

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA - PPGFILO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO UFAM**

**RAIMUNDO BARBOSA DA SILVA**

**IMMANUEL KANT E A QUESTÃO DO ESCLARECIMENTO:  
contribuições para o Ensino de Filosofia**

**Manaus – Am**

**2025**

**RAIMUNDO BARBOSA DA SILVA**

**IMMANUEL KANT E A QUESTÃO DO ESCLARECIMENTO:  
contribuições para o Ensino de Filosofia**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia/PROF-FILO do Programa de Pós-Graduação em Filosofia/PPGFILO da Universidade Federal do Amazonas/UFAM como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Filosofia.

Linha de pesquisa: Fundamentos do Ensino, Currículo e Políticas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Deodato Ferreira da Costa.

**Manaus – Am  
2025**

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

---

S586i      Silva, Raimundo Barbosa da  
             Immanuel Kant e a questão do esclarecimento: contribuições para  
             o Ensino de Filosofia / Raimundo Barbosa da Silva. - 2025.  
             126 f. : il., p&b. ; 31 cm.

             Orientador(a): Deodato Ferreira da Costa.  
             Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas,  
             Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Manaus-Am, 2025.

             1. Esclarecimento. 2. Autonomia. 3. Filosofia. 4. Educação. 5.  
             Ensino de Filosofia. I. Costa, Deodato Ferreira da. II. Universidade  
             Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Filosofia.  
             III. Título

---

**RAIMUNDO BARBOSA DA SILVA**

**IMMANUEL KANT E A QUESTÃO DO ESCLARECIMENTO:  
contribuições para o ensino de filosofia**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia/PROF-FILO do Programa de Pós-Graduação em Filosofia/PPGFILO da Universidade Federal do Amazonas/UFAM como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Deodato Ferreira da Costa.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Deodato Ferreira da Costa (Orientador)  
(Presidente)

---

Prof. Dr. Marcos Vinícius da Silva Goulart  
(Membro Interno)

---

Prof. Dr. José Alcimar de Oliveira  
(Membro Titular Externo)

---

Prof. Dr. Sandro Amorim de Carvalho  
(Membro Suplente Externo)

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Valcicleia Pereira da Costa  
(Membro Suplente Interno)

## RESUMO

A pesquisa intitulada “Immanuel Kant e a questão do esclarecimento: contribuições para o ensino de Filosofia” investiga de que modo o pensamento kantiano, especialmente o conceito de esclarecimento (*Aufklärung*), pode contribuir para a formação de discentes autônomos e críticos no Ensino de Filosofia. O estudo parte da constatação de dificuldades contemporâneas relacionadas ao desenvolvimento da autonomia intelectual, frequentemente comprometida pelo uso passivo das tecnologias digitais. Os procedimentos metodológicos tiveram como base a pesquisa-ação, tendo como fundamento teórico as ideias de Immanuel Kant. Foram utilizadas metodologias ativas como sala de aula invertida dentro de uma sequência didática. O trabalho revisita a biografia de Kant e seus principais conceitos filosóficos, destacando a autonomia como fundamento da moralidade e da ação racional. No campo pedagógico, o estudo apresenta a concepção kantiana de educação dividida em etapas: disciplina, desenvolvimento de habilidades, prudência social e moralização. A pesquisa discute o contexto do Ensino de Filosofia no Brasil, evidenciando avanços legais e retrocessos decorrentes da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, que enfraquecem a disciplina ao reduzir sua centralidade curricular. Apresenta uma análise crítica dos documentos oficiais de educação (PCNs, BNCC e PNE) revelando contradições entre o discurso da formação autônoma e práticas educacionais conteudista e tecnicista. A pesquisa enfatiza a importância do professor como mediador do pensamento crítico, não mero transmissor de conteúdos, alinhando-se também as ideias de Paulo Freire sobre educação libertadora. Os resultados da investigação pedagógica mostraram que a implementação de metodologias ativas contribuiu significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos discentes, evidenciado pelo aumento da participação, expressão crítica e da capacidade de argumentação. Isso confirma a eficácia do Ensino de Filosofia, fundamentado na ética kantiana do esclarecimento, como instrumento de emancipação intelectual e moral. Conclui-se que a filosofia kantiana oferece uma base sólida para repensar práticas educativas que valorizem a autonomia, o uso crítico da razão e a formação integral do sujeito, contrapondo-se às tendências tecnicistas atuais. O Ensino de Filosofia deve ser fortalecido para garantir o processo emancipador, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, livres e responsáveis.

**Palavras-chave:** Esclarecimento. Autonomia. Filosofia. Educação. Ensino de Filosofia.

## **ABSTRACT**

**The research entitled “Immanuel Kant and the Question of Enlightenment: Contributions to the Teaching of Philosophy” investigates how Kantian thought, especially the concept of enlightenment (Aufklärung), can contribute to the formation of autonomous and critical students in Philosophy education. The study begins with the observation of contemporary difficulties related to the development of intellectual autonomy, frequently compromised by the passive use of digital technologies. The methodological procedures were based on action research, with the ideas of Immanuel Kant as a theoretical foundation. Active methodologies such as the flipped classroom within a didactic sequence were used. The work revisits Kant's biography and his main philosophical concepts, highlighting autonomy as the foundation of morality and rational action. In the pedagogical field, the study presents the Kantian conception of education divided into stages: discipline, skills development, social prudence, and moralization. This research discusses the context of Philosophy Education in Brazil, highlighting legal advances and setbacks resulting from the High School Reform and the BNCC (National Common Core Curriculum), which weaken the discipline by reducing its curricular centrality. It presents a critical analysis of official education documents (PCNs, BNCC, and PNE), revealing contradictions between the discourse of autonomous education and content-based and technocratic educational practices. The research emphasizes the importance of the teacher as a mediator of critical thinking, not merely a transmitter of content, aligning itself with Paulo Freire's ideas on liberating education. The results of the pedagogical investigation showed that the implementation of active methodologies significantly contributed to the development of critical thinking and student autonomy, evidenced by increased participation, critical expression, and argumentation skills. This confirms the effectiveness of Philosophy teaching, grounded in Kantian ethics of enlightenment, as an instrument of intellectual and moral emancipation. It is concluded that Kantian philosophy offers a solid foundation for rethinking educational practices that value autonomy, the critical use of reason, and the integral formation of the individual, contrasting with current technocratic trends. Philosophy teaching must be strengthened to guarantee the emancipatory process, contributing to the formation of conscious, free, and responsible citizens.**

**Keywords: Enlightenment. Autonomy. Philosophy. Education. Teaching of Philosophy.**

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>1 KANT, FILOSOFIA E PEDAGOGIA: O ESCLARECIMENTO COMO UM DESAFIO EDUCATIVO.....</b>	<b>9</b>
1.1 O FILÓSOFO E SUAS OBRAS .....	9
1.2 ALGUNS CONCEITOS DETERMINANTES .....	12
1.2.1 O conceito de filosofia .....	12
1.2.2 Conceito de esclarecimento e a superação da menoridade .....	15
1.2.3 O conceito de autonomia .....	21
1.3 A EDUCAÇÃO COMO PROBLEMA: O PERCURSO DE <i>SOBRE A PEDAGOGIA</i> .....	22
1.3.1 Educação Física.....	22
1.3.2 Educação Prática.....	25
1.4 A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA KANTIANA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA UM ENSINO ESCLARECIDO.....	30
1.5 ENTRE A AUTONOMIA E A HETERONOMIA: A FILOSOFIA DE KANT E OS IMPASSES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC.....	35
<b>2 O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC.....</b>	<b>40</b>
2.1 PERSPECTIVA HISTÓRICO DA FILOSOFIA NO BRASIL.....	40
2.2 O RETORNO DA FILOSOFIA APÓS A HOMOLOGAÇÃO DA LEI 11.684/2008.....	43
2.2.1 Parâmetros, Orientações e Diretrizes.....	48
2.2.2 Plano nacional de educação (PNE).....	54
2.3 BNCC, SEUS DESDOBRAMENTOS E AS MUDANÇAS ATUAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA. ....	64
2.4 PROBLEMAS ATUAIS PENSADOS A PARTIR DA PERSPECTIVA KANTIANA DE ESCLARECIMENTO, PROPOSTO NOS PARÂMETROS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMA TRANSVERSAL.....	71
2.4.1 Uma Leitura Crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a BNCC e suas Implicações no Processo de Intervenção Pedagógica.....	75
<b>3 ASPECTOS METODOLÓGICOS E INTERVENÇÃO: EXPERIÊNCIA E CONHECIMENTO NO CHÃO DA ESCOLA ESTADUAL OCTÁVIO MOURÃO.....</b>	<b>81</b>
3.1 AMBIENTE PESQUISADO.....	81
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	85
3.3 OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELOS SUJEITOS NO PROCESSO DE ESCLARECIMENTO PARA AUTONOMIA, MEDIADO PELA FILOSOFIA NO ENSINO APRENDIZAGEM .....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>103</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco a reflexão sobre a contribuição do pensamento de Immanuel Kant, especialmente no que se refere à noção de esclarecimento, para o ensino de Filosofia. O estudo parte da observação de práticas em sala de aula que tem dificultado o desenvolvimento da autonomia dos discentes de maneira consistente e qualificada.

A proposta desta pesquisa, portanto, consistiu em buscar inspiração e referência na reflexão filosófica de Immanuel Kant, por meio da revisão de algumas de suas obras, a fim de encontrar subsídios para a compreensão da dimensão pedagógica de conceitos que orientam uma educação capaz de promover o esclarecimento e a formação autônoma do discente.

A pesquisa pretendeu abordar de que modo a filosofia kantiana, especialmente no que se refere ao conceito de “esclarecimento” e à passagem da “menoridade” para a “maioridade”, pôde contribuir para que o indivíduo desenvolvesse seu próprio processo de compreensão de si, do outro e do mundo, bem como de sua autonomia, no contexto contemporâneo.

Nas obras investigadas e analisadas na pesquisa, Kant faz uma ligação entre educação e formação moral. Discerniu-se conceitos como heteronomia e autonomia, liberdade e vontade boa, conceito de filosofia, menoridade e maioridade, entre outros. Dessa forma, se objetivou mostrar a importância da abordagem destes conceitos na contemporaneidade, para o desenvolvimento humano.

No pensamento kantiano acerca do Ensino de Filosofia, observa-se que a forma como essa disciplina é conduzida pode ser determinante para que os discentes desenvolvam a capacidade de pensar autonomamente ou se limitem à mera memorização de sistemas filosóficos.

No ambiente escolar, diversos fatores podem dificultar o desenvolvimento do pensamento crítico, entre os quais se destaca o uso das tecnologias digitais. Embora concebidas com o propósito de facilitar a vida cotidiana, tais ferramentas, em muitos casos, tendem a promover a acomodação do raciocínio, comprometendo seu desenvolvimento. Nesse cenário, o discente passa a perceber e receber o conhecimento como algo pronto e acabado, o que pode levá-lo a vivenciar uma realidade cognitiva limitada ou paralela.



É imensamente importante que possamos orientar o discente contemporâneo e mostrar a partir das contribuições de conceitos kantianos, direções para se pensar o crescimento integral do ser humano.

Esse filósofo sustenta ainda que as pessoas devem aprender a pensar por si próprias e que “O homem só pode tornar-se homem pela educação. Ele não é senão o que a educação o faz ser.” (KANT, 2021, p. 12). É somente a partir da educação que o ser humano pode alcançar, de forma completa, sua humanidade, pois a educação o constrói, fazendo com que ele seja capaz de gozar de sua liberdade. A liberdade plena só pode ser alcançada a partir do momento em que o humano compreende que deve exercer a lei moral e é capaz de cumpri-la, conforme o imperativo categórico.

Destarte, precisamos de um olhar mais atento para o Ensino de Filosofia, buscando-se compreender sua prática em sala de aula. Posto isto, apresentou-se como problema de pesquisa a seguinte questão: como, a partir do Ensino de Filosofia, podemos ter uma educação que favoreça a construção do processo de esclarecimento e autonomia do discente?

A pesquisa, está dividida em três capítulos. No primeiro, apresento uma breve história e biografia do filósofo Kant e a sua relação com a educação, enfatizando suas obras, o conceito de filosofia e o esclarecimento em direção a autonomia a partir do contexto histórico e a educação moral.

No segundo, faço uma breve descrição sobre o ensino de filosofia no Brasil, numa perspectiva a partir dos documentos oficiais do MEC que o regulamentam nos últimos 30 anos. E, no terceiro capítulo apresentamos a parte prática da pesquisa por meio da qual mostraremos/enfataremos o contexto do ambiente pesquisado, a definição dos procedimentos metodológicos, os sentidos produzidos por discentes enquanto sujeitos no processo de esclarecimento para autonomia, mediado pela Filosofia no ensino-aprendizagem e os recursos didáticos utilizados no processo de esclarecimento como possibilidade de ampliação do horizonte reflexivo.

# **1 KANT, FILOSOFIA E PEDAGOGIA: O ESCLARECIMENTO COMO UM DESAFIO EDUCATIVO**

## **1.1 O filósofo e suas obras**

O filósofo Immanuel Kant nasceu em 22 de abril de 1724 na cidade de Königsberg na Prússia Oriental, atual Kaliningrado, Rússia. Era um grande local portuário e isso permitiu que Kant desde cedo, ainda como criança, tivesse contato com outras culturas, fato esse que influenciou na formação de suas ideias e mais tarde ter uma visão cosmopolita.

Teve uma vida muito simples e humilde. Seus pais Johann Georg Kant e sua mãe Regina Dorothea Reuter eram burgueses de origem escocesa e muito religiosos. Emigraram de lá no final do século XVII e início do século XVIII.

A figura da mãe foi marcante em sua vida. “Parece ter primeiro reconhecido os dons intelectuais do rapaz e, seguindo orientação do seu conselheiro espiritual, o professor de teologia e pregador, Franz Albert Schultz, decidiu encaminhá-lo para estudos acadêmicos (CASSIRER, 2021, p. 26), mas à perdeu quando tinha 14 anos. Recebeu dela as primeiras influências intelectuais que foram decisivas para sua concepção geral e estilo de vida. Influenciado pelos pais e mais tarde quando entrou para o Collegium Fredericianum, recebeu uma forte educação religiosa pietista.

Ao começar seus estudos aos 8 anos de idade Kant enfrentará alguns problemas no que tange ao estudo oferecido no Collegium Fredericianum.

O conhecimento adquirido nesse espaço foi bastante limitado, não passando apenas de caráter informativo. As aulas estavam voltadas para a instrução gramático-filológica, enquanto a matemática e lógica eram oferecidas de maneira muito precária. Mas vão ser essas duas últimas áreas que mais tarde irão fascinar Kant. (CASSIRER, 2021, p. 26).

Como nem tudo nesse período de Collegium pode ser considerado desperdiçado, perdido, Kant terá uma influência bastante forte de um professor, Johann Friedrich Heydenreich, através de seu “método de explicação dos autores clássicos que não se ocupava somente da gramática e da parte formal, mas ao mesmo tempo também almejava no conteúdo e insistia na clareza e exatidão dos conceitos.” (CASSIRER, 2021, p. 27). Isso rompe com o método vigente nesse período e nessa

instituição. Desse modo o conduzirá para o amor aos clássicos latinos e o conhecimento sobre os antigos gregos.

O período juvenil vivido por Kant não é considerado por ele como tempo prazeroso, mas sim como “tempo da imaturidade intelectual e da falta de liberdade moral. Portanto, uma escravidão da juventude.” (CASSIRER, 2021, p. 27-28). Com essas palavras observa-se uma angústia por parte de Kant sobre a visão de mundo e sua conduta de vida que mais tarde será visível conforme diz (CASSIRER, 2021, p. 28), “sua meta de vida não foi a felicidade, mas sim a autonomia de pensamento e a independência da

nesse ponto intervém a disciplina intelectual sob a qual Kant foi colocado na juventude. Essa disciplina não se contentava com o cumprimento concreto de determinadas prescrições e deveres, e sim almejava tomar posse da pessoa por inteiro, de suas intenções e convicções, de seu sentimento e de sua vontade. (CASSIRER, 2021, p. 28).

Em 1740, Kant é matriculado na universidade de Königsberg. “Sua família passava por uma situação crítica financeiramente, devido os negócios de seu pai não caminharem bem, levando assim uma vida limitada e miserável, mas, mesmo assim, consegue cursar matemática, física e filosofia.” (CASSIRER, 2021, p. 32).

Em 24 de março de 1746 falece seu pai e isso o coloca numa situação pior ainda. Se ver obrigado a deixar os estudos e se dedicar ao trabalho como professor particular em casas de famílias nobres em Königsberg.

Pobre e silenciosamente, ou seja, sem companhia do sacerdote e com isenção das taxas funerárias, sua mãe fora sepultada três anos antes, segundo registro da igreja de Königsberg, e a mesma observação se encontra no funeral de seu pai em 24 de março de 1746. Mas, com segurança e desenvoltura de gênio, Kant parecia ter já àquela época rejeitado qualquer ideia de uma formação profissional para mera subsistência. É sabido apenas que na universidade Kant estudou *humaniora* e não se dedicou a nenhuma ciência “positiva. (CASSIRER, 2021, p. 34).

A partir de 1754, Kant retorna para Königsberg e retoma seus estudos na Albertina. No ano seguinte, após sete anos de preceptoría,

Em 1756 consegue a livre docência como professor catedrático após vaga aberta em lógica e metafísica, devido a morte de seu professor preferido Martin Knutzen, na mesma cidade em Königsberg, cidade que optou por viver durante toda sua vida dedicando-se ao estudo e ensino. (DALBOSCO, 2011, p. 30).

Uma curiosidade em Kant é que ele nunca optou por um relacionamento amoroso ou casamento, mas não por falta de pretendentes, mas por opção. Desde o

período da adolescência Kant sempre esteve dedicado ao trabalho e pouco divertimento. Nunca esteve voltado para festas e distrações.

No período de docente privado, que se entende de 1755 até 1770 e no qual Kant fora denominado de “o mestre galanteador”, seu modo de vida pessoal e social ainda não se encontrava rigorosamente regulado pelo relógio, como será mais tarde na condição de professor. Ele dirigia-se depois de suas preleções matinais à casa de café para tomar uma taça de chá, conversar com seus amigos e praticar seus jogos predileto como o bilhar e cartas”. (DALBOSCO, 2011, p. 29).

Se por um lado sua vida social não era muito agitada, por outro lado sua vida acadêmica era cheia de criação e ideias. Na pesquisa científica Kant teve o incentivo marcante de seu professor Knutzen, “apresentado e emprestando as obras de Newton, que não é de pouco valor significação bibliográfica, pois Newton representa para Kant, por toda sua vida, o conceito personificado de ciência.” (CASSIRER, 2021, p. 44).

Confrontará também suas ideias com as teses céticas de Hume, para mais na frente chegar à intuição do procedimento crítico e, “começar um trabalho massivo que é direcionado em particular para a obtenção e classificação do material da intuição que deve servir como base da nova concepção completa do mundo.” (CASSIRER, 2021, p. 53-54).

E, no meio de tudo isso está presente também

Leibniz, com a defesa da medida de força e a manutenção de seu conceito que se via ameaçado pela concepção geométrica de Descartes, onde a matéria e o movimento nada mais são do que modificações da mera extensão; de outro lado, afirmava-se cada vez mais forte e exclusivamente a intuição fundamental da mecânica newtoniana que rejeita toda conclusão sobre a “essência” da força e vê na descrição e no cálculo dos fenômenos a única tarefa da ciência empírica. (CASSIRER, 2021, p. 37).

Diante de todos esses problemas, Kant começava a perceber que “a verdadeira questão estava se deslocando cada vez mais de um campo puramente fiscalista para um campo metodológico geral. E precisamente por esse aspecto do problema Kant se sentia imensamente atraído.” (CASSIRER, 2021, p. 45).

A preocupação de Kant aqui não será em constatação e observação de fatos individuais, mas a busca de princípios que rege a natureza. Para isso “deve-se ter um método por meio do qual possa-se examinar, em todos os casos, através de um exame dos princípios sobre os quais uma dada opinião é construída.” (CASSIRER, 2021, p. 47).

Dentre suas principais obras podemos relacionar: a Crítica da Razão Pura, Crítica da Razão Prática, a Fundamentação da Metafísica dos Costumes, a Metafísica dos Costumes, a Doutrina da Virtude, A Religião nos limites da simples Razão e Ideia de uma História Universal com um Propósito Cosmopolita. Nos seus últimos anos de vida, sofreu distúrbios cerebrais que o impediram de continuar escrevendo.

## 1.2 Alguns conceitos determinantes

### 1.2.1 O conceito de filosofia

No estágio final de sua vida intelectual, Kant elaborou o conceito de filosofia em quatro fragmentos. Esses fragmentos foram sistematizados sobretudo em suas obras tardias, como nos textos ligados à lógica e em reflexões filosóficas da década de 1790, “inclusive na ocasião da publicação da obra *Prüfung der kantischen Religionsphilosophie in Hinsicht auf die ihr beygelegte Aehnlichkeit mit dem reinen Mystizism (exame da filosofia kantiana da religião em relação à sua suposta semelhança com o misticismo puro)* 1800.” (PERIN, 2009, p. 165).

O conceito de filosofia aparece primeiramente em sua obra crítica da razão pura, mais precisamente na Arquitetônica da razão pura.

Mas até aqui o conceito de filosofia é apenas um **conceito escolástico**, ou seja, o conceito de um sistema de conhecimento, que apenas é procurado como ciência, sem ter por fim outra coisa que não seja a unidade sistemática desse saber, por consequência, a perfeição lógica do conhecimento. Há, porém, ainda um **conceito cósmico** (*conceptus cosmicus*) que sempre serviu de fundamento a esta designação, especialmente quando, por assim dizer, era personificado e representado no ideal do filósofo, como um arquétipo. Deste ponto de vista a filosofia é a ciência da relação de todo o conhecimento aos fins essenciais da razão humana (*teleologia rationis humane*) e o filósofo não é um artista da razão, mas o legislador da razão humana. Neste sentido, seria demasiado orgulhoso chamar-se a si próprio um filósofo e pretender ter igualado o arquétipo, que não existe a não ser em ideia (KANT, 2001, p. 673).

Desse modo, Kant em sua vontade maior ao rascunhar uma Filosofia crítica, concebe a mesma como aquela que tem de ser a direção da razão humana.

Mas o certo é que a Filosofia nunca teve um critério seguro para reconhecê-la. O que tivemos foram ideias e pensamentos de vários estudiosos da filosofia ao longo da história, jamais alguém estabeleceu o rigor necessário a esta ciência.

Como a filosofia poderia propriamente ser aprendida, se em filosofia, cada pensador edifica a sua obra, por assim dizer, sobre a ruínas de uma outra e nenhuma jamais alcançou um estado de permanência em todas as suas partes? Por isso, por seu fundamento, a filosofia não pode ser aprendida, porque **ainda não há filosofia**. Mas, mesmo supondo que ela **existisse efetivamente**, quem a aprendesse não poderia dizer-se filósofo, pois o seu conhecimento dela ainda continuaria sendo, sempre, apenas **histórico subjetivo**. (KANT, 2014, p. 53).

Desde o período pré-crítico Kant tinha bem vivo em sua mente o que pensava ser a Filosofia. No semestre de inverno de 1765 e 1766, em um pequeno texto onde diz o seguinte “para aprender também filosofia antes de mais teria de existir realmente uma.” (DE AZEVEDO, 2016, p. 11). Logo, não é possível aprender Filosofia, somente filosofar.

Observa-se em uma outra obra, *Manual dos cursos de Lógica Geral*, considerada menor em relação ao conjunto de suas obras, a qual apresenta o conceito de Filosofia como uma ideia de importância primeira e fundamental a qual ele chama de “**doutrina da sabedoria**”. Pretende assim esboçar seu pensamento acerca da importância da Filosofia e do filósofo no mundo cosmopolita.

Na acepção que a palavra tem na escola, a filosofia trata somente da **habilidade** (Geschicklichkeit); em relação, porém, ao seu conceito no mundo, ela trata, ao contrário, da **utilidade** (Nutzlichkeit). Do primeiro ponto de vista, ela é uma doutrina da habilidade; do segundo, uma doutrina da sabedoria (Weisheit), legisladora da razão (Gesetzgeberin), e o filósofo, em tal medida, não é um técnico da razão (Vernunftkünstler), mas um legislador (Gesetzgeber). A filosofia, segundo o seu conceito na escola, tem dois componentes: em primeiro lugar, um acervo suficiente de conhecimentos racionais; em segundo lugar, um nexos sistemático desses conhecimentos ou sua ligação na ideia de um todo. (KANT, 2014, p. 51).

Então, aqui temos uma definição divergente da Filosofia, pois ela não é o que pensava ser. E o que ela é na verdade? “É uma doutrina da sabedoria (Weisheit), doutrina como fim último (Endzweck) da razão humana, que significa um conceito cosmopolita de Filosofia.” (KANT, 2014, p. 51).

O conceito de Filosofia aparece também em outras duas obras menores, mas não com menor importância. Tais são: a *Informação acerca da orientação dos seus Cursos no Semestre de Inverno de 1765-1766* e o *Prefácio ao Exame da filosofia*

*kantiana da religião de Reinhold Bernhard Jachmann*. Segundo Leonel Ribeiro dos Santos, o conceito se dá a partir da diferença entre Matemática e Filosofia.

É costume afirmar que matemática e filosofia se distinguem uma da outra segundo o objeto (Object) – a primeira trata da quantidade (Quantität); a segunda, da qualidade (Qualität). Tudo isto é falso. A diferença dessas ciências não pode repousar sobre o objeto, pois a filosofia trata de tudo e, portanto, também dos quanta, e a matemática, em parte, também na medida em que tudo tem uma grandeza (Grösse). Somente a espécie diversa de conhecimento racional e ou uso da razão na matemática e na filosofia constitui a diferença específica (spezifischen Unterschied) entre essas duas ciências, isto é, a filosofia é conhecimento racional por conceitos apenas (aus blossen Begriffen), e a matemática, ao oposto, conhecimento racional pela construção de conceitos (aus der Construction der Begriffe). (KANT, 2006, p. 49).

Assim, percebe-se que o filósofo não pensa produzindo conceitos como acontece na matemática, mas através de conceitos dados no uso da razão.

O sistema dos conhecimentos filosóficos e racionais onde são manifestados por conceitos. E este é o conceito de ciência na escola (Schulbegriff). Mas, segundo seu conceito no mundo (Weltbegriff), ela é a ciência dos fins últimos da razão humana (von den letzten Zwecken). Esse alto conceito confere dignidade (Wurde) à filosofia, isto é, um valor absoluto. E somente ela confere valor aos outros conhecimentos. (KANT, 2014, p. 51).

