

KANT, EDUCAÇÃO E ENSINO DA FILOSOFIA¹

KANT, EDUCATION AND TEACHING OF PHILOSOPHY

Elton Cândido Ribeiro²

RESUMO:

Este artigo tem por objetivo analisar alguns dos problemas relacionados ao tema do ensino da filosofia no confronto com o pensamento de Immanuel Kant. Assim, será abordada, num primeiro momento, a problemática do ensino da filosofia em nossos dias. Destacar-se-á a relevância de um problema tão antigo e tão novo: aprender filosofia ou aprender a filosofar? Ato contínuo, será evocado o pensamento kantiano no que concerne à educação e ao ensino da filosofia. Será dado destaque aos principais conceitos da pedagogia kantiana, como a necessidade da educação, educação como arte, disciplina e moralidade. Também será analisada a opinião de Kant, segundo a qual não se pode aprender filosofia, mas, apenas, a filosofar. Por fim, algumas reflexões conclusivas terão o interesse de lançar, a partir de Kant, algumas luzes para as questões do ensino filosófico.

Palavras-chave: Kant. Pedagogia. Educação. Ensino da Filosofia.

ABSTRACT:

This paper aims to analyze some of the problems related to the teaching philosophy issue in relation with Kant's thought. Thus, the teaching philosophy problem will be approached in a first moment. It will emphasize the importance of a problem so old and so new: learning philosophy or learning to philosophize? Then, it will remember the Kantian thought concerning to education and to teaching philosophy. It will emphasize the major Kant's pedagogy concepts, like the necessity of education, education as art, discipline and morality. It will either analyze the Kant's opinion according to that it's not possible to learn philosophy, just learning to philosophize. Lastly, it will make some conclusive reflections, with the goal of shedding lights on the teaching philosophy questions.

Keywords: Kant. Pedagogy. Education. Teaching Philosophy.

Introdução

O tema do ensino da filosofia impõe severas questões aos filósofos e educadores. De maneira despretensiosa, propõe-se, neste artigo, analisar alguns dos problemas relacionados a esta temática no confronto com o pensamento de Immanuel Kant. Sem a ambição doxográfica de reconstituir em minúcias o pensamento kantiano sobre a educação e o ensino da filosofia, este texto tem por finalidade, muito mais, analisar, com interesse filosófico, algumas de suas reflexões a respeito da pedagogia – mormente as que se encontram no opúsculo *Sobre a*

¹ Texto recebido em 15/05/13 e aprovado para publicação em 15/06/13.

² Mestrando em Filosofia pela PUC-SP.

Pedagogia – e também aquelas que mais diretamente se relacionam ao ensino da filosofia e à educação para o pensar.

Por que Kant? Ao escolhermos Kant, colocamo-nos entre aqueles que querem aprender a filosofar. O estudo de seu pensamento em nossos dias atingiu dimensões quase industriais e o contato com ele é importantíssimo se quisermos compreender a identidade de nosso próprio pensamento. Como já afirmou Perine (1987, p. 10), “precisamos ler Kant hoje se nós quisermos nos compreender, compreendendo aquele do qual vem a *modernidade* do nosso pensamento, modernidade à qual todos pertencemos mesmo quando nos levantamos contra ela”.

Deste modo, este artigo abordará, num primeiro momento, a problemática do ensino da filosofia em nossos dias. Destacar-se-á a relevância de um problema tão antigo e tão novo: aprender filosofia ou aprender a filosofar? Ato contínuo, será evocado o pensamento kantiano no que concerne à educação e ao ensino da filosofia. Assim, será destacada a importante relação entre educação e construção do ser humano, arte, disciplina e moralidade, bem como a necessidade de um pensamento autônomo frente ao estabelecido, o que, bem entendido, não significa um pensar ensimesmado, alheio à tradição filosófica. Por fim, algumas reflexões conclusivas terão o interesse de lançar, a partir de Kant, algumas luzes para as questões do ensino filosófico.

1. Sobre o ensino da filosofia

O assunto “ensinar filosofia”, se avaliado com atenção, traz consigo três problemáticas que dizem respeito a 1) a delimitação de um campo teórico-textual, a que chamamos de filosofia; 2) o reconhecimento de uma atividade singular, o filosofar; 3) a possibilidade de iniciar outras pessoas neste campo teórico e nesta atividade, a saber, a possibilidade de *ensinar filosofia* e de *ensinar a filosofar*. Todavia, não é difícil comprovar que, à diferença das ciências formalizadas, a filosofia não pode ser fixada num *corpus* próprio e as tentativas de se encontrar um significado homogêneo para o filosofar vez ou outra se revelam infrutíferas. Ademais, já que se pode falar, não de filosofia, mas de filosofias, com

fundamento e método próprios, pareceria mais adequado delegar estas duas questões a cada uma delas para que dessem suas próprias respostas (CERLETTI, 2004).

