

O PAPEL DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DO SUJEITO A PARTIR DA MODERNIDADE

THE ROLL OF PHILOSOPHY IN THE EDUCATION OF THE SUBJECT FROM A MODERN VIEW

Jair Antônio Krassuski *

Resumo

Este texto traz o debate sobre questões fundamentais relativas à educação e ao ensino de Filosofia, com base nas propostas de dois importantes autores modernos: J.-J. Rousseau e I. Kant. Liberdade e moralidade são duas categorias centrais no confronto entre esses dois projetos filosóficos, sobretudo na hora de delinear a tarefa básica de toda a prática educativa.

Palavras-chave: ensino de Filosofia, ética, modernidade.

Abstract

To debate here, are fundamental questions relative to education and the teaching of Philosophy, based on the proposals of two important modern authors: J.-J. Rousseau and I. Kant. Freedom and morality are two of the main categories in the confrontation between these two philosophical projects, especially in time to delineate the basic task of the entire educational practice.

Key-words: Philosophy education, ethics, modernity.

*Doutorando PUCRS, Prof. do Depto. de Filosofia da UFSM.

Este texto toma dois autores, J.J. Rousseau e Immanuel Kant, como interlocutores para tratar de questões fundamentais na educação e para o debate sobre ensino de Filosofia. O objetivo proposto está restrito ao âmbito da situação do ensino de Filosofia na escola, e pretende propor subsídios para a prática pedagógica no Ensino Médio, por ser a área em que atuo. O fato de encontrarmos a disciplina de Filosofia nos currículos e programas escolares, correspondendo a um grande percentual no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil), justifica tratar o tema com a devida importância. Nos últimos anos, cresceu o interesse pelo ensino da Filosofia na escola, o que gerou iniciativas importantes, como a de reunir as Instituições da região sul para colocar em comum os desafios e traçar perspectivas e respostas conjuntas sobre as Licenciaturas em Filosofia. Os encontros dos Coordenadores dos Cursos de Filosofia permitiram conhecer a situação em que se encontram os cursos, a troca de informações e experiências, discussões temáticas e, por fim, permitiram a criação de um “Fórum Riograndense dos Cursos de Filosofia”. A iniciativa institucional culminou em realizações concretas: seminários, jornadas e eventos sobre o tema.

As propostas que têm sido apresentadas, de inclusão e obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia nos currículos do Ensino Médio, têm gerado debates e reações, quando não polêmicas intermináveis quanto a sua efetivação. Sabemos que o projeto apresentado pelo Congresso Nacional foi vetado, há poucos dias. Mesmo que possamos encontrar respostas organizacionais para a formação dos Licenciados em Filosofia e um acordo comum daquilo em que consiste a prática concreta do ensino da disciplina na Escola, continua pertinente a necessidade de construir a relação entre a Filosofia e as demais áreas do conhecimento humano, as habilidades desejadas e os limites que um programa apresenta.

Em linhas gerais, a tarefa da Filosofia pode constituir-se, em nível interno do processo pedagógico, numa constante busca de fundamentação das ações pedagógicas. Pretendo tomar esse caminho apontando determinadas condições construídas na Modernidade, nas quais a reflexão filosófica toma a educação no contexto do pensamento e da tradição que, em linhas gerais, continuam sendo nossos referenciais conceituais. Apresentar essas condições aponta para alguns dos impasses vigentes sobre o ensino em geral e especificamente da Filosofia, principalmente no que se refere aos seus fundamentos, à metodologia e ao conteúdo. Nesse sentido, a pergunta orientadora deste diálogo pode ser a seguinte: qual a contribuição da Filosofia ao processo educativo?

O projeto de educação da modernidade

Uma resposta a essa questão pode ser estruturada a partir da importância que passa a ter a educação para os pensadores modernos. A educação insere-se no contexto das profundas mudanças econômicas, culturais e sociais que marcam toda a modernidade mas principalmente o iluminismo e o seu projeto para a humanidade. As propostas iluministas do final do século XVIII, na França e Alemanha, caracterizam-se pela desconfiança da experiência sensível, enquanto fundamento do conhecimento e do agir humano, principalmente da ética, da política e da religião. Essa atitude coloca o homem diante de si mesmo, como a sua própria medida, empenhado na construção de um mundo que corresponda aos seus desejos e aspirações. A reivindicação fundamental é o critério de universalidade, fundado no pressuposto das capacidades racionais.

