, assim, para a existência da desigualdade no uso e na divulgação da razão privada (divulgada pelas Faculdades superiores) em relação à razão pública (aprendida por meio da filosofia). Essa desigualdade faz que sejamos instrumentos de dominação e, por não termos acesso ao uso da razão pública, nos tornemos escravos do pensamento produzido por outros. A conciliação entre as razões dar-se-ia apenas quando fosse permitido e divulgado o uso da razão pública, quando as pessoas fossem formadas para utilizá-la livre e autonomamente. Assim, o problema não estaria nas normas, nas regras, nas leis, mas no modo como estas são transmitidas sem

que o sujeito possa submetê-las ao crivo da razão e problematizá-las para estar ciente e convencido delas mesmas. Nesse sentido, Kant afirma que

Não nos admiramos de sermos seres sujeitos às leis morais e determinados pela nossa razão à sua observância, inclusive com sacrifícios de todos os confortos da vida a elas antagônicos, porque obedecer a tais leis radica objetivamente na ordem natural das coisas como objecto da razão pura: sem correr sequer alguma vez ao comum e são entendimento inquirir de onde nos possam vir essas leis, a fim de adiar porventura a sua observância, até conhecermos a sua origem, ou dúvida da sua verdade. (ibidem, p.71)

A obrigatoriedade estaria, assim, no uso público e privado da razão e na observância dos resultados alcançados pelo uso correto desse bem da humanidade. Isso porque, para Kant,

a filosofia não é uma ciência das representações, conceitos e ideias, ou ainda uma ciência de todas as ciências, ou ainda algo de semelhante, mas uma ciência do homem, do seu representar, pensar e agir; – deve apresentar o homem em todas as suas partes constitutivas, tal como é e deve ser, i. e., tal como suas determinações naturais como também segundo sua condição de moralidade e liberdade. Ora era aqui que a antiga filosofia assinalava ao homem um ponto de vista inteiramente incorreto no mundo, ao fazer dele, neste último, uma máquina que, como tal, deveria ser de todo dependente do mundo, ou das coisas exteriores e das circunstâncias; fazia, portanto, do homem uma parte quase simplesmente *passiva* do mundo. – Apareceu agora a *Crítica da Razão Pura* e atribuiu ao homem no mundo uma existência plenamente *activa*. (ibidem, p.85-6)

Desse modo, Kant reverte o sentido dado à filosofia do seu tempo atribuindo-lhe outra função: a de ser uma crítica do pensamento. A filosofia teria, então, um papel central na formação do homem, criando as condições para a boa utilização do seu pensamento. À filosofia caberia a função de ser a *Hofmeister* da sociedade.

Tendo em vista a passagem aqui referida, podemos entender a máxima kantiana, *não se ensina a filosofia*, proferida em *Arquitetônica da razão pura* (terceiro capítulo da segunda divisão da *Crítica da razão pura*). Isso significa que o ensino da Filosofia, com uma ênfase em seu conteúdo, jamais criaria as condições para o aluno aprender a filosofar, uma vez que, com o ensino de um conteúdo da filosofia, aprende-se tão somente um *conteúdo* ou uma *história da filosofia*. Para Kant, a verdade filosófica não está dada, mas precisa ser construída. Daí que a formação da razão não deva consistir unicamente na instrução. Diferentemente, o que deve estar em pauta é a formação para a aprendizagem do modo de usar corretamente a razão; o que, para ele, constitui o próprio filosofar.

Desse modo, se pudéssemos imaginar um programa educativo kantiano, este estaria fundado nesta máxima: não ensinar a Filosofia como uma acumulação de conhecimento, mas “ensiná-la” como um modo de formação do homem para o filosofar, para fazer um uso do pensamento crítico e, assim, ser autônomo. Nesse sentido, concordamos com a interpretação de Pagni (2002, p.120), segundo a qual,

pode-se dizer que o ensino da filosofia enquanto um aprender a filosofar estaria suposto em todo programa educativo elaborado pela pedagogia kantiana, mas só seria plenamente apreendido nos termos supra-expostos na Faculdade de filosofia [...]. Porém, isso só seria possível pela aquisição da cultura e pelo cultivo da própria razão, dependendo de um método, que em muitos aspectos seria semelhante ao método da filosofia, a partir do qual as crianças e os jovens aprenderiam a pensar o que fosse necessário à sua vida prática e, quem sabe, ao próprio pensar [...].

Pensar não significaria, então, ser um erudito ou um profundo conhecedor de toda a história do pensamento; o “ensino da filosofia” deveria se concentrar, assim, no exercício do uso da razão; exercício esse que possibilitaria ao homem fazer o uso correto de sua razão com autonomia e liberdade.

A discussão kantiana não está diretamente focada no aspecto formativo entendido comumente como uma discussão sobre a educação (a não ser, especificamente, em *Sobre a pedagogia*). Contudo, concordamos com a advertência feita por Santos (1988, p.166-7), de que

o reconhecimento da importância da educação na filosofia de Kant não representa um desvio secundário relativamente aos seus interesses filosóficos fundamentais, mas é um tópico para onde confluem as dimensões mais sensíveis da visão kantiana do mundo. Com efeito, a filosofia moral, a filosofia política, a filosofia da história kantianas convergem para a educação, entendida num sentido amplo, ou seja, simultaneamente como educação do indivíduo e, segundo expressão de Lessing, como “educação do gênero humano”. Nisso cumpria Kant, à sua maneira, o projeto da *Aufklärung*, profundamente marcado por um impulso pedagógico, ao mesmo tempo [em] que comungava, no essencial, dos ideais de Rousseau.

Notamos, assim, que a preocupação kantiana com a formação do sujeito não se limita à preparação para o convívio social e para a obediência às leis; ela possibilita também a consolidação da autonomia no uso da razão. O objetivo de Kant reside na elaboração de fundamentos filosóficos que tornem possível a utilização da razão. Por isso, na *Crítica da razão pura*, pretende problematizar a questão dos limites da razão, ou seja, determinar até que ponto a razão seria um instrumento para encontrar a verdade.