Porém, se forem deixadas de lado as duas primeiras questões – inelutavelmente essenciais – e se considerar o fato de que existe uma tradição filosófica, ainda que plural, bem como o fato de que existem filósofos que exercem a atividade do filosofar, tocar-se-á, então, num problema clássico do ensino da filosofia, para o qual acenou a terceira questão: como auxiliar o não filósofo a se inserir no mundo da filosofia, não só se apropriando de certos conteúdos, ditos filosóficos, mas desenvolvendo um pensamento crítico, que possa ser chamado de filosófico? Seria mais importante o estudo de certos “cânones” do saber filosófico, textos consagrados, autores reconhecidos? Ou o acento deveria ser dado à atitude filosófica, ao desenvolvimento do modo filosófico de pensar? Mas seria possível adquirir tal atitude sem um contato profundo com a tradição filosófica? Numa pergunta: deve-se ensinar a filosofia e/ou ensinar a filosofar?

As respostas são plurais. Como um pêndulo, ora se deslocam para o eixo do conteúdo filosófico ora para o eixo da atitude filosófica. Cerletti (2004), por exemplo, aponta para a importância da atitude filosófica que, num contexto relativamente isento de certos conteúdos “técnicos”, poderia fazer com que qualquer um chegasse a filosofar. Deste modo, a diferença entre um especialista e um estudioso de filosofia sem maiores ambições seria quantitativa, mas não qualitativa, porque um e outro teriam o essencial: a mesma “atitude questionadora, crítica e desconfiada do filosofar” (2004, p. 27).

Severino (2003), por sua vez, mostra que a dimensão do ensino da filosofia é também importante enquanto mediação pedagógica do pensar filosófico. Claramente, não se trata de uma transmissão de conteúdos, mas do desenvolvimento de um estilo de reflexão. Porém, o desenvolvimento deste modo de pensar exige a presença de certos conteúdos curriculares que constituiriam sua mediação. “Certo, assevera Severino, não cabe mesmo fetichizar o currículo, mas mediações específicas precisam estar atuantes para que aprendamos a filosofar” (2003, p. 54).

Assim, conclui-se com Severino que o convívio com os filósofos seria um caminho óbvio para o filosofar. E se tal convívio não é frutuoso na vida de certos estudantes, isto se deveria não à presença de um conteúdo filosófico, mas a uma postura equivocada diante da história da filosofia, o historicismo, um esquecimento de que o pensamento filosófico se fez por múltiplas contribuições que se articulam no tempo histórico e no espaço social

(historicidade). Ao lado desse perigo, o autor aponta também o risco do textualismo, que acontece quando a tarefa do resgate do pensamento dos filósofos se reduz à exegese estruturalista dos textos. Ambos são “insuficientes e reducionistas pedagogicamente, e acabam dificultando, ao invés de facilitar, o aprendizado amadurecido e formativo da filosofia” (SEVERINO, 2003, p. 56).

Na esteira desta postura mais conciliatória entre atitude filosófica e tradição, Marcondes (2004) afirma não haver necessariamente um conflito entre estes dois momentos do estudo da filosofia. Desde que a história da filosofia seja vista como história de problemas que continuam atuais, com seus respectivos conceitos e argumentos, ela contribui enormemente para o despertar da atitude filosófica. Deste modo, “tanto a visão da filosofia como busca a partir de nossas indagações, quanto como história da filosofia e conhecimento das doutrinas da tradição, não necessariamente se excluem e podem servir de ponto de partida para o ensino da filosofia” (MARCONDES, 2004, p. 61). De modo semelhante, José (2004) lembra que, se “ensinar a filosofia” e “ensinar a filosofar” forem entendidos em termos de conteúdo e procedimento, a relação entre eles não é de mútua exclusão. Todavia, acrescenta que se os entendemos como duas atitudes frente à verdade filosófica, uma dogmática, outra histórica e relacional, não há conciliação entre eles.