Ao considerar o indivíduo e a sociedade, a tendência moderna é propor uma compreensão essencialmente boa do homem, ao menos enquanto indivíduo. O iluminismo, ao propor-se como o libertador da humanidade de todo obscurantismo,

fetichismo, servidão, minoridade e falsidade pela afirmação da razão, oferece um programa que não alcança plenamente os seus objetivos. Esse novo modo de pensar, ao realizar a “crítica universal”, submete os grandes problemas filosóficos às necessidades emancipatórias da cultura moderna emergente. É desse período a forte denúncia da incoerência do plano metafísico e da proclamação da independência em relação à religião, cujos ensinamentos são contrários aos da “natureza”, por valorizar o sofrimento e a submissão. Afirma-se a capacidade da razão em oposição a todo posicionamento dogmático e autoritário. O mundo não existe para ser contemplado, mas modificado segundo necessidades, desejos e interesses racionais. Importa buscar um bem-estar imediatamente realizável, na construção do Estado Moderno, e não se espera mais que esse bem-estar aconteça “num outro mundo”.

Rousseau e o indivíduo feliz

Esse quadro geral encontra-se presente em quase todos os pensadores modernos. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), descreve a situação do homem diante desse projeto, apontando as causas da infelicidade:

...o homem só tem aqueles males que a si mesmo se infligiu e que a natureza está justificada. Não foi sem esforço que conseguimos nos tornar tão infelizes. (...) Os homens são maus – uma experiência triste e contínua dispensa provas; no entanto, o homem é naturalmente bom- creio tê-lo demonstrado; o que, pois, poderá tê-lo depravado a esse ponto senão as mudanças sobrevindas em sua constituição, os progressos que fez e os conhecimentos que adquiriu? Por mais que se admire a sociedade humana, não será menos verdadeiro que ela necessariamente leva os homens a se odiarem entre si à medida que seus interesses se cruzam, a aparentemente se prestarem serviços e a realmente se causarem todos os males imagináveis. (1978, p. 291).

Para Rousseau, essa situação infeliz e deplorável em que se encontra o homem é consequência do seu afastamento da natureza, o que pode ser caracterizado como alienação. É possível reencontrar a felicidade? Essa possibilidade é apresentada em três diferentes modos, na medida em que são construídos a fundamentação do saber humano e o processo educativo como procedimentos filosóficos de conhecimento da verdade.

O processo de retorno à natureza é centrado no sujeito, no indivíduo, como elemento articulador de sentido, e indica as condições em que é possível a sociabilidade sem negar o estado natural original. O fato de tomar o indivíduo como lugar central na história, mesmo que essa história não possua um fim, é o fio condutor da teoria rousseauiana. Parte do princípio de que todos os indivíduos possuem a mesma natureza e são, portanto, iguais nessa condição: “o homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros”. A liberdade natural dos indivíduos é a condição de legitimidade da sociedade ou esta se torna lugar de escravidão. A passagem do Estado de Natureza à Sociedade concentra o cerne do problema teorizado por Rousseau e contempla ao menos três possibilidades para a realização da verdadeira felicidade. A sua extensa obra trata desta questão com diferentes enfoques. Aqui, pretendo tomar uma dessas soluções, a do processo educativo e dos seus elementos estruturadores. Portanto, o indivíduo necessita percorrer um caminho para alcançar a felicidade, o que pode ser realizado por vias diferentes. Porém, a fundamental confluência entre esses caminhos encontra-se em viver em conformidade com a natureza, ou seja, segundo a igualdade e

a liberdade. Rousseau apresenta, como primeira possibilidade, o caminho do homem natural, que é feliz por ser autárquico –que basta a si mesmo- e que se constitui cidadão (via política). Outra possibilidade é a do Emílio, ou o selvagem na cidade, que melhora graças à educação e alcança a felicidade, e, como terceira possibilidade, a via do Jean-Jacques (do homem que se retira da natureza, o eremita). A via proposta no Emílio, que confia ao processo educativo do indivíduo a sua felicidade, apresenta a elaboração moderna das exigências pedagógicas que serão retomadas, posteriormente, por Kant e pelos defensores da escola leiga e autônoma.

