

Filosofia e História da Filosofia: Perspectivas e direcionamentos a partir de Kant e Hegel

Philosophy and History of Philosophy: Perspectives and directions from Kant and Hegel

Welligton Lima Amorim
Universidade Federal do Maranhão

Delmo Mattos
Universidade Centro Universitário do Maranhão

Resumo

Resumo: Uma das questões mais problemáticas sobre a metodologia do ensino da filosofia consiste na tensão argumentativa entre o aspecto histórico e a utilização de conceitos no seu modo de ensinar. Tradicionalmente, o debate sobre essa questão ficou relacionado às diretrizes inseridas no pensamento educacional de Kant e Hegel. Na perspectiva do primeiro, a ênfase ao aspecto histórico não é relevante ao aprendizado da disciplina, pois os conceitos são suficientes para a reflexão autônoma. Por outro lado, Hegel avalia a relevância da historicidade no aprendizado da filosofia mediante o aprendizado especulativo. O propósito do presente artigo consiste em analisar as perspectivas kantiana e hegeliana, a fim de encontrar razões suficientes para críticas ou aceitar ambas as posições sobre o ensino da filosofia. Para tanto, em um primeiro momento, examinam-se os princípios do aprendizado autônomo, tal como expressa Kant, em sua vinculação entre liberdade e esclarecimento. Em um segundo momento, analisam-se as discussões presentes na problemática de Hegel sobre o desenvolvimento da filosofia especulativa. Por fim, evidenciam-se os aspectos conflitantes entre os dois filósofos com a intenção de equacionar tais tendências antagônicas.

Palavras-chave

Autonomia. Educação. História. Filosofia. Liberdade

Abstract

One of the most problematic issues on the teaching methodology of philosophy comprises the argumentative tension between its historical aspect and use of concepts in the teaching process. Traditionally, the debate on this issue was related to the guidelines inserted in the educational thought of Kant and Hegel. From the perspective of the former, the emphasis on the historical aspect is not relevant to learn the discipline, because the concepts are sufficient for autonomous reflection. On the other hand, Hegel assesses the relevance of historicity in learning philosophy by speculative learning. The purpose of this article is to analyze the kantian and hegelian perspectives in order to find sufficient grounds for criticism or accept both positions on the teaching of philosophy. Therefore, in the first instance, the study examines the principles of autonomous learning, as Kant expressed in ___ (his / their / its) relation between freedom and enlightenment. Secondly, the analysis focuses on the discussions regarding Hegel's issues on the development of speculative philosophy. Finally, the search evidences the conflicting aspects between the two philosophers with the intention to solve these antagonist trends.

Palavras-chave

Autonomy, Education, History, Philosophy, Freedom.

Introdução

A discussão pedagógica relacionada ao ensino da filosofia e a sua relação com a história da filosofia nos coloca diante de um problema pedagógico originalmente controverso. Tal problema impõe-se sobre as possibilidades reais do ensino da filosofia. Se essa tarefa realmente for passível de ser analisada sem maiores dificuldades, de imediato deve-se estabelecer a seguinte indagação: de que forma e mediante quais métodos ou instrumentos

é possível aprender a filosofar ou aprender a filosofia? A independência do ensino histórico da filosofia determina a melhor forma de filosofar ou a filosofia deve se fazer com problemas não remissíveis ao seu desenvolvimento histórico? Esses questionamentos não traduzem apenas uma preocupação pedagógica do ensino da filosofia, mas envolvem, também, uma forma de pensar e de realizar a própria filosofia.

No contexto dessa discussão, são reconhecidos os pontos de vista de Hegel e de Kant sobre o modo como o ensino da filosofia deve proceder ao que se refere à tensão proporcionada pela dicotomia metodológica entre filosofia e filosofar. Em princípio, torna-se possível afirmar que, no sistema hegeliano, a filosofia e a história definitivamente se complementam. Em outros termos, Hegel assumiu essa condição de modelo de escrita da história da filosofia, na medida em que defende a incontestável identidade entre a filosofia e a sua história. Assim, o estudo histórico da filosofia, com base na perspectiva de Hegel, constitui-se no modo, por excelência, de produzir a própria filosofia. Sob esse contexto, a aprendizagem da filosofia não pode menosprezar a forma e o exercício de um “aprender a pensar especulativamente”, isto é, de um compromisso com a dialeticidade do pensar, especialmente no quadro de uma assunção histórica, assim como de uma mediação prática e, principalmente, da historicidade do ser (Cf. STANGUENNEC, 1985).