Algumas considerações devem ser feitas a partir disso. Primeiro, a relação entre o “ensinar a filosofia” e o “ensinar a filosofar” não necessariamente é exclusiva. Ela pode ser inclusiva, desde que o estudo da história da filosofia seja filosófico, ou seja, sirva de mediação pedagógica para o despertar do pensamento filosófico. Mas é forçoso admitir que a linha entre a compreensão da historicidade dos textos e o historicismo propriamente dito é, em certos casos, muito tênue. A leitura de um texto filosófico é sempre cercada de muitos cuidados. Não é possível compreender um escrito dessa natureza sem fazer ampla referência ao pensamento geral do autor, seu contexto histórico e social, os principais problemas e conceitos de seu itinerário filosófico. Assim, o docente se encontra numa espécie de “corda bamba”, estando a um passo tanto da possibilidade do despertar do filosofar com a mediação do texto quanto do seu contrário, o eruditismo e o dogmatismo filosófico – a falsa crença de que uma verdade histórica possa ter se tornado definitiva.

Segundo, quem tomará a decisão sobre qual das duas atividades supracitadas deverá receber determinada ênfase é a pessoa que, concretamente, encontra-se diante do duplo desafio de ensinar a filosofia e o filosofar: o professor. E a prática é, *a fortiori*, terreno bem

mais escorregadio do que a teoria. A oscilação entre estas duas instâncias está também presente nas salas de aula onde se trabalha com a filosofia. Há aqueles que enfatizam bastante a atitude filosófica, o pensamento crítico, com a boa intenção de atrair, sobretudo, os que não escolheram a filosofia, mas têm de passar por ela de alguma forma. Assim, uma excessiva discussão sem devido embasamento na história da filosofia acaba encerrando a todos num nível que Platão chamara de doxográfico (conhecimento de opinião), não chegando nunca ao nível propriamente filosófico.

Há, por outro lado, os que enfatizam demasiadamente a tradição filosófica, quiçá para agradar àqueles que desejam se tornar especialistas no assunto. O aprendizado se reduz, então, à apreensão de conceitos de vários sistemas filosóficos, dos quais o estudante dificilmente percebe a unidade e a coerência internas. São respostas para perguntas que foram esquecidas. Diante dessa confusão, ganha destaque o professor que consegue “simplificar” as questões, que “desce” ao nível dos alunos, oferecendo uma versão escolarizada do saber filosófico. Um exemplo clássico é a ética kantiana:

Com o tempo, desenvolveu-se uma versão escolarizada que dá conta, de uma maneira muito simplificada, da postura kantiana a respeito da questão moral. Agora, encontrar os nexos desse produto didático com as ideias filosóficas centrais da *Fundamentação da metafísica dos costumes* ou da *Crítica da razão prática* é um verdadeiro desafio (o professor “transmitiu” a filosofia kantiana? Ensinou a filosofar como o fazia Kant? O aluno aprendeu a filosofar – kantianamente – sobre a questão moral? Só incorporou informação? Enfim, aprendeu algo?). Em síntese, e em um sentido geral, como podemos medir o grau de “distorção” de um conhecimento, quando escolarizado? Quando é que ele deixa de ser o que era em sua origem? (CERLETTI, 2004, p. 26).

Esta ponderação sobre o ensino da ética kantiana é oportuna para fazer, agora, uma aproximação ao pensamento pedagógico do filósofo de Königsberg. Assim, depois do confronto com estes problemas relacionados ao ensino da filosofia, é útil indagar: qual a compreensão que este filósofo tem de educação e, em particular, do ensino da filosofia? Também ele confrontou-se com a relação entre o ensino da filosofia e do filosofar? Como a concebeu: inclusiva ou exclusivamente? Que luzes sua reflexão pode lançar sobre os desafios aqui levantados?

2. O olhar do filósofo de Königsberg

Antes de se fazer a devida aproximação do conceito kantiano de educação, são necessárias duas observações. A primeira diz respeito a um opúsculo que contém suas preleções sobre pedagogia, *Über Pädagogik*, do qual se dispõe de uma tradução intitulada *Sobre a Pedagogia*. Embora possam ser encontrados elementos de pedagogia em diversas obras kantianas, este livro parece sintetizar o que o filósofo compreende por educação. É preciso dizer que Kant nunca escreveu um tratado sistemático de pedagogia. Conforme relata Philonenko (1966), *Sobre a Pedagogia* é resultado das preleções que Kant realizou na Universidade de Königsberg, respectivamente, no semestre de inverno de 1776-1777, no semestre de verão de 1780, no semestre de inverno de 1783-1784 e, finalmente, no semestre de inverno de 1786-1787. As aulas consistiam em comentários ao texto-base dos cursos – primeiramente, o *Methodenbuch* de Basedow e, depois, o *Manual de Educação* de Samuel Bock. Ao fim de sua carreira, Kant houve por bem remeter as notas desses cursos a um discípulo seu, Friedrich Theodor Rink (1770-1821), para que selecionasse o que acreditasse ser mais útil ao público. Embora não se saiba como Rink tenha compreendido sua tarefa de editor, presume-se que a ordem dos capítulos e os nomes dos títulos (Introdução, Sobre a Educação Física, Sobre a Educação Prática) são trabalho seu.