É importante enfatizar que o objetivo da felicidade, como o fim último humano, possível pela via da educação, somente pode ser alcançado pela razão. Essa é a convicção presente na obra de Rousseau como o fundamento desse processo:

É um grande e belo espetáculo ver o homem sair, de certo modo, do nada, por seus próprios esforços, dissipar, por meio das luzes de sua razão, as trevas em que a natureza o envolvera, elevar-se acima de si mesmo, lançar-se pelo espírito até as regiões celestes, percorrer a passos agigantados, como o sol, a vasta extensão do universo, e, o que é ainda maior e mais difícil, entrar em si para ali estudar o homem e conhecer sua natureza, seus deveres e seu fim. Todas essas maravilhas repetiram-se há poucas gerações (1994, p. 13).

É a razão que articula e indica aquilo que deve ser realizado para o bem individual e social.

A educação, enquanto exercício de autonomia, é capaz de libertar o indivíduo das opiniões e da alienação. A autarquia, característica do homem na natureza, é alcançada pelo “educando” na medida em que ele se torna auto-suficiente. Para a criança, o processo pedagógico permite fazer a experiência da liberdade sem os tormentos das exigências da vida social adulta. Não há impedimentos para a sua liberdade que levem a criança a viver fora de si. O educador, ou o pedagogo, exerce apenas a função de condutor, sem alterar esse processo de autarquia, evitando, contudo, um mau uso da liberdade. O processo pedagógico inicia nova fase no momento em que o outro, nas relações com os semelhantes e com a sociedade, se impõe ao indivíduo. Enquanto tal, o processo pedagógico é a busca da felicidade.

O modo como Rousseau propõe o processo pedagógico implica - o que essas poucas considerações procuraram demonstrar - que a liberdade exerce uma função normativa na busca da felicidade. Na fundamentação da via proposta na educação do indivíduo, a consciência da liberdade comparece como constitutiva daquilo que o homem é e não pode deixar de ser: um ser humano afirmado universalmente. O amor de si leva o homem a identificar-se e não concorrer com os outros homens, diferente do amor próprio, que o isola e particulariza. A educação do cidadão e o seu melhoramento são possíveis, desde que se criem boas instituições.

Kant, leitor de Rousseau

Immanuel Kant (1724–1804) é referência do idealismo alemão, e, sob diversos aspectos, foi um admirador de Rousseau e da Revolução Francesa. O seu interesse alentava a expectativa de que a humanidade caminhasse melhor com as mudanças propostas pela revolução. A leitura do *Emílio* influenciou os escritos sobre a educação, como se comprova no texto *Pedagogia* (1803), que reúne anotações de aula de um de seus alunos e tem a edição autorizada pelo próprio Kant. É o seu último escrito.

Para Kant, a tarefa da educação segue o mesmo caminho proposto por Rousseau e consiste no desenvolvimento da razão como sede natural que conduz o processo de melhoramento da espécie humana. “*No homem (como única criatura racional sobre a terra), as disposições naturais que visam ao uso da sua razão devem desenvolver-se integralmente só na espécie, e não no indivíduo*”. (1995, p. 23). A razão é a faculdade que amplia as regras e as intenções para além dos instintos naturais e visa ao desenvolvimento da espécie, e não do indivíduo. Ao propor a perfeição da espécie, e não do sujeito individual, Kant está considerando o progresso humano na sua progressividade que, devido à brevidade da vida do indivíduo, necessita de gerações que transmitam uma a outra os seus melhoramentos. Nos seus conhecimentos e nas suas intenções, o ser humano é perfectível e está sempre a caminho. Essa compreensão do ser humano como ser que se aperfeiçoa não deve confundir-se com a aquisição de conteúdos pelo simples cultivo das ciências e das artes. É na moralidade que a perfeição humana encontra o seu verdadeiro sentido. A moralidade não provém, na proposta kantiana, da cultura, como dado externo ou como resposta a um apelo da sociedade mesmo que do mundo jurídico, por exemplo.