No *Prefácio ao Exame da filosofia kantiana da religião de Reinhold Bernhard Jachmann de 1800 apresenta outro fragmento*, Filosofia como “doutrina da sabedoria” e antípoda do misticismo. Como afirma Perin (2009) a Filosofia, quando usada como teoria de uma ciência, pode servir como ferramenta para alcançar diversos objetivos, assim como qualquer outra doutrina. Mas Filosofia no sentido literal do termo, enquanto doutrina da sabedoria, tem um valor incondicionado.

Ainda segundo Perin (2009) há duas maneiras de obter a sabedoria: por inspiração divina (de cima para baixo) ou por meio da razão prática (de baixo para cima).

Quem afirma a primeira como um meio de conhecimento passivo imagina o absurdo da possibilidade de uma experiência supra-sensível, que está em exata contradição consigo mesma, (representar o transcendente como imanente) e baseia-se em uma tal doutrina secreta chamada misticismo, o qual é o exato contrário de toda filosofia e justamente por ser isso, ele (como o alquimista) estabelece como a maior das descobertas que ele está dispensado de todo trabalho racional e árduo das investigações da natureza, sonhando estar bem-aventadamente num doce estado de fruição. (PERIN, 2009. p. 168-169).

A Filosofia é apresentada nesse fragmento como uma disciplina que busca, de forma rigorosa e crítica, a sabedoria orientada pela razão. A verdadeira Filosofia para

o filósofo não se limita a especulações infundadas nem se confunde com o misticismo, considera uma forma de conhecimento que carece de fundamentos racionais e empíricos.

Nesse sentido, a Filosofia kantiana se estrutura como uma investigação sistemática que visa estabelecer os limites e as possibilidades do conhecimento humano, distinguindo-se claramente de visões místicas que apelam à fé cega, à intuição obscura ou a revelações que escapam à análise crítica. A Filosofia, segundo Kant, deve manter-se comprometida com a razão, com a crítica e com a autonomia do pensamento, afastando-se de qualquer pretensão de saber que não possa ser justificada racionalmente.

### 1.2.2 Conceito de esclarecimento e a superação da menoridade

A dissertação do filósofo Immanuel Kant de 1770 sobre a forma e os princípios do mundo sensível e do inteligível, gira em torno da resposta à pergunta: o que é esclarecimento (aufklärung)? (“Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?”. Essa produção de 1784, é uma obra pequena, de leitura fácil e sem complicações. Diferente de outras obras como é o caso da crítica da razão pura, que é mais complexa, de uma leitura rebuscada.

A ideia do filósofo nessa pequena obra é buscar entender como fazer o ser humano ser o tutor de si mesmo?

Antes de adentrar especificamente nas possíveis respostas as indagações, precisamos compreender o contexto histórico para, assim, saber o porquê do interesse de Kant pelo tema.

Do ponto de vista histórico, tudo começou com uma discussão sobre a interferência do sacerdote nas questões jurídicas do casamento ao ser escrito uma crítica pelo autor Johann Erich Biester (1749-1816), sob o pseudônimo de E. v. K, em forma de artigo publicado com o título “Propostas de não mais se dar trabalho aos eclesiásticos na consumação do matrimônio”, em 1783, no jornal Mensário Berlinense, fundado pelo próprio Biester e que contava com a participação de seus amigos iluministas. Nele, segundo consta, seu argumento que homens esclarecidos não necessitavam de interferências dos clérigos no casamento, uma vez que este constituía um acordo do âmbito civil, isto é, uma relação jurídica. Johann Friedrich Zollner (1753-1804) refutou essa crítica, defendendo que, por causa da época das luzes em que viviam,



as questões estavam voltadas para a reflexão e o debate; dessa forma, argumentou que o casamento não deveria ser tratado como uma simples relação jurídica a mais, já que era responsável por decidir a felicidade dos homens. Assim, ela vai além de simples questões de sanção religiosa ou de sua relevância para os homens esclarecidos, ao indagar, em primeiro lugar, o real significado do iluminismo. É exatamente nesse momento que se coloca a questão: o que é o esclarecimento? (DE OLIVEIRA, 2018, p. 263-296).

Essa pergunta é que vai levar Kant ao debate, em que pergunta se a Alemanha e a França viviam em uma época esclarecida. Várias respostas surgem, mas a mais convincente, que teve maior destaque, foi a de Kant, porque:

além de estabelecer um confronto entre duas condições humanas distintas e antagônicas, a condição de menoridade e de maioridade, ele defende o uso público da razão como característica central do ponto de vista erudito, concebendo-o como condição de superação do estado de menoridade. E isso provoca a elevação do esclarecimento. (DALBOSCO, 2011, p. 89).

Pois bem, vamos aqui, a partir do seu ensaio, entender o que é para esse filósofo o esclarecimento.

O conceito de esclarecimento para Kant pode ser compreendido como desenvolver a própria capacidade individual de pensar por si, tendo em vista alcançar a capacidade de munir-se para superar seus obstáculos na condição da pessoa humana, de modo que possa chegar ao cume de sua autonomia.

O esclarecimento é a saída do homem da sua menoridade da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a orientação 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 em se servir 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*). (KANT, 2013, p. 63-64).

A preguiça e a covardia o impedem de agir em busca de um pensamento próprio, independente, como afirma Kant,

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorennes*), constituem, no entanto, de bom grado menores durante toda a vida. (KANT, 2013, p. 64).

“O caminho para se sair dessa situação de menoridade está na razão e na liberdade que cada ser humano deve realizar.” (DALBOSCO, 2011, p.93). Somos chamados a não nos acomodar, superar a preguiça e a covardia, ir em busca do saber, como diz o termo latino: *Sapere aude!* (Ouse saber).

O *sapere Aude* é o núcleo referencial para enfrentar a fragilidade humana, representada pela preguiça e a covardia, e contornar moralmente a sociabilidade insociável. Deste modo, a coragem de pensar por si mesmo (*sapere aude*) depende tanto do emprego público da razão como de um primado pedagógico da *Aufklärung* como maioria. (DALBOSCO, 2011, p. 93-94).

É pela ousadia que podemos sair da condição de menoridade. A ousadia requer a coragem para fazer uso do próprio entendimento. Kant apresenta alguns exemplos de como “é cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de nosso entendimento; um diretor espiritual que tem consciência em nosso lugar; um método que por mim decide a respeito de minha dieta.” (KANT, 2013, p. 64).

Por isso que é difícil sair da menoridade. Já foi absorvido pelo indivíduo e torna-se difícil renunciar a menoridade por ser natural e cômodo. Sair dessa menoridade significa que o ser humano passa a ter uma segunda natureza onde passa a agir pelo seu próprio entendimento. “Passa a pensar por si mesmo. Para Kant esse é o objetivo, não aprender pontos de vistas, pensamentos, mas aprender a pensar.” (DALBOSCO, 2011, p.92). A educação tem um papel fundamental nesse processo como afirma Dalbosco:

No contexto formativo-educacional humano e no âmbito mais amplo da aprendizagem da espécie, pesa o fato de que a saída da menoridade é um processo ad infinitum a ser bem conduzido pelas gerações mais velhas, ou seja, pelos adultos educadores. (DALBOSCO, 2011, p. 94).

Assim, Dalbosco nos apresenta três aspectos sobre o esclarecimento:

*Aufklärung* como *Ausgang*, para tal não compreende o esclarecimento como algo estático. Também não concebe como um acontecimento já consumado, alcançado definitivamente. Assim o esclarecimento é um movimento, um processo. O problema então é saber a natureza desse processo. (DALBOSCO, 2011, p. 92).

Enquanto intelectual, erudito, o educador tem a responsabilidade e dever, no processo formativo, de fazer uso público e livre da razão, com o objetivo de exercer o poder de reflexão.

Como uso público da razão representa o ponto de vista erudito, então ele nada mais é do que o ponto de vista do indivíduo esclarecido. Em síntese, Kant atribui muito significado para o ponto de vista erudito, porque, distanciando-se da preguiça e covardia, ele simboliza a personificação do *sapere aude*. (DALBOSCO, 2011, p. 96).

O esclarecimento seria no entendimento de Dalbosco a “superação da menoridade, que pode ser entendida também como as resistências colocadas pelos

outros” (DALBOSOCO, 2011, p. 97) e que deve servir de estímulo para quebrar a apatia e ser um indivíduo superior ao que ele é.

O educador precisa planejar pedagogicamente o modo como vai opor suas resistências ao seu educando e, simultaneamente, educar as próprias resistências que nascem da postura do educando. Neste sentido, é no conflito entre as resistências e no modo como educador e educando as enfrentam que se desencadeia de forma genuína, o processo pedagógico. (DALBOSCO, 2011, p. 97).

Em Kant, o esclarecimento é compreendido como a superação da menoridade, ou seja, a conquista da autonomia por meio do uso livre da razão. Como destaca Dalbosco, esse processo envolve o enfrentamento das resistências internas e externas que impedem o sujeito de pensar por si mesmo, sendo a educação um espaço privilegiado para esse embate formativo.

No entanto, essa confiança na razão como instrumento de emancipação será profundamente questionada por Adorno e Horkheimer, que mostram como, na modernidade, o esclarecimento se desvirtuou, transformando-se em uma forma de dominação racional e técnica.

O esclarecimento, ao buscar eliminar o irracional, o mítico e o subjetivo, cria uma mitologia: a da razão como poder absoluto e incontestável. Nesse sentido, “O esclarecimento, no sentido mais amplo, é o avanço do pensamento. Visa sempre livrar os homens do medo e constituí-los como senhores. Mas a terra inteiramente iluminada resplandece sob o signo da desgraça triunfal.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13).

Os autores denunciam que essa razão voltada ao domínio transforma tudo em objeto de cálculo, inclusive os próprios seres humanos, reduzidos a peças de um sistema impessoal. Assim, “a razão tornou-se instrumento da administração mais eficaz dos homens e das coisas.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 70). O conhecimento, nesse contexto, já não busca o entendimento do mundo, mas a previsão e o controle. A crítica é contundente contra o positivismo e a tecnocracia, que eliminam o pensamento dialético e a possibilidade de transformação social.

A crítica desenvolvida pelos autores não é uma rejeição pura e simples da razão, mas uma advertência sobre sua degeneração em racionalidade instrumental. Em lugar da liberdade, o esclarecimento acaba por reforçar a alienação, a conformidade e a opressão.

Essa ambiguidade revela-se central na obra *Dialética do Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer 1947, que propõe uma razão autocrítica, capaz de reconhecer seus próprios limites e contradições. Como afirmam: “A autodestruição da Ilustração é o colapso do pensamento que pretendeu elevar-se acima de toda superstição.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20).

Para os dois autores, o esclarecimento, tradicionalmente entendido como a superação do mito e o progresso da razão, tornou-se ele próprio uma forma de dominação. A razão, em vez de servir à emancipação humana, passou a operar de forma instrumental, voltada principalmente à manipulação e ao controle da natureza e das relações sociais. Eles escrevem: “O mito já é esclarecimento, e o esclarecimento reverte à mitologia.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18), indicando que o processo racional não elimina o mito, mas o reproduz sob novas formas.

Michel Foucault problematiza também o projeto iluminista, mostrando que o esclarecimento exige vigilância crítica contínua. Em seu texto “o que são as luzes”, publicado no volume 2 de *Ditos e Escritos*, revisita o ensaio de Kant, reconhecendo nele o início de uma atitude crítica que define a modernidade. “O texto de Kant é, se encarando-o assim, me parece que se pode reconhecer nele um ponto de partida: o esboço do que se poderia chamar de atitude de modernidade.” (FOUCAULT, 2000, p. 341).

No pensamento de Foucault, o esclarecimento não é apenas um evento histórico, mas uma “atitude”, um modo de relação crítica consigo mesmo, com as normas e verdades estabelecidas. Ele interpreta o esclarecimento como uma tarefa permanente, uma “ontologia do presente”, uma ontologia crítica de nós mesmos.

Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, como aquilo que os gregos chamavam êthos. (FOUCAULT, 1984, p. 342).

Enquanto Kant vê o esclarecimento como um processo de emancipação intelectual, Foucault desloca a ênfase para as críticas das próprias condições de possibilidade do pensamento e da ação.

Ele descreve de fato a *Aufklärung* como o momento em que a humanidade fará uso de sua própria razão, sem se submeter a nenhuma autoridade; ora, é precisamente neste momento que a Crítica é necessária, já que ela tem o papel de definir as condições nas quais o uso da razão é legítimo para

determinar o que se pode conhecer, o que é preciso fazer e o que é permitido esperar. (FOUCAULT, 2000, p. 340).

Assim, Kant inaugura uma reflexão sobre a autonomia e o uso público da razão, ao passo que Foucault atualiza esse projeto, mostrando que o esclarecimento é inseparável do questionamento crítico das estruturas sociais, políticas e históricas que moldam o sujeito. (FOUCAULT, 2000, p. 344-345). Ambos, cada qual em seu tempo, defendem que pensar por si mesmo é um gesto político e ético fundamental, mas Foucault amplia o horizonte, propondo que a atitude esclarecida implica também uma constante problematização de si e do presente.

Essa interlocução entre Kant e Foucault revela, portanto, que o esclarecimento não pode ser reduzido a um momento histórico específico ou à determinadas ideias. Trata-se de um movimento contínuo de reflexão e autocrítica, em que a razão não está somente para emancipar, mas também para questionar os próprios limites e efeitos do saber.

Ao trazer a dimensão histórica, social e política para o debate, Foucault desafia o sujeito moderno a reconhecer as múltiplas relações de poder que influenciam na experiência da liberdade, como afirma:

A modernidade é uma atitude (...) sei que se fala frequentemente da modernidade como uma época ou, em todo caso, como um conjunto de traços característicos de uma época; ela é situada em um calendário, no qual seria precedida de uma pré-modernidade, mais ou menos ingênua ou arcaica, e seguida de uma enigmática e inquietante "pós-modernidade". E nos interrogamos então para saber se a modernidade constitui a consequência da *Aufklärung* e seu desenvolvimento, ou se é preciso ver nela uma ruptura ou um desvio em relação aos princípios fundamentais do século XVIII. (FOUCAULT, 2000, p. 341).

O esclarecimento não é um período histórico como afirma Foucault, mas uma atitude crítica que o sujeito assume diante do presente. É um exercício permanente de interrogação sobre as formas de poder e os regimes verdadeiros que modelam a experiência moderna. A emancipação pela razão apresentada por Kant é para Foucault a prática reflexiva e histórica de transformação de si e do mundo. O esclarecimento, portanto, torna-se um convite a problematizar continuamente os limites do pensamento e a reinventar modos de liberdade.

### 1.2.3 O conceito de autonomia

Por sua etimologia, segundo Caygill (2000), o termo autonomia designa o poder de dar a si a própria lei, autós (por si mesmo) e nomos (lei). Assim, maioridade ou autonomia é a condição de quem determina a própria lei. A condição de quem é determinado por algo estranho a si é heteronomia. Ferrater Mora (1965) conceitua a autonomia como uma realidade governada por uma lei própria. Ele distingue dois sentidos para o termo: o ontológico e o ético. O sentido ontológico diz respeito a esferas da realidade que são autônomas entre si, por exemplo, a realidade orgânica em relação à inorgânica. Já o sentido ético refere-se a uma lei moral que encontra em si mesma o seu fundamento e justificativa. Esse último conceito foi aprofundado por Kant.

Uma das definições do conceito autonomia que se mostra mais plausível é a apresentada pelo Vocabulário Técnico e Científico da Filosofia: “Etimologicamente condição de uma pessoa ou de uma coletividade autônoma, quer dizer, que determina ela mesma a lei à qual se submete.” (LALANDE, 1999, p. 115). Desse modo, entende-se que aquele que determina a própria lei é autônomo. O contrário disso é heteronomia.

Liberdade moral, enquanto estado de fato, oposto, por um lado, à escravidão dos impulsos, por outro, à obediência sem crítica às regras de conduta sugeridas por uma autoridade exterior. É esta servidão que os homens chamam heteronomia; e eles lhe opõem, com o nome de autonomia, a liberdade do homem que, pelo esforço da sua própria reflexão, dá a si mesmo os seus princípios de ação. O indivíduo autônomo não vive sem regras, mas apenas obedece às regras que ele escolheu depois de examiná-las. (LALANDE, 1999, p. 115).

Na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, (KANT, 1980) afirma que agir moralmente é agir por dever, e isso só é possível quando a vontade é autônoma, ou seja, quando age conforme a lei moral que é universal e racional, expressa pelo imperativo categórico. Diferente da heteronomia, em que a vontade é guiada por fatores externos (como recompensas, interesses, punições ou inclinações), a autonomia é a expressão da liberdade prática do sujeito racional.

Autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei (independentemente da natureza dos objetos do querer). O princípio da autonomia é, portanto, não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo,

como lei universal. Que esta regra prática seja um imperativo, quer dizer que a vontade de todo o ser racional esteja necessariamente ligada a ela como condição, é coisa que não pode demonstrar-se pela simples análise dos conceitos nela contidos, pois se trata de uma proposição sintética. (KANT, 1980, p. 85).

Assim, a autonomia da vontade é a base da moralidade kantiana: somos verdadeiramente livres quando seguimos leis que nós mesmos, como seres racionais, reconhecemos como válidas para todos. A concretização dessa ideia kantiana passa necessariamente pela educação como afirma Dalbosco (2009) sobre a educação kantiana, que a educação seja formativa, na direção de criar oportunidades e motivação para sair da menoridade. Provir as pessoas de coragem e possibilitar que elas descubram caminhos para saída da menoridade. Essa pode ser uma forma de uma educação para o esclarecimento, para a autonomia.

Maioridade se desenvolve, do mesmo modo que moralidade, segundo Fichte, a partir “do próprio homem” e não se deixa “produzir por coerção ou por instituições artificiais”. Como a maioridade, enquanto fim da educação, não pode ser alcançada por meio de um caminho direto, posto que os próprios educandos devem ser sujeitos do processo educacional, o caminho da educação só pode ser um atalho (desvio), o que significa, nas palavras de Fichte, um “desafio para autoatividade livre. (DALBOSCO, 2009, p. 73).

### **1.3 A educação como problema: o percurso de *Sobre a Pedagogia***

#### **1.3.1 Educação Física**

O tema educação sempre esteve presente na vida de Kant. Nas preleções *Sobre a Pedagogia*, Kant nos apresenta de modo amplo o que ele nomeou por Educação, Pedagogia ou Doutrina da Educação. Há a intenção nas preleções de apresentar uma boa educação, confirmado em sua assertiva (KANT, 2021, p. 13) “pois só agora se começa a julgar corretamente e a compreender de modo claro aquilo que pertence propriamente a uma boa educação”.

O desenvolvimento integral do ser humano, sua formação, a busca pela esperada felicidade, depende de uma boa educação. Assim, é necessário desenvolver um plano de uma teoria da educação. “A arte da educação, ou a pedagogia, portanto,

tem de se tornar judiciosa caso ela desenvolva a natureza humana de modo que esta venha a alcançar o seu destino.” (KANT, 2021, p. 17).

O desenvolvimento da humanidade na pedagogia kantiana se realiza através de quatro estágios: disciplina/selvageria, habilidade/capacidade, prudência/civilidade e moralização.

1.Ser disciplinado. Disciplinar significa buscar impedir que a animalidade traga prejuízo à humanidade; 2. Deve ser cultivado. Obtenção de habilidades; 3. Se torne prudente, adeque-se à sociedade humana, para que seja benquisto e tenha influência; 4. Moralização. O ser humano deve não apenas ser hábil para todo tipo de propósito, mas também adquirir a disposição de escolher apenas propósitos puramente bons. (KANT, 2021, p. 21).

Desse modo, Kant pretende desenvolver o ser humano através de conceitos e teoria da educação para que consiga chegar ao seu verdadeiro fim, sua destinação. Mesmo que haja nessa caminhada, obstáculos, na busca de oferecer um horizonte de educação para que o ser humano o persiga, “não há mal nenhum se não estivermos logo em condições de realizá-lo. Basta não tomar a ideia já como algo de quimérico e que se evite desacreditá-la como um belo sonho, ainda que surjam impedimentos quando da sua execução.” (KANT, 2021, p. 13).

Toda educação é uma arte para Kant “porque o desenvolvimento das disposições naturais não ocorre por si próprio no ser humano.” (KANT, 2021, p.17). A origem dessa arte pode ser: “mecânica, sem planos, ordenados de acordo com circunstâncias dadas, ou judiciosa (raciocinada), pensada, refletida, analisada.” (KANT, 2021, p. 17). Desse modo, como afirma Kant, a educação mecânica, por não ter nenhum plano, pode cometer muitos erros. A educação raciocinada é aquela que pode ajudar o sujeito a desenvolver sua natureza, possibilitando que o ser humano alcance sua humanidade. Como diz Kant “na arte da educação, o mecanismo tem que ser transformado em ciência, senão ela nunca será um empenho coerente, e uma geração poderia desmantelar o que a outra já tivesse construído.” (KANT, 2021, p. 17).

A educação física é o primeiro momento da educação do sujeito na perspectiva kantiana, que é o cuidado. O segundo momento da educação kantiana é a prática e moral relacionada a disciplina, instrução e direcionamento. Assim, a “educação abrange cuidados e formação.” (KANT, 2021, p.23).

A educação física visa particularmente o cuidado que deve ter com a criança (manutenção, sustento). “Por cuidado compreende-se, especificamente, a precaução



tomada pelos pais para que as crianças não façam nenhum uso prejudicial de suas forças.” (KANT, 2021, p. 9).

Na obra *Sobre a Pedagogia*, Kant apresenta sua ideia sobre o que seria uma boa educação e, compara o ser humano com os demais animais e apresenta a diferença entre eles. Como diz o próprio Kant: “o ser humano é a *única criatura tem de ser educado*.” (KANT, 2013, p. 9).

Todos os demais animais não precisam de ajuda porque agem pelos seus próprios instintos de sobrevivência. O ser humano precisa da ajuda do outro. Precisa da proteção e do amparo, a instrução e a disciplina. Essas últimas entendidas como educação positiva e negativa ao mesmo tempo. (KANT, 2021).

Todos os animais, com exceção do ser humano, já está determinada sua trajetória. Sua vida já foi definida. Só requerem nutrição, não cuidados. Mas o ser humano não. Mesmo sendo um ser racional precisa do outro para o seu desenvolvimento. E esse desenvolvimento acontece pela educação como afirma Dalbosco

poder-se-ia fundamentar essa tese biológico-antropologicamente mediante a ideia defendida pelo antropólogo Arnold Gehlen e, antes dele, por outros, como Herder, que veem no homem um ser carente biologicamente, vindo ao mundo incompleto por natureza, com uma carência ou, até mesmo, um defeito, que é altamente dependente como um tipo de nascimento biológico prematuro. Segundo Gehlen, será superado pela cultura. (DALBOSCO, 2009, p. 53-54).

A educação representa o cuidado, a disciplina e a formação da criança que se dará de forma diversa, com suas diferentes implicações e pressuposições. “A espécie humana deve externar pouco a pouco, por si, mediante seu próprio esforço, toda a disposição natural peculiar à humanidade. Esse processo não se dá de forma mecânica.” (KANT, 2021, p.10).

Destarte, a educação da criança deve começar pela parte física, corpórea, porque há uma superioridade da sensível ao racional como diz Dalbosco,

Neste contexto a pedagogia contribui eficazmente para a aproximação da condição humana ao ideal da humanidade quando, ao se preocupar com a educação infantil, tomar a criança por aquilo que ela inicialmente é, ou seja, como um ser mais sensível do que racional. Daí a educação física como o ponto de partida da educação infantil. (DALBOSCO, 2011, p. 109).

É importante entender que na concepção kantiana a educação deve começar pela parte física. É o ponto inicial da formação do ser humano para sua possível

chegada a humanidade. A educação física deve desenvolver a parte motora, alimentação e seus sentidos externos (audição, visão, paladar, tato, olfato) com os quais fará diferenciação das coisas. “Aquilo a se observar na educação física, ou seja, em referência ao corpo, diz respeito ou ao uso do movimento voluntário, ou então aos órgãos dos sentidos.” (KANT, 2021, p. 43-44).

Nos movimentos voluntários a criança terá que utilizar suas próprias forças, suas habilidades, agilidade e segurança (KANT, 2021, p.44). “Por exemplo, para que ela consiga passar por caminhos estreitos, por elevações íngremes onde se veja um abismo à frente, por solos instáveis. Se um ser humano não consegue fazê-lo, então ele também não é tudo que poderia ser.” (KANT, 2021, p. 44).

No que se refere aos sentidos dos órgãos, para que eles sejam desenvolvidos, Kant apresenta as brincadeiras e, sendo as melhores, aquelas que conjugam os exercícios da habilidade com exercícios dos sentidos. Os jogos como de bola, considerado uma das melhores brincadeiras porque junta corrida saudável. E as brincadeiras infantis como cabra-cega que se trata de como elas poderiam auxiliar a si mesmas se fossem privadas de algum sentido. (KANT, 2021 p. 44).

Vimos, portanto, que a educação física se refere a natureza do sujeito, a formação do corpo, e a educação prática se refere a formação do sujeito, na tentativa de desenvolver sua humanidade e poder ter uma vivência livre.

### 1.3.2 Educação Prática

A instrução ou formação (educação prática) pretende conduzir o indivíduo à liberdade, desenvolver suas virtudes, características necessárias para formar o caráter (modo de ser de uma pessoa), vista como positiva, na perspectiva da educação moral kantiana.

A formação do caráter é a possibilidade que o ser humano tem de proceder de acordo com o dever, mediante a razão, de fazer suas próprias escolhas. Tanto a disciplina como a instrução têm uma importância fundamental na humanização do ser humano como considera Kant:

Moralidade diz respeito ao caráter. É o que prepara para uma moderação sábia. Caso se queira formar um bom caráter, deve-se primeiro eliminar as paixões. Em relação as suas inclinações, o ser humano tem de se habituar a não deixar que elas se tornem paixões; antes, ele deve aprender a se privar de algo, para caso este lhe venha a ser negado. Tolerar e se acostumar a suportar. (KANT, 2021, p. 71).

A educação prática se divide em dois momentos fundamentais, disciplina e instrução com a formação. Mas precisamos esclarecer o que Kant define como prático em sua filosofia.