A perspectiva de Kant, por sua vez, parte do modelo socrático da “autoprodução do conhecimento”, na medida em que assume o preceito do pensar por si mesmo, remetendo-se a proposição emblemática da filosofia da Aufklärung, princípio fundamental de toda a sua reflexão pedagógica. Partindo dessa perspectiva, o homem deve fazer necessariamente de modo autônomo o bom uso da sua razão: “Sapere aude! Tem coragem de fazer uso do teu próprio entendimento” (1985, p. 86). Com base nesse critério, na perspectiva do filósofo de Königsberg, a participação do mestre ou professor consiste em ajudar o aluno a aprender a filosofar, estimulando-o a exercitar a sua capacidade cognitiva como um instrumento racional autônomo de investigação, evidenciando uma nítida desvinculação da filosofia em relação à perspectiva histórica.

Segundo Kant, na Notícia de 1765-1766, o “método peculiar de ensino na Filosofia é Zetético”, ou seja, é um método baseado na investigação, sobretudo, de modo a conduzir o aluno a investigar fatos (dogmas estabelecidos), mas também a refletir sobre os mesmos e fazer inferências por si próprio, independentemente de qualquer tipo de imitação” (1992, p.175). Nesse sentido que, de acordo com o filósofo, a filosofia não pode ser ensinada, ou não pode ser ensinada como noções que integram outros saberes. Somente é possível aprender a evoluir nela, pois não há que ensinar ou aprender definições, mas tão somente poder encontrá-las ou descobri-las (Cf. PHILONENKO, 1980).

Assim, no que se refere às concepções entre filosofia e história da filosofia, especialmente no âmbito dos princípios norteadores da reflexão filosófica e pedagógica de Kant e Hegel encontra-se, de certa forma, uma contraposição explícita de ordem metodológica sobre o processo de ensino da filosofia. Tal contraposição conduz a percepção de que não existe viabilidade de conceber a filosofia simplesmente expostos a uma estrutura de pensamento que conduza a refletir, baseando-se nos aspectos históricos da filosofia, pois a capacidade de filosofar está intrinsecamente relacionada à capacidade de exercitar o modo de pensar autonomamente. Por outro lado, o simples fato do exercício do uso crítico da razão denota uma determinada “diminuição da filosofia”, tornando-a, um uso da razão sem embasamento, por não remeter-se às grandes estruturas de pensamento fornecidas pela história da filosofia. Desse modo, a eficácia do próprio ensino de filosofia deve basear-se em um conteúdo específico, pois, por meio do estudo desses e, por sua vez, mediante o contato com a história da filosofia, apreende-se a estrutura exata do pensamento (Cf. VANDEWALLE, 2004).

Diante de tais elementos teóricos, a fim de refletir de forma mais incisiva sobre essas duas tendências ou posturas pedagógicas do ensino da filosofia, torna-se necessário uma discussão pormenorizada sobre as condições reais de suas respectivas viabilidades. Assim, perante esse propósito delinea-se um percurso argumentativo que expõe, de modo pormenorizado, a postura argumentativa dos filósofos em questão acerca da controvérsia pedagógica relacionada ao ensino da filosofia e da sua relação com a história da filosofia. Para tanto, examina-se, em primeiro lugar a proposta de Kant de que só há possibilidade de ensinar a filosofar, ou seja, somente há possibilidade de filosofar, por meio do exercício crítico da razão.

No segundo momento, analisa-se a posição de Hegel de que a filosofia deve ocorrer de modo histórico, partindo do mais próximo da realidade do estudante e chegando aos mais elevados níveis de pensamento, pois, para o filósofo, somente podemos filosofar quando estudamos conteúdos específicos de filosofia. Por fim, considerando tais perspectivas, serão fornecidas as indicações baseadas, sobretudo, nos posicionamentos de Kant e Hegel sobre a metodologia do ensino da filosofia. Espera-se, portanto, não apresentar uma solução definitiva para essa questão controversa, mas evidenciar possíveis modos de refletir e equacionar a proposta de ensino da filosofia.

Kant e o ensino da filosofia: Do pressuposto socrático ao Aufklärung

Na perspectiva de Kant, a educação possui a tarefa principal de fazer com que o homem abandone o seu estado de menoridade, ou, como ele mesmo expressa: “o homem deve buscar o esclarecimento, pois é mediante a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (KANT, 1985, p. 70). Como deve proceder o homem nessas circunstâncias? Para o filósofo, o homem deve chegar ao esclarecimento por meio da conexão de sua autonomia moral, da sua cultura e, sobretudo, da sua autonomia cognitiva.

Essa determinação evidencia que o aspecto do pensar por si torna-se um critério primordial da reflexão pedagógica de Kant, visto que se caracteriza pelo exercício crítico da razão. Essa ideia corresponde exatamente às três máximas do juízo de gosto, conforme pode ser vislumbrado na seguinte passagem: “A primeira máxima é a do pensamento livre do preconceito, a segunda máxima é aquela do pensamento alargado, a terceira máxima é a do pensamento consequente (...)” (RAMOS, 2007. p. 200).