A segunda observação relaciona-se à influência de outro filósofo sobre o pensamento pedagógico de Immanuel Kant: Jean-Jacques Rousseau e sua obra, o *Emílio*. O rico anedotário kantiano conta que apenas duas coisas fizeram com que o “relógio de Königsberg” faltasse ao seu passeio vespertino: “a leitura do *Emílio* e a Revolução Francesa” (PERINE, 1987, p. 12). Anedota ou não, o fato é que Rousseau exerceu visível influência em seu pensamento pedagógico. Dois aspectos, em particular, merecem destaque: a crítica ao intelectualismo pedagógico reinante na época e o conceito de infância. Rousseau criticara tanto o método de memorização e o raciocínio a partir de conceitos abstratos alheios ao mundo das crianças quanto o tratamento inadequado dado a elas, mostrando que as crianças aprendem inicialmente pelos sentidos e depois desenvolvem o pensamento abstrato³.

³ Na verdade, faltava ao início do século XVIII o “senso da infância” (PHILONENKO, 1966, p. 17). As crianças eram retratadas como homens pequenos. Rousseau, dentre outras coisas, teve o mérito de mostrar que a infância tem suas maneiras próprias de pensar, querer e sentir e, por conseguinte, que o método educativo tem de se adaptar à peculiaridade de seu mundo.

Denunciando a maneira como a sociedade adulta corrompia as crianças, impondo-lhes vícios e maus costumes, preconizava uma espécie de educação negativa que as protegesse o máximo possível de tal influência perniciosa (DALBOSCO, 2011).

Feitos estes esclarecimentos preliminares, será visto, então, como se articulam a pedagogia kantiana e sua compreensão da educação.

2.1 Kant e a pedagogia

Na introdução da obra *Sobre a pedagogia*, Kant começa afirmando que “o homem é a única criatura que precisa ser educada.” (KANT, 2011, p. 11). Em seguida, acrescenta o que entende por educação: “o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação”. Esta indicativa inicial pode ajudar a compreender os diversos aspectos do conceito kantiano de educação.

2.1.1 Educação e construção do ser humano

Ao dizer que o homem é a única criatura que precisa ser educada, Kant já oferece uma definição do ser humano. Conforme indica Perine (1987), o alemão tem duas palavras para expressar necessidade: *sollen*, que indica obrigação prática, do interesse da razão, e o verbo *müssen*, que indica necessidade metafísica. Kant serve-se deste último vocábulo para falar da necessidade da educação.

Deste modo, a definição do homem apresentada por Kant é de um ser que metafisicamente tem necessidade da educação, ou seja, precisa dela para se realizar como ser humano. Diz Kant (2011, p. 15) que o “homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele”. Ele traz consigo potencialidades insondáveis. “Se um ser de natureza superior tomasse cuidado de nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar” (2011, p. 15). Mas somos educados por outros seres humanos, que também trazem consigo suas imperfeições. Isto, porém, não desabona o ideal

da educação, que é nobre, mas de modo nenhum uma quimera. Com efeito, o conceito de perfeição não se encontra na experiência. Para que uma ideia seja verdadeira, porém, basta que a realidade que ela vislumbra seja autêntica e que os obstáculos para concretizá-la não sejam absolutamente impossíveis. E “a ideia de uma educação que desenvolva no homem todas as suas disposições naturais é verdadeira absolutamente.” (2011, p. 17).

Há, assim, muitas disposições naturais que devem ser desenvolvidas para que o homem atinja seu fim. Ao contrário dos animais, que cumprem sua finalidade espontânea e inconscientemente, o homem precisa da educação para se realizar como tal (KANT, 2011).

2.1.2 Educação como arte

A educação, tal como o homem que a criou e que dela depende, também está sempre em processo de aperfeiçoamento, mediante acumulação de experiências ao longo do tempo. Kant afirma (2011, p. 16) que “talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade”. Por conta disso, educação não é ciência – no sentido kantiano – mas arte, uma vez que “sua prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações.” (2011, p. 19).