A educação prática ou moral é aquela pela qual o ser humano deve ser formado para que possa viver como um ser que age livremente. (De prático é chamado tudo o que tenha relação com a liberdade). Ela é educação voltada à personalidade, educação de um ser que age livremente, que logra sustentar a si mesmo e compor um elo na sociedade, mas que pode ter um valor intrínseco por si próprio. (KANT, 2021, p. 28).

Percebamos o que Kant entende por disciplina e qual a sua importância no processo de desenvolvimento da humanidade. A disciplina é apresentada como algo imprescindível para que sua educação seja completa conforme o próprio filósofo afirma “Disciplina, ou cultivo, transforma a animalidade em humanidade.” (KANT, 2021, p. 9).

Assim, entende que a disciplina é o que transforma a animalidade, a selvageria, o seu estado bruto em humanidade. A disciplina torna-se um elemento indispensável, inicial no processo de mudança da animalidade para humanidade.

Ao observar a função da disciplina verifica-se que ela é negativa porque tira do homem a sua animalidade (selvageria, o seu estado bruto, suas inclinações e condições instintivas). “Cultivo, portanto, é algo meramente negativo, é a ação mesma pela qual a selvageria é tomada do ser humano.” (KANT, 2021, p. 10). É a preparação para a formação do ser humano. Assim sendo a “Instrução, em contrapartida, é a parte positiva da educação.” (KANT, 2021, p. 10).

O que justifica a necessidade da disciplina ao ser humano para o desenvolvimento para a humanidade é justamente a diferença que existe entre o animal irracional e o racional, o ser humano. O animal irracional age por instinto. Teve uma razão alheia que já o fez tudo, organizou tudo. O ser humano, ser racional, não age somente por instinto, possui uma razão que precisa ser formada. Portanto precisa de um plano, um projeto para formar suas ações, suas condutas.

Mediante isso, observa que o ser humano, para chegar à humanidade precisa da disciplina, que é a condição para a formação. Mas esse processo não o faz por si

só, é necessário a ajuda do outro, um mediador para conduzi-lo. “uma geração educa a outra.” (KANT, 2021, p. 10). E, ao conduzi-lo, deve caminhar por leis. “A selvageria consiste na independência de qualquer lei.” (KANT, 2021, p. 10). E as leis que deve guiá-lo deve ser as leis da humanidade. Uma legislação que o próprio ser humano, através da sua faculdade da razão, pode dar a si mesmo, ou seja, leis da liberdade.

O ser humano, mas por natureza, tem uma inclinação tão grande à liberdade que, após um tempo, logo que esteja acostumado à mesma, ele sacrifica tudo por ela. Ora, justamente por essa razão, como dito, a disciplina também deve ser aplicada bem cedo, porque, depois, é difícil mudar o ser humano se isso não acontecer. (KANT, 2021, p. 10-11).

Segundo a perspectiva de Kant, a disciplina desempenha um papel fundamental para que o ser humano, em um estágio posterior de seu desenvolvimento, possa agir orientado por um ideal de conduta ou por um projeto de vida. Trata-se de possibilitar que suas ações estejam em consonância com valores e princípios morais de caráter universal.

Desse modo, a disciplina revela-se indispensável no processo educativo voltado à formação moral do indivíduo, pois contribui para o correto manejo e a devida atenção aos instintos, inclinações, impulsos e paixões, que constituem a dimensão sensível da natureza humana.

Para Kant, a virtude, como elemento central na formação do caráter, não deve ser apenas objeto de ensino, mas também de dedicação e prática. A consolidação efetiva do caráter moral exige, portanto, que o indivíduo aprenda e assuma seus deveres tanto em relação a si mesmo quanto em relação aos outros, conforme sustenta o próprio Kant:

a. deveres para consigo mesmas: conservar um certo nível de dignidade interior (não se entregar a bebida, não esbanjar comida, não mentir); b. deveres para com os demais: aprender a respeitar o próximo, independentemente de sua condição social. (KANT, 2021, p. 73).

Os deveres para com os outros deve ser um aprendizado constante e, isso, não desvincula dos deveres para consigo mesmo, isso não por questão qualquer, mas porque é importante na preservação de sua dignidade. Isso é visível para Kant quando afirma: “age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa, quanto na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio.” (KANT, 1964 p. 59).

Virtudes como generosidade, integridade, honestidade, lealdade, perseverança e respeito, são exemplos de dever para com os outros. “Faz-se necessário mostrar sempre aos jovens a importância de considerar várias coisas como dever sempre.” (KANT, 2021, p. 88)). Não realizar um dever, uma ação, por simplesmente ir ao encontro da inclinação, mas porque é dever do ser humano, dotado de razão, agir dessa maneira:

Deve-se indicar a importância do altruísmo e, depois, também a dos sentimentos cosmopolitas. Em nossa alma há algo que nos faz voltar nossos interesses: 1 a nós mesmos; 2 às outras pessoas com as quais crescemos; e deve haver ainda, 3. Um interesse pelo bem universal. Deve-se apresentar esse interesse às crianças, para que possam acalentar suas almas com ele. (KANT, 2021, p. 88).

Após esse percurso expositivo sobre as abordagens kantianas referentes à educação, de forma geral, resta-nos concluir com o que Kant propõe a respeito da finalidade da educação e dos meios para alcançar tal objetivo maior. Diante disso, o pensador alemão em questão apresenta, de forma sucinta, um esboço do propósito ao qual a educação se destina. Vejamos:

1) *Cultura geral da índole*: a) *física*, onde “tudo depende da prática e da disciplina, sem que a criança precise conhecer nenhuma máxima (trata-se da “cultura passiva em relação ao discípulo, o qual deve seguir orientações de outrem”); ou b) moral: fundamentada em máximas e não sobre disciplina; 2) *Cultura particular da índole*: este campo de ensino-aprendizagem abrange “a inteligência, os sentidos, imaginação, a memória, a atenção e a espiritualidade.” (COSTA, 1996, p. 72-73).

Desse modo, entende-se que a educação prática não se resume apenas na disciplina, pois ela gera apenas hábitos que pode sumir com o passar do tempo. Por hábito, conforme Kant (2021, p. 38) “é uma fruição ou uma ação tornada necessidade pela repetição mais frequente da mesma fruição ou da mesma ação”. Nesse caso não se age por valores ou princípios morais, ou máximas.

O processo educativo revela-se indispensável e contínuo na vida humana, uma vez que, como afirma Kant “a cultura moral deve se fundar em máximas, e não apenas em disciplina. Esta impede a má-conduta; aquelas formam a maneira de pensar.” (KANT, 2021, p. 62). Assim, a educação prática não pode se basear somente pela disciplina.

É necessário direcionar a atenção para a máxima que orienta ação. Todo o agir humano deve ter como fundamento máximas, as quais estabelecidas a partir de um

princípio subjetivo da vontade do próprio ser humano, mas sempre em conformidade com leis ou máximas de caráter universal.

A parte positiva da educação prática refere-se especificamente ao momento de instrução e direcionamento. Consiste na formação escolástica-mecânica, formação pragmática e a formação moral.

- 1) A formação escolástica-mecânica ou instrução, “é concernente à habilidade, ou seja, é didática (instrutor).” (KANT, 2021, p. 28). Aprende a ler e escrever, produzir uma arte, tocar algum instrumento musical e outros (grifo nosso).
- 2) Formação pragmática, concernente à prudência (preceptor). (KANT, 2021, p. 28). Para Oliveira (2004, p. 456) a pessoa prudente, portanto, segundo a concepção kantiana, civilizada, possui certos refinamentos que a pessoa puramente hábil não possui.
- 3) Formação moral, concernente à moralidade.” (KANT, 2021, p. 28). Refere-se a ética, aos valores subjetivos, o valor moral, que na concepção de Kant “[...] é a mais tardia, uma vez que se baseia em princípios que o ser humano deve compreender por si mesmo.” (KANT, 2021, p. 29).

Faz-se necessária aqui uma reflexão filosófica sobre a pedagogia kantiana apresentada nesse livro “Sobre a Pedagogia”, relacionando-a aos modelos educacionais contemporâneos.

Immanuel Kant defende que a disciplina é um elemento fundamental para a formação do caráter e o desenvolvimento moral do indivíduo. A disciplina não se restringe à imposição de regras, mas representa um processo necessário para que o ser humano supere sua inclinação natural ao egoísmo e alcance a autonomia moral. Afirma ainda que a disciplina prepara o indivíduo para a liberdade, pois, ao submeter-se a normas racionais, aprende a agir não apenas por interesses imediatos, mas por princípios universais.

Na atual conjuntura brasileira, as escolas cívico-militares têm como um de seus pilares a valorização da disciplina, entendida muitas vezes como ordem, respeito à autoridade e cumprimento rigoroso de regras. Segundo Gomes (2023), “o modelo cívico-militar visa integrar práticas pedagógicas convencionais com valores e disciplinas típicas das instituições militares, promovendo um ambiente educacional mais organizado e seguro”. A proposta dessas instituições é promover um ambiente

educacional mais controlado, acreditando que a disciplina externa facilitará o aprendizado e a convivência.

Mas, sob a ótica kantiana, a disciplina só cumpre sua função emancipatória se for acompanhada da razão e do juízo moral. Kant (2021) alerta nessa obra que “o ser humano é a única criatura que tem de ser educada”, disciplinada. Mas essa disciplina, não deve produzir uma obediência irrefletida, produzindo indivíduos conformistas, e não autônomos. Ou seja, a disciplina deve ser um meio para que o discente internalize valores e aprenda a agir por dever, e não apenas por medo de sanções ou desejos de recompensa.

Assim, ao relacionar a pedagogia kantiana com o modelo das escolas cívico-militares no Brasil, é possível refletir sobre o equilíbrio necessário entre disciplina e liberdade. A ênfase na disciplina, características dessas escolas, pode ser positiva se estiver orientada para o desenvolvimento da autonomia moral, conforme propõe Kant nessa obra. Caso contrário, corre-se o risco de formar sujeitos obedientes, mas não críticos, comprometendo o verdadeiro sentido da educação como caminho para emancipação humana.

#### **1.4 A perspectiva pedagógica kantiana como contribuição para um ensino esclarecido**

A importância dispensada por Kant a pedagogia não pode ser comparada ao problema principal, que era de oferecer uma fundamentação transcendental para o conhecimento a priori de objetos, visando investigar as possibilidades, condições ou com o problema da fundamentação da ação moral.

O material principal que trata da pedagogia kantiana, (Immanuel Kant über Pädagogik), é um livro, fruto de preleções proferidas por Kant sobre pedagogia na universidade de Königsberg, durante os anos de 1776 a 1787. Essas preleções foram organizadas pelo seu discípulo Friedrich Theodor Rink e publicada em 1803. Esse material é carregado de dúvidas e desconfianças pelo fato de não ter sido analisado

pelo Kant. Assim, aparecem as dúvidas sobre o que realmente disse o Kant e o que foi acrescentado pelo seu aluno.

O presente texto (constantes das obras completas de Immanuel Kant, Tomo IX, da edição da Real Academia Prussiana, de Ciências, de 1923) foi publicado pela primeira vez por Theodor Rink, discípulo de Kant. Diferentemente do que traz Ângelo Valdamini no prólogo ao la Pedagogia Di Kant (G.B. Paravia, SC, p. 22), T. Rink faz remontar as preleções de Kant fundamentalmente ao manual da Arte Educativa, de D. Bock, colega de Kant, revelando que este não se ateve estritamente àquele no andamento da pesquisa e quanto aos princípios. (KANT, 1999, p. 5).

Mesmo diante dessas dúvidas, é importante saber que Kant ver a educação como elemento fundamental na sociabilidade humana e na construção de uma cidadania universal. Enxerga na educação uma das formas de realização de sua filosofia prática, onde se apresenta primeiro, através de suas preleções, no conceito de disciplina, e mais tarde, a construção de educação como ideia.

Na pedagogia proposta por Kant, o sujeito não nasce pronto. Precisa de cuidado e formação. (KANT, 2021, p.11). O sujeito será fruto das virtudes e valores que lhes serão repassados.

Os valores que a criança terá deve ser conduzido por um adulto, onde aprenderá a falar, se comportar etc. A educação assim é entendida como um processo de socialização onde afirma Dalbosco:

Entendo por educação um processo recíproco, espontâneo e assistemático de ensino-aprendizagem entre duas ou mais pessoas. Característico deste conceito é o fato de ele dizer respeito à interação entre pessoas vivendo socialmente e não se limitar ao processo formal de ensino-aprendizagem que ocorre no universo escolar. (DALBOSCO, 2007, p. 30-31).

Neste sentido, o processo do ensino-aprendizagem na criança deve começar desde cedo (cf. DALBOSCO, 2009, p. 76) para que ela desenvolva suas competências, habilidades, qualidades e, quando chegar na fase adulta, possa conviver bem em sociedade.

O objeto principal da pedagogia kantiana é a moralização ou construção de um caráter firme. Desse modo, a filosofia moral e a pedagogia estão em consonância. “Ela é educação voltada à personalidade, educação de um ser que age livremente, que logra sustentar a si mesmo e compor um elo na sociedade, mas que pode ter um valor intrínseco por si próprio.” (KANT, 2021, p. 28).



No plano pedagógico elaborado por Kant, identificam-se outros elementos fundamentais a serem desenvolvidos, como a Educação Física (o cuidado) e a educação prática (cultura). Esses aspectos correspondem as diferentes fases do processo educativo apresentado por Kant em suas preleções *Über Pädagogik*, nas quais a educação é concebida como um conjunto de formas e momentos que expressam a responsabilidade pedagógica. Nesse sentido, conforme interpreta Dalbosco:

Disciplina educacional não significa sujeitar as crianças à vontade do educador, mas cuidar para que elas não se prejudiquem a si mesmas. Por “cultura” entende Kant a instrução das crianças no sentido de que tanto suas faculdades como habilidades sejam formadas e estimuladas integralmente, não apenas para fins específicos. A civilização serve para fazer as crianças se familiarizarem com os hábitos, maneiras e modos especiais da respectiva sociedade nas quais elas crescem e vivem. (DALBOSCO, 2009, p. 78).

Na pedagogia kantiana para autonomia, desenvolvida em sua obra *Sobre a Pedagogia*, mostra a importância da ação educativa que deve ser seguida pela experiência e inserido no âmbito do fazer. (cf. DALBOSCO, 2011, p. 106). O trabalho desenvolvido não pode ser puramente mecânico ou somente guiado por raciocínio da razão pura. É necessário mesclar as ações. “A educação e a instrução não devem ser meramente mecânicas, mas tem de se basear em princípios. Porém, elas também não devem ser meramente racionalizantes, mas já tem de ser, de certa maneira, mecanismo.” (KANT, 2021, p. 22).

Se o ensino se basear apenas por princípios ou raciocínios puros, não levará em conta a realidade, a prática do dia a dia, a experiência, como afirma Kant: “logo se vê que, dada a importância dos experimentos, nenhuma geração logra apresentar um plano educacional completo.” (KANT, 2021, p. 23). Portanto, tanto a teoria como a prática são necessários para a superação da condição de heteronomia que o sujeito vive.

E se levar em consideração apenas a prática do dia a dia, a experiência, não estará contribuindo para a chegada do sujeito a condição de autonomia, pois para Kant, como afirma abaixo, o sujeito chega a sua autonomia quando ele próprio segue a lei universal que sua própria razão lhe dá.

Em geral, imagina-se que, na educação, os experimentos sejam desnecessários, e que se possa julgar, já a partir da razão, se algo será bom ou não. Nisso, porém, muito se equivoca, e a experiência ensina que nossos experimentos frequentemente têm efeitos totalmente opostos aos esperados. (KANT, 2021, p. 23).

Na prática da sala de aula, observa uma articulação entre a teoria e a prática, mediada pelas experiências, das quais emergem diversas ideias. Esse movimento é fundamental no percurso de formação para a autonomia. Nesse contexto, o discente é chamado a exercer seu próprio entendimento, avaliando a relevância dessas ideias, sua aplicação na vida cotidiana e realizando escolhas conscientes. Dessa forma, afasta-se da heteronomia e deixa de agir segundo o senso comum.

O processo de saída da heteronomia para autonomia acontece de forma simultânea. Sempre estamos na autonomia e na heteronomia. Há uma alternância entre a autonomia e a heteronomia enquanto ouvinte ou falante.

Para Kant, “na educação, portanto, o ser humano deve ser disciplinado.” (KANT, 2021, p. 20), assim o educando com sua natureza, necessita do outro, submete sua liberdade a outrem, e, mediante seu esforço, busca superar suas inclinações, e assim poder idealizar uma condição no futuro melhor, a qual Kant chama de heteronomia.

Afirma Kant que tanto a criança como o jovem necessitam da educação para que ela possa ter a possibilidade de sair da selvageria, caso contrário, o sujeito conservará sua selvageria a vida toda. “Daí o ser humano ter de ser acostumado cedo a se submeter às prescrições da razão. Se for abandonado às suas vontades na juventude, e nada tiver resistido às mesmas na época, ele conserva certa selvageria por toda sua vida.” (KANT, 2021, p. 11).

Nesse sentido, compreende-se por que Kant concebe a educação, em um primeiro momento, como negativa, isto é, orientada pela disciplina e pela obediência. Tal obediência, contudo, não se dirige a uma imposição externa arbitrária, mas à vontade que o próprio sujeito reconhece como racional e moralmente boa. “A disciplina é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria; a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação.” (KANT, 2021, p. 10).

Essa obediência no processo educativo, as vezes é constrangedora, mas necessária para que discipline sua vontade. E no caminhar do desenvolvimento a criança interioriza essa vontade e passa a obedecer a si mesma mediante a revelação da liberdade (racionalidade), e não mais pela vontade de outros segundo Kant (2021). É guiada pela sua própria razão, e obedece mediante ela, a razão, desse modo evidenciando a autonomia.

Na verdade, o constrangimento é necessário! De que modo, porém, cultivar a liberdade? 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. (KANT, 2021, p. 26).

Tanto a disciplina como a liberdade são fundamentais para a chegada do sujeito a condição de autonomia. Pois para Kant “vê que, quando nós pensamos livres, nos transpomos para o mundo inteligível como seus membros e reconhecemos a autonomia da vontade juntamente com a sua consequência, a moralidade.” (KANT, 1964, p. 103). É pela disciplina, nas palavras de Kant, que o sujeito aprende a orientar sua vontade pela razão. Torna-se indispensável, pois impede que a vontade se deixe corromper pelas inclinações sensíveis ou materiais.

A pedagogia kantiana propõe uma educação intelectual voltada ao desenvolvimento de habilidades, e não apenas a memorização de conteúdo. Nesse sentido Kant ressalta que,

Na educação prática em relação a habilidade deve-se atentar para que ela seja sólida e não passageira. A pessoa não deve assumir a aparência de ter um conhecimento a respeito das coisas que depois não pudesse ser sustentando. A habilidade deve, inicialmente, ser bem fundada e tornar-se pouco a pouco um hábito do pensar. É o elemento essencial de um caráter de um homem. (KANT, 2021, p. 70).

Uma educação alicerçada somente na memória é vaga pois não forma pessoas com condições de pensarem por si mesma, que não tem condições de produzirem algo significativo por si mesmo conforme Kant. É o caso por exemplo

de um ser humano que tenha muita memória, mas não possua nenhuma faculdade de julgamento. Alguém assim, então, é um léxico vivo. São necessários também aqueles burros de carga do Parnaso, os quais, ainda que não possam realizar propriamente nada de esmerado, carregam materiais para que outros possam produzir algo de bom a partir destes. (KANT, 2021, p. 51).

Assim, a memorização não deve ser um fim em si mesma, mas sim está integrada às demais faculdades do indivíduo, de modo a capacitá-lo a pensar por si mesmo, chegando à autonomia erudita como afirma Kant.

O ser humano pode ser treinado, condicionado, mecanicamente instruído ou, então, efetivamente ilustrado. Treinam-se cães, cavalos, e é possível treinar seres humanos. Mas o treinamento ainda não basta; antes, o mais importante é que as crianças aprendam a pensar. (KANT, 2021, p. 21).

### 1.5 Entre a Autonomia e a Heteronomia: a filosofia de Kant e os impasses, possibilidades e desafios do ensino de filosofia nos documentos oficiais do MEC

A filosofia de Immanuel Kant, centrada no ideal de autonomia moral, constitui um dos pilares do pensamento moderno e influencia profundamente o conceito de educação como prática autônoma. No cerne de sua filosofia está o conceito de Esclarecimento (*Aufklärung*), que ele define como

A saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso do entendimento sem a direção de outro. O homem é culpado dessa menoridade porque ela decorre não da falta de entendimento, mas da falta de decisão e coragem para usá-lo sem ser dirigido por outro. “Sapere aude” tenha coragem de usar o seu próprio entendimento! (KANT, 2005, p. 63).

Esse ideal, porém, entra em confronto com a realidade educacional contemporânea, sobretudo no contexto brasileiro, onde as diretrizes curriculares frequentemente oscilam entre intenções formativas e imposições de ordem técnica, burocrática ou econômica.

Apesar de os documentos oficiais defenderem a formação integral do indivíduo, a realidade educacional mostra uma predominância de práticas voltadas à inserção no mercado de trabalho e ao treinamento técnico. Nesse cenário, a Filosofia é frequentemente esvaziada de sua função crítica e reflexiva. Diante disso, torna-se evidente o contraste entre o ideal kantiano de autonomia e o modelo educacional que orienta as políticas públicas. Como aponta Kant,

Crianças devem ser educadas tendo em vista não a presente estado da estirpe humana, mas seu estado futuro possivelmente melhor, isto é, em conformidade com a ideia de humanidade e com a ideia de seu pleno destino. Esse princípio é de grande importância. Implica uma educação voltada para a liberdade e o desenvolvimento da razão, e não meramente para a adaptação a exigências utilitárias. (KANT, 2021, p. 18).

Nesse sentido, a tensão entre o ideal kantiano de esclarecimento e a realidade educacional normativa surge quando confrontamos esse princípio de autonomia com as estruturas e práticas vigentes na educação contemporânea, especialmente no contexto brasileiro. Enquanto Kant propõe que a educação deve libertar o indivíduo

da tutela intelectual, o sistema educacional atual frequentemente reforça mecanismo de heteronomia, limitando a autonomia crítica dos sujeitos.

O projeto de esclarecimento proposto por Kant reconhece a centralidade da educação no desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. No entanto, o cenário educacional brasileiro atual caminha em direção oposta a esse ideal. Políticas educacionais como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) priorizam competências instrumentais e resultados mensuráveis, afastando-se de uma formação voltada ao esclarecimento.

A própria BNCC, ao estabelecer diretrizes obrigatórias para a Educação Básica, define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os discentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), reforçando um modelo padronizado de ensino.

A BNCC apresenta, entre suas competências gerais, a seguinte diretriz: “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (BRASIL, 2017, p. 9)

No entanto, Frigotto (2017) argumenta que reformas como a BNCC estão alinhadas a uma concepção empresarial de educação, na qual o conhecimento é tratado como mercadoria e a formação humana é reduzida à mera adaptação às exigências do mercado. Essa lógica, segundo o autor, esvazia o papel crítico, ético e emancipador da educação.

Todavia, tais diretrizes, quando aplicadas, tendem a ser traduzidas em práticas pedagógicas voltadas para avaliações externas e metas numéricas. Segundo Libâneo (2012), essa concepção de educação desvaloriza a dimensão reflexiva e crítica do conhecimento, contribuindo para uma forma de heteronomia escolar institucionalizada.

A Filosofia, nesse contexto, é frequentemente marginalizada, sendo tratada como disciplina secundária, o que contraria sua importância no desenvolvimento da autonomia intelectual, conforme preconizado por Kant (2021). O projeto educacional torna-se contraditório: enquanto declara formar sujeitos críticos, estrutura-se de modo a inibir o pensamento independente.

A pedagogia kantiana está intrinsecamente ligada à ideia de que a educação deve promover a liberdade por meio da disciplina e do uso da razão. Para Kant, o ser

humano precisa ser educado, pois não nasce pronto para a liberdade. A educação, portanto, é um processo gradual de construção da autonomia moral. Nesse processo, a Filosofia exerce uma importância crucial ao fomentar a capacidade crítica, o julgamento moral e o pensamento independente. Em sua obra *Sobre a Pedagogia*, o autor afirma:

O homem é a única criatura que precisa ser educada. A educação é um artifício que o ser humano necessita para desenvolver plenamente sua humanidade. (...) A disciplina transforma a animalidade em humanidade, o instinto em razão e a obediência cega em liberdade racional. (KANT, 2021, p. 9-10).

Assim, a finalidade da educação seria a autonomia moral e intelectual, que só pode ser alcançada por meio da razão. Nesse sentido, entende a importância da Filosofia, pois ensina o sujeito a refletir criticamente sobre os princípios que orientam sua ação.

O modelo curricular brasileiro, portanto, tensiona com o ideal kantiano: ao invés de estimular a formação de sujeitos críticos e autônomos, reforça uma lógica de adestramento para o mercado de trabalho. Isso é visível, por exemplo, na implementação do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017), que flexibiliza o currículo, mas retira a obrigatoriedade da Filosofia nos itinerários formativos, fragilizando ainda mais sua missão formativa. Segundo Saviani (2009), esse modelo curricular reforça uma concepção utilitarista de educação, em que a formação do cidadão é substituída pela preparação do trabalhador.

A análise crítica das políticas públicas educacionais brasileiras revela uma série de entraves para a realização do ideal de formação autônoma, tal como concebido por Kant. Se, por um lado, os documentos oficiais mencionam a importância da formação crítica e da cidadania, por outro, as ações concretas do Estado muitas vezes contradizem esses objetivos.

Essa medida, sob a ótica kantiana, constitui um retrocesso. Ao reduzir o tempo e o espaço da Filosofia na formação básica, poderá, também, restringir a possibilidade de os discentes desenvolverem sua autonomia intelectual e sua capacidade de julgar criticamente o mundo.

O ideal kantiano permanece como um horizonte crítico para pensar a educação brasileira. Ele desafia o modelo educacional dominante e propõe uma inversão: em vez de formar sujeitos adaptáveis e obedientes, a escola deve formar sujeitos capazes de pensar, questionar e agir moralmente por si mesmos. Para isso, é necessário

revalorizar o ensino de Filosofia como espaço privilegiado de formação da razão prática.

Kant argumenta que “educação é o maior e o mais difícil problema que pode ser proposto ao homem” (KANT, 2021, p. 16), pois se trata da construção da liberdade por meio da razão. Diante disso, políticas que desvalorizam a Filosofia acabam por comprometer os próprios fundamentos da educação enquanto projeto autônomo.