Em uma verificação mais atenciosa sobre as máximas do juízo de gosto, constata-se que, a primeira máxima refere-se ao homem ser capaz de pensar autonomamente, ou seja, a capacidade e a habilidade humana de poder pensar com uma razão crítica, livre de coerção, porém conduzida por uma mente esclarecida. Por sua vez, a segunda máxima refere-se à capacidade do homem de pensar por meio do “espírito aberto”, dessa forma, optando por regula-se e corrigir-se. Por último, a terceira máxima, demonstra uma nítida supressão do paradoxo fornecido pelas duas capacidades iniciais, a saber: primeiro, um pensamento livre não pode ser submetido à coação, uma vez que esse pensamento visa rejeitar toda coerção possível; segundo, o “pensamento alargado” mostra-se um pensamento coagido, visto que, visa autorregular-se, posicionando-se sempre a partir de uma perspectiva do outro. Seguindo essa linha interpretativa, Philonenko comenta: “o pensamento consequente vem por tentar solucionar essa querela utilizando do imperativo do dever e do imperativo do direito, onde tais imperativos possibilitam que o homem, sendo coagido de modo externo ou interno, chegue à maioria onde poderá então fazer o bom uso da razão” (1980, p. 34).

Não obstante, há ainda um terceiro aspecto, aquele que se refere à “(...) necessidade da coação como instrumento para a realização dos fins racionais do caráter normativo da conduta humana (...)” (RAMOS, 2007, p. 199). Pode-se notar que esse aspecto está mais intimamente relacionado com a essência da educação, na medida em que essa é tratada mediante o paradigma da coação, em Kant. Nesse viés interpretativo, o educador deve se preocupar em criar o jovem para seguir as regras e leis da sociedade em que se encontra e para que consiga utilizar-se do pensamento livremente, visando o crescimento pessoal e até

mesmo o crescimento da humanidade, ao passo que, na perspectiva kantiana, o pensamento filosófico está em constante construção (GELAMO, 2008).

Segundo Kant,

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. Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostram-lhes em seguida o perigo que as ameaçam ao tentarem andar sozinhas. Ora, este perigo na verdade não é tão grande, pois aprenderiam muito bem a andar finalmente, depois de algumas quedas. (1985, p.86).

No contexto da reflexão educacional de Kant, o ensino de filosofia deve ocorrer de modo a ensinar a filosofar, e não exatamente ensinar os conteúdos da filosofia. Desse modo, a filosofia deve ter um papel significativo na vida do jovem que, além de aproximá-lo da reflexão crítica, auxilia o educando até que possa alcançar a maioridade e, conseqüentemente, seja capaz de utilizar-se de um pensamento livre de toda coação possível. Com isso, Kant propõe que a filosofia deve ser entendida como ciência da representação, do pensamento e da ação do homem (1985, p. 80). Sendo assim, a filosofia deve auxiliar o desenvolvimento do uso público da razão, ou seja, preparar o cidadão para tornar-se um crítico do pensamento, uma vez que possa efetivamente fazer o bom uso da razão. Seguindo esse critério, Kant indica que o professor deve guiar seu aluno no exercício de pensar, por meio de perguntas que remetam àquilo que o mestre deseja ensinar.

Sobre isso, Kant, na *Crítica da Razão Pura*, comenta:

(...) não é possível aprender qualquer filosofia; pois onde esta se encontra, quem a possui e segundo quais características se pode reconhecê-la? Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os (1980, p. 407).

Nessa perspectiva, a mera erudição do indivíduo pode transformá-lo em uma pessoa culta, porém limitada no que concerne ao uso da sua razão. Além de que, ao recorrer ao ensino conteudista, corre-se o risco de termos mentes “servis, dependentes e tuteladas” (Cf. PHILONENKO, 1980). Assim, segundo Kant, o ensino como treinamento prepara os homens para o uso privado da razão, fazendo com que os homens não problematizem as normas a que estão submetidos; essa forma de ensino acaba sendo a desejada pelos governantes, pois contribui com o controle social e “(...) inibir o homem de fazer uma problematização dos pressupostos doutrinários (...)” (1996, p. 22). Se a ideia de esclarecimento em Kant está relacionada à autonomia, a ideia de perfectibilidade tem uma relação próxima com a liberdade.

Essa questão fica nítida na seguinte passagem:

Que, porém um público se esclareça [‘aufkärege’] a si mesmo é perfeitamente possível; mais que isso, se lhe for dada a liberdade, é quase inevitável. Pois encontrar-se-ão sempre alguns indivíduos capazes de pensamento próprio, até entre os tutores estabelecidos da grande massa, que, depois de terem sacudido a si mesmos o jugo da maioria, espalharão em redor de si o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo. (...) Para este esclarecimento (‘Aufklärung’), porém nada mais se exige senão LIBERDADE. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões (1985, p.102. O grifo é nosso).