A educação, termo que possui significado idêntico ao de formação, em Kant (*Bildung*), necessita de uma disposição moral boa (interior) e de um período longo para a sua realização. Esse processo requer uma orientação da razão no seu uso teórico (do conhecimento) e prático (ética). Esse segundo uso é o mundo da moralidade, possível somente pela liberdade. A razão é a única capaz de conduzir a humanidade nesse processo libertador:

O iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo. (1784, A 481, 482)

É essa característica emancipatória da formação que conduzirá a proposta pedagógica kantiana. Cabe ao Estado, no segundo momento, como instituição legítima, assegurar a formação dos seus cidadãos, garantindo, como primeira exigência, a liberdade. Para Kant, o ser humano é o único que pode ser educado, sendo esse processo a atuação sobre a sua estrutura natural: é sensível enquanto constituída pela sensibilidade e é racional enquanto submetida à liberdade. A essas duas esferas se dedica a educação: “*A disciplina converte a animalidade em humanidade*” (1993, p. 29) e a instrução imprime positivamente a capacidade de permitir a coação da liberdade. Portanto, “*unicamente pela educação o homem pode chegar a ser homem*” (Ibid., p. 31), como uma arte que deve aperfeiçoar-se por muitas gerações, considerando a idéia de humanidade, da espécie humana e o seu melhoramento futuro. A educação deve conduzir o homem ao amadurecimento e torná-lo capaz de sujeitar-se à lei da liberdade.

A relação entre ética e educação

A Pedagogia, para Kant, “*é ou física ou prática*” (Ibid., p. 45), a primeira é passiva para o aluno, sendo que a segunda forma o homem para viver e agir livremente. A educação prática compreende a habilidade, a prudência e a moralidade. Iniciando pelo hábito no modo de pensar, a educação deve alcançar a moralidade pela formação

do caráter, que consiste em “*firmes desígnios para querer fazer algo e também na execução real dos mesmos*”. (Ibid., p. 81). A educação forma, pouco a pouco, a consciência da igualdade dos homens na desigualdade civil. Kant dedica muita importância ao outro, na moral e na educação, pela dignidade que possui o sujeito como fim em si mesmo. Na educação, deve-se desenvolver o amor aos outros e depois os sentimentos cosmopolitas.

A fundamentação da ética kantiana resulta de um exame crítico da razão prática. Admitindo o uso prático da razão, Kant assume a distinção de Hume entre proposições descritivas e proposições prescritivas. A razão prática, como Kant a denomina, significa a capacidade de escolher a própria ação, independentemente das motivações, dos impulsos, das necessidades e das paixões sensíveis, das sensações de agrado e desagradado. A razão, portanto, orienta o conhecimento, enquanto deve permanecer nos seus limites, e também a prática, enquanto fundamenta a vontade. Kant entende que a vontade distingue o homem dos outros animais:

A vontade não é algo irracional, uma força obscura que nasce de “ocultas profundidades”, senão algo racional: a razão em referência ao agir. A vontade é o que distingue o homem como um ser racional dos seres naturais como os animais, que se orientam por leis dadas pela natureza e não por leis concebidas por conta própria. (1986, p. 164).

Os impulsos e necessidades possuem nos seres naturais um significado de pautas que regem a conduta, necessariamente. Como o seu impulso é uma urgência interna, os seres naturais possuem vontade em sentido metafórico. Seguem seus próprios impulsos, «a vontade da natureza», mas não uma vontade própria. Somente a capacidade de agir segundo leis dadas pelo próprio sujeito permite falar de uma verdadeira vontade. O termo «vontade» não significa a capacidade de destruir os impulsos naturais, senão se distanciar deles e suspendê-los como motivação última do agir. É a razão que determina a vontade: “*A vontade é concebida como faculdade de se determinar a si mesma, agir conformemente à representação de certas leis. E tal faculdade só se pode encontrar num ser racional*” (Ibid., p. 90). O princípio ético tem sua sede e origem na razão totalmente *a priori*. Conseqüentemente, a moralidade, no sentido que Kant pretende fundamentar, somente pode ser concebida a partir de um ente racional que existe como fim em si mesmo.

