

A FILOSOFIA E O COTIDIANO: O PROFESSOR COMO MEDIADOR ENTRE O INDIVÍDUO PARTICULAR E O HUMANO-GENÉRICO

THE PHILOSOPHY AND EVERDAY LIFE: THE TEACHER AS MEDIATOR BETWEEN THE PRIVATE INDIVIDUAL AND THE GENERIC HUMAN

Marcio Tadeu Girotti*

RESUMO

Trata-se de levantar a discussão acerca da filosofia como disciplina do ensino básico, bem como do ensino superior, com vistas à sua compreensão enquanto disciplina de ‘fundamento’, que fornece os instrumentos necessários para auxiliar o educador na investigação e reflexão acerca do cotidiano e da realidade atual da educação. Além disso, procuramos abordar, pautado nos estudos de Agnes Heller (2000), a filosofia e o cotidiano tendo como ponto de partida a característica do indivíduo como ser particular e, ao mesmo tempo, humano-genérico. Admitir a Filosofia como disciplina acarreta a discussão acerca de seu aprendizado: como aprender filosofia? Seria possível aprender filosofia? Finalizamos nossa discussão problematizando tais questões junto à atual discussão, no que diz respeito à inserção da filosofia como disciplina no ensino básico e superior, bem como no próprio Vestibular, tendo em vista a abordagem acerca do aprendizado da filosofia, tomando como base o adágio kantiano: não se pode aprender filosofia, mas é possível aprender a filosofar.

Palavras-chave: Humano-genérico. Filosofia. Ensino. Adágio kantiano.

ABSTRACT

This paper develops a discussing about the Philosophy as High School discipline, such as Undergraduate one, aiming to understand Philosophy as a discipline of “basement”, which provides tools enough that helps teacher in investigation and thinking about everyday life and current reality of education. Furthermore, we will approach, from Agnes Heller’s studies, the Philosophy and the everyday life adopting as basis the aspect of the subject as a private and, at the same time, generic-human being. Understand Philosophy as a discipline implies a discussion on its learning: How can we learn Philosophy? Would be possible obtain this kind of learning? We ending our discussion questioning these issues bringing such approach to current debate on insertion of Philosophy as a High School and Undergraduate discipline, such as in selective exam, in view of philosophical learning, adopting as basis Kantian adagio: one cannot learn philosophy, but you can learn to philosophize.

Keywords: Generic human. Philosophy. Teaching. Kantian adage.

* Professor de Filosofia da Faculdade de Tecnologia, Ciência e Educação (FATECE) – Pirassununga-SP. Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – campus Marília-SP). girotti_mtg@hotmail.com.

Introdução

Diante da problemática acerca do ensino de Filosofia no Ensino Médio, os educadores colocam-se a questão acerca do modo de ensinar e a relação entre o papel da escola e a vida cotidiana dos alunos. Nesse âmbito, tem-se, por um lado, o ensino que busca resgatar as experiências dos alunos para, a partir daí, elucidar algo de filosófico que abarque uma discussão iniciada por eles mesmos. Por outro lado, o professor busca reproduzir o conhecimento histórico da filosofia, levando o aluno do âmbito da filosofia para o contexto da prática cotidiana. Tanto de um lado como de outro, o ensino de filosofia encontra certos obstáculos e, nesse sentido, iremos lançar uma pequena fagulha com o intento de trazer a discussão para a atualidade do ensino de filosofia no Ensino Médio, bem como sua inserção na Grade dos cursos de nível superior.

É comum a visão de uma certa hierarquização do conhecimento colocada do seguinte modo: o senso comum, calcado no ‘mito’, um conhecimento ingênuo e sem muito aprofundamento; e a filosofia, um conhecimento calcado no ‘logos’, aprofundado, justificado e refletido. Com isso, torna-se difícil uma aprendizagem que conduza tanto o educador quanto o educando ao ponto comum de conhecimento, ou seja, se o professor descaracteriza o conhecimento do aluno, este nada compreende daquilo que o professor quer ensinar. Por outro lado, se prevalece a experiência do aluno, o professor fica aquém das possibilidades do ensino de algo que seja filosófico ou científico – uma base de conhecimento justificado. Assim, parece que o ensino deve abarcar tanto o senso comum quanto o conhecimento reflexivo-científico.