Tal perspectiva explica o motivo pelo qual Kant insiste na ideia de que o ensino deve buscar o lema: “pensar por si mesmo”. Isto significa: julgar questões segundo o exame próprio, segundo a autonomia intelectual e a ousadia moral. Não obstante, Aprender a pensar não significa, portanto, aprender pensamentos transmitidos pelo professor. Segundo Kant, pode-se apenas a aprender a filosofar, exercer o talento da razão, mas somente aprende-se a filosofar pelo exercício e pelo uso que se faz para si mesmo de sua própria razão. Assim, o papel da reflexão ou da razão autônoma não está em treinar a memória e nem a erudição, mas de exercitar o seu uso criticamente.

De acordo com Kant,

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... Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os (1980, p. 699-700).

Essa asserção proposta por Kant permite várias possibilidades de inferência, a exemplo da improcedência de se fazer com que o aluno tenha simplesmente erudição ou que memorize conteúdos. Tais parcialidades apenas conseguirão torná-lo dependente, pois essa não é a maneira correta de usar a razão. Para Pinheiro, “Quando o professor se deixa levar por este tipo de *laissez-aller* — ou displicência — tem-se a indicação de que ele não pensa, não tem coragem de posicionar-se, permanece numa condição de absoluta menoridade; ele não pesquisa, não estuda e limita-se a passar esquemas prontos o que, na prática, significa um servilismo” (2007, p. 76).

Sobre a relação entre liberdade e servidão, Kant afirma:

É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. [...] Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade (1996, p. 33).

Diante dessa passagem, nota-se que, para Kant, é necessário, em um primeiro momento, que o educando submeta sua liberdade a outro. Depois, ao estar habituado com a mesma e com sua respectiva responsabilidade, possa então exercer sua liberdade e obedecer a si mesmo. Isso se dá, pois, dentro do processo educativo que Kant idealiza, a criança aprende lentamente a desenvolver uma obediência voluntária à sua própria razão. Desse modo, a criança com o tempo começa a obedecer aos critérios da sua própria razão sem estar submissa ao constrangimento ou aos mandamentos por parte de outro indivíduo: torna-se autônoma ao aprender a guiar sua vontade pela razão (Cf. DALBOSCO, 2001).

Mesmo considerando todo esse pressuposto, permanece ainda uma questão, mais do

que isso, um paradoxo: como aprender a pensar se o aluno não está amparado teoricamente, ou seja, se ele ainda não possui conhecimentos suficientemente sólidos? Kant não se preocupa com esse problema. Para o filósofo, tanto o educando como o educador possuem uma disposição natural para aprender, pois se trata de um pressuposto socrático, tal como mencionado anteriormente. Não obstante, torna-se necessário atentar que a prática pedagógica é determinada basicamente por dois métodos¹.

O primeiro é o método do esclarecimento, ou seja, quando o professor interroga sua razão, buscando posicionar-se. O segundo é o método catequético quando ele interroga apenas a sua memória. Nesse contexto, o próprio professor tem de fazer uso do esclarecimento, da prática da reflexão, ou seja, pensar por si, pois se ele treina a memória dos alunos, simplesmente, o método será catequético, mas se ele se posicionar na razão, o método será dialógico. Kant é um teórico racionalista que acredita na razão, jamais pensa que o ser humano seja incapaz de autonomia.

De acordo com Pinheiro:

Kant concebe a educação como uma arte e não como um conhecimento, pelo fato de que, se fosse uma ciência, isto é, um conhecimento independente da experiência, então ou o homem não seria livre, ou a razão poderia chegar ao saber absoluto, que pertence a Deus. Isso significa dizer que, como a arte, a educação deve interrogar a natureza. E será justamente argumentando e perguntando sobre a natureza que a tarefa do educador deve ter início. Aquilo que é visado além da natureza, da temporalidade, é a liberdade. A ideia de liberdade impõe à educação a tarefa de analisar a passagem do estado de selvageria à condição de ser sociável. (2007, p. 38).

Com efeito, o processo educacional em Kant se insere no processo histórico de realização da liberdade segundo a concepção, disseminada pela Aufklärung, de melhoria do indivíduo e do gênero humano. Contudo, a escopo do aperfeiçoamento se traduz no processo de formação do homem segundo um andamento paralelo à trajetória de realização e efetivação histórica do espírito, no sentido do melhoramento do gênero humano para a realização da liberdade. Desse modo, é possível afirmar que filosofar é pensar e questionar racionalmente

1 - Cabe mencionar que Kant identifica o método de instrução próprio da filosofia como Zetético. Em outras palavras, é o método baseado na investigação. Entretanto, a partir do Manual dos cursos de Lógica geral, pode-se inferir que este método pode ser também “erotemático dialógico”, sem que, com isso, possa haver contradição alguma, posto que o primeiro baseia-se na investigação filosófica e o segundo no diálogo socrático.

e qualquer homem, na qualidade de ser racionalmente humano, na medida em que pensa e questiona de forma coerente, está filosofando, ou seja, realizando o exercício da filosofia.