Hegel. O ensino da Filosofia e o papel do professor filósofo

Apesar de não ter escrito nenhuma obra que tratasse essencialmente da questão educacional ou do ensino da Filosofia, de forma geral os temas desenvolvidos por Hegel tangenciam preocupações concernentes a esses dois assuntos, especialmente no que diz respeito à formação (*Bildung*). Hegel sempre esteve envolvido profissio-

nalmente com o ensino e com o ensino da Filosofia. Podemos dizer que esse vínculo se inicia logo após receber o título de *magister philosophiae* (1790), mas é apenas em 1793 que inicia a profissão de professor, após abandonar sua formação de pastor protestante. Inicialmente, Hegel foi preceptor privado (professor particular) entre 1793 e 1800 nas cidades de Berna (1793 a 1796) e Frankfurt (1797 a 1800), e depois, de 1801 a 1806, exerceu a função de professor de Filosofia da Universidade de Jena, cargo do qual pediu demissão após a guerra entre a Prússia e o exército de Napoleão. Os anos de 1807 e 1808 foram os únicos em que Hegel ficou afastado das atividades docentes, ao aceitar a proposta de seu amigo Niethammer para ser redator do jornal *Bamberger Zeitung*. Depois desse período, assumiu a função de diretor e professor de Ciências filosóficas preparatórias no Ginásio de Nuremberg.⁵⁰ Em 1813, tornou-se responsável por toda a atividade docente da cidade ao tomar posse do cargo de conselheiro escolar. Nesse mesmo ano, deixou essas funções para se dedicar ao ensino universitário, assumindo uma cátedra na Universidade de Heidelberg e, posteriormente, em 1818, substituiu Fichte na Universidade de Berlim, onde permaneceu como professor de Filosofia até sua morte, em 1831.

Durante o período em que exerceu a função de diretor em Nuremberg, Hegel escreveu alguns documentos cujos temas eram a educação, a formação (*Bildung*) e o ensino da Filosofia. Seu pensamento sobre a educação pode ser encontrado de forma mais precisa nos seguintes textos: *Discurso ao reitor Schenk* (1809); *Discurso de encerramento dos anos letivos*, de 1809, 1810, 1811, 1813, 1815.⁵¹ Nesses discursos, Hegel dedicou-se à questão do ensino e da forma-

50 Na Alemanha do período em que Hegel foi professor e diretor, o Ginásio correspondia aos quatro últimos anos que os alunos estudavam antes de entrar para a Universidade.

51 Esses documentos foram compilados sob o título de *Nürnberg und Heidelberger Schriften*. Utilizamos aqui a tradução espanhola desses escritos publicada sob o título *Escritos pedagógicos* (1991). Esses textos podem ser encontrados também traduzidos para a língua portuguesa pela editora Colibri (1994).

ção daqueles que ingressavam no Ginásio, às políticas educacionais e à organização do ensino. Notamos o interesse de Hegel (1991c) pelo tema da educação em uma carta escrita a Niethammer, na qual afirmava ter a intenção de escrever um livro que se dedicasse especificamente aos problemas educacionais e versasse sobre a pedagogia política. As ideias sobre o ensino da filosofia podem ser encontradas mais especificamente no informe a Niethammer, de 1812 (*Acerca da exposição da filosofia nos Ginásios*), e no informe ao Ministério do Culto do Reino da Prússia, de 1822 (*Acerca do ensino da filosofia nos Ginásios*). Nesses relatos, Hegel (1991b, 1991e) desenvolve suas ideias sobre a organização do ensino da filosofia nos Ginásios. Em um terceiro relatório enviado a Raumer, professor e conselheiro do governo prussiano (*Acerca da exposição da filosofia nas Universidades*), em 1816, Hegel (1991d) apresenta seu pensamento sobre o lugar da filosofia, sobre os conteúdos a serem ensinados em cada uma das etapas da formação e sobre a maneira como a filosofia deveria ser ensinada no Ginásio e na Universidade.

Quando comparamos as ideias apresentadas por Hegel nos dois informes sobre a filosofia no Ginásio, notamos que, no primeiro informe, expõe mais detalhadamente como as *ciências filosóficas preparatórias* precisariam se apresentar nesse momento, evidenciando os *conteúdos* que deveriam ser desenvolvidos em cada um dos quatro anos relativos a esse período de formação e a *metodologia* que deveria ser utilizada para ensiná-los. Já no segundo informe, ele é um pouco mais reticente quanto ao lugar da filosofia no Ginásio. Diferentemente daquele, neste ele demonstra a importância de outros conhecimentos que poderiam contribuir para a formação do homem. É importante notar, contudo, que as situações nas quais Hegel escreveu tais informes eram diferentes. O primeiro foi escrito como uma resposta ao *Conselheiro escolar superior do Reino da Baviera*, Immanuel Niethammer, no momento em que Hegel ocupava o cargo de diretor e professor de Filosofia no Ginásio. Nessa situação, ele estava convivendo com problemas bem específicos relacionados à função do ensino da Filosofia nessa etapa de formação, aos conteúdos e à metodologia para ensiná-los. Dessa forma,

procurando indicar as condições necessárias para a efetivação desse ensino, apresenta algumas soluções para as questões que envolviam tal momento. No momento em que escreveu o segundo informe, Hegel já era professor na Universidade e, por isso, os problemas com os quais se deparava eram outros. Estes, diferentemente daqueles, eram relativos à falta de preparo no conhecimento da *língua materna* e da *cultura geral* dos alunos que iniciavam o curso universitário. Isso fez que reavaliasse sua posição com relação ao ensino da Filosofia no Ginásio, dando ênfase à necessidade de uma formação mais geral, por meio do estudo dos clássicos e das línguas grega e latina.

Apesar de não evidenciá-las nesses escritos, Hegel tinha sérias dúvidas sobre a permanência do ensino da Filosofia no Ginásio. Isso é discutido por ele tanto no informe de 1822 como na carta escrita a Niethammer em 23 de outubro de 1812, por ocasião do envio do informe sobre o ensino da Filosofia no Ginásio. Nessa carta, faz a seguinte afirmação:

falta ainda [no relatório de 1812] uma observação final que eu, entretanto não acrescentei, dado que acerca deste ponto ainda estou em conflito comigo mesmo – a saber, que talvez todo o ensino da filosofia nos ginásios poderia parecer supérfluo, que o estudo dos antigos é mais adequado para a juventude ginásial e que *segundo sua substância* constitui a verdadeira introdução à filosofia. (Hegel, 1991e, p.181)

Outro motivo que o levou a não apresentar esses pontos de tensão no relatório foi a posição que ocupava em relação ao ensino da Filosofia: como professor, não poderia posicionar-se contra sua especialidade e, em especial, contra seu próprio posto de trabalho. Apesar disso, como *filósofo-pedagogo*, sentia-se incitado a pensar sobre o assunto.