Tomando esse parâmetro entre senso comum e filosofia, Agnes Heller (2000) propõe uma distinção, mas de um modo concomitante e relacional, entre cotidiano e não-cotidiano, o lado do homem como um todo posto na sociedade como parte, e o lado do homem dentro da sociedade como um indivíduo voltado a si mesmo – um humano-genérico.

Para investigar a relação cotidiano e não-cotidiano, é preciso considerar que há uma diferença de estrutura entre o cotidiano e o filosofar (campo do não-cotidiano), uma vez que existem níveis de conhecimento, os quais se aprofundam em áreas determinadas. Caso contrário, se todo o conhecimento é igual ou equivalente, o papel do professor, e mesmo da escola, perde seu valor; ou seja, o professor (escola) deve ser configurado como um mediador entre o conhecimento científico e o conhecimento

comum, já que o professor tem como tarefa transmitir ao aluno o conhecimento que lhe falta considerando, em alguns aspectos, o conhecimento que o aluno já adquiriu.

Com isso, partiremos de algumas considerações acerca da distinção entre cotidiano e não-cotidiano, bem como as definições de cotidiano propostas por Heller, tendo como base seu livro “O cotidiano e a história”, com o apoio do artigo “Cotidiano e Filosofia no Ensino Médio: mediações” do autor Vandeí Pinto da Silva. Por fim, levantaremos uma discussão sobre a filosofia e seu papel do filosofar com base no adágio kantiano: “não é possível aprender filosofia, mas sim filosofar”.

1 Cotidiano e não-cotidiano: o senso comum e o filosofar

Agnes Heller define, primeiramente, a vida cotidiana do seguinte modo:

A VIDA COTIDIANA é a vida de *todo* homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (2000, p. 17, grifo do autor).

Como é possível perceber, todo o homem vive uma vida cotidiana, mas, ao mesmo tempo, o homem vive uma vida humano-genérica. Ou seja, o homem é, por um lado, particular, comum, espontâneo com prioridade para o Eu; por outro lado, ele é genérico, volta-se para o social, o nós, para o trabalho intelectual, ele vive uma vida não-cotidiana. Aqui, tem-se que o homem vive uma vida cotidiana e não-cotidiana, uma vez que um lado prevalece sem deixar o outro esquecido. Como exemplo: um homem tem o objetivo de comprar um carro (indivíduo em sua particularidade cotidiana), mas para isso precisa de dinheiro, ou seja, ele trabalha (indivíduo humano-genérico); tendo o dinheiro ele compra o carro e volta para sua particularidade atingindo seu objetivo.

Nesse contexto, Heller (2000, p. 17-18, grifo do autor) afirma que a “vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade”, e acrescenta, “a vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea”. A vida cotidiana é heterogênea no sentido da grande gama de afazeres que absorvem o indivíduo, ao passo que a vida pode ser homogênea, não-cotidiana, quando o indivíduo se dedica de modo exclusivo a um

objeto de trabalho. Esses dois modos de vida geram diferentes comportamentos na vida como um todo.

Para acentuar a concomitância entre o indivíduo particular e genérico, Heller (2000, p. 20, grifo do autor) lança mão de mais duas definições da vida cotidiana: “a vida cotidiana não está ‘fora’ da história”, e ainda, “a vida cotidiana é a vida do indivíduo; indivíduo é sempre, *simultaneamente, ser particular e ser genérico*”.