Essa regra, porém, para um ser no qual a razão não é o fundamento único da determinação da vontade é um imperativo, isto é, uma regra designada por um ‘deve ser’ (ein Sollen) que exprime a compulsão (Notigung) objetiva da ação e significa que se a razão determinasse totalmente a vontade, a ação ocorreria indefectivelmente segundo essa regra. (Id. Ibid.)

A afirmação da necessidade da determinação da vontade como imperativo e o seu oposto conduz a retomar a motivação do agir em função do objeto. Os princípios práticos que supõem um objeto como fundamento de determinação da vontade, são empíricos e não podem proporcionar qualquer lei prática. Ao negar a possibilidade de fundamentação empírica como condição do agir, Kant nega a tese do empirismo ético, segundo o qual se pode agir meramente sob motivações empíricas, como se os princípios da moral dependessem da experiência. Mais ainda impossibilita um fim para a ação moral que possa ser identificado com a felicidade. Desse modo,

Kant realiza em sua fundamentação da ética, quatro tarefas fundamentais: determina o conceito de moralidade, aplica-o à situação dos seres racionais finitos, desembocando no imperativo categórico, descobre a origem da moralidade na autonomia da vontade e busca demonstrar com o fato da razão a realidade da moralidade; desse modo, depois de rebater o empirismo ético, considera ter superado também, radicalmente, o ceticismo ético. (Höffe, 1986, p. 165).

A afinidade com Rousseau recai sobre a importância da liberdade enquanto fundamento da ação humana. Para Kant, a liberdade é o único fim digno de ser colocado como fundamento da ação: “*Eu afirmo que a todo ser racional dotado de vontade devemos atribuir necessariamente também a idéia da liberdade, mercê da qual somente ele pode agir*”. (Ibid., p. 113)

Liberdade e educação

A educação ou a Pedagogia possui, na reflexão kantiana, um significado complementar à moralidade, ao criar as disposições necessárias para a formação de um sujeito autônomo. A tarefa da formação tem como finalidade a moralidade, devendo evitar o conflito ao se colocarem os objetivos a ser tomados para a realização do homem como fim em si mesmo. A felicidade, enquanto fim a ser alcançado pela ação humana, dá lugar à liberdade. Para a Pedagogia, essa exigência leva a uma importante conclusão: o processo pedagógico não visa a conteúdos, mas a disposições que brotam da decisão do sujeito, expressão da sua autonomia e dignidade.

A liberdade é o conceito central da filosofia kantiana e o elo de unidade do seu sistema, apresentada na sua implicação moral na *Fundamentação da metafísica dos costumes*. A definição da liberdade como “*independência da vontade em relação à lei natural dos fenômenos*” e como “*independência em relação aos conteúdos*” da lei moral, é o seu sentido “negativo” (ou seja, aquilo que ela exclui); se agregarmos a essa significação a conotação de que a vontade também está em condições de determinar-se por si própria e de autodeterminar-se, temos o sentido “positivo” e específico da liberdade. A esse aspecto positivo da liberdade, Kant denomina “autonomia” (= determinar-se a si mesmo a sua própria lei). O seu contrário é a “heteronomia”, ou seja, fazer que a vontade dependa e seja determinada por algo que provém de fora do sujeito.