A apresentação que aqui fazemos do pensamento de Hegel sobre o ensino da Filosofia divide-se em três momentos: no primeiro, procuramos pontuar os conteúdos que julga necessários para a formação do pensamento filosófico; no segundo, apresentamos a questão

do método e a sua relação com os conteúdos no ensino da Filosofia; finalmente, no terceiro momento, procuramos entender a função que o professor exerce nesse ensino.

Hegel quer evitar que o ensino da Filosofia se restrinja a um mero exercício de reflexão sobre algo. Ao contrário, afirma que modos mais elevados de pensamento devem ser oferecidos aos alunos, para que, assim, tenham a oportunidade de se desprender do mundo sensível e experimentar novas maneiras de pensar: a dialética e a especulativa. Com isso, a intenção de Hegel é criar um campo próprio para o ensino da Filosofia como um saber que tenha um conteúdo específico, evitando, justamente, que ele seja feito de maneira voluntariosa. Essa preocupação também está presente no texto de 1816 sobre o ensino da filosofia na Universidade, no qual, diferentemente do texto de 1812, não aborda os conteúdos que precisam ser ensinados, concentrando sua apresentação nas condições de desenvolvimento de um pensamento filosófico no curto espaço de tempo reservado para a filosofia nessa etapa de formação (normalmente seis meses).

Hegel (1991e) divide o informe *Acerca da exposição da filosofia nos Ginásios* em dois aspectos: *as matérias do ensino mesmo* (temas e conteúdos) e o *método*. Fundamentado na *Normativa*, que regimentava o ensino daquele período, o ensino da Filosofia nos quatro anos do Ginásio era disposto em três etapas: *inferior* (*Unterklasse*), *média* (*Mittelklasse*) e *superior* (*Oberklasse*). Para a primeira, era estabelecido o conhecimento da *religião*, do *direito* e dos *deveres*; para a média, que durava dois anos, da *cosmologia* (*Teologia natural* em conexão com as *Críticas kantianas*) e da psicologia; para a etapa final, da *enciclopédia filosófica*.

No que se refere à primeira etapa do ensino da Filosofia, Hegel diz estar de acordo com a *Normativa*, uma vez que “A exigência que se apresenta habitualmente a um ensino introdutório da filosofia consiste certamente em que se inicie pelo existente e que, a partir daí, se faça avançar a consciência ao mais elevado, ao pensamento” (1991e, p.134-5). Nesse sentido, prefere alterar a sequência dos conteúdos a serem ensinados, começando pelo direito, especialmente pela temática da liberdade, e avançando para as questões da moral,

até chegar aos níveis mais elevados de pensamento requeridos pela religião. Esse movimento do *direito à religião*, para ele, possibilitaria ao estudante iniciar seus estudos por conceitos bastante simples e facilmente determináveis, uma vez que estes possuem certa aplicabilidade. Assim, aos poucos, os alunos podem aprender o exercício da abstração, a qual se configura como primordial para o pensamento filosófico. Para Hegel, uma ciência que contribui para esse movimento é a *lógica*, por apresentar um caráter abstrato e um conteúdo que se distancia da realidade imediata. Porém, a *ciência da lógica* não poderia ser uma disciplina inicial, porque não desperta tanto interesse nos alunos quanto aquelas que têm determinações práticas, como é o caso da liberdade. Notamos que a preocupação de Hegel não está apenas na apresentação de um conteúdo a ser ensinado, mas em sua acessibilidade.⁵² Por isso, procura encadear os assuntos de forma a aproximar os alunos do gosto pelo estudo da filosofia, sem perder o rigor filosófico no ato de ensiná-la.

Nos dois anos da segunda etapa do ensino ginasial, são desenvolvidos os conteúdos *teórico-espirituais*, que compreendem o *lógico*, o *metafísico* e o *psicológico*. Para Hegel, o ensino deveria ser iniciado pelo conteúdo lógico, que é mais fácil do que os demais, porque possui um caráter *abstrato* e determinações mais simples quando comparado ao metafísico e ao psicológico. Na *ciência da lógica* está implícita, ainda, uma parte dos conteúdos da *cosmologia*, cuja ênfase, segundo a *Normativa*, deveria se dar em uma parte da *cosmologia antinômica* kantiana. Essa corresponde à *teologia natural dialética*, na qual Kant desenvolve mais a *lógica dialética* do que a metafísica propriamente dita. Apesar de Hegel afirmar a necessidade de se conhecer a fundo o pensamento kantiano, não concorda que o ensino da lógica deva se limitar a esse autor, sendo necessário o estudo da

52 Não concordamos com a dicotomização comumente feita quando se compara o pensamento de Kant e Hegel sobre o ensino da Filosofia, em que um é colocado contra o outro a partir de uma simplificação exacerbada do pensamento desses autores, como se Kant estivesse preocupado apenas com o ensino do filosofar e Hegel, com o ensino de um conteúdo filosófico.

*lógica objetiva*⁵³ (que consiste na superação da lógica formal e da lógica kantiana) por ele formulada, na qual procura apresentar a *ciência da lógica em sua verdadeira dignidade*. Restaria, assim, o conteúdo propriamente *cosmológico* requerido pela *Normativa*, o qual Hegel não considera interessante para o processo formativo, pois “o mundo, a matéria e coisas desse tipo constituem um lastro inútil, um produto fantasioso da representação, que não possui valor algum” (1991e, p.136). Ao contrário, deve-se centrar a atenção na *teologia natural* e na *teoria da religião*, de Kant, uma vez que seria muito mais importante proporcionar um conhecimento acerca das provas da existência de Deus e uma familiarização com a crítica kantiana sobre esse assunto, para que se torne possível fazer uma *nova crítica* à crítica kantiana.