Além disso, conforme aponta Freire (1996), a autonomia não é algo que se dá, mas algo que se constrói. Para o autor:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (...) o professor é um ser ético que não pode fugir ao compromisso de ensinar criticamente. (FREIRE, 1996, p. 25).

Contudo, o panorama da educação no Brasil evidencia uma intensificação da centralização das diretrizes educacionais, acompanhada por uma crescente cobrança por resultados rápidos. Essa lógica se manifesta na aplicação de avaliações padronizadas, como o Enem, no uso de indicadores de desempenho escolar e na uniformização dos planos de ensino, fatores que comprometem a autonomia do professor e enfraquecem a capacidade crítica dos discentes como corrobora Libâneo:

Deste modo, por meio par dialético finalidades educativas e qualidade de ensino, os autores evidenciaram que a Educação de resultados instituiu, na escola pública a meritocracia como um valor social competitivo entre os alunos social e individualmente desiguais. Esta prática vem sendo conduzidas pelo currículo instrumental, pela verificação de conteúdos em testes padronizados e pela pressão sobre os professores para obter resultados, e gera uma qualidade restrita e restritiva, que compromete a justiça social na escola pública. (LIBÂNEO, 2018, p. 207).

Diante desse cenário, a Filosofia acaba sendo colocada em segundo plano, ou até mesmo excluída, o que compromete a formação de indivíduos críticos, como defende o ideal kantiano. Nesse contexto, as políticas educacionais só serão realmente eficazes quando a promoção da autonomia for reconhecida como eixo central do processo pedagógico, e não tratada apenas como um enfeite retórico.

Essa perspectiva dialoga diretamente com Paulo Freire, que denuncia a prática docente tradicional ao afirmar que,

Difilmente, um deles ou uma delas respeita e estimula a curiosidade crítica nos educandos, o gosto da aventura. Difilmente contribui, de maneira deliberada e consciente, para a constituição e a solidez da autonomia do ser do educando. De modo geral, teimam em depositar nos alunos apassivados a descrição do perfil dos conteúdos, em lugar de desafiá-los a apreender a

substantividade deles, enquanto objetos gnosiológicos, somente como os aprendem. (FREIRE, 1996, p. 56).

Freire reforça, assim, a urgência de uma educação que vá além da transmissão de conteúdos, promovendo o pensamento crítico e a autonomia, elementos essenciais e hoje negligenciados, especialmente com a marginalização da Filosofia no currículo.

Revalorizar o ensino de Filosofia como espaço privilegiado de formação crítica não é apenas uma demanda teórica, mas uma necessidade ética e política diante de tempos marcados pelo obscurantismo e pela desinformação. Conforme o próprio Kant alertou, “o ser humano só logra se tornar ser humano pela educação.” (KANT, 2021, p. 12). Ignorar essa premissa é comprometer o futuro de uma educação verdadeiramente libertadora.



## **2 O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC**

### **2.1 Perspectiva histórico da filosofia no Brasil**

É fundamental o conhecimento dos marcos legais para compreensão da natureza e dos objetivos dos referenciais educacionais. Ao analisar o cenário nacional no tocante à Filosofia, observa-se que, de acordo com Noberto Mazai,

Até o início do século XX, inúmeras legislações no campo da educação foram editadas, porém, nenhuma delas aproximou a disciplina de Filosofia da realidade brasileira, apesar dos grandes apelos, reivindicações e do empenho de professores e intelectuais partidários aos movimentos reivindicatórios. (MAZAI, 2001, p. 9).

A partir de 1915 a Filosofia passa a ocupar um lugar facultativo nas escolas brasileiras, (Idem, 2001, p. 9), em decorrência da reforma educacional, instituída pelo decreto nº 11.530. Esse período é marcado por intensas turbulências em escala mundial, uma vez que o mundo se encontrava no contexto da primeira guerra mundial, cenário em que profundas transformações políticas, econômicas e sociais estavam em curso.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a Filosofia despertava pouco ou nenhum interesse entre as classes dominantes e governantes brasileiros, ligados à chamada política do café com leite. Nesse contexto, a ciência e as pesquisas, que ganhavam destaque nos países europeus, eram percebidas como excessivamente complexas e, por isso, consideradas irrelevantes para a realidade brasileira, ou seja,

as doutrinas filosóficas, no entanto, não surgem por acaso, mas emergem de um determinado nível de desenvolvimento material; correspondem aos interesses das classes sociais e a um certo estágio das relações de produção. Neste sentido, as novas doutrinas filosóficas também em nosso país surgiram à medida que passaram a corresponder aos interesses das classes médias em ascensão, já descrentes das respostas dadas pelo positivismo e pelo materialismo vulgar aos problemas do homem e da sociedade. Fez-se sentir, naquele momento, a presença da Igreja modernizada que aderiu entusiasticamente à República. (CARTOLANO, 1985, p. 50).

O contexto histórico do Ensino de Filosofia no Brasil, especificamente no Ensino médio, apresentou avanços e retrocessos ao longo desses anos. Teve momento que a disciplina fazia parte do currículo e em outro momento estava fora.

Ao analisar os avanços e retrocessos da Filosofia em relação a sua presença na grade curricular no ensino médio e mesmo da educação básica, o professor Celso Favaretto (2013) afirma que somente a partir da década de 1920 a Filosofia passa a integrar os currículos escolares. Contudo, essa inserção não ocorre como disciplina obrigatória, mas como um saber complementar, manifestando-se sobretudo por meios de conteúdos como história da filosofia, ou lógica e moral.

Algumas transformações na educação são notórias a partir de 1930 com a chegada do governo provisório, tendo à frente Getúlio Vargas. É criado nesse período o Ministério da Educação onde teve como ministro Francisco Campos que se esforçou para mudar, em 1932, a condição da Filosofia, tornando-a novamente obrigatória. Introduziu as disciplinas de lógica, sociologia e história da filosofia no currículo escolar

Em 1942, por meio do decreto 4.244, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário, o ensino passou a ser estruturado em dois ciclos: o ginásio e o colegial. O ginásio tinha duração de quatro anos, enquanto o colegial era realizado em três anos, sendo este último subdividido em cursos científico e clássico. O curso científico concentrava-se no estudo das ciências, ao passo que o curso clássico se voltava para a formação humanística, (formação intelectual), com carga horária de 4 horas semanais. Nesse contexto a Filosofia foi estabelecida como disciplina obrigatória em um dos três anos do curso científico e em dois anos do curso clássico. Conforme destaca Cartolano (1985, p. 59) “a Filosofia era disciplina comum aos cursos clássico e científico e deveria ser ensinado de acordo com um mesmo programa para ambos os cursos, apenas com maior amplitude no curso clássico”.

Ao longo dos anos, foi emitida uma sequência de portarias onde irá reduzir aos poucos o número de horas-aula da disciplina, por fim, restrita ao último ano do colegial

A primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada em 1961, Lei n. 4.024). Essa legislação estabeleceu uma base curricular comum para todos os cursos do colegial, então denominados conhecidos clássico e científico. Como consequência, o ensino de filosofia deixou de ser obrigatório, passando a assumir o caráter de disciplina optativa. Conforme desta o professor Celso Favaretto: “A Filosofia, curiosamente, não obrigatória: ela está no currículo, mas como

disciplina optativa e continua a existir nas escolas que já a ministravam.” (Favaretto, 2013, p. 27).

No ano de 1961, um marco de grande valia foi a edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4024. Essa Lei foi o resultado de inúmeros debates e lutas ideológicas entre os educadores e políticos da época. A Filosofia foi sugerida como disciplina complementar, perdendo, assim, a sua obrigatoriedade no sistema federal de ensino. (MAZAI, 2001, p. 10).

A trajetória histórica evidencia, mais uma vez, um movimento de restrição ao ensino da Filosofia. Conforme assinala Mazai (2001, p. 11), “em 1971, por meio da lei nº 5692, a Filosofia volta a ser excluída do currículo escolar”. Essa legislação promoveu alterações significativas no ensino de 1º e 2º graus, ao introduzir o caráter profissionalizante, em consonância com os interesses do regime militar e dos setores tecnocráticos então dominantes.

Nesse sentido, procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político a educação moral e cívica, sendo também “moral”, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino da filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas vinculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o status quo. (CARTOLANO, 1985, p. 74).

Desse modo, todas as iniciativas voltadas à formação da opinião pública foram banidas do ensino oficial como nos diz Soares (2012, p. 23) “dirigentes políticos impuseram um programa de modernização da economia alicerçado na repressão severa contra qualquer mobilização das oposições”.

Observa-se que a partir do ano de 1990, a Filosofia ainda ocupava uma posição marginal no contexto educacional, sendo tratada predominantemente como tema transversal. Com a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) nº 9394/96, embora a Filosofia configurasse como disciplina optativa nos currículos do ensino médio, passou a receber orientações metodológicas mais sistematizadas para seu ensino nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). (BRASIL, 1998, p. 49).

## 2.2 O retorno da Filosofia após a homologação da lei 11.684/2008

A volta do ensino de filosofia como obrigatória no ensino médio representou um avanço significativo, permitindo o acesso a todos os estudantes do Ensino Médio das escolas públicas.

Segundo Mendes (2008, p. 54), o fato de a filosofia ser obrigatória enquanto disciplina regular do ensino médio significou o resultado de muitos debates e processos que anteviam esta necessidade. Ainda segundo o autor, essa aprovação só foi conseguida porque a filosofia possui condições de fornecer autonomia para que os jovens aprendam eficazmente sobre o que é e como se deve exercer e cobrar de seus pares atitudes de cidadania (DOS SANTOS, 2015, p. 2).

O retorno da filosofia e sociologia como disciplina obrigatória na grade curricular nacional das escolas de Ensino Médio efetiva-se em 02 de junho de 2008, onde o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona o projeto de lei nº 11.684/08 fazendo alteração no artigo 36 do parágrafo 1º, inciso III da LDB Lei nº 9394/96. (BRASIL, 2008).

Antes da promulgação da Lei nº 11.684/2008, que alterou o artigo 36 da LDB, os conteúdos de Filosofia e Sociologia eram tratados essencialmente como “conhecimentos”. Entretanto a referida lei preservou a redação do artigo 35, segundo o qual o Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos tem como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Mas não ficou claro como ocorreria essa relação teoria e prática. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Na Lei nº 11.684/2008, observa-se um conflito em relação ao PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), especialmente no que se refere à ausência de conteúdo ou disciplinas que poderiam integrar a formação integral dos estudantes nessa etapa educacional.

Chamamos a atenção para o fato de que, neste documento, ao desenvolvermos textos específicos voltados para os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, habitualmente formalizados em disciplinas escolares, incluímos diversas alusões – explícitas ou não – a outros conhecimentos das Ciências Humanas que consideramos fundamentais para o Ensino Médio. Trata-se de referências a conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia. Tais indicações não visam a propor à escola que explicita denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplinas. (BRASIL, 1999, p. 4).

A transformação da Filosofia de “conhecimento” para disciplina formal, promovida pela Lei nº 11.684/2008, não alterou sua função central na formação do indivíduo. A disciplina continua a enfatizar predominantemente a dimensão científica, orientada para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, sem atribuir atenção adequada ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Por fim, o Parecer do CNE/CEB nº 38/2006 afirma que:

Quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm autonomia quanto à sua concepção pedagógica e à formulação de sua correspondente proposta curricular, “sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho. (BRASIL, 2006a, p. 7).

Embora a LDB e as DCNEM concedam autonomia às instituições educacionais e aos sistemas de ensino, permitindo concepções curriculares mais flexíveis e inovadoras, a realidade da maioria das escolas ainda se mostra bastante conservadora.

A maioria das escolas mantém a concepção curricular mais comum, estruturada em disciplinas, entendidas estas, na prática, como recortes de áreas de conhecimento, sistematizados e distribuídos em aulas ao longo de um ou mais períodos escolares, com cargas horárias estabelecidas em calendário, sob a responsabilidade de docentes específicos e devidamente habilitados para cada uma delas. (BRASIL, 2006a, p. 7).

Sob a perspectiva histórica, com a reinserção do Ensino de Filosofia como disciplina obrigatória em praticamente todos os estados brasileiros, ainda com exceções em algumas cidades, a disciplina passa a integrar de maneira efetiva os currículos escolares. Essa medida desencadeou diversos desdobramentos considerados necessários e urgente, como é o caso da,

inserção de questões de filosofia no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a implantação da filosofia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Tivemos também nas universidades a criação de um Mestrado

Profissional em Filosofia (Prof-Filo) como forma de contribuir com a prática dos licenciados em Filosofia. (RODRIGUES, 2024, p. 167).

Como nos conta a História da Filosofia no Brasil, mais uma vez ela será golpeada. Oito anos depois da sua implantação, com a reforma do Ensino Médio, em 30 de novembro de 2016, no congresso nacional, sob o comando da comissão mista, é aprovado o parecer do relator da matéria e encaminhado o Projeto de Lei de conversão de nº 34/2016. Neste projeto, foi confirmada a perda do caráter obrigatório das disciplinas de Filosofia e Sociologia do currículo do ensino médio.

A lei que altera a lei 9.394/96 e que modificará as diretrizes e bases da educação nacional é a 13.415/2017, responsável pela reforma do ensino médio, onde institui também as escolas de tempo integral. No artigo 35-A, §2º, estabelece que “a BNCC referente ao ensino médio e a DCN incluirá e definirá obrigatoriamente a Filosofia como estudos e práticas”. Com isso a filosofia volta a condição que se encontrava nos anos 2000. (BRASIL, 2017, p.1 grifo nosso).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) no ensino médio apresenta um propósito claramente definido em relação ao caráter disciplinar. O currículo, organizado por área de conhecimento deve ser estruturado e planejado de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Nessa perspectiva, disciplinas como Geografia, História, Filosofia e Sociologia não se apresentam isoladamente dentro do campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ao contrário, elas se articulam e se integram por meio de desenvolvimento de habilidades e competências, promovendo uma abordagem curricular mais integrada e contextualizada.

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento. § 1º A organização por áreas do conhecimento implica o fortalecimento das relações entre os saberes e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores. § 2º O currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar. (BRASIL, 2018b, p. 6).

Mediante assertiva acima as habilidades e competências deverão serem desenvolvidas no trabalho interdisciplinar e transdisciplinar utilizando procedimentos metodológicos que favoreça o trabalho de parceria envolvendo os discentes com atividades atrativas que seja do seu interesse e que o torne ator da própria ação realizada.

No entanto, entende-se que a formação geral e básica não se realiza plenamente com base no que prevê Lei nº 13.415/17, a BNCC e o DCNEM, uma vez que tais instrumentos não prescrevem um currículo disciplinar estruturado em componentes distintos que constituam uma matriz de conhecimentos básicos válida para todo o território nacional.

Embora a Lei nº 13.415/17, a BNCC e o DCNEM buscassem orientar a organização do Ensino Médio, percebe-se que a formação geral e básica não se concretiza plenamente, com componentes indefinidos para uma matriz nacional comum. Essa fragilidade dialoga com a crítica de Dermeval Saviani, para quem “a escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.” (SAVIANI, 2008, p. 2)

Nesse contexto surge a Lei nº 14.945/24 que altera novamente a LDB e redefine diretrizes para o Ensino Médio, buscando maior uniformidade curricular em nível nacional e, reforça a importância dos componentes curriculares obrigatórios.

A lei surge como resposta às contradições produzidas pela reforma do Ensino Médio de 2017, especialmente no que se refere à fragmentação curricular e ao aprofundamento das desigualdades educacionais. A ampliação da carga horária de 1.800 para 2.400 horas mostra que a formação comum deve ocupar o centro da etapa final da educação básica, mostrando que a ampliação excessiva dos itinerários formativos causou fragmentações curriculares e desigualdades entre escolas. Libânio afirma que currículos flexíveis tendem a reforçar desigualdades.

O currículo representa a seleção e organização da cultura. Quando os professores e a equipe escolar planejam o currículo, eles realizam uma escolha para responder a estas indagações: o que nossos alunos precisam aprender, para que aprender, em função de que aprender. Há aí uma espécie de diálogo com a sociedade e entre a própria equipe de professores, sobre o que é relevante que os alunos aprendam em função de suas necessidades pessoais e das necessidades e exigências de interesses em jogo na sociedade. (LIBÂNEO, 2002, p. 32-33).

Nesse sentido, a própria legislação reconhece a necessidade de recompor a base unificada do currículo, como consta no art. 35-C que a formação geral não pode ser “reduzida ao mínimo, sob pena de comprometer a aprendizagem essencial dos estudantes.” (BRASIL, 2024, p.12). O modelo anterior que flexibilizou o currículo, trouxe perdas aos discentes, diminuindo as garantias de conhecimentos estruturantes.

A nova lei busca mitigar essas distorções ao impor maior padronização, além de reforçar o papel das disciplinas obrigatórias, como consta no art. 35-D direitos e objetivos de aprendizagem integrada por História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Artes e outras, recolocando-as como eixos fundamentais da formação cidadã. Essa concepção aproxima-se da ideia de Paulo Freire quando afirma que:

Educar é formar sujeitos capazes de ler criticamente o mundo. Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente, formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. (FREIRE, 1996, p. 74).

Assim, a mudança promove um retorno à compreensão de que a formação humana conforme §7º do art. 26: “a integralização curricular que poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo temas transversais que componham os currículos de que trata o *caput* deste artigo.” (BRASIL, 2024)

Outra mudança significativa com a nova lei estar na regulamentação mais rígida das ofertas escolares. A nova legislação exige diversidade mínima de escolhas dos itinerários formativos e amplia o controle sobre o Ensino Técnico, evitando que a ênfase profissionalizante prejudique a formação intelectual básica. Contudo, embora a lei avance ao fortalecer disciplinas obrigatórias e ao regular melhor o ensino técnico, permanece o desafio de sua implementação concreta nas redes públicas.

A valorização da formação docente e a ampliação da participação social no debate curricular representam passos importantes, mas essas mudanças só se consolidam quando acompanhadas de políticas efetivas e continuidade administrativa, possibilitando a formação continuada e condições de trabalho adequadas como alerta Saviani, que não há reforma educacional consistente sem “um questionamento de suas condições de trabalho e remuneração, e de uma prática coletiva de organização e reivindicação.” (SAVIANI, 2011, p. 29).

Essas mudanças revelam uma tentativa de reequilibrar o Ensino Médio brasileiro, aproximando flexibilidade e igualdade, autonomia e responsabilidade pública. A nova lei não elimina todos os desafios, mas aponta para uma direção em que a formação geral, o direito à aprendizagem e a qualidade educacional são recolocados como prioridades estruturantes do sistema.



### 2.2.1 Parâmetros, Orientações e Diretrizes

Apesar de a LDB 9394/96 ter previsto a Filosofia como disciplina optativa nos currículos do Ensino Médio, ela passou a receber diretrizes metodológicas de ensino nos Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 1998, p. 49).

No entanto, os PCNs de 1997, ao orientarem o ensino brasileiro, não a apresentam como disciplina obrigatória, mas apenas como um complemento aos Temas Transversais. Assim, nos PCNs, a Filosofia assume mais a forma de conteúdo a ser trabalhado dentro de outros eixos do que de disciplina independente.

Nesse contexto, vale ressaltar a intencionalidade dessa primeira orientação curricular (PCNs) elaborada após a promulgação da LDB que a princípio foi produzido para o Ensino Fundamental em 1997 e no ano de 2000 para o Ensino Médio. Esse documento foi elaborado, espelhado no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, financiado pela UNESCO com o título “Educação: um tesouro a descobrir.” (DELORS, 1998, p. 1).

O relatório presidido por Jacques Delors expõe as ideias dos organismos internacionais, que apresentam a educação como solução para as diversas problemáticas sociais. No documento, a educação apresenta-se como “um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 1998, p. 5). Além disso, a comissão reconhece que “está consciente das missões que cabem à educação, a serviço do desenvolvimento econômico e social” (DELORS, 1998, p. 17). Sob essa perspectiva, a escola passa a ser vista como um espaço que deve se adequar às demandas do mercado global.

Com a promulgação da LDB nº 9394/96, vislumbra-se a possibilidade de um avanço no reconhecimento da Filosofia como disciplina no Ensino Médio. A legislação apresenta uma defesa da Filosofia enquanto um conhecimento que deve ser apropriado e dominado pelo estudante, ainda que não estabeleça um currículo específico para disciplina. Nesse sentido, o artigo 36, §1º, inciso III, previa que ao final do Ensino Médio o estudante dominasse as disciplinas de Filosofia e de Sociologia, necessário ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996, p. 28).

Nesse sentido, e com essa redação, ficava evidente que tanto a Filosofia como a Sociologia seriam obrigatórias no ensino médio. Verifica-se no artigo 36:

§1º, A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. Fica aberto a forma, a metodologia e os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A filosofia aparece nos PCNS como tema transversal e o conteúdo a ser ensinado se restringe a discursões relacionado a ética onde deverá aparecer em todas as áreas do conhecimento.

Por tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. Diante disso optou-se por integrá-las no currículo por meio do que se chama de transversalidade: pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade. (BRASIL, 1997, p. 29).

A LDB e os PCNS atribuíram à filosofia, nesse formato, a função de contribuir para a formação integral do indivíduo, por meio de um currículo que contemple valores éticos e morais, possibilitando ao sujeito o pleno exercício da cidadania. Mas como afirma Mello (2014, p. 2) a intensão mostrada pelos PCNs e depois pela BNCC, “o currículo não é centrado nem no aluno nem no conhecimento, mas na aprendizagem e no resultado, entendido como aquilo que o aluno é capaz de saber e fazer. Por essa razão é também denominado currículo referenciado em competências”.

Percebe-se assim que o objetivo central dos PCNs não reside propriamente na formação do indivíduo voltada à construção de valores morais e ao pleno exercício da cidadania, mas na conformação de sujeitos capazes de atender as demandas sociais e econômicas vigentes, como afirma Mello:

[...] criativo e participativo, produtivo e responsável no novo cenário tecnológico, requer muito mais do que a acumulação de conhecimentos. Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, tornam-se objetivos mais valiosos do que o conhecimento desinteressado e erudito da escola do passado. (MELLO 2014, p. 2, p. 8).

No ano de 1997, a Filosofia reaparece no cenário nacional, desta no âmbito do poder legislativo, por meio da iniciativa do deputado federal Padre Roque Zimmermann, que apresentou o projeto de Lei complementar nº 9/2000, propondo o retorno da disciplina ao ensino escolar na condição de componente curricular obrigatória.

visava a garantir a presença obrigatória da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio. O projeto foi vetado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso. Uma das alegações para o veto é que não dispomos de mão de obra qualificada em número suficiente para atender à demanda do projeto. Este argumento é falacioso, pois, o fato de não ter pessoal preparado não significa banir a Filosofia do Ensino Médio. (MAZAI, 2001, p. 12).

No ano de 2006, a Filosofia volta como disciplina obrigatória pelo parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação. Deixa de ter um caráter apenas de tema transversal entre os vários conhecimentos. Nesse mesmo ano foi lançada as orientações curriculares nacionais (OCNs).

Conforme afirma Yvisson Gomes dos Santos, “a própria formação filosófica contribuiu para a organização das OCNs, privilegiando o que se tinha de melhor em todas as disciplinas.” (DOS SANTOS, 2015, p. 7). A partir da análise do texto das Orientações Curriculares Nacionais, para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, torna-se relevante compreender de que modo cada docente articula teoria e prática no contexto da sala de aula.

Em suma, a resposta de cada professor de Filosofia do ensino médio à pergunta “que filosofia?” sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado. Aliás, é relevante que ele tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir da qual lê o mundo, pensa e ensina. (BRASIL, 2006, p. 24).

Evidencia-se a partir das OCNs, que o professor de Filosofia deve articular o saber filosófico a uma sistematização curricular. Tal sistematização, conforme indicado, deve ser construída de forma conjunto entre professor e discente, conforme assinala Yvisson Gomes dos Santos:

Estes documentos oficiais mostram a necessidade objetiva do professor de Filosofia de articular o saber com uma sistematização curricular. Dessa forma, o currículo da Filosofia fica conectado a identidade intelectual do professor e do aluno, em conjunto. Assim, o que se preza é que o professor de Filosofia possua um posicionamento crítico em seu trabalho no lidar com a Filosofia enquanto disciplina do ensino médio, bem como o seu aluno apresente habilidades e competências dentro da escola, no intuito de pensar filosoficamente. (DOS SANTOS, 2015, p. 8).

As (OCNs) orientações curriculares nacionais para o ensino de Filosofia afirmam que essa área do conhecimento deve superar um modelo de ensino meramente enciclopédico. Nessa perspectiva, o ensino de Filosofia deve orientar-se para o desenvolvimento de competências, promovendo a reflexão crítica e a autonomia intelectual dos estudantes.

A flexibilização aparece, então, sob outra luz, como competências que podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirirem habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho. Nesse sentido, não se pode perder de vista que a mesma lógica que introduz o conhecimento filosófico por ser útil não é distinta da que o suprimiria por ser inconveniente. Em ambas as situações, o estudante é considerado instrumento, ora perigoso, ora requintado. Em suma, mesmo que animado, um instrumento. (BRASIL, 2006, p. 29).

Nesse sentido, as orientações curriculares nacionais mostram uma aproximação entre a função educadora da Filosofia e a educação para a cidadania sobre as competências a serem desenvolvidas no estudante.

Ao contrário, destacam o que, sem dúvida, é a contribuição mais importante da Filosofia: fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica. Espera-se da Filosofia, como foi apontado anteriormente, o desenvolvimento geral de competências comunicativas, o que implica um tipo de leitura, envolvendo capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica. Com isso, a possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania. (BRASIL, 2006, p. 29).

As diretrizes curriculares nacionais (DCNs) constituem normas de caráter obrigatório para a educação básica, tendo sua origem na Lei nº 9394/96. Ao longo dos anos subsequentes, as DCNs passaram por diversas reformulações, culminando na publicação de seu texto em 2012. O documento assinala que é responsabilidade da

União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 2013, p. 7).

Nesse contexto temos a disciplina de Filosofia no Ensino Médio como obrigatória e a “...nova redação no inciso I do artigo 208 da nossa Carta Magna, dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade.” (BRASIL, 2013, p. 8).

Percebe-se nas entre linhas do texto da DCNs a presença de um movimento marcado por tensões, conflitos e, por vezes, aliança entre grupos de natureza essencialmente oposta. De um lado, situam-se os organismos internacionais e as grandes corporações empresariais e financeiras, que tendem a conceber a educação não como um direito social universal, mas como uma mercadoria. De outro, encontram-se os movimentos sociais que se posicionam de forma crítica a esses

grupos de orientação neoliberal, lutando pela consolidação das suas reivindicações e pela afirmação da educação enquanto direito público.