Deste modo, cada geração transmite suas experiências na arte de educar às gerações seguintes que, por sua vez, também aperfeiçoarão estas experiências e deixarão seu legado às gerações posteriores. Justamente pelo seu caráter experimental, a educação é considerada, com razão, como “o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens” (KANT, 2011, p. 20). Não obstante esta dificuldade, não há outro caminho senão o da experimentação. Não é possível estabelecer uma teoria pedagógica a partir da simples razão:

Crê-se geralmente que não é preciso fazer experiência em assuntos educacionais e que se pode julgar com a razão se uma coisa será boa ou má. Quanto a isso se erra muito e a experiência nos ensina que nossas tentativas produziram, de fato, resultados opostos àqueles que esperávamos. Vê-se, pois, que, sendo nesse assunto necessária a experiência, nenhuma geração pode criar um modelo completo de educação (KANT, 2011, p. 29).

Estas palavras podem causar estranheza. Por que razão o pai do criticismo filosófico defenderia um empirismo pedagógico? Segundo Philonenko (1966), há uma razão metafísica para tal escolha de Kant: a liberdade humana. Ora, afirmar que o homem é livre significa dizer que ele não é redutível ao mundo das coisas nem pode ser objeto da ciência ou do

conhecimento. Assim, os objetos do mundo, de essência determinada, podem ser abarcados por um entendimento *a priori*. Mas, tratando-se do ser humano, sua essência não poderia determinar *a priori* sua existência – ou o postulado da liberdade cairia por terra. Por essa razão a educação é arte e não ciência.

Isso não quer dizer que as experiências educativas se deem de maneira arbitrária. Kant afirma que a arte da educação não pode ser apenas “mecânica” (desordenada), mas deve ser “raciocinada” e, neste sentido peculiar, é ciência: “é preciso colocar a ciência em lugar do mecanicismo, no que tange à arte da educação; de outro modo, esta jamais se tornará um esforço coerente; e uma geração poderia destruir tudo o que outra anterior tivesse edificado” (KANT, 2011, p. 21-22).

2.1.3 Educação e disciplina

Outra grande característica do conceito kantiano de educação é o valor da disciplina. A disciplina é a parte negativa da educação. Negativa porque traz a ideia de restrição, negação. É ela que conteria certa selvageria instintiva, transformando a animalidade em humanidade. Para Kant, a razão principal das crianças frequentarem a escola, a princípio, não seria a aquisição de conhecimentos, mas o aprendizado da disciplina. A falta de cultura pode ser remediada mais tarde. Mas dificilmente o será a falta de disciplina. É ela “o que impede o homem de desviar-se de seu destino, de desviar-se da humanidade, por meio de suas inclinações animais.” (KANT, 2011, p. 12).

A ênfase no conceito de disciplina denuncia que há, no homem, certa tendência à selvageria e acena para um problema desafiante no pensamento de Kant: a questão do mal⁴. O homem traz consigo certa propensão para o bem, mas também para o mal. O objetivo último da educação será, pois, a moralidade.

2.1.4 Educação e o cuidado da moralidade

Os efeitos da educação são a disciplina (domínio dos instintos), cultura (habilidades e instrução) e civilidade (aptidão para a vida em sociedade). Mas o vértice da educação, para

⁴ Uma abordagem interessante desta questão encontra-se em Pavão (2011).

Kant, é a moralidade: “não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins” (KANT, 2011, p. 26).

A educação deve, portanto, ajudar o homem a desenvolver suas disposições para o bem. Muito mais do que mera aquisição de conhecimentos, a educação está intimamente unida ao processo de formação do ser humano como ser ético que deve se tornar digno da felicidade: “tornar-se melhor, educar-se e, quando se é mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem” (KANT, 2011, p.19).

O processo educativo estaria incompleto apenas com disciplina, cultura e civilização. A realização plena do ser humano, sua felicidade, só se dará com o desenvolvimento da verdadeira moralidade. “De fato, como poderíamos tornar os homens felizes se não os tornamos morais e sábios?” (KANT, 2011, p. 28).

Kant, em suma, apresenta a educação como uma arte, que precisa ser racionalmente aperfeiçoada, já que é necessária para que o homem se construa como tal – necessidade esta que não é contingente, mas que se encontra na ordem do essencial. Através da educação, o homem disciplina paulatinamente sua propensão à animalidade, aprende a viver em sociedade e a escolher os bons fins, desenvolvendo a moralidade e tornando-se digno da felicidade.