Hegel chama a atenção para o cuidado que é preciso ter com o conteúdo da *psicologia* nessa etapa da formação. Segundo ele, o ensino da Psicologia pode ser danoso para a formação se ela for entendida em seu sentido mais trivial, conforme as formulações da *psicologia empírica*, encontrada na teoria da *psicologia para crianças*, de Campe. O mesmo ocorre com a psicologia de Carus, que Hegel avalia como *carente de vida e de espírito*. Ao contrário, para ele, a *psicologia* é uma ciência que se estabelece em dois níveis de pensamento: o *concreto* e o *espiritual*. Por esse motivo, ela é mais complexa do que a lógica, a qual se estabelece em fundamentações puramente abstratas. Portanto, o ensino da Lógica deveria preceder o da Psicologia.

Com relação ao ensino da Psicologia, Hegel o divide em duas partes: a do espírito que se manifesta e a do espírito *em-si* e *para-si*. Segundo ele, essa separação tem por objetivo entender de que forma

53 A obra *Ciência da lógica* (1817), de Hegel, é dividida em dois volumes: a *Lógica objetiva* e a *Lógica subjetiva*. Quando Hegel fala da *lógica objetiva* em *Acerca da exposição da filosofia nos Ginásios*, que foi escrito em 1812, possivelmente esteja se referindo à primeira parte desse volume, *A doutrina do ser*, que foi publicada em 1812, pois *A doutrina da essência* só seria publicada em 1813. Da mesma forma, o segundo volume dessa obra também foi publicado posteriormente, em 1816.

o espírito como *consciência* atua sobre as determinações como se fossem *objetos* e sua ação determinativa se converte para ele em uma relação com um objeto, mas de modo *que ele como espírito* somente atua sobre suas determinações e que as mudanças que se produzem nele são determinadas como suas atividades e assim são consideradas. (ibidem, p.135)

Para isso, na primeira parte, acerca de como o *espírito se manifesta*, Hegel (1992) apresenta os seguintes temas que poderiam ser trabalhados a partir de sua *Fenomenologia do espírito: a consciência, a autoconsciência e a razão*. Especialmente nesta última, apresenta a gradação de *sentimento, intuição, representação, imaginação* etc. Isso permitiria o entendimento do modo como o *espírito se manifesta*. Na segunda parte, Hegel tem por objetivo explicitar a relação do espírito consigo mesmo – como *objeto* de si mesmo e de suas determinações –, o *espírito em-si*, e a relação do espírito com o *para-si*, como caminho percorrido pela consciência de si até a sua efetivação.

Para o último ano do ensino da Filosofia no Ginásio, fica reservado o ensino da *enciclopédia*. O primeiro cuidado a se ter nessa etapa é com a eliminação de qualquer conteúdo que não seja estritamente filosófico, como é o caso da *enciclopédia literária*. Esse tema em específico, além de não contribuir em nada para a aprendizagem da filosofia, é vazio de conteúdo e, por isso, inútil para a formação dos jovens. Para esse momento, que se afigura como o ápice da formação, devem ser escolhidos conteúdos que representem a *universalidade da filosofia* e que correspondam aos *conceitos fundamentais* e aos *princípios* das suas ciências particulares. Para que não se amplie em demasia a quantidade de assuntos, deve-se restringir o ensino aos conteúdos das três *ciências filosóficas fundamentais: a lógica, a filosofia da natureza e a filosofia do espírito*.

A restrição indicada por Hegel tem por objetivo evitar que o ensino *enciclopédico* ocorra como um breve olhar para vários temas filosóficos. Por mais adequado que possa parecer – justamente por se tratar de *temas filosóficos* –, isso poderia acarretar uma visão superficial sobre os temas e sobre o que é verdadeiramente a Filosofia. Além disso, todas as ciências consideradas filosóficas são necessariamente

te englobadas nisso que Hegel chama de *ciências filosóficas fundamentais*. Ademais, a *lógica* e a *filosofia do espírito* são desenvolvidas mais demoradamente nos três primeiros anos do ensino ginasial. Desse modo, o quarto ano pode ser dedicado ao estudo mais aprofundado da *filosofia da natureza*.

Hegel indica, ainda, ser desejável que se desenvolva, ao final desse período, a *Estética*. Para ele, ao contrário da aridez do estudo da filosofia da natureza, a Estética poderia proporcionar um curso instrutivo e agradável, por se constituir como um conhecimento apropriado para a juventude. Apenas a *filosofia da história* não seria estudada na visão global da filosofia no Ginásio. No entanto, essa deficiência poderia ser sanada, abordando esse aspecto da filosofia no momento em que se estuda a *ciência da religião*, ao se ensinar a *doutrina da providência*. Com isso, Hegel procura evidenciar que o ensino da Filosofia precisa se dar como um ensino *enciclopédico* em seu verdadeiro sentido: *enkyklios + paideia*, ou seja, uma *educação universal*.

No informe de 1822, Hegel reafirma a necessidade de se ensinar os conteúdos fundamentais que havia descrito em 1812, mostrando a importância de seu aprendizado. Além disso, apresenta algumas preocupações acerca da inconsistência na formação das pessoas que entram na Universidade, o que o faz reafirmar sua posição em relação aos conteúdos apresentados no relatório de 1812. Hegel acrescenta apenas um conteúdo nesse relatório em relação àquele: o ensino dos antigos.⁵⁴ O objetivo disso é proporcionar aos alunos o

54 Hegel tinha profunda admiração pelos pensadores clássicos e considera o estudo de seus textos fundamental para a formação da juventude em geral, mesmo quando o assunto não é a filosofia. No *Discurso de encerramento do ano letivo de 1809*, faz a seguinte afirmação: “Para o estudo mais elevado a base tem que ser e permanecer, em primeiro lugar, a literatura dos Gregos e, em seguida, dos Romanos. A perfeição e a magnificência destas obras-primas deve ser o banho espiritual, o batismo profano que dá à alma a primeira e indelével tonalidade e cor para o gosto pela ciência. E para esta iniciação não é suficiente uma tomada de conhecimento geral e exterior dos Antigos, mas temos de nos entregar a eles totalmente, para nos embebedarmos de seu ar, das suas representações, dos

conhecimento das “grandes concepções históricas e artísticas dos indivíduos e povos, de seus feitos e destinos, assim como de suas virtudes, de seus princípios éticos e de sua religiosidade” (1991e, p.148). No entanto, essa atividade precisa ser feita com muito cuidado, pois é necessário que se tenha a clareza de que o estudo dos antigos e da literatura clássica deve servir apenas como *meio* e não como finalidade do ensino da Filosofia.