Diferentemente da perspectiva de Kant, Hegel considera os aspectos do filosofar ou não baseado no aspecto histórico como noções conjuntivas e não disjuntivas, ou seja, quem aprende filosofia aprende também a filosofar. Desse modo, ao contrário de Kant, para quem não se pode aprender a filosofia, mas só aprender a forma, o filosofar, Hegel considera que a filosofia é objeto de uma aprendizagem, e como tal, aprendendo-se a conhecer os conteúdos da filosofia não se aprende apenas a filosofar, mas também já se filosofa efetivamente.

Hegel e a história da filosofia: O conteúdo filosófico no ensino especulativo

No que tange ao estatuto e a especificidade do ensino da filosofia, Hegel fornece uma crítica contundente à pedagogia da sua época, que se importava simplesmente com o filosofar, mesmo sem conteúdo, ao invés da apreensão dos conteúdos próprios da filosofia. Na perspectiva do filósofo, utilizar-se simplesmente desse critério é igualmente como “viajar sempre, sem chegar a conhecer as cidades, os rios, os países, os homens, etc.” (1989, p. 371). Não se trata, porém, de uma desvinculação sem qualquer exemplificação, mas de uma problematização que influi diretamente no decurso do seu sistema, uma vez que se remete a uma questão própria de fundamento ou de princípio. Portanto, se não era a história o problema, a questão incidia sobre as concepções de história e de escrita da história presentes na própria dinamicidade do conteúdo próprio do ensino da filosofia.

Nesse contexto argumentativo, Hegel justifica o que, segundo ele, trata-se da filosofia sem conteúdos: “Quando se conhece uma cidade e, em seguida, se chega a um rio, a outra cidade, etc., aprende-se, sem mais, deste modo a viajar, e não só se aprende, mas efetivamente já se viaja. Assim, ao chegar-se a conhecer o conteúdo da filosofia, aprende-se não só a filosofar, mas já efetivamente se filosofa.” (1989, p. 375)

Não obstante, Hegel faz um alerta ao perigo de aceitar a concepção de que o mais importante é filosofar, pois, segundo ele, quem adere a essa concepção são aquelas pessoas com cabeças vazias de pensamentos. Na seguinte passagem Hegel menciona: “O comportamento tristonho, simplesmente formal, a perene busca e vagabundagem sem conteúdo, o argumentar ou especular assistemático, têm como consequência a vacuidade de conteúdo, o vazio dos pensamentos nas cabeças” (1989, p. 378).

Na verdade, o que Hegel quer deixar explícito é a perspectiva de que o ensino baseado na história da filosofia faz dela e de sua história uma e a mesma coisa, na medida em que o seu ensino é o ensino da sua história. Portanto, ensinar filosofia significa ensinar o que a história da filosofia produziu até a atualidade, mesmo que talvez seja difícil chegarmos até os filósofos contemporâneos. A questão fundamental que Hegel põe em evidência é a possibilidade de que entrar em contato com a história da filosofia pressupõe conhecer seus conteúdos e, ao mesmo tempo, aprender a filosofar. Em primeira instância, na perspectiva de Hegel, filosofia e método coincidem, pois se o caminho para filosofar é conhecer o conteúdo da filosofia, então o aprendizado desse conteúdo é o próprio método para o filosofar. Na ótica de Bollow, “(...) o que torna o método parte integrante e indissociável da filosofia, até porque se considerarmos que ela, por excelência, constitui-se e conduz ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e, sendo assim é da mesma forma um método” (1954, p. 23).

Partindo dessas considerações, podemos averiguar que, na proposta hegeliana, não há como separar conteúdo e método, ambos estão imbricados um no outro. No entanto, Hegel não deixa de enfatizar que apenas a intencionalidade não garante o filosofar. Segundo ele, o método de ensino filosófico precisa ter claro os seus conteúdos e estes precisam ser aprendidos e ensinados para poderem impulsionar os educandos em direção à mediação com sua família e o Estado, enfim, com o mundo, ou seja, com a totalidade (Cf. HEGEL, 1995). Podemos acrescentar que o ensino da história da filosofia despertará no aluno o espírito especulativo que gradualmente o conduzirá ao estudo sistemático da filosofia. Ao contrário, se optar pela concepção de que o importante é filosofar, mesmo sem conteúdo, o que resulta serão apenas pessoas com “cabeças vazias de pensamento”. No que se refere a essa tematização, Hegel prossegue afirmando: “O procedimento no conhecimento de uma filosofia rica de conteúdos não é nenhum outro a não ser a aprendizagem. A filosofia deve ensinar-se e aprender-se, como qualquer outra ciência.” (1994, p. 23).