Com isso, pode-se formar um quadro que ilustra a simultaneidade do indivíduo entre a vida cotidiana e não-cotidiana:

VIDA COTIDIANA	HOMOGENEIZAÇÃO	VIDA NÃO-COTIDIANA
Heterogeneidade	Concentração na tarefa	Homogeneidade
Particular		Genérico
Espontânea (natural)	Suspensão de outras atividades	Intencionalidade
Pragmática		Práxis
Hipergeneralização	Inteira individualidade	“Causalidade”

Esse quadro ilustra o comportamento do homem como ser particular e ser genérico. Em Heller, a particularidade é vista como um aspecto positivo, uma vez que o homem se comporta em si, mas para o desenvolvimento de um projeto, ele se homogeneiza em sua individualidade (entenda-se individualidade como distinto de particularidade), sendo intencional, concentrando-se numa atividade que alcance o fim proposto em sua particularidade. Ou seja, o indivíduo oscila entre seu lado particular e seu lado genérico, preponderando um ou outro dependendo do momento ou contexto proposto. Em outras palavras, mesmo que o científico-filosófico esteja do lado humano-genérico, o homem comum pode filosofar e poetizar, mas aqui ele não está na sua particularidade, e sim em sua homogeneidade, isto é, o indivíduo não está tão-somente em sua particularidade ou individualidade, ele oscila (de um modo positivo).

2 O papel do professor como mediador entre o cotidiano e o não-cotidiano

Diante do ensino voltado para as características da escola atual (que já vem de outros tempos), vê-se o professor como aquele que transfere conhecimento, quando

muito, articula este com o cotidiano do aluno. Por outro lado, vê-se o aluno que busca na escola o aprendizado que o leve a entender e questionar o seu cotidiano; aqui ele busca a preponderância de suas experiências com apoios pedagógicos-científicos no âmbito escolar. Baseia-se aqui no ensino de filosofia, pois, o professor deve ou não considerar o cotidiano dos alunos? Se ele considera esse cotidiano, o conteúdo filosófico estará voltado para o conteúdo já adquirido pelo aluno em sua vida cotidiana (senso comum); se ele aplica conteúdos filosóficos desconsiderando de início o cotidiano do aluno, a disciplina pode transcender a realidade sensível e atingir um patamar de incompreensão, sem que o aluno por si mesmo consiga compreender o porquê de estar estudando aquilo.

A proposta seria uma articulação entre o cotidiano e o não-cotidiano através da escola e do professor como mediadores desses dois conhecimentos: comum e científico-filosófico. Ou seja, “refletir sobre a distinção/relação entre as esferas do cotidiano e do não-cotidiano é outra característica inerente à concepção de professor mediador” (SILVA, 2005, p. 11). O professor deve ser um mediador entre o cotidiano, aquilo que é espontâneo, e o não-cotidiano, aquilo que é intencional; trazer o que há de importante entre as duas esferas, considerando o cotidiano e trazendo o não-cotidiano para reflexão.

A reflexão filosófica (uma das atividades fundamentais e imprescindíveis do âmbito do não-cotidiano) é necessária para uma análise histórico-crítica da vida humana em suas diferentes esferas, sejam as esferas do cotidiano, sejam as do não-cotidiano. As categorias do pensamento cotidiano estão limitadas por uma lógica inerente a este tipo de pensamento que serve a objetivos imediatos e prático-utilitários. Torna-se, pois, necessário o estudo da estrutura do cotidiano e do pensamento a ele inerente, bem como de seus limites. Assim, poderá o cotidiano ser utilizado como ponto de partida dos estudos e debates que se quer empreender no ensino de filosofia. Caso contrário, a reflexão proposta em sala de aula, presa aos limites das categorias do pensamento cotidiano, gera um círculo vicioso, o que impede a sua análise e, conseqüentemente, a sua superação. (2005, p. 2).