2.2 Kant e o ensino da filosofia

Ato contínuo, falta examinar a atitude que Kant assumiu frente ao ensino da filosofia e ao pensar filosófico. Ainda que com uma tímida compreensão do conceito kantiano de educação, talvez se esteja em condições de avaliar, agora, afirmações concernentes ao pensamento crítico, autonomia do pensar e ao aprender filosofia ou a filosofar.

É sabido que Kant deu ênfase ao aprender a filosofar. Veja-se, por exemplo, o seguinte trecho da *Crítica da Razão Pura*:

[...] aquele que propriamente *aprendeu* um sistema de filosofia, o *wolffiano*, por exemplo, nada mais possui do que um conhecimento *histórico* completo da filosofia wolffiana, mesmo que tenha presente na mente e possa contar nos dedos todos os princípios, explicações e provas junto com a divisão de todo o sistema; ele só sabe e julga quanto lhe foi dado. Contestai-lhe uma definição e já não sabe de onde deve tirar outra. Formou-se segundo uma razão alheia, mas a faculdade imitativa não é a faculdade produtiva, ou seja, o conhecimento não se lhe originou *a partir* da razão; embora, é verdade, se trate objetivamente de um conhecimento racional,

subjetivamente não passa de um conhecimento histórico. Compreendeu e guardou bem, isto é, aprendeu bem, constituindo-se numa cópia de gesso de um ser humano vivo. (KANT, 1986, p. 236-237, grifos do autor).

Kant, mais adiante, complementa: “Dentre todas as ciências racionais (a priori), portanto, só é possível aprender Matemática, mas jamais Filosofia (a não ser historicamente); no que tange à razão, o máximo que se pode é aprender a *filosofar*.” (KANT, 1986, p. 237, grifo do autor).

Destas duas passagens, depreende-se que o conhecimento de um determinado sistema de filosofia é meramente conhecimento histórico. Não é porque se aprenderam determinados conceitos filosóficos que, por conseguinte, aprendeu-se a filosofar. Kant mostra a diferença entre a imitação e a produção da filosofia. E, entre reprodução e produção, o filósofo de Königsberg fica com a última. Não se aprende filosofia, mas a filosofar.

Esta postura do filósofo reflete bem a mentalidade do Iluminismo, da qual é devedor. Este preconizava, como o próprio Kant o definiu (2005), a coragem de usar o próprio entendimento e pensar por si mesmo: “*Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu *próprio* entendimento, tal é o lema do esclarecimento” (KANT, 2005, p. 63-64). O iluminismo pregava a superação da menoridade – a incapacidade de servir-se do próprio intelecto sem a direção de outrem – à qual o homem se submete por comodismo ou covardia:

É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um método que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis. A imensa maioria da humanidade (inclusive todo o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e além do mais perigosa, porque aqueles tutores de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela. (KANT, 2005, p. 64).

Kant faz distinção entre uso público e uso privado da razão. O uso privado da razão seria o uso que o intelectual dela faz enquanto exerce determinado cargo público ou função. Clérigos, funcionários do Estado, militares, etc., no exercício de sua função, não se arvorarão a pensarem por si mesmos, mas simplesmente obedecerão. Porém, no uso público de sua razão – ou seja, fora de suas funções – o intelectual tem o direito de discutir quaisquer assuntos e formar sua opinião a respeito deles (KANT, 2005).

Fica claro, portanto, que Kant aplica esse mesmo princípio da autonomia do pensamento ao ensino da filosofia. Apenas reproduzir o que outros filósofos disseram não

significa superação da maioria. Não basta apenas pensar o que os outros pensaram. É preciso ter a coragem de se servir do próprio pensamento e dar respostas próprias às perguntas e inquietações que a filosofia traz.