Segundo Hegel, é precisamente a assimilação dos conteúdos que faz com que os indivíduos sejam capazes de produzir reflexões significativas e contribuir para o avanço da ciência. Desse modo, a filosofia deve ser considerada como todas as demais disciplinas e ciências, ou seja, com conteúdos específicos, pensadores que se ocuparam com ela, um conjunto de conceitos e métodos próprios. De igual modo, ela deve ser concebida como algo existente, que possui especificidade e uma história que deve ser conhecida por todos. Por essa razão, Hegel afirma que a filosofia guarda os verdadeiros pensamentos universais. Com esse alerta, ele quer mostrar que a educação ou, especificamente, o ensino da filosofia, deve ter por finalidade levar à verdade, ao esclarecimento; deve posicionar-se contra a mera opinião, à argumentação vazia, sem sentido é irracional, dilema que afetou filósofos como

Sócrates e Platão. (Cf. HEGEL, 1978).

De acordo com Hegel, o conteúdo filosófico possui, no seu método, três formas: o abstrato, o dialético e o especulativo. Desse modo, ele salienta que no ensino da filosofia ginásial deve-se principiar pelo primeiro passo do método, ou seja, o abstrato. No entanto, podemos optar por principiar pelo sensível e chegar ao abstrato, ou então podemos principiar de fato pelo abstrato. Sobre isso comenta: “Pode, pois, desejar começar ou pelo sensível, pelo concreto, extrair e elevar esta ao abstrato por meio da análise, tornando assim – como parece – a via natural, como também se ascende do mais fácil para o mais difícil; ou então pode igualmente começar-se pelo abstrato tomar o mesmo em si e para si ensina-lo e torna-lo compreensível.” (1994, p. 43).

Sobre tal possibilidade, Hegel prossegue afirmado que iniciar pelo sensível é possível, mas é o modo mais difícil. O exemplo fornecido pelo filósofo acerca dessa questão incide na seguinte afirmação: “É mais fácil pronunciar e ler os elementos da linguagem, as letras singulares, do que as palavras inteiras – por ser mais simples o abstrato é mais fácil de compreender” (1978, p. 43). O abstrato, por estar diretamente ligado ao pensamento, Hegel o associa ao intelecto, ou seja, é o momento em que as coisas, os objetivos são conhecidos cada um nas suas determinações, em que eles diferenciam-se um dos outros.

Não obstante, considera-se o dialético como o momento em que as diferenças de fato aparecem, há a manifestação das antíteses em diálogo com as teses antecedentes, diríamos que há um afloramento da razão negativa, ou seja, uma negação que se dá em qualquer processo de relação do sujeito com os outros e com o mundo. No contexto do sistema hegeliano, cada novo conceito que surge não nega por completo o antecedente, mas suprassume-se. A terceira e última fase do método de ensino é o especulativo. Esse é o momento em que o oposto é de fato conhecido e as diferenças são superadas, ou seja, é o momento da síntese. Desse modo, o especulativo, ainda que representado como o elemento mais difícil de alcançar, deve ser a finalidade de todo o ensino ginásial:

De acordo com Hegel:

Aprender a pensar especulativamente, o que é prescrito no Regulamento como a determinação fundamental do ensino propedêutico filosófico, deve, pois, considerar-se como a meta necessária: a preparação para tal é o pensar abstrato e, portanto, o dialético, ademais, a aquisição de representações de conteúdo especulativo. Visto que o ensino ginásial é essencialmente propedêutico, poderá consistir sobretudo em procurar conseguir estes lados do filosofar (1989, p. 376).

Diante do que foi mencionado, conclui-se que o desígnio da filosofia ginásial é despertar nos jovens educandos o pensamento especulativo que, na verdade, é a sistematização das etapas anteriores, isto é, o abstrato e o dialético. Por meio dessa possibilidade, Hegel acredita que se estará conduzindo o educando a um estudo sistemático da história da filosofia. Essa concepção, exposta pelo filósofo em textos particularmente voltados para esse propósito, evidencia, para Gingo, “a história no centro do debate filosófico, na medida em que esta opção não significou o abandono do caráter edificante da filosofia” (1991, p. 32). Em termos propriamente hegelianos, o conhecimento histórico da filosofia propicia pensar a evolução e o desenvolvimento do espírito no tempo e, sobretudo, operar a síntese racional que articula os resultados atingidos pela objetivação da razão na história. Desse modo, o interesse para o passado não significa distanciar-se dos projetos filosóficos em disputa no presente, pois a história do pensamento anuncia o percurso lógico da filosofia entendida, na perspectiva de Hegel, como síntese integradora do espírito do mundo.