Como podemos notar, Hegel pensa os conteúdos do ensino da Filosofia de tal forma que todos eles se inter-relacionem intimamente, com a função de elevar o conhecimento do estudante para que este tenha condições de compreender a nova etapa do ensino, que é sempre mais complexa. Com isso, ele procura ensinar aos alunos uma filosofia *plena de conteúdos filosóficos* que não se separam do *filosofar mesmo*. Aprendendo os conteúdos da filosofia, os alunos aprendem o exercício de pensamento, e, aprendendo o exercício de pensamento, aprendem os conteúdos da filosofia. Apesar de Hegel apresentar, no informe de 1812, os conteúdos da filosofia especificamente para a formação ginásial, podemos dizer que esses são os mesmos que precisam ser ensinados em qualquer etapa de formação, pois são essenciais para se aprender a filosofia, tendo por objetivo que o pensamento comum se eleve ao *pensamento filosófico*.

Hegel vincula o filosofar ao seu conteúdo a fim de chamar-nos a atenção para um método de ensino da Filosofia presente em seu tempo, o qual desvincula esses dois elementos que, para ele, não poderiam ser separados. Essa metodologia afirmava que, para se ensinar a filosofia, dever-se-ia ensinar a usar bem a razão. Afirmava, ainda, que os conteúdos não eram tão importantes, pois o filosofar não é relativo ao conteúdo, mas à forma de se pensá-lo. Para Hegel, esse procedimento eliminava a possibilidade de qualquer pensamento filosófico, pois valorizava apenas a formalidade do uso da razão,

seus costumes, e mesmo, se se quiser, dos seus erros e preconceitos, e nos sentirmos em casa nesse mundo – o mais belo que existiu. [...] Penso que não afirmo demais quando digo que quem não conheceu as obras dos Antigos viveu sem conhecer a beleza” (Hegel, 1994b, p.32).

centrava-se no questionar ilimitado e desenvolvia uma circularidade entre o questionamento e a solução. Enfim, produzia-se uma a-sistematicidade do pensamento e um vazio de conteúdos no filosofar. Tudo isso tem como consequência o esvaziamento das *mentes* em um pensar despropositado que não propicia o pensar filosoficamente. Sem a construção do edifício do pensamento em bases sólidas (no *sistema filosófico*), só se teria um pensamento contingente e fragmentado. Para se evitar essas discrepâncias na compreensão do que é a *filosofia* e do que se deve ensinar no Ginásio e na Universidade, é necessário proporcionar um ensino pleno de conteúdos, pois “As ciências filosóficas contêm, acerca de seus objetos, os pensamentos *universais, verdadeiros*; eles são os resultados do trabalho dos gênios pensantes de todos os tempos” (ibidem, p.141). Para Hegel, um filosofar que se detivesse apenas no ensino do uso da razão e que não estivesse marcado pelos conteúdos filosóficos (mesmo quando o ensino desse modo de pensamento é ministrado aos jovens do Ginásio) não seria em nada útil para o processo formativo dos alunos. O ensino da Filosofia que separa o *conteúdo* da *forma de filosofar* leva o aluno ao erro, por diferenciar algo que não pode ser diferenciado na filosofia: o *filosofar* de seu *conteúdo*. Ou seja, para Hegel, não se pode fazer uma separação entre o *pensar filosoficamente* e o *pensar os conteúdos filosóficos*, os quais dão condições para o filosofar: *Filosofar* é filosofar com conteúdos. Segundo Hegel,

Em geral se distingue um *sistema* filosófico com suas *ciências particulares* do *filosofar* mesmo. Segundo a obsessão moderna, especialmente da Pedagogia, não se tem de instruir tanto em relação ao *conteúdo* da filosofia quanto se tem de procurar *aprender a filosofar sem conteúdo*; isto significa mais ou menos o seguinte: deve-se viajar e sempre viajar, sem chegar a conhecer as cidades, os rios, os países, os homens etc. (ibidem, p.139)

Por esse motivo, é de suma importância não só que se tenha uma *metodologia* para se ensinar os conteúdos da filosofia, mas também que se ensine o *método filosófico* de pensamento. *Método* e *conteúdo*

complementam-se no ensino da Filosofia e no próprio filosofar, ou seja, ensinar *conteúdos* da filosofia é *ensinar a filosofar* e ensinar a filosofar é ensinar a partir de um *método filosófico*. A metáfora utilizada por ele no fragmento citado esclarece melhor seu pensamento acerca do vínculo entre método e conteúdo. Para que o viajar realmente se concretize, não basta apenas o deslocamento de um lugar para outro. Ao contrário, é necessário *conhecer* os lugares que se percorrem, as cidades, os rios, os vilarejos, as ruas, os caminhos, enfim, as pessoas com as quais se encontra. Sem se *conhecer* esses elementos (os conteúdos) que compõem o viajar, além de não se aprender o que é viajar, não se viaja verdadeiramente. Com o filosofar ocorre a mesma coisa: é necessária uma imersão em cada um dos elementos fundamentais (conteúdos e método) da filosofia para que se saiba o que é filosofar e para que se aprenda a filosofar. “Assim, quando se conhece o conteúdo da filosofia, não só se aprende o filosofar, mas já se filosofa realmente” (ibidem, p.139).

Os conteúdos e as etapas que Hegel considera fundamentais para o ensino da Filosofia não podem ser diferentes no Ginásio e na Universidade; a diferença estaria apenas na profundidade de sua aprendizagem. Para ele, os conteúdos do ensino da Filosofia são revestidos por três modos de pensamento: o *abstrato*, o *dialético* e o *especulativo*.