Se a ênfase deve ser dada à atitude filosófica, qual método seria mais adequado para despertá-la no estudioso? Ora, para que o estudante de filosofia chegue à autonomia de pensamento e aprenda a filosofar, o professor não pode reduzir suas aulas à mera exposição de um conteúdo já pronto, mas deve suscitar o diálogo com ele próprio, através de perguntas oportunas, num método que Kant chama de “erotético”:

Este método erotético é, por seu turno, dividido no método do *diálogo* e naquele da *catequese*, em função do mestre dirigir suas questões à razão do aluno ou simplesmente à memória deste, pois se o mestre quer questionar a razão de seu aluno, precisa fazê-lo num diálogo no qual mestre e aluno se dirigem perguntas *cada um por seu turno*. O mestre, através de suas perguntas, norteia o curso de pensamento do seu jovem aluno, meramente lhe apresentando casos em que sua predisposição para certos conceitos se desenvolverá (o mestre é a parteira das ideias do aluno). O aluno, que assim compreende que ele próprio é capaz de pensar, reage mediante questões suas em torno de obscuridades nas proposições admitidas ou acerca de suas dúvidas relativas a elas, proporcionando assim ensejos para que o próprio mestre *aprenda* a interrogar habilmente, conforme o dito *docendo discimus*” (KANT, 2003, p. 320, grifos do autor).

Assim, o método de ensino filosófico proposto por Kant, ao menos em princípio, não é outra coisa senão o método socrático da maiêutica, onde o professor deve fazer a verdade “vir à luz” mediante perguntas e questionamentos oportunos. E o próprio professor, através dessa prática, também vai se desenvolvendo em seu conhecimento e esmerando-se na arte de perguntar.

Kant rejeitaria por completo qualquer tentativa, no ensino do filosofar, de inserir também o estudo da história da filosofia? Embora não exista resposta direta a esta pergunta, é, contudo, lícito supor que não. No famoso parágrafo 40 da *Crítica do Juízo*, Kant (2010) enumera três princípios do entendimento humano comum:

- a) o pensar por si mesmo (autonomia), que é livre de preconceitos (heteronomia);
- b) o pensar colocando-se no lugar do outro, necessário para alargar o próprio horizonte;
- c) o pensar consequente ou pensar sempre de acordo consigo próprio.

No primeiro e último princípios, percebe-se a ênfase na autonomia do pensar e em sua coerência interna. Mas, no segundo, vê-se que pensar a partir do pensamento do outro já é pensar. Esta seria uma das exigências do pensamento crítico para ampliar o horizonte do próprio pensamento. Um pensar que não tomou contato com o mundo de outrem seria um pensar ensimesmado, de perspectiva tacanha e horizonte limitado. Por isso, não há mal nenhum em pensar o que outros pensaram, desde que isso, evidentemente, não sirva como desculpa para a menoridade, mas ajude a ampliar horizontes.

Kant, portanto, percebe que, no ensino da filosofia, deve-se dar ênfase à atitude filosófica, já que só é possível aprender a filosofar e, por sua vez, aprender filosofia apenas num sentido histórico. Por isso, no processo de ensino-aprendizagem, o professor se servirá do método erotético, feito de perguntas e respostas, para auxiliar os alunos a conquistarem a autonomia do pensar. Este objetivo último, porém, não exclui a aproximação da tradição filosófica, já que o contato com o pensamento do outro é necessário para ampliar o próprio horizonte – o que é radicalmente diferente da atitude de menoridade combatida veementemente pelo filósofo.

Considerações finais

Procurou-se, neste breve itinerário, examinar algumas dificuldades no ensino da filosofia e tomar contato com as contribuições pedagógicas de Immanuel Kant. Agora, a modo de conclusão, deseja-se explicitar algumas luzes que o pensamento kantiano pode lançar sobre as questões levantadas no início deste artigo. Longe de serem respostas prontas para o docente de filosofia, elas são indicativas de um possível caminho a ser percorrido:

- 1) *Educação, arte e filosofia*. Como se viu acima, Kant preferiu conceber a educação não como ciência em sentido estrito, mas como arte, uma vez que ela trata de um ser livre. O desenvolvimento desta arte se dará, pois, pela acumulação de experiências, que depois serão refletidas e organizadas. A perspectiva kantiana é, por conseguinte, bastante realista: quando se trata de educação, não existem receitas ou respostas prontas, a serem formuladas de antemão pela pura razão. A experiência não pode ser desvalorizada. Por

isso, o professor de filosofia deverá tomar conhecimento das práticas de outrem e refletir também sobre sua própria prática docente. É sinal de esperança, neste sentido, o crescimento relativamente recente da filosofia do ensino da filosofia, que expressa a preocupação dos educadores em filosofia de refletirem a própria prática do ponto de vista pedagógico e propriamente filosófico;

- 2) *Educação, moralidade e filosofia*. Kant mostra que a filosofia deve dar sentido a toda realidade, inclusive às nossas ações e escolhas. Ela é, pois, um caminho formativo, muito mais amplo do que certa interpretação cognitivista do filosofar poderia supor. A filosofia deve ajudar o amante do saber a discernir entre os fins e escolher os bons, desenvolvendo toda sua potencialidade para o agir moral. E como as ações morais não dizem respeito apenas ao âmbito individual, mas repercutem na sociedade, a filosofia, ao oportunizar tal itinerário formativo, tem também uma função social⁵.