De acordo com a citação acima, o professor em sua prática no ensino da filosofia, como um aspecto da vida não-cotidiana, deve levar em consideração o cotidiano do aluno como ponto de partida engendrando debates que conduzam à elucidação da questão, debates que possam desembocar em conteúdos filosóficos e histórico-filosóficos. Ao mesmo tempo em que o professor acata a experiência vivida pelo aluno, ele consegue abarcar esse conteúdo e relacioná-lo com aquilo que pretende

ensinar no âmbito do conhecimento filosófico (não-cotidiano), permitindo a mediação entre a heterogeneidade da vida cotidiana e a homogeneização da vida não-cotidiana.

Nesse contexto, tomando a atividade do professor, Heller aponta para a questão da alienação presente na vida cotidiana de modo mais acentuado em relação à vida não-cotidiana, uma vez que o professor que ensina voltado somente para o lado científico acaba mecanizando o ensino desembocando, em alguns aspectos, no campo da alienação.

A vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação. Por causa da coexistência “muda”, em-si, de particularidade e genericidade, a atividade cotidiana pode ser atividade humano-genérica não consciente, embora suas motivações sejam, como normalmente ocorre, efêmeras e particulares. [...] Mas a estrutura da vida cotidiana, embora constitua indubitavelmente um terreno propício à alienação, não é de nenhum modo necessariamente alienada. (HELLER, 2000, p. 37-38, grifo do autor).

A questão que se coloca é se há alienação na vida cotidiana e não alienação na vida não-cotidiana. A resposta seria afirmar que a primeira está mais propensa à alienação, enquanto a segunda estaria menos propensa. O que de fato ocorre, é que a alienação está inserida em determinada época, refletindo-se no cotidiano e acentuando-se na atividade do indivíduo.

Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção. (2000, p. 38).

Como afirma Silva (2005, p. 8): “a vida cotidiana, contudo, não é necessariamente alienada e nem o âmbito não-cotidiano imune à alienação”. O que devemos considerar é o papel do professor na mediação das duas esferas da vida: a cotidiana e a não-cotidiana. Se por um lado a vida cotidiana pode estar fadada à alienação, e por outro lado, a vida não-cotidiana não é preponderantemente alienada, mas não escapa a esta classificação, o professor deve ‘sanar’ esse problema, buscando a relação entre cotidiano e não-cotidiano, utilizando, no nosso caso, a filosofia como disciplina dissolvente da alienação.

Agora, se levarmos a discussão para o nível do Ensino Superior, tal como é empregado no Ensino Básico, é possível observar a inserção da filosofia como disciplina de “fundamento” para os mais diversos cursos, em especial, a Pedagogia: Filosofia da Educação. Nesse sentido, pode-se demonstrar a importância do estudo da

filosofia dentro de um conhecimento crítico e reflexivo da realidade, levando ao educador os fundamentos e os instrumentos da Filosofia para auxiliá-lo na investigação do cotidiano e para refletir acerca da atual realidade da educação. A disciplina filosófica, tanto no ensino básico quanto no superior, é caracterizada como disciplina que pode realizar a mediação Escola-Sociedade, por abarcar o ‘todo’ do conhecimento humano, habilitada a levantar questões que tragam discussão e possam ser conduzidas para o caráter de análise crítico-reflexivo. Assim, o aluno poderá compreender sua prática cotidiana com referência a fundamentos teóricos, bem como levantar questões de sua vida cotidiana em relação a problemas sócio-culturais e, especialmente, levar em consideração sua conduta moral tendo por base a moralidade e ética contidas nas teorias filosóficas.

No entanto, a filosofia enquanto disciplina do saber reflexivo ou enquanto uma ciência que ainda não pode ser tomada como uma ciência tal qual a matemática, ou seja, com base sólida e concreta, permanece como um saber visto de modo marginal. A filosofia caminha no limiar da ‘inutilidade’ para uns e na ‘erudição’ para outros, mas, em muitos casos, ela se coloca como um saber digno e que pode promover a formação do homem como um homem racional dotado de competência suficiente para ser um homem crítico, o qual reflita sobre seu cotidiano e busque na filosofia respostas que, talvez, possam lhe ajudar em seu percurso formador.