Abstrato, quando se encontra no elemento do pensamento em geral; mas quando meramente abstrato, em oposição ao dialético e ao especulativo, ele vem a constituir o chamado pensamento *intelectual*, que mantém firmes e chega a conhecer as determinações em suas diferenças fixas. O *dialético* é o movimento e a confusão daquelas determinabilidades fixas, a razão *negativa*. O *especulativo* é o racional em seu sentido positivo, o *espiritual*, somente ele é propriamente filosófico. (ibidem, p.141)

Nesse sentido, é essencial que os alunos aprendam os três níveis de pensamento no ensino da Filosofia. Porém, dentre eles, apenas o especulativo pode ser considerado essencialmente filosófico, embora seja o mais difícil de ser realizado. O pensamento dialético e o abstrato afiguram-se como etapas necessárias para o aprendizado e

para a formação do pensamento especulativo, por trazerem em si os conteúdos que compõem o pensamento filosófico. Por esse motivo, o ensino da Filosofia deve se restringir ao exercício desses três tipos de pensamento, respeitando uma sequência que possibilite ao aluno aprender a complexidade de cada uma dessas formas, elevando seu espírito ao pensamento filosófico.

Hegel considera que o primeiro passo para se aprender a pensar filosoficamente é o pensamento *abstrato*. No entanto, faz uma advertência em relação ao cuidado necessário ao se ensiná-lo, para se evitar um erro muito comum: iniciar o ensino pela concretude das coisas ou pela sensibilidade (fazer a abstração do tronco da árvore para compreender o que é um círculo, por exemplo) e, apenas posteriormente, se avançar para outras formas de pensamento mais abstratas. Essa via, além de não ser *científica*, é muito mais complicada quando comparada àquela que tem como ponto de partida a forma abstrata de pensamento em si mesma. Ao contrário, “É preciso que se subtraia da juventude primeiramente a visão e a audição, é preciso que se lhe desvie do representar concreto, que se retire a noite interior da alma, que aprenda a ver sobre esta base, a manter firmes e a diferenciar as determinações” (ibidem, p.142). Desse modo, qualquer referência ou analogia a situações concretas e apelos à sensibilidade deve ser eliminada no ensino do pensar abstrato, evitando-se, assim, a dispersão e o falso entendimento do que é pensar abstratamente. O abstrato só pode ser entendido abstratamente, por isso, qualquer incursão à sensibilidade e à concretude só traria confusão nesse momento da aprendizagem. O suporte a ser utilizado para se ensinar o pensamento abstrato deve ser a *ciência da lógica*, por trazer um conteúdo adequado e, ao mesmo tempo, por evitar o esvaziamento do simples formalismo encontrado nas lógicas formais, que não possuem objetividade e cientificidade. Para Hegel (1968), os elementos essenciais para esse ensino podem ser encontrados em sua *Ciência da lógica*.

A etapa seguinte do processo de ensino deve se dar pelo estudo do pensamento *dialético*, que é mais complexo e mais árido do que o do *abstrato*. De acordo com Novelli (2005, p.142),

O dialético é o segundo grau da forma e é, de acordo com a apreciação hegeliana, mais difícil e talvez também menos interessante para o aluno. Difícil porque se trata de se deparar com as posições que avaliam as determinações postas pelo abstrato. O momento dialético é o da contestação do antecedente através de novas determinações que ganham visibilidade muito mais pelo embate que promovem do que por si mesmas. Por isso, o momento dialético também pode ser visto como pouco interessante, pois não se trata de “concreção” e nem de “realização”.

O ensino do pensamento abstrato, assim, deve preceder o do dialético, tendo em vista a criação de uma rotina, pois a juventude tem mais interesse pelas coisas *materiais e concretas*, e a filosofia procura a todo momento distanciar-se justamente desse registro de pensamento. Poder-se-ia, então, iniciar o estudo da dialética pelo modo como esta foi tratada pelos antigos eleatas. Porém, Hegel assume ter conseguido trazer contribuições importantes para se entender a configuração de um pensamento verdadeiramente dialético em sua *Ciência da lógica*. Isso porque, na referida obra, utiliza o método dialético para abordar os conteúdos da *lógica*, pois cada *novo conceito* encadeia-se tendo como referência o movimento dialético que o precedeu, procurando evidenciar a coesão sistemática implicada nesse processo.

Apenas na terceira etapa do método, deve ser ensinado o pensamento *especulativo*, uma vez que, conforme já dissemos, é o mais difícil de ser aprendido pelos alunos. Não se pode confundir aqui o *pensamento especulativo* com especulação. Diferentemente da especulação, que é um questionar inconsequente sem o objetivo de alcançar a verdade, a finalidade do pensamento especulativo é criar condições de dar unidade ao pensamento, para que seja possível se pensar conceitualmente e, assim, *unificar* aquilo que parece ser *oposto e contraditório*. Segundo Novelli,

Em Hegel, a especulação é compreendida como a síntese das determinações da reflexão e da intuição intelectual. O que Hegel pretende é a superação da dicotomia teoria-prática, análise e empiria, e isto é o que opera a especulação que reconhece tanto uma quanto a outra, e que ain-

da indica uma relação absoluta entre ambas. A separação entre razão e sentidos, sujeito e objeto, é fictícia e pretenciosa porque afirma o caráter absoluto de um e de outro. Isto é, para Hegel, uma inverdade, pois não há sujeito sem objeto, ou seja, a diferença é identificadora pela aproximação e pela unidade e não pela separação. Nesse sentido, a característica principal da *Spekulation* em Hegel é a da união de pensamentos e coisas, opostos e entendidos como distintos. (ibidem, p.138)

Assim, com o pensamento especulativo, é possível elevar a consciência à compreensão do devir da história em seu processo dialético e conferir-lhe unidade. A forma especulativa, nesse sentido, é a superação tanto da abstração quanto da dialética, pois unifica aquilo que ambas fragmentaram.

Como vimos, para Hegel, aprender a filosofar é aprender os conteúdos da filosofia, seus meandros e suas técnicas. Aprender a filosofar tem de ser um processo mediado pela intervenção do saber acumulado pela filosofia. Entretanto, não se faz filosofia apenas estudando a sua história, ou seja, sem que se faça um exercício filosófico. Assim, não se pode separar um aspecto do outro, mesmo porque eles são inseparáveis. Podemos dizer que, para ele, o estudo da filosofia por meio do conteúdo e do método filosófico prepararia o aluno para o bem filosofar, ou seja, o filosofar só se realizaria por aqueles que se apropriassem do saber filosófico e dele fizessem uso. Portanto, conteúdo filosófico e atitude filosófica seriam sintetizados no filosofar. O ensinar a filosofar que ficasse restrito a uma atitude questionadora – que Hegel chamaria de “pseudoatidade filosófica” – não permitiria que o aprendiz superasse o devaneio intelectual de problematização e, além disso, traria como resultado desse processo de pensamento apenas reflexões inconsistentes. Da mesma forma, o aprender a filosofia ou o filosofar não poderia estar restrito ao estudo, ainda que sistemático, da história da filosofia de maneira autodidata, uma vez que não seria capaz de fazer as devidas conexões entre os conteúdos da filosofia e o filosofar. Isso porque não se pode confundir *conteúdos filosóficos* com *história dos conteúdos filosóficos*, sobre a qual um autodidata fundamentaria seus conhecimentos.