O referido documento enfatiza a necessidade de uma educação de qualidade socialmente referenciada e apresenta o conceito de qualidade sob diferentes perspectivas, cujos significados variam conforme os contextos históricos e espaciais. Uma dessas perspectivas está relacionada às condições de funcionamento das instituições escolares, conforme argumenta Campos (2008):

para os movimentos sociais que reivindicavam a qualidade da educação entre os anos 70 e 80, ela estava muito presa às condições básicas de funcionamento das escolas, porque seus participantes, pouco escolarizados, tinham dificuldade de perceber as nuances dos projetos educativos que as instituições de ensino desenvolviam. Na década de 90, sob o argumento de que o Brasil investia muito na educação, porém gastava mal, prevaleceram preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas, e a atenção voltou-se, predominantemente, para os resultados por elas obtidos quanto ao rendimento dos estudantes. (BRASIL, 2011, p. 8).

O segundo conceito de qualidade, conforme apresentado por movimentos sociais de renovação pedagógica, “relaciona-se às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças.” (BRASIL, 2011, p. 8). Nesse sentido observa-se que o documento apresenta os mesmos ideais de educação das instituições internacionais como é o caso da UNESCO onde afirma que “ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos, defende conceito semelhante.” (BRASIL, 2011, p. 8).

Diante do exposto, verifica-se a existência de uma dualidade marcante em todas as políticas educacionais contemporâneas. A qualidade social, concebida a partir das perspectivas dos movimentos sociais, leva em consideração as especificidades dos diferentes sistemas educacionais, reconhecendo o papel fundamental dos contextos locais, como a escola e as secretarias municipais de educação, na efetivação das diretrizes curriculares.

Dessa forma, a qualidade social é compreendida como condição para posicionar a educação como instrumento que atende as especificidades dos sujeitos, em vez de se impor de maneira uniforme. Trata-se de uma educação voltada à formação plena da sociedade, e não exclusivamente as demandas do mercado de trabalho, buscando a emancipação humana em lugar da preparação para setores econômicos específicos. Nesse contexto, o Estado assume o papel de garantidor do

direito à educação para todos os cidadãos, independentemente do desempenho em determinados indicadores ou índices avaliados.

Ainda se referindo a questão da qualidade social, as DCNs estabelecem as dimensões do eixo integrador do currículo do Ensino Médio que são o trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Apresenta sua conceituação e a importância do conhecimento como elemento constituinte e estruturante da sociedade.

Nesses termos, compreende-se o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado. A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. (BRASIL, 2011, p. 19).

Da ênfase também a importância da formação integral afirmando que,

não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. (BRASIL, 2011, p. 19).

Demonstra assim a importância de entender a unidade entre as dimensões. O conhecimento não pode ser concebido como algo separado, desvinculado da realidade.

Por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural. (BRASIL, 2011, p. 20).

O documento também apresenta os princípios que devem fundamentar a elaboração do currículo no Ensino Médio. O trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador; e sustentabilidade ambiental como meta universal. (BRASIL, 2011).

### 2.2.2 Plano nacional de educação (PNE)

O PNE (Plano Nacional de Educação) (2014-2024), sancionado através da Lei nº 13.005 de 25/06/2014, exibe dez diretrizes, vinte metas e duzentas e cinquenta e quatro estratégias, com a intenção de contribuir para melhorar a qualidade da educação, generalizar o atendimento escolar, promover uma gestão democrática e valorizar os profissionais da educação.

A implementação desse plano ocorre por meio de políticas públicas operacionalizadas por programas e demais ações executadas em parceria entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

O PNE surgiu a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, quando ainda estava previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) como dispositivo transitório. Posteriormente, tornou-se uma obrigação constitucional por meio da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, com vigência de dez anos (2014-2024). Essa institucionalização representou um avanço significativo para o sistema educacional brasileiro, estabelecendo objetivos e metas estruturadas, bem como promovendo mudanças necessárias à sua implementação.

Para compreender o contexto histórico de origem do PNE (Plano Nacional de Educação) é necessário retroceder ao início da década de 1930, quando foi criado o Ministério da Educação, tendo como titular Francisco Campos. A atuação da pasta tinha como objetivo a elaboração de projetos de lei que contribuíssem para a consolidação de uma nação forte por meio da educação, em um período marcado pelo nacionalismo e pela valorização exacerbada da identidade nacional. Tal perspectiva refletia o projeto político de Getúlio Vargas, como observa José Jairo Vieira.

A discussão sobre o PNE começou com a Era Vargas, um período marcado pelo nacionalismo, pela forte identidade nacional que Getúlio Vargas queria dar ao Brasil. E, a via principal para preparar a sociedade para ser uma grande nação, era através da educação, através dela acreditava-se que todos os problemas do país (estruturais, financeiros, entre outros) iriam se resolver. (VIEIRA, 2017, p. 66).

Observa-se, entretanto, que, para a consolidação de uma grande nação era necessário que as instituições nacionais brasileiras tivessem um sistema educacional único, padronizado em termos de conteúdo e avaliação. Contudo, o país não estava

organizado dessa maneira. É nesse contexto que surgem as primeiras tentativas, na década de 30, de elaboração do PNE, com o objetivo de estabelecer metas comuns para o sistema educacional. (VIEIRA, 2017).

Com a criação do Ministério da Educação em 1930, desenvolve-se no ano seguinte uma reforma na educação que ficou conhecida como Francisco Campos, onde foi criado o Conselho Nacional de Educação CNE, que tinha como responsabilidade a configuração do Plano Nacional de Educação.

Desse modo, a educação passou a ser compreendida como um problema de caráter nacional, impulsionada por movimentos sociais. Conforme Saviani (2002, p. 72), “provavelmente a sua primeira manifestação explícita nos é dada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação (pertencentes da Escola Nova), lançado em 1932”. Os envolvidos nesse movimento, com cara democrática, laica, fundamentados em pressupostos científicos e filosóficos, propuseram que ela fosse de base puramente pedagógica, a partir de uma política educacional única.

Sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. (O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1984, p. 408).

Os representantes do Movimento Pioneiros da Educação, apresentavam uma proposta de uma nova forma de visão e de prática escolar:

Os representantes da escola nova traziam uma nova forma de aplicação e de visão da prática escolar, viam a potencialidade de um ensino diferenciado, onde o aluno não apenas reproduzia mais descobria o conhecimento através de experiências, visando à formação de cidadãos críticos de um país com novas perspectivas, o objetivo deste grupo eram escolas democráticas e que incentivassem a formação humana e crítica dos alunos e alunas. (VIEIRA, 2017, p. 67).

Paralelamente ao Movimento dos Pioneiros da Educação estão os representantes da igreja católica que também apresentavam seus objetivos.

Os representantes da igreja católica queriam manter a força da igreja católica como religião já influenciando o direcionamento das escolas brasileiras. Para isso se embasavam em um ensino dito tradicional onde o professor era o detentor principal do saber e os alunos e alunas absorviam, apenas, o ensinamento. Com os representantes da igreja católica tendo voz ativa num Plano Nacional de Educação, acabaria por fortalecer a religião católica no país. (VIEIRA, 2017, p. 67).



Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1934, observa-se a influência direta dos movimentos educacionais sobre a concepção do Plano Nacional de Educação. No artigo 150 fica bem explícito que é competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país”. (SAVIANI, 2002, p. 73).

Na mesma constituição, o artigo 152 previa a criação de um Conselho Nacional de Educação, com a atribuição de elaborar o Plano Nacional de Educação. Após muitas discussões em torno do plano, pelos movimentos e membros do conselho, a proposta é finalizada e encaminhada para apreciação e votação na câmara dos deputados onde teve parecer positivo e aprovado em 1937. Como afirma José Jairo Vieira, “no final do mesmo ano ocorreu um golpe político, dando início a era do Estado Novo, fazendo com que todos os poderes representativos (incluindo a câmara, onde o PNE se encontrava) fosse fechado.” (VIEIRA, 2017, p. 68).

De acordo com Dermeval Saviani (2002, p. 74), do ponto de vista formal, o referido Plano estava em conformidade com o espírito da Constituição de 1934, uma vez que, conforme já mencionado, a noção de plano se confundia com as próprias diretrizes e bases da educação nacional.

Consequentemente, o PNE seguiu em direção contrária às propostas do Movimento dos Pioneiros da Educação, distanciando-se do ideal de uma educação diferenciada, voltada à construção de uma nação democrática. Em vez disso, o plano alinhou-se aos objetivos do governo do Estado Novo, caracterizado por traços autoritários e centralizadores.

Logo, este projeto fica engavetado, e, não só ele, mas o ideal de uma educação diferenciada para uma nação democrática também. Pois, logo após o Estado Novo veio o governo de Gaspar Dutra (1946 – 1951) com uma corrente mais liberal onde o foco da educação direcionava para atrativos do mercado de trabalho ao invés da formação humana. (VIEIRA, 2017, p. 68).

O Plano Nacional de Educação volta a ser debatido e tem um desdobramento mais pontual a partir do governo de João Goulart (1956-1964) onde, segundo Vieira (2017, p.68), “foi direcionado, através da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a retomada da atribuição do CNE em discutir e formatar o PNE”.

Nesse contexto, no ano seguinte, em 1962, o Plano Nacional de Educação surge como documento oficial, constituindo o primeiro do país, embora não tivesse

força de lei, configurando-se “como um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de 8 anos.” (BRASIL, 2000, p. 6).

No entanto, a partir desse momento, houve pouca evolução em relação ao PNE, que ainda apontava para uma concepção de educação reflexiva e, portanto, democrática. Com o golpe militar de 1964, instaurou-se uma ditadura no país, beneficiando principalmente o ensino privado, enquanto a escola pública entrou em processo de decadência. No ano seguinte o PNE é foi modificado, refletindo as novas diretrizes do regime autoritário.

Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. (BRASIL, 2000, p. 6).

O que se percebe com isso é que as responsabilidades do governo federal em relação a educação são retiradas, onde os Estados e Municípios passam a responder pelo custeio da educação. Isso fica evidenciado na constituição de 1967 como afirma Saviani.

A Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação. (SAVIANI, 2008, p. 298).

Com a chegada da Nova República (1986 a 1989), o PNE ainda não se constituía como prioridade. Nesse período, os objetivos e metas para educação foram contemplados no primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento, com a proposta de formulação de políticas, planejamento e gestão de caráter tecnocrático, conforme o ideal do governo de Tancredo Neves, conhecido como plano Educação para Todos.

A Constituição Federal de 1988, art. 214, estabelece o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração, definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (SILVA, 2023, p. 2018).

Em 1993, o Ministério da Educação elaborou o plano Decenal de Educação para Todos. O objetivo dessa iniciativa era diferenciar-se das propostas dos planos anteriores, que também tinham como lema a ideia de uma Educação para Todos.

Esse plano, em particular, foi direcionado ao Ensino Fundamental, com a finalidade de diagnosticar os problemas existentes nesse nível de ensino e apresentar estratégias para superá-los. Entre os desafios identificados, o principal foco do plano foi a erradicação do analfabetismo, considerado o obstáculo central a ser superado.

Em junho de 1993, o Ministério da Educação e do Desporto submeteu ao exame da sociedade brasileira uma proposta de governo para elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. Somam-se a isso os obstáculos próprios do sistema educacional brasileiro, cujas características de desempenho e de insucesso escolar comprometem os avanços obtidos nas últimas décadas nos níveis de atendimento educativo da população. (BRASIL, 1993, p. 8 e 29).

Com a chegada do governo Fernando Henrique Cardoso, no início de seu segundo mandato, em 1998, iniciaram-se os debates sobre o PNE, que vislumbrava uma educação globalizada orientada por princípios de uma política neoliberal. Nesse cenário A ideia nesse, o plano buscava atender às exigências de organismos internacionais e das empresas com investimento no país, conforme assinala José Jairo Vieira,

Este PNE – Proposta da sociedade brasileira, foi escrito com ideais voltados para uma vertente distinta da vigente no governo, foi realizada após discussões e debates num congresso onde tinham representantes de sindicatos e de vários setores da sociedade, ou seja, com interesses políticos e educacionais bem diferentes do que o governo FHC trazia, por isso não teve grande expressividade nacional, mas vale a pena ser relatado como ponto de resistência. (VIEIRA, 2017, p. 70)

As exigências dessas empresas era a redução do analfabetismo e o aumento da educação profissional. Com isso, foi “estabelecida parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional”. (PNE, 2001).

Assim, a partir de 2001 estabeleceu-se o segundo Plano Nacional de Educação com duração de dez anos.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Emenda Constitucional n. 59/09).

A partir de estudos realizados, torna-se necessário avaliar o processo de implementação e o desenvolvimento das metas estabelecidas no plano decenal

(2014-2024), identificando avanços e retrocessos. Tal avaliação encontra respaldo na Lei nº 13.005/14 que instituiu o PNE como política de caráter estratégico e de vigência decenal.

Em seu artigo 5º, que ao longo do decênio, ocorreria o monitoramento contínuo e avaliações periódicas da execução e do cumprimento das metas. Prevê que as instâncias envolvidas divulguem, em seus respectivos sítios institucionais, os resultados do monitoramento e das avaliações, analisando e propondo políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas. (SILVA, 2023, p. 219).

A primeira meta do PNE prevê a universalização da educação infantil garantindo atendimento a 100% das crianças de 4 a 5 anos até 2016, e cobertura de pelo menos 50% das crianças de até 3 anos. Essa meta, no entanto, não foi plenamente alcançada. Ela concentra-se na educação infantil e apresenta estratégias voltadas para a universalização do acesso e a permanência das crianças nessa etapa, assegurando o direito à educação desde a primeira infância (Fonte: Agência Senado).

É nitidamente observado que a estratégia utilizada não foi possível ficar somente nas mãos do governo federal. Foi necessário articular com outras instâncias de governo para alcançar a meta.

1.1) Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

1.3) Realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta. (PNE 2014 – 2024).

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada. “A cobertura sofreu grande impacto entre 2020 e 2021, período da pandemia, com frequência ou conclusão em 95,9%, abaixo do índice estimado em 2013, de 96,9%. Quanto à conclusão na idade recomendada, o índice estava em 81,1% na idade até 16 anos, em 2021, bem abaixo dos 95% projetados para 2024”. (Fonte: Agência Senado).

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. A universalização, nesse caso, ficou em

95,3% em 2021, abaixo dos 100% esperados. Também em 2021, 74,5% da população de 15 a 17 anos frequentava o ensino médio ou já havia concluído a educação básica, percentual inferior à meta de 85% estabelecida para 2024. (Fonte: Agência Senado).

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Dados de 2010 apontavam que 82,5% dessas crianças e adolescentes frequentavam creche ou escola naquela época, percentual distante dos 100% esperados pelo PNE (que é de 2014). Em 2021, 93,5% das matrículas desse grupo ocorreram em classes comuns, sendo que 49,5% contavam, ao mesmo tempo, com atendimento de educação especializado, enquanto 44% não o possuíam. (Fonte: Agência Senado).

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Em relação à proficiência em língua portuguesa, resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2019 apontaram que 40% dos estudantes estavam na média da escala (5 e 6). Outros 15% estavam nos níveis mais elevados (7 e 8) e 11% nos níveis mais elementares (1 e 2). Ainda, 4,6% situaram-se abaixo do nível 1. Já nos conhecimentos matemáticos, 33% dos estudantes estavam nos níveis 5 e 6, 17% nos níveis 7 e 8, 13% nos níveis 1 e 2 e 2,8% abaixo do nível 1. O baixo índice indica que esses alunos provavelmente não dominam nenhuma das habilidades mensuradas pela avaliação. (Fonte: Agência Senado).

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica. Em 2021, o percentual de alunos das escolas públicas em tempo integral era de apenas 15,1%. Já o percentual de escolas públicas que ofereciam a ETI para pelo menos 25% dos seus alunos era de 22,4%. (Fonte: Agência Senado).

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas. Nesse caso, houve evolução positiva, com aumento das taxas de aprovação. Contudo, seja para o ensino fundamental ou médio, ainda há um número significativo de alunos com desempenho situado nos níveis mais baixos das escalas de proficiência em língua portuguesa e matemática. (Fonte: Agência Senado).

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais

pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros. Os indicadores apresentaram tendência de crescimento entre 2012 e 2021, mas em ritmo lento, o que deve impossibilitar o alcance dos objetivos até 2024. Em 2021, pouco mais de 40 milhões de jovens entre 18 e 29 anos não possuíam ensino médio completo. A escolaridade média de negros era de 11,3 anos; a escolaridade média de não negros era de 12,4 anos. (Fonte: Agência Senado).

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Em 2021, a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais estava em 95%, sendo de 87% nas áreas rurais e 96,3% na urbana. A taxa de analfabetismo funcional apontou tendência de queda entre 2012 e 2021, atingindo 11,4%, mas ainda distante dos 8,9% projetados para 2024. (Fonte: Agência Senado).

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamentais e médios, na forma integrada à educação profissional. O percentual de matrículas na EJA na forma integrada à educação profissional foi de apenas 2,2% em 2021. No início do PNE estava em 2,8%. (Fonte: Agência Senado).

Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público. Houve aumento de 15,5% no número de matrículas em EPT de nível médio entre 2013 e 2021. Contudo, para alcançar a meta em 2024 seria necessário um crescimento de 200% (para atingir o patamar de cerca de 3,2 milhões de matrículas). (Fonte: Agência Senado).

As metas 12, 13 e 14 que se refere a expansão e democratização para o acesso à educação superior, deixa dúvida em relação ao processo para valorização do profissional, da qualidade da infraestrutura e do trabalho docente como diz Piolli:

As metas tendem a reforçar avaliações heterônomas (Enade e Sinaes) ao mesmo tempo em que pretendem a melhoria da qualidade e internacionalização da pós-graduação. Mas deixam sem o devido esclarecimento sobre como fazê-lo num contexto em que se aprofundam medidas de contingenciamento e cortes nos investimentos, tal como ocorreu em 2015. (PIOLLI, 2015, p. 8).

As metas 15 e 16 tratam da formação docente para a educação básica, as quais asseguram a formação inicial e continuada em nível superior de graduação e

pós-graduação totalmente gratuita. “Além disso, formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação.” (BRASIL, 2014, p. 2). Mas nas palavras de Piolli (2015) “essa intenção se defronta com a preferência dos gestores públicos pela premiação pela produtividade como sinônimo de valorização”.

As metas 17 e 18 definem ações para a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica para equiparar seu rendimento médio aos demais profissionais com escolaridade equivalente e assegura no prazo de 2 anos a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 2).

Apesar das mudanças e avanços verificados no âmbito da legislação, as diretrizes para a carreira, previstas na Resolução CNE/CEB n. 03/97, ainda não foram devidamente materializadas nas políticas municipais e estaduais e consolidadas em planos de cargos e carreiras. O PNE promove o adiamento do reconhecimento e da valorização plena dos profissionais do magistério. Adia para 2024 o que já deveria ter sido superado desde 1997. (PIOLLI, 2015, p. 11).

As últimas duas metas, 19 e 20, que tratam de assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. E, também, ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014, p. 2).

Essas últimas metas seguem o mesmo caminho das demais, não cumprido aquilo que ficou acordado no plano, pois a implementação da meta 19 não foi totalmente alcançada. O total de investimentos em educação pública em 2024 ficou muito abaixo do patamar estabelecido na meta 20 (Fonte: Agência Senado).

Das 20 metas estabelecidas no PNE, apenas quatro haviam sido atingidas até o momento da realização desta pesquisa. Considerando esses dados e a realidade das escolas e da sociedade brasileira no que se refere ao direito à educação para todos, torna-se urgente a ampliação dos investimentos educacionais, a continuidade fortalecimento das políticas públicas e programas, bem como a implementação de políticas sociais voltadas à redução das desigualdades. Tais medidas são

fundamentais para proporcionar melhores condições de trabalho, ampliar o acesso ao conhecimento de forma significativa e promover a equidade educacional.

Numa perspectiva analítica, observa-se que o PNE reflete suas características de formulação, conteúdo e objetivo, mas também evidencia lacunas em relação a projetos externos que influenciam a política educacional. Nos últimos 20 anos, grupos empresariais, como fundações vinculadas a bancos, têm atuado de forma crescente, promovendo interesses de mercado na educação. Esse contexto indica, no PNE, a consolidação de pautas privatistas e a apropriação de recursos públicos destinados à educação.

Constata-se no plano nacional um “alinhamento (ou confluências) dessas metas com o modelo gerencial e empresarial implantados no campo educacional nas escolas e universidades” (PIOLLI, 2015, p. 2) nas últimas décadas.

Desse modo, o modelo apresentado, segundo Piolli e Heloani (2015), “tende a provocar individualismo e competitividade nas relações de trabalho”. Exemplo disso é o IDEB que analisa vários dados, entre eles, o desempenho das crianças na prova. Esses resultados obtidos vão possibilitar em mais ou menos dinheiro para as escolas.

Um aspecto central é o atrelamento do financiamento à avaliação do desempenho e ao incremento da produtividade. Uma diretriz de expansão da oferta dos serviços a baixo custo se materializa pela combinação de corte de despesas públicas com um modelo gerencialista centrado em resultados. (PIOLLI, 2015, p. 3).

Segundo Piolli (2015), alterações significativas terão impacto direto na prática docente. “Passa-se a exigir maior envolvimento e comprometimento com objetivos e metas heterônomos”.

Visto dessa maneira, “... o Estado, passa da condição de provedor para a de regulador ou de auditor que avalia resultados à distância por intermédio de controles cada vez mais centralizados.” (PIOLLI, 2015, p. 6). O papel do estado passa a ser o incentivador dessa competitividade (grifo nosso).

Constata-se que o Estado deixou de atuar como provedor direto do sistema educacional e de cumprir plenamente seu papel de aproximação com a população. Na prática, observa-se que o financiamento é progressivamente retirado ou condicionado a critérios avaliativos, deixando o sistema educacional em situação de vulnerabilidade. Tal lógica contribui para acentuar as disparidades entre regiões, Estados e escolas, privilegiando uma perspectiva que trata a educação como



mercadoria e não como direito. Essa abordagem se justifica pela retórica da “qualidade”, apresentada como objetivo central das políticas educacionais como ressalta Piolli:

Os instrumentos de accountability baseados em testes estandardizados de avaliações são exemplares. O Estado, na condição de avaliador e controlador (BALL, 2004), produz ranqueamentos de escolas, sistemas de ensino, professores, programas de pós-graduação e produção científica. Estes direcionamentos de política educacional no Brasil acompanham tendências mundiais que reduzem a qualidade da educação à melhoria dos indicadores e posições em rankings, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Assim, reforçam cada vez mais o que Gaulejac (2007) denominou como “quantofrenia” ou “doença da medida. (PIOLLI, 2015, p. 6).

Então, o que se viu na realidade foi um corte expressivo nos investimentos e financiamentos educacionais, acompanhado da adoção de políticas que atribuem ao profissional docente a responsabilidade pelo fracasso escolar. Esse modelo gerencial, ao invés de promover a melhoria sistêmica e assegurar os direitos dos cidadãos, acaba transferindo ao professor a culpa pelos problemas estruturais presentes no ambiente escolar.

Paulatinamente, o docente precisa se apropriar de recursos, que muitas vezes obtém por meio do seu próprio esforço laboral para viabilizar o exercício da função docente. Além disso, enfrenta a sobrecarga burocracia e o excesso de trabalho. Em alguns casos, é necessário atuar em até três turnos, totalizando cerca de 60 horas semanais, a fim de garantir melhores condições de sustento, o que inviabiliza o tempo dedicado à preparação de aulas, ao estudo e ao acompanhamento adequado dos discentes. Nesse contexto, a busca pela formação continuada assume caráter secundário.

### **2.3 BNCC, seus desdobramentos e as mudanças atuais no ensino de filosofia.**

Ao tratarmos do entendimento acerca da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), nos termos oficiais definidos pelo Ministério da Educação (MEC), no âmbito da República Federativa do Brasil, constata-se o estabelecido seguinte:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) – (BRASIL/MEC, 2017, p. 7).

Nessa perspectiva, constata-se no texto oficial do MEC/2017 que a BNCC diz respeito um documento normatizador e balizador, aplicável com exclusividade,

à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) – (BRASIL/MEC, 2017, p. 7).

Importa ainda destacar nesse documento normatizador ministerial que, ao projetar um itinerário formativo para os estudantes da educação básica brasileira, o MEC estabelece em âmbito geral a denominação de competência adquirida pelo segmento estudantil nacional, entendida “a **mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho**” (BRASIL/MEC, 2017, p. 8 nosso grifo).

E é nesse contexto que traz implicações de conexão com a dimensão cognitiva, atitudes e valores, estendendo-se amplo entendimento relativo ao exercício da cidadania, articulado ao exercício profissional no mundo do trabalho, que a Filosofia se ver implicada e devidamente inserida, como campo do saber humano voltado para compreensão do mundo e de seu funcionamento, bem como para capacidade humana de contribuir para o processo evolutivo de si mesmo e dos componentes integrantes de seu mundo exterior.

Assim, a Filosofia se insere como disciplina mediadora da compreensão do mundo e de seu funcionamento, ao mesmo tempo em que se propõe servir de orientação balizadora do agir do ser humano no mundo, nos contextos diversos (locais, regionais, nacionais e planetários) em que possa estar inserido ou com os quais estiver conectado.

Aqui, importa ainda evidenciar que a BNCC, nos termos propostos pelo MEC, na versão oficial de 2017, buscando dar coerência e harmonização sistêmica entre

diversos campos do conhecimento, cuida atentamente da sustentação legal sobre o que se propõe no tocante à orientação da organicidade do Ensino Médio.

Sobremaneira, quando se conecta ao ordenamento legal já presente na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que ao alterar vários comandos normativos de marcos legais anteriores (leis e decretos-lei), no tocante ao ensino da Filosofia no Ensino Médio, como parte obrigatória do itinerário formativo, assim estabelece obrigatoriedade de se ministrar essa disciplina. Notadamente, a alteração estabelecida acrescenta novo dispositivo à Seção IV, do Ensino Médio, determinando no bojo de outros campos disciplinares o ordenamento legal para o ensino da Filosofia, ficando assim disposto no corpo textual da LDB, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional brasileira, *ipsis litteris*:

**Art. 35-A.** A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (...) IV - Ciências humanas e sociais aplicadas. (...) § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e **Filosofia** (BRASIL/MEC, 2023, p. 27).