No contexto de considerar um conhecimento como ‘inútil’ ou ‘sem importância’, é preciso ressaltar que a filosofia, enquanto disciplina, é relevante do ponto de vista dos instrumentos necessários para a investigação do *status quo*. Quando pensamos na articulação do ensino com a prática investigativa da realidade, não se pode deixar de levar em consideração a tríplice tarefa do educador¹: reflexão antropológica, reflexão epistemológica e reflexão axiológica. Tais tarefas podem justificar a inserção da filosofia no âmbito do ensino superior, mas também, sua inserção no contexto das escolas, visando a formação do indivíduo como ser social e moral.

A visão antropológica do homem permite compreender o homem como ser existente, que leva à compreensão do ser em meio à sua conduta moral dentro da sociedade, uma vez que o homem é um ser que vive entre outros homens, é um ser social. Tendo em vista a visão antropológica e axiológica do homem, fundamentadas no

¹ Cf. SEVERINO, A. J. A filosofia da educação na formação e na prática do educador. In: _____. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994. p. 27-40.

conhecimento filosófico, é possível, enfim, articular o conhecimento do homem que conhece o mundo e o homem que deve ser conhecido pelo próprio mundo. Ou seja, para conduzir uma investigação crítico-reflexiva do homem em seu meio social é preciso ‘emprestar’ da filosofia os instrumentos que permitem fazer a mediação entre Escola e Sociedade.

Com isso, a filosofia adquire sua importância no âmbito do ensino-aprendizagem e passa a ser inserida não só na educação voltada para o ensino do educando, mas também como requisito para a inserção do próprio educando no nível superior de educação. A filosofia passa a ser requisito nos Vestibulares, requerendo um conhecimento prévio de seu conteúdo ou instrumento crítico-reflexivo, que permitirá o ingresso do indivíduo no ensino superior.

Dentro dessa discussão, a partir dos argumentos de Humberto Guido acerca da inserção do conteúdo filosófico nas provas do vestibular e da argumentação acerca do ensino de filosofia no escrito de Fernando Ceppas, abordaremos tais questões em direção à compreensão acerca do “aprender a filosofia” tomando como base os argumentos do filósofo Immanuel Kant sobre a filosofia e seu ensino: o adágio kantiano.

3 O ensino de filosofia e o adágio kantiano

Num de seus escritos sobre o ensino de filosofia, Guido (2006) aborda a inserção do conteúdo filosófico no vestibular da UFU e aproveita o ensejo para falar da interpretação do adágio kantiano acerca do ensino e do aprendizado da filosofia. Para Guido, a filosofia no vestibular acarretaria o ensino de seu conteúdo, nos bancos escolares, voltado para a História da Filosofia e sua grande gama de doutrinas e pensadores, os quais deverão ser transmitidos aos alunos em um curto espaço de tempo – cerca de uma aula por semana – uma vez que os conteúdos são complicados e o tempo disposto para isso é curto.

Considerando a temática kantiana acerca do ensino da filosofia, Guido afirma que Kant teria proposto uma educação raciocinada para os jovens também com a preocupação da formação acadêmica dos filósofos. Isso tudo porque Kant estava preocupado com o seu tempo: o tempo do iluminismo, o tempo do esclarecimento. Kant, como docente, carregava consigo a preocupação a respeito do ensino de filosofia calcado na relação entre as doutrinas e a aplicação. Por isso, ele afirma que a filosofia é

algo que não se aprende, mas é possível aprender a filosofar. Essa afirmação levou muitos professores a professar o adágio kantiano como princípio do “ensino de filosofia”, mas com a consideração do filosofar como exercício da razão.