Na seção teórica do seu sistema, Kant apresenta a questão da liberdade na terceira antinomia, concluindo a impossibilidade de se conhecê-la. No entanto, o homem pertence ao mundo da necessidade causal ou fenomênica e ao mundo absoluto da liberdade, noumênico. Essa pertença a dois mundos é a solução que encontra Kant para resolver a terceira antinomia. Na esfera do mundo fenomênico, as leis naturais da necessidade não podem ser deixadas de lado e a liberdade não possui possibilidade de ser contemplada nessa esfera dos acontecimentos, pois corresponde ao acaso natural. Na esfera do mundo noumênico, a liberdade é pressuposta como condição, dado que o homem participa desse mundo, enquanto ser racional, e é nessa esfera que é verdadeiramente livre. A felicidade é um estado contingente que deve ser merecido pelo sujeito, desde que a sua ação seja realizada segundo o princípio da moralidade. O princípio da moralidade é que faz conhecer a liberdade. A moralidade, e não a felicidade, é a condição para a realização daquilo que somos enquanto indivíduos.

Como um ato pode ser definido como moral? Essa pergunta está no centro de duas obras de Kant: a *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1785) e a *Crítica da razão prática* (1788). A resposta a essa questão segue o rigor necessário à

fundamentação: “*é moral o ato livre que pode ser universalizado, isto é, que pode valer para a humanidade inteira.*” (1964, p. 67). A moral em questão não tem como fim um conteúdo como a felicidade, a justiça ou o bem-comum. É formal, enquanto considera apenas a forma racional da ação, independente da experiência. Trata-se de extrair, como vimos, a fórmula geral de todo ato moral possível, depurado dos conteúdos empíricos, variáveis, heterogêneos. A forma da lei é que pode garantir a moralidade do agir. Por ser universal, o princípio moral implica necessariamente a objetividade, e não somente se relaciona com a pura intenção subjetiva.

Kant estabelece que o poder prático não se reduz ao seu uso especulativo. A ação moral não depende do grau atingido pelo saber teórico de cada um. Não basta ser esclarecido para agir moralmente, a ação não é uma consequência analiticamente contida no conhecimento. Todo homem é capaz de reconhecer que, no campo da ação moral, o que vale absolutamente, sem condições, não é nem a inteligência, nem o talento, mas a boa vontade. Esse poder prático da razão como boa vontade que pertence a todos significa que nenhum homem está excluído da posse do universal. Kant sabe que, nesse ponto, recebe a herança da revolução operada por Rousseau, “*esse Newton do mundo moral.*” (Crampe-Casnabet, 1994, p. 68). A lei fundamental da razão prática que tanto encantou Kant apresenta-se deste modo: “*Procede segundo máximas tais que possam ao mesmo tempo tomar-se a si mesmas por objeto como leis universais*” (1964, p. 100). O ato moral é aquele que se realiza no acordo entre a vontade e as leis universais que ela dá a si mesma.

A conclusão da Pedagogia reúne o que significa educar para Kant: “*há algo em nossa alma que faz interessar-nos: a) por nós mesmos: b) por aqueles entre os quais crescemos, e c) pelo bem do mundo.*” (1993, p.93) Essa alegria pelo bem geral deve ser suscitada na criança, mesmo que os benefícios próprios não sejam realizáveis imediatamente. Essa atitude recorda constantemente por que é digno agir moralmente, ou seja, segundo a liberdade.

Conclusão

A partir desses pontos sobre a educação na Filosofia moderna, gostaria de concluir, ressaltando o significado das contribuições dessa tradição para a atual reflexão sobre o papel da educação e da Filosofia na educação.

Em primeiro lugar, parte-se do princípio de que o processo educativo abarca o ser humano na sua totalidade e, ao agir sobre o sujeito, a formação o considera na sua condição de pluralidade: o ser humano possui um fim que se realiza no geral, e não somente no particular e individual. Em segundo lugar, a tarefa da educação, como sugerem Rousseau e Kant, implica a moralidade, em primeira instância. A educação do caráter “*significa que a pessoa deduz a regra de suas ações a partir de si mesma e da dignidade do gênero humano.*” (Ibid. p. 106). Um bom coração e bons sentimentos possuem sentido, se ordenados por princípios. Mesmo que consideremos as dificuldades que apresenta o formalismo kantiano, o ideal construído na modernidade possui atualidade e vigência, pois se fundamenta em condições que apontam para o ser humano na sua irredutível dignidade. Os fatores coercitivos externos, mesmo considerados legítimos, não são suficientes para garantir o surgimento do cidadão livre e autônomo.