Segundo Hegel (1991e, p.141), o ensino da Filosofia na prática educacional de seu tempo não funciona como deveria. Nesse sentido, constata que

Mediante a aprendizagem, a verdade passa a ocupar o lugar das explicações ilusórias. Só se tem a possibilidade de fazer avançar a ciência mesma e de alcançar nela uma verdadeira peculiaridade quando a cabeça está cheia de pensamentos; porém, isso não é o que ocorre nos centros públicos de ensino e de modo algum nos Ginásios, mas o estudo da filosofia tem de se dirigir essencialmente a esse objetivo, ou seja, que graças a ele se *aprenda algo, se elimine a ignorância, que se preencha com pensamentos e conteúdos a mente vazia* e que se desprenda daquela *peculiaridade natural do pensamento*, quer dizer, da contingência, da arbitrariedade e da particularidade da opinião.

Nesse ponto surge uma figura central: o professor de filosofia, que é, para Hegel (1994, p.23), o guardião da sabedoria.

O tesouro da cultura, dos conhecimentos e das verdades, no qual trabalham as épocas passadas, foi confiado ao professorado, para conservá-lo e transmiti-lo à posteridade. O professor tem de se considerar como o guarda e o sacerdote dessa luz sagrada, para que ela não se apague e a humanidade não recaia na noite da antiga barbárie. Essa transmissão tem de suceder por um lado, por meio de um esforço fiel, mas, simultaneamente, a letra só será verdadeiramente frutuosa pela interpretação e espírito do próprio professor.

Cabe ao professor ser o anunciador e o transmissor dos saberes produzidos anteriormente pela humanidade e pela filosofia. Nesse sentido, existe uma impossibilidade de que o indivíduo aprenda sozinho a filosofia. O filósofo-professor é, então, essencial para conduzir o aluno nessa passagem porque já superou a dicotomia entre o conteúdo e o método, entre a teoria e a prática, sendo capaz, portanto, de fazer as mediações imprescindíveis para o aprendizado dos iniciantes. Hegel (1991e, p.140) compreende que “O modo de proceder para familiarizar-se com uma filosofia plena de conteúdo não

é outro senão a *aprendizagem*. A filosofia deve ser *ensinada e aprendida* na mesma medida em que o é qualquer outra ciência”. O professor tem papel fundamental nesse processo, pois ele é o mediador da aprendizagem. Porém,

o estudo da filosofia é um trabalho próprio, já é uma aprendizagem – a aprendizagem de uma ciência configurada, já existente. Esta constitui um tesouro que consta de um conteúdo adquirido, disposto, formado; este bem herdado existente deve ser adquirido pelo indivíduo, quer dizer, deve ser *aprendido*. O professor o possui; ele o pensa previamente, os alunos o pensam depois. (ibidem, p.141)

A figura do mestre é central para exercer a mediação entre o saber já instituído e aquele que está sendo construído pelo aluno. Assim, ensinar e aprender sempre são atividades mediadas pelo professor, porque não poderiam se dar de forma espontânea ou natural. O homem não teria a predisposição natural ou seria capaz de um autodidatismo. O mestre está além de alguém que apenas explica ou encurta caminhos para seus alunos, ele precisa ser um paradigma do filosofar por já ter uma vivência nessa atividade. Novelli (2005, p.134) bem sintetizou o pensamento de Hegel a esse respeito:

Aprender é aprender com alguém, por intermédio de alguém, isto é, por um processo necessariamente mediado. Sem intervenção não se pode esperar que a educação se realize. A consciência em Hegel não é um ensimesmamento nem uma auto-suficiência.

Desse modo, podemos entender que a impossibilidade do autodidatismo estaria no isolamento da consciência, o que afastaria o estudante de suas relações socioculturais e isso o impediria de ter uma profunda consciência do seu próprio devir no devir da humanidade. Olhar para seu passado faria que o indivíduo compreendesse a si mesmo no âmago da temporalidade. Por isso, ele tem a necessidade de aprender com alguém e com a própria história da humanidade, ou seja, com toda a história que o precedeu, para compreender, desde seu interior, o seu próprio tempo.

Parece marcar-se no pensamento de Hegel certa oposição ante o pensamento de Kant, especialmente quando o assunto é o ensino da Filosofia. Diferentemente de Kant, Hegel não reconhece no homem uma predisposição ao aprendizado. Esse processo não ocorre espontaneamente, pois, para que seja possível desenvolver a abertura à aprendizagem, é fundamental a passagem do indivíduo pelo processo formativo. Dessa forma, qualquer autodidatismo está fora de questão. Hegel parece propor uma complementação ao entendimento de Kant acerca da função da filosofia e do modo como é ensinada. Sua proposta reside na tese de que não basta *ensinar a pensar*; ensinar os *métodos e os conteúdos da filosofia* é essencial para o processo de formação do homem.

Para que o indivíduo se insira no movimento do *espírito do tempo*, melhor dizendo, no *espírito objetivo do tempo*, é necessário um trabalho pedagógico intenso e sistemático que compreende a recuperação consciente dos produtos do pensamento elaborados ao longo de toda a história da humanidade (poderíamos dizer história *filosófica* da humanidade), para que o indivíduo possa se localizar no devir da história e, assim, integrar-se objetivamente na densidade de seu tempo, de forma a escapar da alienação, entendida como um estado de inércia em relação à sua natureza. Nesse sentido, o caminho para se evitar a alienação é o ensino dos conteúdos e dos métodos do filosofar como caminho para que o indivíduo chegue à compreensão de si mesmo. Esse caminho contribui para que o estudante compreenda intrinsecamente o devir da história da filosofia. Assim, a formação do homem, para Hegel, coincide com o sentido atribuído à noção de *Bildung*. Passando pelo processo de formação (*Bildung*), o indivíduo constrói para si mesmo uma *nova natureza* que se oporia a uma *primeira natureza* cujas características seriam o egoísmo e a imediaticidade dos fatos.