Nesse contexto, vale ressaltar, nas palavras de Guido (2006, p. 2), que “a história da filosofia é fundamental na formação do filósofo, mas não é a totalidade da atividade filosófica”. O que, nas palavras do próprio Kant, levaria ao aprendizado de uma doutrina como especialização do indivíduo despojado da reflexão filosófica que o conteúdo merece. Na *Crítica da razão pura* (1787), na Seção “Arquitetônica da razão pura”, ele diz:

Se abstraio de todo o conteúdo do conhecimento considerado objetivamente, então subjetivamente todo o conhecimento é ou histórico ou racional. O conhecimento histórico consiste em *cognitio ex datis*, o racional em *cognitio ex principiis*. De onde quer que um conhecimento seja originariamente dado, naquele que o possui ele será histórico quando este indivíduo conhecer só tanto e na medida em que lhe foi dado de fora, seja mediante uma experiência imediata ou uma narração, seja mediante uma instrução (de conhecimentos gerais). Em consequência disto, aquele que propriamente *aprendeu* um sistema filosófico, 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 tanto quanto lhe foi dado. (KrV, B 864, grifo do autor).

Diante da argumentação kantiana, Guido aponta para a “pertinência do sistema filosófico aplicado ao cotidiano” na direção da educação filosófica relacionada ao cotidiano como apoio para a formação de indivíduos com senso crítico. Tomando o escrito kantiano “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?” pode-se notar o que o filósofo entende por esclarecimento e qual o papel da racionalização:

Esclarecimento [*<<Aufklärung>>*] é a saída do homem de sua *menoridade*, da qual ele próprio é culpado. A *menoridade* é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. 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. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu *próprio* entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*<<Aufklärung>>*]. (WA, AA 08: 35, grifo do autor)².

² Referência da paginação do original alemão das obras de Kant (Akademie-Ausgabe). Na tradução utilizada: Cf. KANT, 1985, p. 100.

Nesse sentido, Kant estabelece a autonomia da razão, o uso da razão, com acento na saída da menoridade para a maioridade (entende-se aqui uma maioridade sexual, ou seja, a idade adulta próxima dos dezesseis anos), momento em que o jovem pode começar a formar de modo consistente todo o conhecimento que adquiriu ou ainda vai adquirir. Em outras palavras, o indivíduo possui maturidade intelectual e formativa – cognitiva – para fazer uso de sua razão tanto no domínio público³ quando no domínio privado (em seu íntimo).

Com isso, Guido afirma que o início do ensino de filosofia no Brasil, no campo universitário, abarcou a proposta kantiana e isso configurou o ensino nos moldes do estruturalismo, na interpretação de textos filosóficos. Diante da afirmação kantiana, a respeito da aprendizagem de um sistema filosófico, voltando-se para a inserção da filosofia no Brasil (na década de 30 na USP), Guido afirma:

O método estruturalista é bastante válido na formação acadêmica e no amadurecimento intelectual de quem optou pela carreira filosófica, contudo é esperado muito mais desse profissional, entre outras habilidades é presumível que na atuação docente o filósofo saiba contribuir com a formação daqueles seres mais novos e que estão vivendo o momento que Kant denominou de esclarecimento, ou seja, o momento em que começam a dar forma consistente ao seu conhecimento. (2006, p. 7).

Com base na apresentação de Guido, podemos passar à leitura do escrito de Filipe Ceppas (2005) e observar que o adágio kantiano foi, por muitos, interpretado como a impossibilidade de se aprender filosofia. Ao contrário, é possível perceber, com Ceppas, que o argumento kantiano não é estrito ao filosofar na desconsideração da História da Filosofia, uma vez que Kant aponta para o uso da razão no contexto do esclarecimento. Portanto, ele ressalta a importância do filosofar como exercício da razão, de uma razão madura que pode julgar. Isso nos leva a compreender que Kant não está diminuindo a importância de um estudo de doutrinas ou pensadores passados, ao contrário, ele aponta para o lado racional do ensino e aprendizagem da filosofia. O próprio Kant, em suas aulas, utilizava manuais de outros filósofos (como a ‘metafísica’ de Alexander Gottlieb Baumgarten), ou seja, tinha algo como referência para “filosofar”, não que ele se restringia a isso ou aquilo, mas ele sabia bem os meios de se aprender a filosofia e utilizar a razão para esse fim.