Entretanto, mesmo ficando assegurado, nas bases legais dadas pela reforma do ensino de 2017 em nível médio, que o ensino da Filosofia constituía parte integrante dos componentes curriculares obrigatórios do Ensino Médio em âmbito nacional, restaram indefinidas e imprecisas diretrizes necessárias à implementação de propostas de arranjos curriculares da disciplina aqui em questão. Sobretudo no tocante à seleção e extensão dos conteúdos, dispostas em propostas pedagógicas específicas engendradas nas mais diversas e complexas formatações dos sistemas de ensino, elaborados principalmente pelas instituições públicas responsáveis pela gestão da organização e implementação do ensino, por parte das entidades estaduais (Secretarias de Educação).

Haja vista que estas carregam sobre si mesmas grandes responsabilidades à frente de seu campo de atuação no âmbito do serviço público educacional, na qualidade pertencentes às estruturas administrativas dos diversos governos, todos dotados de atribuições legais e estratégicas de organizar e executar políticas públicas educacionais à frente das diversas Unidades da Federação (Estados), mormente no tocante ao Ensino Médio.

Quando se verifica as duas competências específicas atribuídas ao ensino da Filosofia, bem como as pretendidas habilidades propostas para serem adquiridas ao

longo do processo de ensino-aprendizagem, sugere-se fazer acreditar numa ingênua e pseudoviabilidade de implementar-se o ensino da disciplina em análise, de maneira a alcançar resultados exitosos fáceis ou em níveis razoáveis, sob a promessa de atingir objetivos valiosos, conforme se propõe a partir de competências definidas pela BNCC.

Como se pode ver nos termos apresentados a seguir, no tocante às competências e habilidades expressas no documento ordenador e orientador das bases curriculares definidas pelo MEC. A esse respeito, como bem se pode notar, os princípios ordenadores da organização curricular e do que se espera, a partir do ensino da Filosofia no Ensino Médio, parecem ser bastante claros em termos documentais. Então vejamos o que se propõe, a partir do texto oficial do MEC (Bases Nacionais Comum Curricular/BNCC):

#### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5:

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (BRASIL/MEC, 2017, p. 577). (...)

#### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6:

Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL/MEC, 2017, p. 578).

Vistas as competências específicas acima expostas, quando as vinculamos às suas respectivas habilidades decorrentes do ensino da Filosofia no âmbito do Ensino Médio, o que se projeta enquanto propósitos sugere algo bastante alvissareiro, para quem está ávido e ao mesmo tempo bastante exausto de tanto esperar por ministrar bons conteúdos filosóficos, com foco na nobre finalidade da disciplina, num mundo em que as pessoas estão cada vez mais se distanciando do exercício crítico-analítico dos fenômenos decorrente de eventos relacionados a fatores supervenientes.

E sobretudo no tocante à conduta dos seres humanos, enquanto estes se relacionam consigo mesmos e com seus semelhantes, e com tudo o que lhes afetam nas relações com a imensidão das realidades que lhes são exteriores.

Se observarmos algumas amostras das habilidades apresentadas no documento da BNCC do MEC (2017), podemos talvez imaginarmos que estamos experienciando um grande e maravilhoso sonho. Ou ainda nos fazer uma pergunta

bem direta: “Dar para acreditarmos nesses propósitos de adquirirmos essas habilidades tão valiosas?” Então, pelo menos, visualizemos algumas que a BNCC nos apresenta:

[Relativas à COMPETÊNCIA 5] Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade. (BRASIL/MEC, 2017, p. 577).

(...)

Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. (BRASIL/MEC, 2017, p. 577).

(...)

[Relativas à COMPETÊNCIA 6] Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. (BRASIL/MEC, 2017, p. 579).

(...)

Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.). (BRASIL/MEC, 2017, p. 577).

(...)

Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia. (BRASIL/MEC, 2017, p. 577).

Não obstante ao grande significado e valor desse conjunto de propósito estabelecido oficialmente pelo MEC, no bojo das diversas competências e habilidades “prometidas” por esse Ministério da esfera do mais alto Poder Executivo de nossa República Federativa do Brasil, não é preciso fazer grandes contorcimento retóricos (correndo o risco de se afogar na própria descrença, frente a tantos sonhos e promessas frustrantes!), para chegarmos à percepção de que grande parte do que fora prometido na BNCC expedida pelo MEC, a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, aprovada pelo Congresso Nacional de nosso País, seria fatalmente inviabilizada pelas pré-condições do chão da realidade em que se tenta, a duras penas e com profunda frustração, implementar qualquer proposta educacional em nossa sociedade brasileira. Principalmente, em razão do fato de que o próprio Ministério da Educação brasileira, ciente das dificuldades e desafios da educação em nosso país,

em “Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” reconhece e caracteriza muito bem que “a sociedade somente se mobilizará em defesa da educação se a incorporar como valor social.” (BRASIL/MEC, 2007, p. 11).

Foi em meio a um emaranhado de obstáculos e empecilhos, no tocante às limitações e sérias dificuldades que continuaram a marcar com “ferro e fogo” o cotidiano das tentativas frustrantes de implementar o ensino da Filosofia, como ocorrera igualmente com o ensino de diversas disciplinas prometidas pela BNCC de 2017, que os governos Temer (2016-2018), Bolsonaro (2019-2022) e início do governo Lula-3, em face do já tão desgastado estado em que se encontrara a educação brasileira, sobretudo no âmbito do Ensino Médio, de forma mais direta e concreta no governo atual (Lula-3), moveram-se esforços para a realização de mais uma tentativa de reforma do Ensino Médio.

Dentre as tantas dificuldades e obstáculos encontrados durante as fatigantes e frustrantes tentativas de implementar as medidas propostas, a partir das promessas de BNCC de 2017, podemos apontar algumas, tais como: a falta de recursos destinados à educação em todos os níveis da Federação (União, Estados e Municípios, e Distrito Federal); a redução no investimento em melhorias das instalações físicas escolares e universitárias, precarização de uma política pública específica, voltada para a formação de professores; pouco ingresso de novos quadros técnicos de pessoal, para atuação em nível de assessoramento no campo de orientação psicopedagógica, assistência social e educação/segurança alimentar, bem como na atualização e aperfeiçoamento das propostas pedagógicas nos sistemas de ensino, sobretudo aqueles sistemas próprios das esferas estaduais, visando a melhoria do nível de ensino-aprendizagem no âmbito do Ensino Médio.

Nesse último fator limitante, importa evidenciar as tensões e disputas em torno da gestão do ensino, notadamente no tocante à elaboração de projetos político-pedagógico, e da mesma forma no que diz respeito à formação dos planos de cursos, nos quais se estabelece a distribuição das cargas horárias por cada disciplina.

E nesse último quesito de distribuição do tempo interdisciplinarmente é que se são as costumeiras disputas e conflitos, por conta dos interesses que se interceptam enquanto cada docente pretende dispor da maior extensão temporal possível, para poder ministrar pelo menos o que é básico no tocante ao conteúdo das disciplinas que ministram. Nesse contexto de disputa, a disposição de tempo para ministrar as

disciplinas de Humanidades, como Filosofia, estão sempre sob pressão e ameaças de serem prejudicadas.

Por conta de tais dificuldades é possível presumir que as diversas tentativas de “reformatar” o ensino na educação brasileira tem levado a resultados pífios, precários e perniciosos, mormente resultando em prejuízos insanáveis. E mais uma vez se tentou outra reforma do Ensino Médio, expressa noutro projeto de lei que foi recentemente aprovado pelo Congresso Nacional, em julho de 2024, que tramitou nas duas Casas (Senado Federal e Câmara dos Deputados) sob a denominação de um substitutivo de Projeto de Lei nº 5230/23, do Poder Executivo. A matéria (projeto de lei) tramita já na espera de sanção (ou eventuais vetos) do Presidente da República.

Mais uma vez, por conta de muita luta e resistência de diversos segmentos interessados em garantir o ensino da Filosofia como parte fundamental do conjunto dos componentes curriculares do Ensino Médio, essa disciplina que cuida essencial de conteúdos filosóficos de larga tradição está mantida e legalmente protegida como parte dos conteúdos a serem ministrados no âmbito do Ensino Médio, em todo o País. E assim está devidamente estabelecido, na forma do texto legal (Projeto de Lei 5230/23) já aprovado pelo Congresso Nacional e a ser sancionado pelo Presidente da República:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

(...) § 2º A formação geral básica terá, no mínimo, 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas no ensino médio e assegurará que, a partir das quatro áreas do conhecimento previstas nos incisos do caput deste artigo, sejam ofertados os seguintes componentes curriculares: (...)

VII - história, geografia, sociologia e **filosofia** (BRASIL, Projeto de Lei 5230/23, 2024). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - **grifo nosso**.

Isto posto, espera-se que, a partir das lições que a história da educação brasileira pode dar, garantidas as condições necessárias para evitar erros e obstáculos já fartamente ocorridos, a Filosofia, assim como todas as disciplinas de diversos campos do conhecimento, possa se viabilizar como proposta que possa contribuir com o desenvolvimento da capacidade de compreensão do mundo, de nossa sociedade e de preparo de gerações de jovens e adultos estudantes, para o exercício digno e competente de suas profissões.

E sempre na perspectiva e bons propósitos de deixarem suas marcas no espaço e ambientes em que atuarem, de forma a estarem certos de que fizeram sua parte, para que o mundo e a sociedade em que vivem hoje possam estar sempre melhor amanhã.

#### **2.4 Problemas atuais pensados a partir da perspectiva kantiana de esclarecimento, proposto nos parâmetros e orientações curriculares nacionais de forma transversal**

Muitos são os problemas que afetam a educação, tanto no mundo como no Brasil, de maneira geral. Dentre aqueles que mais estamos habituados evidenciar e a reclamar soluções de curto e médio prazos, podemos citar: - gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.

Esses problemas foram contemplados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como temas transversais. O intuito aqui é refletir especificamente, sobre a ética e a educação a partir do pensamento do filósofo Immanuel Kant, no ambiente escolar.

A educação escolar deve contribuir para o desenvolvimento moral das crianças e jovens. Isso é ratificado pelos PCNs que passam a denominar Educação Moral como Ética. Os PCNs estabelecem que a Ética deve ser desenvolvida por todos os docentes, por meio do Tema Transversal, como afirma o documento:

A questão central das preocupações éticas é a análise dos diversos valores presentes na sociedade, a problematização dos conflitos existentes nas relações humanas quando ambas as partes não dão conta de responder questões complexas que envolvem a moral e a afirmação de princípios que organizam as condutas dos sujeitos sociais. Na escola, a temática ética se encontra nas relações entre os agentes que constituem essa instituição, alunos, professores e pais, e nos currículos, uma vez que o conhecimento não é neutro nem impermeável a valores de todo tipo. (BRASIL, 1997, p. 66).

O homem desde o período primitivo sentiu a necessidade de viver em grupo, em sociedade. E para isso foi necessário estabelecer princípios e posturas para não ultrapassar os limites do outro como o respeito e a solidariedade. Esses valores devem



serem aprendidos desde a infância no convívio com a família, no ambiente religioso, na comunidade e no ambiente escolar.

É no ambiente escolar onde a criança passa boa parte de sua vida e onde muitas delas tem o primeiro contato com a sociedade, é onde exercerá sua cidadania e onde tem a possibilidade de construir sua autonomia.

De acordo com Kant a educação é uma necessidade inerente ao ser humano. Por educação ele entende que “é o cuidado na infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo.” (KANT, 2021, p. 9). Precisamos dela por toda a vida. É uma busca constante em vista da sua cidadania. A educação, em perspectivas kantianas, não se prende ao desenvolvimento cognitivo, mas, sobretudo, para despertar a autonomia do sujeito, de maneira que forme o indivíduo para cidadania e conduta moral.

A educação pode seguramente ser entendida como desenvolvimento da consciência. Dentro da perspectiva kantiana, essa consciência é ética, ou seja, é necessário educar o sujeito para o despertar da consciência moral, nascida da vontade racional, livre e autônoma. Nesse sentido, a educação é a premissa que possibilita a vida ética. (MARTINS, 2019, p. 66).

Faz-se necessário perguntarmos aqui o que é ser ético? E qual o conceito de ética para o filósofo Immanuel Kant? É muito comum os sujeitos utilizarem ética e moral como sinônimos devido o sentido etimológico ser comum a ambos. A palavra ética vem do grego *êthica* e significa modo de ser, caráter, costume, e a palavra *moral* vem do latim *moralis*, que possui o mesmo significado de *ética*.

Mas ética e moral não são as mesmas coisas. Ética é entendida como uma reflexão filosófica sobre os fundamentos da moral, e a moral pode ser entendida como um conjunto de regras que visa a regular a vida social, conforme explica Rios,

A ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem. Cabe a ela, enquanto investigação que se dá no interior da filosofia, procurar ver claro, fundo e largo os valores, problematizá-los, buscar sua consistência. A moral, numa determinada sociedade, indica o comportamento que deve ser considerado bom e mau. A ética procura o fundamento do valor que norteia o comportamento, partindo da historicidade presente nos valores. (RIOS, 2001, p. 24).

A ética kantiana é uma ética deontológica (dever), uma vez que o agir correto é estabelecido a partir de certas normas e regras. É uma ética centrada no dever. As

ações são avaliadas com base em princípios universais. Não se baseia em princípios ou resultados.

O princípio fundamental é o Imperativo Categórico: “Age apenas de acordo com uma máxima que possas querer que se torne uma lei universal.” (KANT, 2003, p.52). Ações devem ser universalmente aplicáveis. Não tratar pessoas como meios, mas como fins em si mesmas. Kant acreditava que a moralidade não deve ser determinada pelo resultado, mas sim pela intenção e pelo dever de agir corretamente. Enfatiza a importância do cumprimento do dever moral, independentemente das consequências.

A ética de Kant enfatiza a importância da liberdade e da autonomia moral. Liberdade para Kant é um dos seus conceitos principais na constituição de seu sistema.

Entende por liberdade “a faculdade de iniciar por si um estado”, e descreve-o como a razão criando “a ideia de espontaneidade que poderia começar a agir por si mesma, sem que uma outra causa tivesse necessariamente que precedê-la para determiná-la a agir segundo a lei da causalidade ...essa espontaneidade é assim oposta às causas naturais e possui os elementos básicos para sua determinação dentro de si mesma. (CAYGIL, 2000 p. 216).

A verdadeira liberdade não está em seguir nossos desejos e inclinações, mas sim em agir de acordo com a razão e a lei moral. A vontade moral é determinada pela lei moral, que é universal e incondicional. A lei moral, externada no imperativo categórico, exige que atuemos de acordo com princípios que possam ser universalizados.

A vontade é uma espécie de causalidade de seres vivos na medida em que são racionais, e liberdade seria aquela propriedade dessa causalidade na medida em que esta pode ser eficiente independentemente da determinação por causas alheias; assim como a necessidade natural é a propriedade da causalidade de todos os seres irracionais de ser determinada à atividade pela influência de causas alheias. (KANT, 1980, p. 149).

Enfatiza a ética kantiana a importância da 'boa vontade' como elemento principal na avaliação moral. A boa vontade é a disposição de agir de acordo com o dever, independentemente das consequências.

A boa vontade não é boa pelo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer, isto é, em si mesma. E considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais elevado do que tudo que por meio dela puder ser alcançado em proveito de qualquer inclinação ou, se quiser, da soma de todas as inclinações. (KANT, 1964, p. 5).

Destarte, a ética para que esteja presente no dia a dia do discente, a educação tem essa grande tarefa, a incumbência de ser o meio que propiciará as condições em fazer com que os homens exerçam sua liberdade agindo conforme a lei moral. Essa concretização da liberdade e do agir moral depende da disciplina e instrução.

A disciplina e a instrução representam um papel fundamental na humanização do indefeso ser humano, enquanto aquela é puramente negativa, porque tira do homem sua selvageria; esta o conduz à liberdade .... Ao longo de sua existência, porém, o ser humano conhece a liberdade e a ela tudo sacrifica. Por esse motivo preciso, é conveniente recorrer cedo à disciplina e aos preceitos da razão. (KANT, 2021, p. 10).

Segundo Kant, é fundamental que o indivíduo exerça uma autocoerção, ou seja, uma imposição que faz a si próprio, para agir contrariamente às suas inclinações egoístas. Como ser livre, é meu dever impor a mim mesmo a superação da minha natureza egoísta, que representa um impedimento ao cumprimento do dever determinado pela lei moral.

A educação, desenvolvida amplamente no ambiente escolar, não deve se limitar à transmissão de conteúdo. A escola precisa ser um espaço que promova o diálogo, reconhecendo que os discentes possuem opiniões e valores próprios, e que não devem aceitar tudo de forma passiva, sem reflexão ou questionamento.

Desse modo, a escola deve propiciar meios pedagógicos para favorecer uma formação do caráter, para o pensar de forma autônoma, mas baseado em princípios. “A ética seja um eterno pensar, refletir e construir. À escola, cabe educar os discentes para que tomem parte nessa construção, para que possam se tornar livres e autônomos para pensarem e julgarem.” (PCN, 1997, p. 50).

A temática da ética em sala de aula não deve ser abordada de forma isolada ou descontextualizada. É essencial que o tema seja tratado a partir da realidade vivida pelos discentes, bem como da realidade da própria escola e do contexto em que ela está inserida. Para isso, é importante utilizar situações-problema do cotidiano, relacionadas ao dia a dia deles.

A abordagem construtivista integra, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social. Considera o desenvolvimento pessoal como o processo mediante o qual o ser humano assume a cultura do grupo social a que pertence. Processo no qual o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem da experiência humana culturalmente organizada, ou seja, socialmente produzida e historicamente acumulada, não se excluem nem se confundem, mas interagem. Daí a importância das interações entre crianças e destas com parceiros experientes. (PCN, 1997, p. 38).

A educação desempenha um papel essencial nesse processo de formação humana, uma vez que os discentes não nascem com virtudes ou falhas moralmente determinadas. Suas características são construídas ao longo do tempo, a partir das relações sociais, culturais e educativas das quais participam. Nessa perspectiva, Paulo Freire compreende a educação como uma prática ética e política, voltada para a formação crítica do sujeito, reconhecendo que, embora a educação não seja capaz de garantir plenamente o desenvolvimento moral dos indivíduos, ela não pode se eximir de sua responsabilidade formativa. Assim, mesmo diante de seus limites, a educação assume o compromisso de contribuir para a construção da autonomia, da consciência crítica e da responsabilidade social dos discentes. (FREIRE, 1996).

De acordo com Kant (2002), "o homem só pode se tornar verdadeiramente humano por meio da educação, a qual ele recebe de outros que também a receberam anteriormente". O ser humano não nasce moral; é através da educação que desenvolve essa dimensão. É ela que permite ao indivíduo deixar seu estado bruto e alcançar sua condição humana. No entanto, manter-se nesse estado exige um esforço contínuo, já que o ser humano carrega em si tanto impulsos racionais quanto instintivos, próprios da natureza animal.

#### 2.4.1 Uma Leitura Crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a BNCC e suas Implicações no Processo de Intervenção Pedagógica.

A educação escolar, enquanto processo social e formativo, está inevitavelmente regulamentada pelas diretrizes normativas que buscam orientar sua prática e seus objetivos. No Brasil, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), instituídos na década de 1990, e mais recentemente a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), têm representado instrumentos centrais na organização do currículo da educação básica.

No entanto, é preciso perguntar em que medida tais documentos normativos favorecem uma intervenção pedagógica autônoma, no sentido proposto por Immanuel Kant, para quem o esclarecimento é a saída da "menoridade" do ser humano por meio do uso autônomo da razão. (KANT, 2005, p. 63).

Vivemos em um tempo com excesso de informações, divisões ideológicas e enfraquecimento do convívio social, o que faz com que a educação precise ir além de frases prontas sobre formação cidadã. Em um cenário de banalização da ignorância, manipulação midiática e negação da ciência, torna-se urgente desenterrar o sentido radical do esclarecimento (Aufklärung) proposto por Immanuel Kant, não como fórmula didática, mas como crítica à tutela intelectual que ainda estrutura a maioria das práticas escolares.

A valorização da autonomia intelectual como finalidade da formação humana desafia qualquer modelo educacional que se limite à mera transmissão acrítica de conteúdo. Nesse sentido, é necessário problematizar a relação entre os documentos curriculares oficiais e as práticas pedagógicas à luz dessa perspectiva filosófica: estariam os currículos nacionais promovendo sujeitos esclarecidos ou contribuindo para a manutenção da heteronomia?

Essa reflexão se ancora em uma concepção de educação comprometida com a autonomia do indivíduo, tal como propõe Kant ao discutir as causas da heteronomia. Segundo ele:

Preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (naturaliter maiorennes), continuem, no entanto, de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituem em tutores deles. (KANT, 2005, p. 64).

Compreende-se que a permanência na condição de menoridade intelectual, isto é, a dependência do pensamento alheio, é reforçada tanto por fatores internos, como a preguiça e o medo de pensar por si, quanto por estruturas externas que se aproveitam dessa condição.

Assim, pressupõe-se que, uma educação verdadeiramente autônoma precisa romper com práticas pedagógicas que apenas reproduzem saberes e, em vez disso, fomentar o pensamento crítico, a liberdade e a responsabilidade intelectual. Esse ideal educacional se alinha à concepção kantiana de que o ser humano não deve se limitar à passividade diante das comodidades da vida, mas sim se empenhar ativamente em seu aprimoramento moral e intelectual. Como afirma Kant:

O ser humano está destinado, por sua razão, a estar numa sociedade com seres humanos e a se cultivar, civilizar e moralizar nela por meio das artes e das ciências, e por maior que possa ser sua propensão animal a se abandonar passivamente aos atrativos da comodidade e do bem-estar, que ele denomina felicidade, ele está destinado a se tornar ativamente digno da

humanidade na luta com os obstáculos que a rudeza coloca para ele. (KANT, 2006, p. 13)

A implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), enquanto diretriz normativa para a educação básica no Brasil, representa uma tentativa de sistematização dos conteúdos e competências desejáveis na formação dos discentes.

Entretanto, uma leitura crítica revela tensões entre os objetivos propostos nos documentos oficiais e a efetiva promoção de um pensamento autônomo e esclarecido, nos termos kantianos.

Ao mesmo tempo em que os documentos oficiais defendem a formação de sujeitos autônomos, eles operam dentro de um modelo que frequentemente reforça práticas pedagógicas conteudistas e reprodutivistas, reduzindo o papel do professor a mero executor de programas e o do discente a receptor passivo de informações. De acordo com Libâneo (2012), esse tipo de organização curricular tende a esvaziar o trabalho docente de sua dimensão formativa, transformando-o em simples aplicador de conteúdos previamente estabelecidos pelas políticas educacionais.

Essa contradição compromete a efetivação do esclarecimento, entendido nos termos kantianos como a capacidade do indivíduo de pensar por si mesmo, livre de tutelas externas. Nesse sentido, afirma Paulo Freire que:

Na medida em que, na visão “bancária” da educação, o “educador” é o que sabe e os educandos os que não sabem, cabe àqueles entregar estes conteúdos àqueles, cuja tarefa é recebê-los, memorizá-los e repeti-los. Esta é a concepção que serve à dominação: quanto mais passivos se mantenham os educandos, tanto melhor. (FREIRE, 1987, p. 58)

A menoridade para Kant, entendida como submissão ao pensamento alheio por comodismo ou covardia, não é uma condição imposta, mas escolhida, muitas vezes incentivada por sistemas que lucram com a alienação e a passividade. Nesse sentido, o imperativo kantiano *Sapere aude!* (“ouse saber”) é mais do que um convite; é um ato de resistência frente às estruturas que mantêm os indivíduos na condição de súditos intelectuais.

Ao propor a transversalidade de temas como ética e pluralidade cultural, os Parâmetros Curriculares Nacionais parecem, à primeira vista, alinhar-se à perspectiva kantiana de formação autônoma. No entanto, tal abordagem corre o risco de se tornar apenas decorativa, segundo Freire (1996), se não for acompanhada de práticas pedagógicas comprometidas com a crítica estrutural das desigualdades e com o enfrentamento das opressões historicamente naturalizadas no interior da escola. Diz

ainda que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 47).

Os PCNs, embora reconheçam a importância de uma formação crítica e cidadã, muitas vezes mantêm uma estrutura curricular que favorece a homogeneização e o controle pedagógico. A prática docente, nesse contexto, pode ser reduzida a uma aplicação de conteúdos prescritos, o que limita a possibilidade de intervenção pedagógica autônoma.

Freire (1996, p. 67), destaca que “ensinar exige a capacidade de lutar por liberdade, por justiça e por dignidade”. A inclusão de temas transversais, por si só, não é suficiente para formar sujeitos autônomos; é necessário tensionar o currículo, questionar o que é ensinado e por que, e a quem serve esse ensino.

Como aponta Sacristán (2000, p. 48), “currículos prescritos não são apenas propostas técnicas neutras; eles expressam e impõem determinadas visões de mundo e de sociedade”. A BNCC, ao privilegiar a padronização e a mensuração de resultados, pode comprometer o espaço da reflexão pedagógica autônoma, reduzindo o papel do professor a executor de competências estabelecidas externamente ao seu contexto.

A BNCC, homologadas em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, posteriormente, para o Ensino Médio, introduziu uma ênfase nas chamadas “competências e habilidades”, voltadas para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, socioemocionais e práticas.

Embora o documento afirme ter como objetivo a formação integral do sujeito, sua estrutura organizativa e sua linguagem fortemente alinhada a modelos internacionais de avaliação, como o PISA, evidenciam uma racionalidade técnico-instrumental. Como reforça Saviani “a educação não pode ser reduzida a mera preparação para o mercado de trabalho, sob pena de anular seu sentido formativo e humanizador.” (SAVIANI, 2008, p. 24).

A educação, enquanto instrumento de autonomia, não pode mais se limitar à reprodução de conteúdo acríticos ou ao treinamento de habilidades técnicas. Como Kant assinala, o esclarecimento requer a liberdade de uso público da razão, algo que, em sistemas escolares marcados pela vigilância, pelo controle curricular e pela padronização das avaliações, é sistematicamente sufocado. (KANT, 2005, p. 14). A liberdade que a razão exige não é compatível com ambientes escolares que inibem o pensamento divergente e punem a crítica.

Desse modo, pensar a intervenção pedagógica a partir da ótica kantiana implica enfrentar os dispositivos de silenciamento ainda operantes na escola: o autoritarismo docente, a burocratização da prática pedagógica e a supervalorização do conteúdo. Como afirma Dermeval Saviani (2008, p. 27), “uma educação que não emancipa é uma prática domesticadora travestida de ensino”.