De acordo com Hegel, as noções são conjuntivas e não disjuntivas, ou seja, quem aprende filosofia, aprende também a filosofar. Assim, ao contrário de Kant, para quem não se pode aprender a filosofia, mas só aprender a forma, o filosofar, Hegel considera que a filosofia é objeto de uma aprendizagem, mas acrescenta que ela “deve ser aprendida e ensinada como qualquer outra ciência” (1978, p. 140). Pensando assim, a filosofia pode ser ensinada, uma vez que ela possui um conteúdo positivo, um conteúdo verdadeiro, decorrente de sua concepção enciclopédica do saber. Portanto, a filosofia a ser ensinada “como qualquer outra ciência” apenas difere do saber científico particular, por almejar o conhecimento da totalidade e a exigência de um saber (GINGO, 1991). Aprender um conteúdo filosófico não é inculcar algo na mente, que poderia estar disponível na história da filosofia, disponível contingentemente e disponível para apreendê-lo num processo pedagógico particular. Portanto, na visão de Hegel, a aprendizagem da filosofia supõe um esforço notável de rigor e de estudo que resulta em abrir-se aos resultados conquistados pelos demais.

Qual o caminho a seguir? Uma dedução metodológica do ensino da filosofia a partir de Kant e Hegel

Como foram discutidas, as duas posições teóricas consideravelmente contrárias, ou seja, aprender e ensinar filosofia ou aprender e ensinar a filosofar são determinantes na

discussão metodológica que acompanha o percurso da história da filosofia. No entanto, é na contraposição do pensamento de Kant e Hegel que estas posições passaram a ter um delineamento mais apurado e, por conseguinte, tornaram-se âmbitos de argumentação opostos e autônomos que, de certa forma, notabilizaram uma profunda discussão metodológica sobre o ensino da filosofia.

A assertiva assenta uma questão importante: se não se ensina filosofia, mas a filosofar, qual é o método próprio de ensinar a filosofar? Há com tal indagação uma nova postura antes não exposta, a saber, acerca de uma maneira própria de ensino da filosofia. Nesse sentido, existe um ponto de partida respeitável que, por analogia, pode conduzir o raciocínio a partir da ideia de que em educação só se aprende fazendo. Sendo assim, não se pode deixar de conceber o ato de aprender como supostamente vinculado ao ato de fazer, ou seja, de inserir os conteúdos teóricos nas práticas em torno do objeto que se deseja conhecer. Se for assim, o raciocínio pode ser transportado analogicamente para o ensino de filosofia para concluir, pelo menos provisoriamente, que se ensina a filosofia no próprio ato de filosofar. Infere-se como isso, por extensão de raciocínio, que não se ensina realmente filosofia, mas a simplesmente filosofar.

Não obstante, o problema que se impõe sobre essa questão está amparado no fato de a filosofia não se definir por um objeto de métodos próprios. Como, por exemplo, a ciência. O juízo de que a filosofia abrange conhecimentos difusos e também se ressentido de um método próprio faz com que se pense a possibilidade de filosofar não é absolutamente segura. Desse modo, a ideia difusa do conhecimento filosófico faz surgir imediatamente outro questionamento: em que consiste então essa ação que o filosofar assinala? O que deve caracterizar o filosofar?

Na perspectiva de Stanguennec: “a ação que o filosofar assinala é a exigência de um método na forma de um exercício, além de uma atitude que deve ser filosófica” (1985, p. 23). Nesse sentido, pode-se afirmar que a atitude filosófica requer o afastamento de diversos preconceitos, entre eles, aquele ao qual se conduz a pensar que o filosofar é absolutamente inútil, como se fosse algo apenas para uma minoria. No entanto, a atitude filosófica requer uma postura diferenciada, mesmo diante da constatação do alto grau de saber de alguns filósofos. Deve-se entender que o filosofar não está fechado somente aos filósofos consagrados ou com formação acadêmica relevante.

Diante do que foi mencionado, a frase de Kant: “não se ensina filosofia, mas a filosofar” expressa nos processos de aprendizagem uma revelação da verdade da filosofia como corpo de entendimentos. Por outro lado, se distancia de uma verdade absoluta nos confins da terminalidade genérica, que exige apreensão de conteúdos expressos nas ideias filosóficas e

nas principais correntes de pensamento que lhes são constitutivas, que permita ao aluno, ao final, afirmar expressamente que aprendeu filosofia. Assim, pode-se afirmar que o exercício do filosofar pode ser o fio condutor para que se aprenda filosofia, sem, contudo, que a filosofia seja propriamente ensinada. Por outro lado, a sua apreensão deverá decorrer mais de uma relação que tenha no aluno o ponto de partida dos questionamentos infinitos que a filosofia proporciona, mediado pelo professor, auxiliado pelos pensadores e pelas suas ideias. Enfim, pelas principais correntes de pensamento de um passado distante no tempo, muito próximo na história.