- 3) *Aprender a filosofar sem superestimar a história da filosofia nem desvalorizá-la*. É evidente a ênfase que Kant dá à autonomia do pensamento e à possibilidade de se aprender a filosofar, mas não aprender filosofia (a não ser no sentido histórico). Costuma-se contrapor Kant a Hegel, o primeiro como representante do “aprender a filosofar” e o segundo do “aprender filosofia”⁶. Sem entrar no mérito desta questão, é inegável, todavia, que, na perspectiva kantiana, o método dialógico (erotético) será mais valorizado para ajudar o aprendiz a pensar por si mesmo. Entretanto, viu-se que o pensamento crítico também tem como fase importante o pensar a partir do outro – e isso só é possível tomando-se contato com o pensamento filosófico historicamente constituído.

⁵ Franklin Leopoldo e Silva (1996) mostra que a discussão sobre a função social do filósofo é espinhosa. Deve-se confessar que ela escapa ao escopo deste artigo. Às vezes, vale dizer, o filósofo não quer se sujeitar a nenhuma outra finalidade que não seja a contemplação da verdade. Todavia, conforme aponta Leopoldo e Silva no mito da caverna, o filósofo paulatinamente vai se libertando de sua prisão – que representa o mundo das coisas sensíveis – para contemplar a verdade ideal. Mas retorna, depois, à caverna, para tentar convencer os outros a fazer o mesmo processo. E se já atingiu a contemplação da luz, por que retornar? O retorno, certamente, não é natural, mas, de alguma forma, está incluso na tarefa da filosofia enquanto contemplação da verdade. Assim, a contemplação não deixa de ser a função do filósofo, mas esta está temperada com outra, uma vez que o filósofo é um homem entre homens. Ele é aquele que contempla, mas também o guardião da cidade, o que conduz os homens à justiça e à autonomia espiritual.

⁶ Veja-se, por exemplo, a abordagem de Ramos (2007), onde Kant e Hegel são apresentados como paradigmas do “aprender a filosofar” e do “aprender filosofia”.

Este breve itinerário quis trazer à baila o conceito kantiano de educação e sua compreensão do ensino da filosofia. Terá sido bem sucedido se contribuir de alguma forma para que o leitor – amante da filosofia, aluno ou professor – não se esqueça de que, verdadeiramente, o que se aprende mesmo não é a filosofia, mas o filosofar. Talvez esta luz que emanou da antiga Königsberg há mais de dois séculos possa ainda iluminar a prática dos que aprendem e tentam ensinar, em meio às mazelas e aflições humanas, o amor pela verdade.

BIBLIOGRAFIA

CERLETTI, Alejandro. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter (org.) **Filosofia: caminhos para o seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 19-42.

DALBOSCO, Cláudio A. **Kant e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

JOSÉ, Elena T. Licenciatura ou bacharelado e outras fragmentações no ensino da filosofia. In: KOHAN, Walter (org.) **Filosofia: caminhos para o seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 100-116.

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes**. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2003.

_____. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução Valério Rohden e António Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Crítica da razão pura**. Tradução Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1987. v. 2. (Os pensadores).

_____. **Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?** In: FERNANDES, Floriano de Souza; VIER, Raimundo. **Immanuel Kant: textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 2005. Cap. 4, p. 63-71.

_____. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. Unimep, 2011.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Função social do filósofo. In: ARANTES, Paulo et al. **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARCONDES, Danilo. É possível ensinar a filosofia? E, se possível, como? In: KOHAN, Walter (org.) **Filosofia: caminhos para o seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 54-68.

PAVÃO, Aguinaldo. **O mal moral em Kant**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

PERINE, Marcelo. A educação como arte segundo Kant. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 14, n. 40, p. 9-32, mai./ago. 1987.

PHILONENKO, Alexis. Kant et le problem de l'éducation. In: KANT, I. **Réflexions sur l'éducation**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1966. Introdução, p. 9-66.

RAMOS, César Augusto. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? **Trans/Form/Ação**, Marília-SP, v. 30, v. 2, p. 197-217, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino da filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da linguagem. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Org.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003. Cap. 3, p. 50-60.