³ Sobre o ‘uso público da razão’ consultar “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?” – Immanuel Kant.

4 Uma outra interpretação do adágio kantiano

No escrito de Filipe Ceppas, encontram-se os meios e os modos do ensino de filosofia: o enciclopédico (história da filosofia); o temático (problemas filosóficos); o cognitivo (habilidades cognitivas). Ou seja, há uma preocupação acerca do ensino de filosofia, a abordagem da disciplina e seus conteúdos e a preparação dos alunos no âmbito dos conteúdos filosóficos.

O texto está dividido em duas partes. Num primeiro momento, o autor trata das antinomias do ensino de filosofia descritos por Jacques Derrida. Num segundo momento, ele trata do ensino de filosofia nos moldes kantianos: “professor kantiano de filosofia”. É nesse ponto que iremos abordar os argumentos de Filipe Ceppas.

Em algum sentido, o texto de Ceppas (2005, p. 91) parece defender a proposta kantiana acerca da impossibilidade de se aprender filosofia, mas pode-se apreender a filosofar. Para ele, o adágio kantiano é tomado como uma “exortação à liberdade de conteúdos e métodos”, mas, ao contrário, a proposta kantiana visa uma liberdade no contexto do uso da razão, no contexto do exercício da razão, já que ele se encontra na época do iluminismo, o período de desenvolvimento da razão em busca de sua maturidade.

Na “Arquitetônica da razão pura”, tem-se uma definição daquilo que Kant entende por filosofia e, além disso, tem-se o famoso adágio kantiano:

A Filosofia é, pois, o sistema de todo o conhecimento filosófico. É necessário tomá-la objetivamente caso se compreenda por Filosofia o arquétipo para se julgar todas as tentativas de filosofar; este arquétipo deve servir para julgar toda a filosofia subjetiva, cujo edifício é frequentemente tão diversificado e tão mutável. Deste modo, a filosofia é uma simples ideia de uma ciência possível que não é dada em parte alguma; seguindo diversos caminhos, procuramos avizinhar-nos desta ideia até descobrirmos a única senda, bastante obstruída pela sensibilidade, e conseguirmos no arquétipo igualar, tanto quanto seja dado a seres humanos, a cópia até então defeituosa. Até então 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-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. (KrV, B 866, grifo nosso).

Como é possível perceber pela citação, isso também nas palavras de Ceppas (op. cit. 93-94), Kant aponta para a possibilidade de aprender a filosofia em seu conteúdo histórico, uma vez que seu filosofar parece indicar uma perspectiva que evite a especialização ou mesmo o dogmatismo em determinados aprofundamentos histórico-doutrinários dos autores investigados, com o intuito de tirar daí algum conteúdo filosófico. Por um lado, Kant empreende uma crítica à razão pura, por outro, ele compreende a razão como um exercício do pensamento.

De fato, a filosofia pode ser dita como um sistema de todos os conteúdos filosóficos e, portanto, pode ser entendida como um filosofar. Porém, esse filosofar não é um refletir abstrato, mas um exercício racional empreendido por uma razão amadurecida que passou pelo processo de esclarecimento. Mas é preciso dizer que o esclarecimento é um processo e a humanidade ainda não atingiu o esclarecimento, mas ainda continua buscando a maioridade (maturidade) proposta por Kant em seu conhecido escrito sobre o “esclarecimento”.