Desse modo, a consciência do professor determina que, precipuamente, sua tarefa é ensinar filosofia, essa é o propósito. No entanto, didaticamente, a filosofia deverá ser utilizada como meio no exercício do filosofar, para, com isso, de forma oblíqua e indireta o professor realize os propósitos da sua tarefa: ensinar filosofia, por mais paradoxal que seja essa assertiva em face da expressão kantiana. O que se pode concluir sobre a questão proposta: aprender a filosofia ou aprender a filosofar? Trata-se, sobretudo, de uma questão que não pode ser resolvida de forma disjuntiva. Por uma razão muito simples: se for verdade que se aprende a filosofia mediante o exercício do pensar, também é verdade que o filosofar depende da apreensão ou da aprendizagem de conteúdos filosóficos. Não seria essa uma relação de forma e conteúdo presentes na filosofia e apropriados ao seu ensino? Tal relação pode ser traduzida no nexo entre dois aspectos: de um lado “auto-referencial” do pensamento, centrado na atividade do aluno, e do lado “hetero-referencial”, focalizado em conteúdos alheios ao educando, mas que devem ser reconhecidos como o seu próprio outro. É, precisamente, esta dimensão paradoxal que constitui “o caráter sempiterno e, por isso mesmo, desafiador da própria metodologia de ensinar filosofia”, afirma Roani (2007, p. 24).

Com base nesses esclarecimentos, é possível sustentar a tese de que a perspectiva crítica da filosofia seja possível apenas quando se aprende a filosofar. Todavia, é necessário, também, conforme Pinheiro: “apresentar o lado sistemático que se traduz pela apreensão de conteúdos escolásticos firmados nos diversos sistemas filosóficos da história da filosofia, momento em que se aprendem os conteúdos da filosofia, seja de um determinado pensador, seja de um determinado sistema filosófico” (2007, p. 23). Nesse sentido, Kant possui razão, Hegel não menos, precisamente porque, sem abandonar o espírito da pedagogia kantiana, compreende a filosofia e o seu ensino na perspectiva compreensiva da relação reciprocamente constituinte entre o ideal e o real, ou seja, entre aprender a filosofia e aprender a filosofar.

Referências

BOLLNOW, O.F. Kant und die Pädagogik. **Westermanns Pädagogische Beiträge**, vol. 6, no. 2, p. 49–55, 1954.

BUCHNER, E.F. **The Educational Theory of Immanuel Kant**. Philadelphia: J. B. Lippincott Company, 1908.

BOURGEOIS, B. La Pédagogie de Hegel. In: _____. HEGEL, G. W. F. **Textes pédagogiques**. Trad. B. Bourgeois, Paris: Vrin, 1978.

DALBOSCO, Claudio. **Kant e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GELAMO, R. P. **O Ensino da filosofia e o papel do professor-filósofo em Hegel**. Trans/Form/Ação, São Paulo. v. 31. n. 2., p. 153-166, 2008.

GINGO, Arsenio. Hegel y el problema de la educación. In: _____. **Hegel, Escritos pedagógicos**. España: FCE, 1991.

HEGEL, G.W.F. **Escritos pedagógicos**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1991.

_____. **Discursos sobre a educação**. Trad. Ermelinda Fernandes. Lisboa: Colibri, 1994.

_____. **Textes Pédagogiques**. Trad. Bernard Bourgeois. Paris: Vrin, 1978.

_____. **Propedêutica Filosófica**, Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas**. Trad. de Paulo Meneses. São Paulo: Loyola, 1995. Tomo I e II.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Tradução: Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

_____. Notícia do Prof. Immanuel Kant sobre a organização de suas preleções no Semestre de Inverno de 1765-1766. In: **Lógica**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1992.

_____. **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985.

OLIVEIRA, Mário Nogueira de. A educação na ética kantiana. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3: 447-460, 2004.

PHILONENKO, A. Kant et le problème de l'éducation. In: KANT, I. *Réflexions sur l'éducation*. Trad. A. Philonenko, Paris: Vrin, 1980.

PINHEIRO, Celso de Moraes. Kant e a educação: reflexões filosóficas. Caxias do Sul: EDUCS, 2007.

ROANI, Alcione Roberto. A formação do caráter e da autonomia na filosofia da educação de Kant. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 8, n. 11: 13-30, Dez 2007.

RAMOS, C.A. A pedagogia de Hegel e a ação formadora da alteridade cultural, In: **Revista de Filosofia da PUCPR**, vol. 15, n. 16, 2003, p.47.

_____. A pedagogia de Hegel e a ação formadora da alteridade cultural, In: **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 30(2): 197-217, 2007.

STANGUENNEC, A. Hegel critique de Kant. Paris: P.U.F., 1985.

VANDEWALLE, Bernard. Kant: educación y crítica. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.