*

Os problemas enfrentados pelos pesquisadores ao refletirem sobre o ensino da Filosofia no Brasil, como pudemos notar, não se di-

ferenciam muito daqueles pensados por Kant e Hegel em seus momentos históricos. Esses problemas são marcados, em ambos os autores, por questões sociais que exigiram um pensamento sobre a importância do ensino da Filosofia, considerando a centralidade das questões educacionais. No caso específico de Hegel, tais questões visavam esclarecer o conteúdo específico que fosse mais viável para cada etapa da formação e a forma metodológica que permitisse uma melhor aprendizagem dos alunos.

O debate sobre a importância do ensino da Filosofia tem predominado nesse campo de estudos. Isso se justifica tanto pelas dificuldades que a filosofia atravessou durante as últimas décadas quanto pelo recente retorno da disciplina nas escolas de todo o país, e, mais ainda, pelo movimento dos filósofos no convencimento das autoridades governamentais sobre a importância da filosofia na formação das pessoas.⁵⁵ Nesse sentido, a problemática está centrada, sobretudo, no convencimento da importância do lugar que a filosofia deveria ocupar como disciplina essencial para a formação de uma consciência crítica na sociedade, seja nos moldes kantianos de um aprender a filosofar, seja nos moldes hegelianos de um ensino da Filosofia que se vincula ao ensino de métodos e conteúdos filosóficos.

Os escritos de Kant e de Hegel permitem-nos pensar, juntamente com eles, os problemas de seu cotidiano, auxiliando-nos a pensar os nossos próprios problemas na contemporaneidade. Se atualizarmos o pensamento desses autores e os utilizarmos para problematizar o ensino da Filosofia, notaremos que a crítica por eles realizada poderia ser aplicada aos problemas que enfrentamos atualmente. No entanto, a filosofia – apesar de todo o esforço de Kant e de Hegel no sentido de torná-la algo importante para a sociedade – continua no

55 Fávero et al. (2004) fazem um mapa das condições atuais do ensino da Filosofia no Brasil. A ênfase dada por esses autores é no modo como a disciplina de Filosofia é tratada curricularmente. A seguir apresentam um mapeamento do funcionamento dos cursos de Filosofia nas regiões do país e, por fim, fazem um balanço da atual configuração do ensino da Filosofia. No mesmo artigo, fazem ainda um apanhado da formação dos professores de Filosofia.

mesmo espaço fechado. A função “crítica” está cada vez mais encarcerada dentro de um núcleo de temas considerados como *referências essenciais* para a tematização do pensamento filosófico.

Com base no exposto, questionamo-nos sobre onde estaria o problema. Talvez esteja no modo mesmo de se colocar questões ao ensino da Filosofia, ou, ainda, no modo como esta é tratada na sala de aula. Sempre se retorna às questões da importância, da metodologia e dos conteúdos do ensino da Filosofia, temas que não problematizam a densidade das relações estabelecidas nesse processo e que nos induzem a pensar a partir de um *mesmo* recorte e com o *mesmo* registro. Nesse sentido, vemos as propostas de Kant e Hegel ressoarem nas ideias dos pesquisadores e dos professores, porém de modo a retirar algumas imagens daquilo que esses autores pensaram, para adaptá-las ao contexto contemporâneo.

O mais preocupante disso tudo é que o ensino da Filosofia ficou relegado a um segundo plano na ordem de importância nas pesquisas realizadas pelos filósofos vinculados aos programas de pós-graduação em Filosofia, ignorando a problemática filosófica que se poderia formular a partir do tensionamento dos pressupostos que alimentam seu exercício. A desculpa para esse abandono reside, muitas vezes, em um discurso que considera uma perda de tempo a filosofia se dedicar a pensar “temas de menor importância”, como a questão do ensino da Filosofia; ela deveria antes se dedicar a pensar “os grandes temas filosóficos”. Esse posicionamento equívoco esquece que grandes pensadores como Kant e Hegel não deixaram de fora do espaço do seu pensamento a questão do ensino da Filosofia, mas antes o trataram de forma implicada no contexto de sua obra, e o modo como esse assunto foi pensado por esses autores não está posto como algo exterior, ou, ainda, heterodoxo às suas teorias filosóficas, mas de forma imanente aos problemas que colocavam aos seus próprios tempos e ao alcance de suas filosofias.

O que foi questionado depois de Kant e Hegel sobre o ensino da Filosofia se restringiu à recorrência daquilo que problematizaram sobre a importância desse ensino para a formação, os temas que o compõem e a metodologia nele utilizada. Nesse sentido, não nos

desprendemos das questões que foram colocadas por esses autores. O resultado muitas vezes alcançado com isso é a recusa cada vez maior em aprender a filosofia por parte daqueles que ainda não foram doutrinados por esse saber e, além disso, a reificação no lugar-comum daqueles já doutrinados. Assim, acreditamos que pensar o problema do ensino da Filosofia não poderia estar restrito a fazer um exercício de reflexão sobre esses três pressupostos (importância, metodologia e conteúdo). Se continuarmos no mesmo registro criado a partir de uma equívoca apropriação de Kant, Hegel e, de maneira mais geral, do modo como o ensino da Filosofia foi e está sendo tratado, não poderemos pensar outros problemas e mesmo outros modos de se ensinar a Filosofia. Se não rompermos com o dogmatismo do modo de questionar o ensino da Filosofia, a resposta ao problema enunciado na nossa apresentação – *o que faz o filósofo quando uma de suas tarefas no contexto presente é ser professor de Filosofia* – já estaria dada, uma vez que os problemas que poderiam ser pensados precisariam estar restritos (ou se enquadrar) à importância, à metodologia e aos conteúdos a serem ensinados na aula de Filosofia em razão de uma formação crítica do sujeito. Isso nos levaria a contribuir para a centralidade do ensino da Filosofia na transmissão de conhecimentos e, conseqüentemente, para o distanciamento do ensino da Filosofia do desejo de saber daqueles que têm acesso a ela.