Outra constatação importante é que, se há um sentido para a Filosofia e para as demais áreas do saber na educação, esse sentido não se reduz à mera e simples apropriação de conteúdos, mesmo que aprendamos ou conheçamos o mundo e os seus objetos. Kant afirmava que não se ensina Filosofia, mas a filosofar. A Pedagogia é

proposta como exercício ou, numa expressão fluente nos meios educacionais, questão de método. O método supera a aplicação de técnicas, e revela-se teoria em curso, aberta aos acontecimentos e situações concretas sem perder a relação com princípios fundamentais de todo o agir humano. Ensinar a pensar é inserir-se no processo ousado da auto-reflexividade que requer disciplina e princípios aceitos universalmente. A importante atitude crítica diante do conhecimento, tão desejada nos nossos dias, necessita do seu retorno ao sujeito que se reconhece nas suas atitudes e decisões. Parece que Kant entendeu bem esse caráter necessário do processo educativo. Na ausência de um princípio unificador, somente agregamos elementos da cultura e conteúdos a serem memorizados, dispensáveis e inúteis e, em muitos casos, prejudiciais. Esse processo educativo, que denomino aqui auto-reflexivo, somente pode ser proposto na aceitação da pessoa como sujeito, na sua constituição incondicional a partir da liberdade. A ausência da Ética no processo de formação do sujeito finda por romper a fundamental autonomia do sujeito enquanto ser que determina suas ações.

Considerando positivamente o papel do ensino da Filosofia no Ensino Médio, algumas situações devem ser superadas. Torna-se premente o diálogo que aproxime as Instituições de Ensino Superior e a Escola, no primeiro momento, para entender o que realmente se deseja quanto à formação do professor filósofo e qual o seu perfil. Desse diálogo, a Universidade não pode esquivar-se, pois é importante formadora de professores filósofos, e a Escola não pode ser dispensada desse diálogo por ser a unidade formadora e o lugar de atuação privilegiada dos profissionais da Filosofia. Há uma especificidade nessa discussão que deve ser retomada com vistas a um diálogo permanente e criativo, a saber, a construção da cidadania e da sociedade pelo conhecimento e pela ação. A lacuna existente, entre esses dois ambientes, torna a Filosofia na escola sempre mais enfadonha e insuportável, principalmente para os alunos e a formação do professor filósofo, cada vez mais distante das questões de ensino na sua própria instituição.

O desafio que se apresenta a nós é a formação do professor filósofo, pois implica habilidades, formação cultural sólida, metodologia, domínio de conteúdos, compromisso ético, etc. Para finalizar, desde seus primórdios, a Filosofia apresentou-se como atividade, como pensar, como reflexão e argumentação. Como tal é aberta e não permite uma afirmação dogmática definitiva daquilo que é. Essa atitude permanece como sendo a mais digna da humanidade e tarefa insubstituível da Escola, enquanto lugar privilegiado da formação do ser humano e do seu destino. Estamos sempre renovando esse desejo de sabedoria, do filósofo como o amigo da sabedoria, mesmo que não possamos dar uma definição da Filosofia que responda a essas questões: "*uma tal filosofia assinalaria o fim da atividade filosófica e a morte da própria Filosofia*". (Caygill, 2000, p. 152). Podemos, justamente por essa abertura, indicar caminhos para que a Filosofia possa desempenhar o seu importante papel na Educação.

Bibliografia

CAYGILL, H. **Dicionário Kant**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

CRAMPE-CASNABET, M. **Kant- uma revolução filosófica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ROUSSEAU, J.J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Lourdes Santos Machado. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens** – Discurso sobre as ciências e as artes. Tradução de Sieni Maria Campos. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994.

KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Resposta à pergunta: que é o iluminismo? Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de António Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

_____. **Pedagogia**. Madrid: Akal, 1993.

_____. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento. In: **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974.

HÖFFE, O. **Immanuel Kant**. Barcelona: Herder, 1986.