O professor, longe de ser um mero executor de livros ou fiscal de desempenho, deve assumir o papel político de provocador da consciência crítica, instigando os discentes a romperem com os discursos prontos, as tutelas ideológicas e os conformismos morais.

A intervenção pedagógica, entendida como ação intencional e consciente do educador no processo de aprendizagem, precisa transcender a aplicação técnica de currículos normativos e recursos didáticos tradicionais. Isso exige a criação de espaços para a problematização, para o diálogo e para a formação de juízos racionais, de modo que o discente desenvolva não apenas conhecimentos, mas também a capacidade de pensar criticamente sobre eles e sobre a realidade em que vive. Nessa perspectiva, afirma Saviani:

A prática pedagógica não é neutra. Ao contrário, ela está sempre comprometida com determinada concepção de homem e de sociedade. Por isso, o trabalho educativo, se quiser ser autêntico, deve assumir-se como uma atividade crítica, consciente de seus fins e comprometida com a transformação da realidade e com a formação de sujeitos capazes de intervir no mundo. (SAVIANI, 2008, p. 14)

A formação de cidadãos esclarecidos, no sentido kantiano do termo, pressupõe uma ruptura com a ideia de neutralidade pedagógica. Toda prática educativa é atravessada por valores, e a recusa em politizar o ato de educar é, na verdade, uma forma dissimulada de perpetuar o status quo. Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 18) adverte: “a educação neutra não existe; o que existe é a ocultação ideológica de interesses sob o disfarce da neutralidade”.

Por isso, ao serem lidos criticamente, os documentos oficiais como os PCNs, BNCC e outros, não deve ser tomado como manuais fechados, mas como referências passíveis de mediação e ressignificação pelo professor. A autonomia docente é um requisito fundamental para que a prática pedagógica se configure como um processo de esclarecimento.

A mera reprodução de conteúdo ou a adoção acrítica de metodologias impostas externamente, não contribuem para o desenvolvimento da maturidade intelectual dos



discentes, mas tendem a mantê-los em uma condição de menoridade, conforme conceituada por Kant.

Dessa forma, o educador que assume a intervenção pedagógica como um ato de esclarecimento compromete-se com a autonomia dos sujeitos. Ele não age como um “condutor de almas”, mas como um mediador do pensamento, que desafia seus discentes a saírem das zonas de conforto do conformismo e da passividade. Como lembra Freire,

Ensinar exige autonomia, exige liberdade, exige autoridade que se constrói com saber e com ética. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 75)

Ao articular as diretrizes curriculares nacionais com a perspectiva kantiana do esclarecimento, torna-se possível afirmar que a tarefa da educação vai além da formação para o mercado ou da aquisição de competências funcionais. A verdadeira finalidade da educação é formar sujeitos autônomos, “capazes de exercer sua razão de forma pública” (KANT, 2013, p. 66) e crítica, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Portanto, a incorporação crítica do pensamento kantiano no campo educacional brasileiro não pode ser reduzida a diretrizes decorativas dos PCNs. É preciso denunciar o abismo entre o discurso oficial e a realidade escolar concreta, onde o pensamento autônomo ainda é a exceção, e não a regra.

O verdadeiro esclarecimento exige coragem política, enfrentamento ético e uma pedagogia da insubmissão. Como afirma Paulo Freire (2000, p. 81), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, tampouco a sociedade se transforma sem ela”. Somente assim será possível transformar a educação em um projeto de liberdade real, e não apenas em uma promessa institucionalizada de autonomia que nunca se realiza.

### **3 ASPECTOS METODOLÓGICOS E INTERVENÇÃO: EXPERIÊNCIA E CONHECIMENTO NO CHÃO DA ESCOLA ESTADUAL OCTÁVIO MOURÃO**

#### **3.1 Ambiente pesquisado**

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Octávio Mourão, pertencente a Rede Estadual de Educação, situada na zona urbana da cidade de Manaus, no Estado do Amazonas. Situada na Rua Nº 17 de março S/N, Bairro Santa Etelvina. CEP: 69059-160. Email: [eeoctaviomourao@seduc.net](mailto:eeoctaviomourao@seduc.net), zona norte. A escola foi criada pelo Decreto Nº 22.554 de 05 de abril de 2002. Sua inauguração ocorreu em 15 de julho de 2002, iniciando as atividades em 05 de junho do mesmo ano.

Apresento alguns dados importantes sobre a instituição onde o trabalho de pesquisa foi desenvolvido. A Escola supracitada recebeu essa denominação em homenagem ao grande homem público, Professor Octávio Hamilton Botelho Mourão, vice-reitor, posteriormente reitor da Universidade do Amazonas e membro da Academia Amazonense de Letras.

Muitos foram os pontos positivos que a fundação da referida escola trouxe para comunidade Santa Etelvina, tais como: acessibilidade prática para os estudantes que moram no entorno da escola, assim como para os alunos que moram na zona rural da BR 174 e da AM 010 que precisam concluir o Ensino Médio; oportunidade de socialização nos eventos internos e externos da escola com a comunidade.

No início de suas atividades a escola funcionou com as modalidades de ensino de 1ª a 4ª série (Matutino), de 5ª a 8ª série (Vespertino) e Projeto Tempo de Acelerar (Noturno). Atualmente a escola funciona com 30 turmas divididas em três turnos assim distribuídas:

- Matutino: 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio,
- Vespertino: 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio,
- Noturno: Ensino Médio Regular e Modalidade: Educação de Jovens e Adultos 2º e 3º segmento.

A parte física é constituída por: 10 salas de aula, 01 sala para técnicos, secretaria, diretoria com banheiro, biblioteca, sala de multimídias, sala para professores com banheiro, 01 copa – cozinha, pátio interno, 01 quadra poliesportiva,

01 banheiro para deficientes, banheiros e 01 depósito para guardar utensílios da cozinha, 01 depósito para merenda escolar.

Assim como muitas outras escolas, esta situa-se numa área periférica da cidade, cercada por inúmeros problemas de origem socioeconômica.

Para maior conhecimento do campo e dos sujeitos que fazem parte da pesquisa, foi aplicado um questionário socioeconômico e étnico-cultural, no mês de agosto de 2023 onde apresentou o perfil dos discentes da escola em questão.

A pesquisa contou com a participação de todos os discentes, dos quais 61,4% se identificaram com o sexo feminino e 38,6% com o sexo masculino. Em relação à autodeclaração de cor ou raça, conforme a categorização utilizada pelo IBGE, 65,9% dos participantes se consideraram pardos, 23,1% brancos, 3% negros, 3% amarelos, 1% indígenas e 4% preferiram não declarar. Esses dados revelam a predominância de pessoas autodeclaradas pardas na amostra, o que pode refletir a diversidade étnico-racial do contexto em que a pesquisa foi realizada.

Na pergunta sobre o tipo de escola frequentada no Ensino Fundamental, a maioria dos entrevistados (90,6%) respondeu que estudou exclusivamente em escola pública. Os demais 9,4% afirmaram ter estudado em escola particular (com ou sem bolsa), ou alternado entre escola pública e particular durante esse período.

Já no Ensino Médio, a proporção de estudantes oriundos da rede pública foi ainda maior: 97,4% estudaram somente em escola pública, enquanto apenas 2,6% estudaram em escola particular (com ou sem bolsa) ou passaram por ambas as redes de ensino.

Quando questionados sobre a realização de cursos de línguas, 84% dos entrevistados responderam que já fizeram ou ainda fazem, enquanto 16% afirmaram nunca ter feito esse tipo de curso.

Em relação ao abandono escolar durante a vida estudantil, a maioria (81,9%) declarou que nunca precisou se afastar da escola. Por outro lado, 13,4% relataram que já se afastaram da escola uma única vez, por algum motivo específico, e 4,7% afirmaram que interromperam os estudos em mais de uma ocasião ao longo da trajetória escolar.

Quando questionados se já sofreram algum tipo de discriminação, 88,2% dos alunos afirmaram que nunca passaram por essa experiência, enquanto 11,8% disseram que sim, já sofreram discriminação.

No que diz respeito à situação de trabalho, 74,1% dos entrevistados não trabalham atualmente, 21,2% trabalham sem carteira assinada e apenas 4,7% estão empregados com carteira assinada.

Sobre a responsabilidade pelo próprio sustento, 78,4% dos alunos disseram depender totalmente dos pais para cobrir suas despesas básicas. Já 10,8% afirmaram ser totalmente responsáveis pelo próprio sustento, e outros 10,8% relataram depender de cônjuges, avós ou outros parentes para se manter.

Em relação à renda familiar, os dados mostram que:

- 64,7% das famílias vivem com até um salário-mínimo
- 21,6% possuem renda entre um e dois salários-mínimos
- 7,6% entre dois e três salários-mínimos
- 2,5% entre três e quatro salários-mínimos
- e apenas 3,6% relataram que a renda familiar é acima de quatro salários-mínimos.

Em relação à condição de moradia, a maioria dos entrevistados (72,9%) declarou viver em casa própria. Os demais informaram residir em:

- Casa alugada: 17,6%
- Casa cedida: 8,2%
- Casa herdada: 1,3%

Quanto à quantidade de pessoas que vivem na mesma residência, os dados revelam o seguinte cenário:

- 0,5% moram sozinhos
- 9,4% vivem com mais uma pessoa (total de duas)
- 16% moram em três pessoas
- 24,9% em quatro pessoas
- 24,5% em cinco pessoas
- 24,7% relataram morar com mais de cinco pessoas na mesma casa.

A pesquisa investigou os itens disponíveis nas residências dos entrevistados, com foco tanto em bens de consumo quanto nas condições para estudo. Os resultados foram os seguintes:

- Celular: 94,6% possuem
- Geladeira: 87,8% possuem
- Televisão: 79,5% possuem
- Máquina de lavar: 76,2% possuem

- Carro: 27,3% possuem
- Notebook: 22,6% possuem
- Moto: 21,2% possuem
- Computador com mesa e internet para estudar: apenas 13,4%
- Lugar calmo para estudar: somente 39,1% afirmaram ter essa condição.

Esses dados revelam que, embora a maioria dos domicílios possua itens essenciais como geladeira, celular e televisão, uma parcela significativamente menor dispõe de infraestrutura adequada para o estudo, como computador com internet e um ambiente silencioso.

Os entrevistados foram questionados sobre a presença de diferentes tipos de serviços e estruturas no bairro Santa Etelvina. As respostas revelam o seguinte panorama:

- Escolas: 78,1% afirmaram que há no bairro
- Postos de saúde: 74,1%
- Supermercados: 74,1%
- Feiras livres: 56,2%
- Fábricas: 48%
- Posto policial: 35,3%
- Shopping centers: 30,6%
- Áreas ao ar livre para atividades físicas: 18,8%
- Praças de alimentação: 12,2%

Esses dados mostram que, embora o bairro conte com serviços essenciais como escolas, postos de saúde e supermercados, há baixa oferta de espaços de lazer, áreas para atividades físicas e infraestrutura de entretenimento, como shoppings e praças de alimentação.

Diante de tal realidade situacional, a Escola Estadual Octávio Mourão, tem como referencial em seu PPP (Projeto Político Pedagógico) oferecer Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos de qualidade e comprometida com seu público-alvo, ou seja, buscando para si a responsabilidade de despertar na comunidade o gosto e o compromisso pelos estudos, orientando discentes e pais quanto a importância e o papel da escola na aquisição do conhecimento formal/legal.

A escola Octávio Mourão conta em seu quadro de funcionários, com um total de 92 servidores ativos, 13 servidores desativados, 03 afastados, 0 substituídos e 06 removidos. Com um total geral de 114 servidores, dentre eles: gestor, pedagogas,

secretária, professores, assistentes administrativos, auxiliar de biblioteca, merendeiros, auxiliar de serviços gerais e vigias.

Todas as informações apresentadas foram extraídas do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, no qual se encontram sistematizados os dados levantados a partir das observações da comunidade escolar, bem como delineadas as diretrizes que orientarão a ação educativa, com vistas à construção de uma escola pública de qualidade, em consonância com as necessidades da instituição.

### **3.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa**

A pesquisa em questão pode ser enquadrada, do ponto de vista metodológico, como uma pesquisa-ação, considerando a participação ativa dos envolvidos no processo investigativo, a intervenção direta no contexto estudado e o objetivo de promover transformações significativas na realidade observada por meio da reflexão crítica e da ação colaborativa. (THIOLLENT, 1997).

A pesquisa científica em questão é exploratória e descritiva, no que concerne ao seu objetivo. Pesquisa aplicada quanto a sua natureza para fins práticos visando observar o processo do esclarecimento para autonomia, numa abordagem qualitativa, pois existe a presença do pesquisador no ambiente pesquisado e como participante. Está voltada para reconhecer desafios, elaborar diagnósticos e desenvolver alternativas didáticas eficazes. É também uma pesquisa bibliográfica, documental, de campo e de intervenção, quanto aos procedimentos técnicos utilizados. (SEVERINO, 2013).

O cenário da pesquisa foi na Escola Estadual Octávio Mourão, escolhida pelo fato de o professor pesquisador atuar na instituição, o que possibilitou a observação direta das dificuldades apresentadas pelos discentes em sala de aula, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

Essas observações suscitaram, ainda, a necessidade de refletir sobre a própria prática docente, bem como sobre a de outros professores, que, em muitos casos, não tem contribuído de forma efetiva para o processo de esclarecimento do discente, seja pela insuficiência de formação continuada, seja pela dificuldade em adaptar

metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados às necessidades dos discentes.

A intenção da pesquisa nesse ambiente, foi de tornar o Ensino da Filosofia mais atrativo e significativo, estimulando a reflexão e destacando a importância da Filosofia como ferramenta que auxilia o processo de esclarecimento para autonomia.

O instrumento de pesquisa destaca-se na abordagem proposta por Thiollent (1997), que estrutura o processo investigativo de pesquisa-ação em quatro etapas essenciais: fase exploratória, fase de planejamento, fase de execução (ação) e fase de avaliação.

Na fase exploratória primeiramente foi realizada uma conversa com a direção da Escola com o objetivo de apresentar o projeto e solicitar a autorização para que ela fosse realizada em sala de aula com os alunos das 3ª séries nos turnos matutino e vespertino.

Após o projeto ter sido acolhido pela diretora para o desenvolvimento da pesquisa, foi promovido um momento de diálogo com os discentes, nas suas devidas turmas, a fim de apresentar os objetivos e a proposta do trabalho. A recepção por parte deles foi bastante positiva, evidenciando interesse em relação à iniciativa. Demonstraram-se abertos à participação no processo investigativo, e disposição para contribuir com o desenvolvimento da pesquisa.

Depois desse processo burocrático foi realizado um estudo preliminar das dificuldades e problemas relacionados a pesquisa, buscando delimitar com mais precisão o objeto de estudo. Buscou-se analisar a relevância do tema e estabelecer as hipóteses ou questões orientadoras. Foi feita pesquisa da literatura a ser utilizada como fundamentação teórica. Isso possibilitou indicar os caminhos metodológicos mais adequados.

Verificou-se também os elementos que justificasse a viabilidade e a pertinência da pesquisa proposta nesse ambiente. Desse modo, observou-se que o tema era bastante relevante para o contexto social, científico e institucionalmente. Foram definidos os objetivos gerais e específicos, o problema e a hipótese da pesquisa, assim como a metodologia.

Para conhecer o ambiente pesquisado, apoiamo-nos em um questionário socioeconômico, elaborado pela escola no segundo semestre de 2023, para compor o seu PPP. Nele foi possível perceber a realidade em que vivem os discentes como condições de moradias, acesso aos meios de comunicação, utensílios domésticos,

quantidade de pessoas na mesma moradia, renda familiar e outros, além do entendimento dos discentes sobre o seu contexto social no qual estão inseridos.

Na fase de planejamento dessa pesquisa sobre a questão do esclarecimento em Immanuel Kant, como contribuição para o Ensino de Filosofia, optou-se por uma abordagem qualitativa com base nas metodologias ativas de aprendizagem (sala de aula invertida com sequência didática), especialmente o ensino por investigação e problematização. (SOARES, 2021).

O objetivo principal foi analisar a partir das ideias de Immanuel Kant a questão do esclarecimento como uma contribuição ao Ensino de Filosofia no Ensino Médio. A escolha metodológica se justificou pela necessidade de envolver os participantes (professor e discentes do Ensino Médio) como sujeitos ativos na construção do conhecimento, em consonância com o próprio espírito do esclarecimento.

Foram definidas as estratégias de coleta de dados, incluindo observação participante e/ou direta, grupos de discussão, análise de produções dos discentes, textos reflexivos dos discentes, resultado do trabalho em grupo, visando captar percepções e mudanças cognitivas ao longo do processo. (THIOLLENT, 1997).

O público-alvo do estudo foram os discentes de 5 turmas das 3ª séries do Ensino Médio, totalizando 180, dos turnos matutino e vespertino da Escola Estadual Octávio Mourão, incluindo o professor pesquisador da disciplina de Filosofia. O cronograma de execução foi estruturado para um período de seis meses, começando o segundo semestre de 2024 e terminando no primeiro semestre de 2025, contemplando as etapas de preparação, aplicação das estratégias pedagógicas e a produção das informações.

O planejamento previu a realização de 18 aulas, com duração de 48 minutos cada, nas quais foram desenvolvidas atividades como filme, música e produção de pequenos vídeos (5 minutos), grupos de discussão e textos reflexivos relacionados ao esclarecimento.

Essa fase do planejamento permitiu alinhar o referencial teórico kantiano à proposta metodológica da pesquisa, garantindo coerência entre os objetivos filosóficos e os procedimentos pedagógicos adotados.

A fase de execução (ação) foi o momento da ação concreta junto aos discentes, na qual se desenvolveu as atividades planejadas com base no referencial teórico e metodológico. A ação utilizou-se da metodologia ativa da sala de aula invertida (SOARES, 2021) em conjunto com sequência didática estruturada (GALLO, 2012). A



proposta teve como eixo central os conceitos de esclarecimento, autonomia, heteronomia, maioridade, menoridade, crítica, liberdade e moral em Kant, trabalhando de forma a estimular a autonomia intelectual dos discentes, em consonância com o ideal iluminista de “ousar saber” (*sapere aude*).

Na prática, os discentes receberam previamente, por meio de plataforma digital, materiais introdutórios sobre o iluminismo, trechos selecionados do texto “Resposta à Pergunta: Que é o Esclarecimento?”, além de materiais impressos contendo outros conceitos kantianos. Durante as aulas presenciais, esses conteúdos foram retomados e aprofundados por meio de debates orientados, atividades em grupo e resolução de problemas filosóficos propostos pela sequência didática.

As 18 aulas foram divididas em três sequências didáticas. Cada sequência apresentava conceitos kantianos que foram pesquisados. Usavam como sensibilização os recursos didáticos como filme, música e leitura de textos kantianos. Depois era trabalhado os momentos de problematização, análise conceitual e investigação filosófica, aplicando os conteúdos em situações contemporâneas, como o uso da razão crítica diante de fake News e narrativas de autoridades e personalidades em posição de destaque na sociedade. A abordagem ativa permitiu que os discentes fossem protagonistas do processo de aprendizagem, articulando teoria e prática de forma reflexiva.

A participação dos discentes foi monitorada por meio de registros escritos, autoavaliações e observações do pesquisador. Durante a execução, observou-se o desenvolvimento progressivo da capacidade argumentativa e do pensamento crítico deles, especialmente na relação entre o esclarecimento kantiano e a realidade vivida.

Por último a fase de avaliação que teve como foco principal verificar se os discentes desenvolveram maior autonomia intelectual e capacidade crítica, em sintonia com o princípio kantiano do *sapere aude*. Para isso, foram utilizados instrumentos como autoavaliações dos discentes, observações sistemáticas do pesquisador e produções de textos e pequenos vídeos.

Os dados obtidos indicaram avanços significativos no engajamento dos discentes com a Filosofia e, especialmente, na compreensão dos conceitos de esclarecimento, autonomia, heteronomia, maioridade, menoridade, liberdade, moral e crítica como emancipação do pensamento.

A avaliação também permitiu identificar alguns desafios enfrentados e superados durante a execução, como a necessidade de mais tempo para o

aprofundamento dos debates em sala e a limitação no acesso às plataformas digitais, devido à carência financeira de partes dos discentes para acesso à internet. Essa dificuldade comprometeu, em certa medida, a dinâmica da metodologia, restringindo o acesso prévio aos conteúdos e, conseqüentemente, afetando a fluidez do processo de aprendizagem.

### **3.3 Os sentidos produzidos pelos sujeitos no processo de esclarecimento para autonomia, mediado pela filosofia no ensino aprendizagem**

Nesse subcapítulo faz-se uma reflexão sobre o uso dos recursos didáticos (música, filmes e produção de vídeos) no processo de esclarecimento, como possibilidade para ampliar o horizonte filosófico do discente, nas aulas de Filosofia no Ensino Médio, e que propicie outras formas de conhecer.

Desse modo, busca-se observar que elementos são necessários para podermos ver melhor, ouvir melhor, pensar melhor consigo e com os outros, mediado pelos recursos didáticos, tão presente na escola contemporânea, como meios para leitura de mundo.

Para que esse conhecimento produza resultados desejados, busca-se que as aulas de Filosofia sejam prazerosas e atrativa. A música e cinema, são bastante utilizadas pela cultura contemporânea. Elas podem ajudar o professor a tornarem suas aulas criativas, prazerosas, levando o discente para uma educação crítica e reflexiva.

Busca-se compreender como os sujeitos produzem significados no processo de esclarecimento kantiano para a autonomia, quando mediado por práticas filosóficas em sala de aula. A Filosofia, enquanto prática reflexiva, dialógica e problematizadora, configura-se como uma ferramenta privilegiada para a promoção do esclarecimento kantiano. Kant já advertia, que

O homem tem necessidade de sua própria razão. Ele precisa formar por si mesmo o projeto de sua própria conduta. Portanto, a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma, pouco a pouco, com suas próprias forças todas qualidades que pertencem à humanidade. Embora uma geração eduque a outra, esse processo não é mecânico. (KANT, 2021, p. 14)

Tal afirmação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam não apenas a aquisição de saberes, mas a transformação ética do sujeito.

Nesse sentido, a problematização filosófica possibilita a superação da condição de “menoridade”, conforme definida por Kant (2005), que a entende como a incapacidade de fazer uso do próprio entendimento sem a orientação de outrem. Ao serem desafiados a pensar por si mesmos, os discentes são convidados a adentrar o espaço da racionalidade crítica e da liberdade, pilares centrais do projeto iluminista e ainda atuais na formação escolar.

Além disso, o Ensino de Filosofia precisa superar modelos expositivos e passivos, priorizando metodologias que conectem o pensamento abstrato à experiência concreta dos sujeitos. Freire (1996) enfatiza que uma educação verdadeiramente dialógica deve considerar o contexto de vida dos discentes, promovendo um aprendizado que vá além da memorização e que valorize a problematização da realidade.

No paradigma construtivista e dialógico da educação, os sujeitos não apenas recebem informações, mas constroem sentidos a partir de suas vivências, referências culturais e posicionamentos éticos. Na perspectiva kantiana, essa construção ativa é o que permite a realização plena da autonomia. Como afirma Kant,

O homem não pode ser mais do que ele próprio faz de si. O homem, e, duma maneira geral, todo o ser racional, existe como fim em si mesmo, não só como meio para uso arbitrário desta ou daquela vontade. Pelo contrário, em todas as suas ações, tanto nas que se dirigem a ele mesmo como nas que se dirigem a outros seres racionais, ele tem sempre de ser considerado simultaneamente como fim. (KANT, 2007, p. 72)

De forma convergente, Freire (1996) destaca que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para sua produção ou construção, reconhecendo os discentes como sujeitos históricos e críticos, capazes de interpretar e transformar sua realidade.

A prática filosófica, mediada por recursos que dialogam com o universo do discente, favorece o surgimento de sentidos que extrapolam o conteúdo disciplinar. Esses sentidos possuem não apenas um valor cognitivo, mas também ético-existencial, contribuindo para a formação.

Assim, o processo de intervenção aqui proposto objetivou analisar, com base na metodologia de pesquisa-ação, como o uso de recursos didáticos como filme, músicas e produção de vídeos, organizados em uma sequência didática, contribuíram

para a produção de sentidos pelos sujeitos e para a construção de uma autonomia nos moldes kantianos.

A partir da aplicação da metodologia de pesquisa-ação em sala de aula, foi possível observar transformações significativas no processo de ensino-aprendizagem dos discentes durante a intervenção pedagógica.

A observação direta do professor revelou um aumento considerável no **engajamento e na participação** dos discentes. Ao serem expostos a conteúdos audiovisuais, como trechos de filmes ou filmes completos e músicas relacionadas aos temas trabalhados em sala de aula, os discentes demonstraram maior interesse e envolvimento na realização das atividades e discussões. Esse formato mais dinâmico despertou a **curiosidade**, promoveu a reflexão crítica e contribuiu para a construção coletiva do conhecimento.

Durante as atividades de produção de vídeos, os discentes foram incentivados a trabalhar em grupo, o que favoreceu o desenvolvimento de **habilidades colaborativas, criativas e comunicacionais**. Observou-se que, ao se colocarem no papel de produtores de conteúdo, os discentes assumiram maior **protagonismo** em seu processo de aprendizagem, tornando-se mais **autônomos e participativos**. Além disso, a produção audiovisual permitiu que expressassem suas ideias de forma mais livre, utilizando suas próprias referências culturais.

Constatou-se um progresso na capacidade **argumentativa e reflexiva** dos discentes, especialmente na articulação entre os conteúdos filosóficos abordados e as realidades sociais e culturais em que estão inseridos. Tal avanço confirma não apenas o domínio conceitual, mas também o exercício da razão crítica em contextos concretos.

Essa capacidade de julgar por si mesmos, com base no uso autônomo da razão, encontra respaldo na filosofia kantiana. Para Kant (2005), o esclarecimento (Aufklärung) é precisamente a saída do indivíduo de sua menoridade intelectual, condição em que se deixa guiar por outrem ao invés de pensar por si. Assim, ao relacionarem o saber filosófico às suas experiências cotidianas, os discentes não apenas compreendem conceitos, mas também os aplicam de forma crítica, exercitando a autonomia que caracteriza a razão prática.

Outro ponto relevante observado foi a **melhoria na expressão oral e escrita**. Ao se prepararem para as gravações dos vídeos, os discentes passaram por etapas de pesquisa, roteirização e ensaio, o que contribuiu para o aprimoramento da

argumentação, do vocabulário e da organização textual. Esse processo impactou positivamente o desempenho nas atividades avaliativas convencionais.