5 Conclusão

Em meio à importância da vida cotidiana em relação à vida não-cotidiana, ou, o aprendizado intelectual voltado ao social, é possível caracterizar o professor como o indivíduo intermediário entre a educação e o meio social. Nesse sentido, verificam-se mecanismos de compreensão da realidade que leva em consideração um indivíduo humano-genérico, que aparentemente compreende um conteúdo teórico-conceitual e um indivíduo da prática cotidiana, que procura integrar sua experiência a conteúdos curriculares, ou, um humano-genérico que pretende articular o ensino com a reflexão acerca da realidade do contexto social.

Na prática crítico-reflexiva, é preciso articular meios que possibilitem uma compreensão da realidade que abarque o indivíduo como ser social, existente, e um indivíduo enquanto homem, sua essência. Para isso, é preciso buscar na filosofia os instrumentos de compreensão da realidade que auxiliam, neste caso, o educador a compreender o homem e seu meio, bem como promover o ensino tendo em vista o educando em seu âmbito sócio-cultural.

Em vista disso, a filosofia se insere nos currículos do ensino básico e superior, com o intuito de auxiliar o educador em sua tarefa, mas também no auxílio para o educando compreender sua própria vida social. A filosofia, seja como disciplina, seja

como pressuposto fundamental do homem começa a ganhar sua importância, sendo esta intensificada com a incorporação de seu conteúdo nos Vestibulares: a porta de entrada para as Universidades.

A Filosofia como um processo de filosofar, nos leva a repensar as palavras de Immanuel Kant, com vistas a compreender a importância do papel da filosofia, mas em seu âmbito de reflexão e não aquisição. Com isso, o adágio kantiano: “[...] não é possível aprender qualquer filosofia [...] só é possível aprender a filosofar” (KrV, B 866), leva ao extremo de compreender a filosofia em sua impossibilidade de ensino, o que poderia conduzir à justificativa da impossibilidade de aprendê-la.

Pela leitura de Ceppas do argumento de Kant, tem-se a abordagem do argumento kantiano como a autonomia da razão em seu exercício, a maioria do indivíduo no contexto do esclarecimento. Com isso, pode-se perceber que o intuito de Kant era apontar para o exercício e uso da razão sem deixar de lado o contexto histórico da filosofia.

Agora, tanto Guido (aprendizagem da História da Filosofia nos bancos escolares) quanto Ceppas abordam a perspectiva kantiana acerca do ensino de filosofia, em que ambos concordam com a leitura kantiana do esclarecimento e do aprendizado da filosofia. Mas, em todo caso, o que se vê é a preocupação com o ensino de filosofia tanto no âmbito escolar quanto no âmbito Universitário, uma vez que estamos diante da inserção, quase que completa, da filosofia nos vestibulares e é preciso rever seu ensino e a formação dos futuros professores de filosofia.

Por fim, o ensino de filosofia no viés kantiano aponta para a razão que no iluminismo passa a ter sua autonomia, e tem em seu uso a melhor forma do exercício do pensamento em direção ao filosofar consciente de uma razão amadurecida, utilizada por indivíduos que atingem sua maioria, ou ao menos, deveriam atingir.

Referências

- CEPPAS, F. Antinomias no ensino de filosofia. In: KOHAN, W. (Org.). **Ensino de filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 87-96.
- GUIDO, H. A. de O. **Da necessidade da filosofia, ou, a importância do filosofar**. Disponível em: <www.13endipe.com>. Acesso em: 08 de mai. 2009.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- KANT, I. **Crítica da razão pura**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores, Kant I).
- _____. Resposta à pergunta: que é esclarecimento. In: _____. **Immanuel Kant, textos seletos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100-117.

SEVERINO, A. J. A filosofia da educação na formação e na prática do educador. In: _____. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994. p. 27-40.

SILVA, V. P. da. **Cotidiano e filosofia no Ensino Médio**: mediações. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt17/gt1713117int.rtf>>. Acesso em: 08 de mai. 2009.