A metodologia de pesquisa-ação permitiu ao professor refletir continuamente sobre sua prática, ajustando estratégias conforme as necessidades e respostas dos discentes. Essa abordagem favoreceu um ambiente de aprendizagem mais participativo, dialógico e motivador.

No transcorrer das atividades individuais e coletivas visualizou-se um **empoderamento discursivo**: ao debater filmes e músicas, eles passaram a usar linguagem filosófica para expressar convicções pessoais. Assim como o **sentido coletivo e diferenciado**: ao compartilhar e refletir sobre os filmes, percebeu-se as diferenças de perspectiva entre colegas, gerando reconhecimento mútuo e entendimento intersubjetivo.

Um outro sentido visualizado em sala de aula foi a **construção de memória de longa duração sobre o conteúdo** usando filmes e músicas, pela mobilização de múltiplos processos cognitivos, dentre eles, emoções positivas na mediação da aprendizagem. Ao longo do processo de intervenção, observou-se que conteúdos trabalhados com os discentes em ano anterior, ainda se fazia presente em suas memórias, manifestadas nos momentos de debates.

A música, por seu ritmo, repetição e poder evocativo, contribui para que o discente memorize conceitos e reflexões com mais facilidade. Como afirma Moran (2001), “a música toca o coração e abre a mente para o conhecimento”. Ao vincular uma canção a um tema discutido em aula, o professor oferece uma âncora emocional e sensorial que permanece mesmo após o término da atividade. Dessa forma, o conteúdo não é apenas aprendido, mas vivido.

A combinação de recursos audiovisuais com conteúdo teóricos, mostrou-se eficaz para tornar mais tangível a compreensão de conceitos filosóficos abstratos, como esclarecimento, autonomia, liberdade, ética e outros. Essa integração favorece o que Kant (2005) entende como uso prático da razão, por meio do qual os conceitos deixam de ser meras representações formais para orientar efetivamente a ação e o juízo moral.

Do mesmo modo, Freire (1996) defende que o saber deve estar enraizado na realidade concreta dos sujeitos, de modo que a aprendizagem se torne relevante. Ao vivenciarem simbolicamente tais conceitos em narrativas audiovisuais, os discentes

não apenas compreendem o conteúdo, mas também se apropriam dele de forma crítica e criativa.

A proposta didática demonstrou que, quando mediadas pela filosofia, práticas pedagógicas com filmes, músicas e produções audiovisuais podem efetivamente impulsionar o processo de esclarecimento kantiano e o desenvolvimento da autonomia. A interação simbólica, artística e reflexiva com conceitos filosóficos, permitiram que os discentes não apenas compreendessem ideias abstratas, mas também construísse sentidos próprios e se envolvessem ativamente em sua formação crítica e ética.

A intervenção com base na pesquisa-ação e no uso de mídias audiovisuais mostrou-se altamente eficaz para tornar o Ensino de Filosofia mais expressivo e transformador. Ao aproximar os conteúdos da realidade dos discentes e valorizar diferentes formas de expressão, foi possível ampliar o alcance da disciplina e estimular o pensamento crítico, criativo e reflexivo.

Isso reforça a importância de práticas pedagógicas inovadoras, que dialoguem com o universo cultural dos jovens e reconheçam o papel ativo do discente na construção do conhecimento filosófico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino de Filosofia, no contexto educacional brasileiro, tem enfrentado desafios consideráveis decorrentes das políticas públicas, das demandas do mercado e das condições concretas das escolas. Nesse cenário, o pensamento de Immanuel Kant apresenta-se como um modelo teórico fecundo para refletir sobre o papel da educação filosófica na formação de sujeitos autônomos, críticos e moralmente responsáveis. Como afirma Kant, “o ser humano só logra se tornar ser humano mediante educação” (KANT, 2021, p. 12), destacando o papel fundamental do processo educativo na constituição da humanidade.

A proposta de analisar criticamente as contribuições do legado kantiano para o Ensino de Filosofia, especialmente no âmbito das políticas educacionais vigentes e das práticas escolares cotidianas, justificou-se pela necessidade de repensar a função esclarecedora da educação diante de tendências que frequentemente reduzem o processo formativo a aspectos técnicos ou utilitaristas. Para (KANT, 2021), a educação deve promover o esclarecimento, entendido como a saída da menoridade, isto é, da incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem a direção de outro.

Partindo da hipótese de que os princípios kantianos, notadamente o esclarecimento (*Aufklärung*), a autonomia e a educação moral, constituem fundamentos teóricos capazes de orientar práticas pedagógicas voltadas à emancipação intelectual e ética dos discentes, este estudo buscou compreender de que modo tais conceitos poder ser aplicados ao contexto do Ensino Médio brasileiro.

Considerando a hipótese de estudo inicialmente proposta, podemos afirmar que a pesquisa realizada a sustenta, especialmente porque a relação dada entre a ação, pesquisa, processo didático pedagógico mobilizados pela produção de vídeos, música e filmes, centrado em processos de colaboração horizontal entre docente e discentes, possibilitou que o Ensino de Filosofia contribuísse com o processo de esclarecimento, gerando autonomia intelectual (mesmo que limitada as condições objetivas do tempo presente) dos discentes, mediada pelas múltiplas sequências didáticas desenvolvidas ao longo do processo investigativo.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ao definir competências gerais e específicas, busca garantir uma formação integral, mas frequentemente restringe a autonomia dos professores e o espaço para reflexão filosófica. A valorização de

habilidades instrumentais e pragmáticas, como resolução de problemas e preparação para o mercado, acaba afastando o ensino de Filosofia de seu caráter ético e crítico.

O PNE (Plano Nacional de Educação) ao buscar universalização e qualidade, enfrenta obstáculos estruturais, como falta de investimento, condições precárias de trabalho docente e sobrecarga curricular, prejudicando a efetividade do ensino filosófico. Essa instrumentalização limita o potencial emancipador da Filosofia e reduz sua contribuição para a formação integral dos discentes.

Por isso é urgente repensar o lugar da Filosofia no currículo, assegurando-lhe espaço e liberdade pedagógica. Políticas públicas são necessárias para fortalecer o ensino filosófico como educação emancipadora e crítica, indo além de sua simples presença formal, para garantir qualidade e relevância social.

O estudo destaca ainda importância da filosofia kantiana, que defende o esclarecimento e a autonomia, mostrando que educar é formar sujeitos capazes de pensar por si e agir com liberdade. A pedagogia de Kant, ao unir teoria e prática, disciplina e liberdade, inspira práticas que promovem o desenvolvimento pleno do ser humano. O ideal de esclarecimento permanece atual como referência ética e política para transformar práticas pedagógicas e valorizar a dignidade dos discentes.

A educação esclarecedora, tal como propõe (KANT, 2021), só se realiza quando o sujeito é incentivado a pensar por si, a questionar e a agir com responsabilidade moral. O papel do educador é, portanto, criar condições para que seus discentes se tornem autônomos, críticos e capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e esclarecida. Paulo Freire corrobora com essa perspectiva ao afirmar que “a educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 48).

Omitir-se diante dessa missão é comprometer não apenas o presente, mas o futuro da humanidade. Como Kant nos advertiu, “o ser humano só logra se tornar ser humano pela educação” (KANT, 2021, p. 12), e é por meio dela que podemos, de fato, alcançar nossa plena humanidade.

A análise metodológica e a intervenção desenvolvida na referida Escola revelam o potencial transformador do Ensino de Filosofia quando este se estrutura a partir de práticas inovadoras, dialógicas e contextualizadas. Ao adotar a metodologia de pesquisa-ação e integrar recursos audiovisuais como filmes, músicas e produção de vídeos, dentro de uma sequência didática, o processo de ensino-aprendizagem



ultrapassou os limites tradicionais da sala de aula, promovendo o protagonismo discente e estimulando a autonomia intelectual nos moldes do esclarecimento kantiano.

Os resultados obtidos corroboram que a articulação entre teoria e prática, mediada por estratégias ativas e pelo reconhecimento da realidade sociocultural dos discentes, favorece não apenas o domínio conceitual, mas também o desenvolvimento da razão crítica e da capacidade argumentativa. A filosofia, nesse contexto, deixa de ser uma disciplina abstrata e distante, tornando-se instrumento de emancipação, reflexão ética e transformação social.

O papel do professor nesse contexto é fundamental enquanto mediador e agente reflexivo, capaz de adaptar metodologias e recursos pedagógicos às necessidades dos discentes, promovendo um ambiente de aprendizagem democrático e motivador.

Entretanto, o esclarecimento não se consolida de forma imediata. Ele requer constância, estímulo e um ambiente institucional que valorize o pensamento livre. Nesse sentido, o excesso de conteúdos prescritivos e a pressão por resultados quantitativos, características da BNCC e de outros instrumentos avaliativos, ainda representam entraves à consolidação de uma prática verdadeiramente emancipadora.

Essa realidade confirma a hipótese inicial de que o estudo do pensamento kantiano, embora altamente pertinente, enfrenta dificuldades de implementação quando confrontado com situações educativas que priorizam a eficiência e a padronização em detrimento da emancipação. A superação dessa tensão requer não apenas mudanças pedagógicas, mas também um reposicionamento político e cultural sobre a importância da Filosofia na Educação Básica.

Espera-se que o presente trabalho, em consonância com a produção teórica existente acerca de Immanuel Kant e da temática do esclarecimento, contribua para a valorização do Ensino de Filosofia no contexto escolar. Parte-se do pressuposto de que essa disciplina tem uma importância fundamental na formação do discente, ao favorecer o desenvolvimento da reflexão crítica, o diálogo com a realidade social e a construção da autonomia e da liberdade intelectual.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRAGANOLO, Felipe; NODARI, PAULO CÉSAR. **Uma ideia de educação segundo Kant: uma possível contribuição para o século XXI**. Rev. Cadernos IHU ideias, ano 11, nº 199, 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/7281123//Kant\\_e\\_a\\_Educacao](https://www.academia.edu/7281123//Kant_e_a_Educacao). Acesso em: 7 de jul. 2024.

BARROS, José D'Assunção. **As hipóteses nas Ciências Humanas: aspectos metodológicos** / José D'Assunção Barros – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.684/08**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008. Disponível em << [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>> Acesso em Jul de 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 11 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB), dispondo sobre a organização do Ensino Médio e estabelecendo a Política Nacional do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>. Acesso em: 07 ago. 2025.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 ago. 2025.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB nº 9.394]**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf), Acesso em: 11 jul. 2024

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/ptbr/media/etnico\\_racial/pdf/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_educacao\\_basica\\_diversidade\\_e\\_inclusao\\_2013.pdf](https://www.gov.br/mec/ptbr/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf). Acesso em 02 maio. 2025

\_\_\_\_\_. Parecer nº 05, de 04 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer nº 05/2011 - CNE/CEB. Brasília, 2011. Disponível em: [https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005\\_11.pdf](https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf) Acesso em 03 de maio 2025

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional 59/2009**. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm) Acesso em: 21 de ago. 2024

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM)**. Publicações. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em: 19 de jul. 2024.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, INEP, 1993. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>

\_\_\_\_\_. **Lei de Plano Nacional de Educação**, PNE 13.005/2014. Disponível em [https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano\\_nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014](https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano_nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014). Acesso em 07 maio 2025

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNs]: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <https://acesse.dev/ZWgPs> > Acesso em: 11 jul. 2024.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais; apresentação dos temas transversais, ética**. Vol. VIII. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>. Acesso em: 17 set 2024.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Publicações. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 38, de 7 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF. 2006a. Disponível em: Acesso em: 10 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Reforma do Ensino Médio [Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017]**. Brasília: Presidência da República. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm), Acesso em: 31 jul. 2024

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Pesquisas nos Livros de Anais**. Sítio eletrônico. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/02/17/as-20-metas-do-pne-e-a-avaliacao-do-inep>. Acesso em 22 de ago. 2024

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. 1985. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez, 1985. Autores Associados.

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant** / Caygill Howard; tradução, Álvaro Cabral, revisão técnica, Valério Robden. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000

COSTA, Marco Antônio F. da. **Projeto de Pesquisa: entenda e faça** / Marco Antônio F. da Costa, Maria de Fátima a Barrozo da Costa. 6. ed. - Petrópolis, RJ :Vozes, 2015

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um novo Plano Nacional de Educação. Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vol. 41, n. 144, p. 790-811, set./dez. 2011

CASSIRER, Ernst. **Kant: vida e doutrina**. Tradução de Rafael Garcia e Leonardo Rennó Ribeiro Santos. Petrópolis – RJ: vozes, 2021

DA COSTA, Rafaella Silveira Sucupira. **A teoria da educação de Immanuel Kant e o aperfeiçoamento moral**. Rev. Ética e Filosofia. V. 11, n. 2 (2018.). Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/31890>> Acesso em: 7 de jul. 2024.

DALBOSCO, Cláudio A. **Kant & Educação**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011. – (coleção Pensadores & educação)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo**. São Paulo: paulinas, 2007

\_\_\_\_\_. Heinz Eidam. **Moralidade e educação em Immanuel Kant**. Ijuí: ed. Unijuí, 2009. (coleção fronteiras da educação).

DAMIANI, Magda Floriana et.al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. In: Cadernos de Educação/ FAE/PPGE/UFPE. Pelotas v.45, p. 57-67, maio/agosto. 2013.

DE AZEVEDO, José Henrique Alexandre. **Kant e a docência: O ensino de filosofia em vista do conceito de filosofia cosmopolita**. Kalagatos, v. 13, n. 26, p. 11-23, 2016.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 1998.

DOS SANTOS, Leonel Ribeiro. **A razão sensível: estudos kantianos**. 1994.

DOS SANTOS, Yvisson Gomes. **Os documentos oficiais sobre a disciplina de filosofia no ensino médio: uma análise teórica**. Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, n. 11, 2015.

DE OLIVEIRA, Amanda Silva; KONZEN, Paulo Roberto. **O que é Esclarecimento em Immanuel Kant**. Revista Opinião Filosófica, v. 9, n. 2, p. 263-296, 2018.

FERRATER MORA, José. **Dicionário de Filosofia** – Vol. 1. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1965.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A reforma do ensino médio e a base nacional comum: os paradoxos das políticas educacionais do século XXI.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, jul./set. 2017

FOUCAULT, Michel. O que são as Luzes? [What are the lights?] In: Ditos e escritos II [Sayings and Writings II]. **Forense Universitária**, 2000.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994. 207p.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.

GOMES, G. **MPF equivocado: escolas cívico-militares em São Paulo**. Gazeta do Povo, 2023. Disponível em: [https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/mpf-equivocado-escolas-civico-militares-sao-paulo/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/mpf-equivocado-escolas-civico-militares-sao-paulo/?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 5 dez. 2025.

KANT, Immanuel. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. Tradução de Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**: Tradução e notas de Antônio Pinto Carvalho. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1964

\_\_\_\_\_. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições, v. 70, 2007.

\_\_\_\_\_. **Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?** Textos Seletos. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 2005. p. 63-64.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Razão Pura**. 5ª Edição. Trad.: Manuela Pinto e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001

\_\_\_\_\_. **Crítica da Razão Prática** (versão para e-book). São Paulo, SP: Edições e Publicações Brasil Editora S.A., 1959 (2004 – Emmanuel Kant).

\_\_\_\_\_. **Manual dos cursos de lógica geral**. Tradução Fausto Castilho. 3ª ed. Editora da Unicamp: Campinas – SP, 2014.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Tomas da Costa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

LALANDE, ANDRÉ. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita e restritiva de educação escolar**. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (Org.). *Políticas educacionais*

*neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita e restritiva de educação escolar.* Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 207.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. **Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil.** *Disciplinarum Scientia| Ciências Humanas*, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2001.

MARTINS, João Paulo et al. **Educação e ética em Kant: a importância da pedagogia da autonomia para a constituição moral do sujeito.** 2019.

MARTIRES, José Genivaldo; FRANÇA, Maria Lenilda Caetano; SILVA, Waldinei Santos. **A educação em Kant: a intersecção da modernidade e da contemporaneidade.** *Rev. Humanidades & Inovação*, v. 8. N. 60 (2021). Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5594>>. Acesso: 15 de jul. 2024.

MORAN, José Manuel. **Interdisciplinaridade e tecnologias na formação de professores.** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2001. p. 33-46.

OLIVEIRA, M. N. de. **A educação na ética kantiana.** *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n.3, p. 447-460, set./dez. 2004

PASCAL, Georges. **O pensamento de Kant.** Introdução e tradução: Raimundo Vier. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

PERIN, Adriano; KLEIN, Joel Thiago. **O conceito de filosofia em Kant: uma tradução e um comentário.** *Analytica-Revista de Filosofia*, v. 13, n. 1, p. 165-196, 2009.

PESSOA, Simone. **Dissertação não é bicho-papão: desmistificando monografias, teses e escritos acadêmicos.** Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto; HELOANI, José Roberto M. **Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor.** *Cadernos Cedes*, v. 35, p. 589-607, 2015.

PINHEIRO, C.M. **Kant e a educação em Kant: reflexões filosóficas.** Caxias do Sul: Educs, 2007, p. 15.

RODRIGUES, Augusto; VELASCO, Patrícia Del Nero. **Sobre educação filosófica e práticas de ensino de filosofia.** 2024.

RIOS, T. A. **Ética e competência.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001

ROMANELLI, R. C. **O vocabulário indo-europeu e o seu desenvolvimento semântico.** In: *Kriterion*. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, 1959

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do regime militar**. Cad. Cedes, Campinas, 2008, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez

SAVIANI, Dermeval. **Plano nacional de educação: antecedentes históricos**. In: \_\_\_\_\_. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas – SP: Autores associados, 2002 (coleção educação contemporânea). p. 72-78.

SILVA, Camila Vieira Genkawa. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE): ORIGEM E CONCEPÇÕES**. *Ensaio Pedagógico*, v. 7, n. 1, p. 52-60, 2023.

SOARES, Cristine. **Metodologias ativas [livro eletrônico]: uma nova experiência de aprendizagem**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2021.

SOARES, Washington Luiz de Oliveira. **Um estudo sobre os desafios de ensinar filosofia nas escolas com ensino médio na cidade de Barbacena/MG**. São João Del Rei. 2012, 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação – Universidade Federal de São João Del Rei, 2012

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997

VAYSSE, Jean-Marie. **Vocabulário de Immanuel Kant** / Jean-Marie Vaysse; Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012 – (coleção vocabulários dos filósofos)

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; DA COSTA VIEIRA, Andréa Lopes. **A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero**. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, p. 64-80, 2017.

## ANEXOS

### Questionário socioeconômico e étnico-cultural

1. Com qual sexo você se identifica?

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_
- ☐ Prefere não responder

2. Como você se autodeclara em relação à sua cor ou raça?

- ☐ Branca
- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Amarela
- ☐ Indígena
- ☐ Prefere não declarar

3. Que tipo de escola você frequentou durante o Ensino Fundamental?

- ☐ Estudei exclusivamente em escola pública
- ☐ Estudei exclusivamente em escola particular (sem bolsa)
- ☐ Estudei em escola particular com bolsa
- ☐ Alternei entre escola pública e particular
- ☐ Prefiro não responder

4. Que tipo de escola você frequentou durante o Ensino Médio?

- ☐ Estudei exclusivamente em escola pública
- ☐ Estudei exclusivamente em escola particular (sem bolsa)
- ☐ Estudei exclusivamente em escola particular (com bolsa)
- ☐ Alternei entre escola pública e escola particular
- ☐ Prefiro não responder

5. Você já fez ou faz algum curso de língua estrangeira?



- ☐ Sim
  - ☐ Não
6. Você já precisou se afastar ou interromper os estudos em algum momento da sua vida escolar?
- ☐ Não, nunca precisei me afastar da escola
  - ☐ Sim, me afastei uma única vez
  - ☐ Sim, me afastei em mais de uma ocasião
  - ☐ Prefiro não responder
7. Você já sofreu algum tipo de discriminação?
- ☐ Sim
  - ☐ Não
  - ☐ Prefiro não responder
8. Qual é a sua atual situação de trabalho?
- ☐ Não trabalho atualmente
  - ☐ Trabalho sem carteira assinada
  - ☐ Trabalho com carteira assinada
  - ☐ Trabalho como autônomo
  - ☐ Prefiro não responder
9. Atualmente, quem é o principal responsável pelo custeio das suas despesas básicas (como moradia, alimentação, transporte etc.)?
- ☐ Eu sou totalmente responsável pelo meu sustento
  - ☐ Meus pais são totalmente responsáveis pelo meu sustento
  - ☐ Meu cônjuge, avós ou outros parentes são os responsáveis pelo meu sustento
  - ☐ Divido essa responsabilidade com outra(s) pessoa(s)
  - ☐ Prefiro não responder
10. Qual é a faixa de renda mensal da sua família?
- ☐ Até 1 salário-mínimo
  - ☐ Mais de 1 até 2 salários-mínimos
  - ☐ Mais de 2 até 3 salários-mínimos
  - ☐ Mais de 3 até 4 salários-mínimos
  - ☐ Acima de 4 salários-mínimos
  - ☐ Prefiro não responder

11. Qual é a sua condição de moradia atual?

- ☐ Casa própria
- ☐ Casa alugada
- ☐ Casa cedida (emprestada, cedida por familiares ou amigos)
- ☐ Casa herdada
- ☐ Outra: \_\_\_\_\_
- ☐ Prefiro não responder

12. Quantas pessoas, incluindo você, moram na sua residência atualmente?

- ☐ Moro sozinho (1 pessoa)
- ☐ Duas pessoas
- ☐ Três pessoas
- ☐ Quatro pessoas
- ☐ Cinco pessoas
- ☐ Seis ou mais pessoas
- ☐ Prefiro não responder

13. Quais dos seguintes itens ou condições estão disponíveis na sua residência?

- ☐ Celular
- ☐ Geladeira
- ☐ Televisão
- ☐ Máquina de lavar
- ☐ Carro
- ☐ Notebook
- ☐ Moto
- ☐ Computador com mesa e internet para estudar
- ☐ Lugar calmo para estudar
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_
- ☐ Nenhum desses

14. Quais dos seguintes serviços e estruturas existem no seu bairro (Santa Etelvina)?

- ☐ Escolas
- ☐ Postos de saúde
- ☐ Supermercados
- ☐ Feiras livres
- ☐ Fábricas
- ☐ Posto policial

- ☐ Shopping centers
- ☐ Áreas ao ar livre para atividades físicas
- ☐ Praças de alimentação
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_
- ☐ Nenhum desses

## SEQUENCIAS DIDÁTICAS

**Escola Estadual: Octávio Mourão**  
**Professor: Raimundo Barbosa da Silva**  
**Componente Curricular: Filosofia**  
**Ano Escolar: 2024-2025**

### Planejamento Reverso

Data	08/07/2024
Turma	3ª série Mat. 01, 02 Vesp. 01, 02, 03
Unidade Temática	Natureza, cultura e sustentabilidade
Objeto de Conhecimento	Conceito de esclarecimento, autonomia. heteronomia, maioridade, menoridade e crítica segundo Immanuel Kant
Habilidade BNCC	(EM13CHS303

#### **Meta pretendida**

Espera-se que os discentes desenvolvam a capacidade de identificar informações imprecisa em diferentes contextos e por meio das estratégias dos recursos didáticos, se esclareça. Ao final da sequência didática, deverão ser capazes de produzir textos escritos mais claros, coesos e adequados à situação comunicativa. Deseja-se também o aprimoramento da argumentação e escuta ativa durante os debates.

#### **Comprovações de aprendizagem**

- Aula expositiva
- trabalho em grupo
- pesquisa individual e discussão em grupo
- Produção de vídeo

#### **Propósito**

1. Verificar o nível de compreensão e familiaridade com os conceitos, identificar possíveis dificuldades e fornecer meios como possibilidades para superá-las."

2. O objetivo da atividade é criar uma situação real em que conceitos filosóficos sejam aplicados para discutir um problema atual, avaliando tanto a compreensão teórica quanto a capacidade de refletir criticamente sobre formas de vida e seu impacto no seu meio social.

### **Atividade de aprendizagem**

- Sala de aula invertida
- Trabalho em grupo
- Sequência didática

### **Materiais Necessários**

- Projetor
- Notebook
- Caixa de som
- Celular
- Material de apoio: quadro branco, caneta, papel, caderno
- Textos: livros didáticos, artigos científicos, letras de música, filmes.
- Recurso digitais: plataformas online, softwares educativos

### **Acompanhamento da Aprendizagem**

- Colaboração com os colegas
- Produção em grupo
- Autonomia
- Domínio do Tema trabalhado
- Pensamento Crítico

## **SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Plano de Aula de Filosofia para o Ensino Médio Tema: Conceitos: esclarecimento e autonomia

### **SENSIBILIZAÇÃO**

Ocorrerá a partir da música “Tempo perdido” (Renato Russo / Legião Urbana) para provocar uma reflexão sobre como vivemos e aproveitamos cada momento. Após a música, promove-se um breve debate visando aproximar a teoria filosófica de Kant sobre o que é o Esclarecimento com o cotidiano escolar e social vivido e vivenciado pelos discentes. Após o debate escolha um aluno para ler um breve histórico do filósofo Immanuel Kant e fragmentos da sua obra resposta à pergunta: o que é o esclarecimento? O mesmo procedimento será feito com a exibição do filme Matrix.

Após estes momentos, inicia-se a parte do trabalho em grupo. A sala vai estar dividida em 5 grupos. Cada grupo vai pesquisar os conceitos de esclarecimento, heteronomia, autonomia, maioridade, menoridade e crítica em Kant. Após a pesquisa os alunos relacionarão três músicas com os conceitos pesquisados. As músicas a serem relacionadas deverá ser disponibilizada pelo professor.

1. O tempo não para – Cazuza 2. Geni e o Zepelim – Chico Buarque 3. Construção – Chico Buarque 4. Apesar de você – Chico Buarque 5. Brasil – Cazuza 6. Podres Poderes – Caetano Veloso 7. Alagados – Paralamas do Sucesso 8. Miséria S.A – Titãs 9. Mulheres de Atenas – Chico Buarque 10. A carne – Elza Soares 11. Para não dizer que não falei das flores – Geraldo Vandré 12. Ideologia – Cazuza 13. Inútil – Ultraje a Rigor 14. Meu guri – Chico Buarque 15. Zé do carão – Leci Brandão

Na atividade com o filme os discentes desenvolverão debates e questionamentos nos mesmos grupos da atividade anterior com objetivo de refletirem sobre a importância do pensamento crítico, relacionando cenas e mensagens, para o processo de esclarecimento e autonomia. Desenvolvendo assim a capacidade de reconhecer situações de heteronomia na vida cotidiana e valorizar a liberdade de pensar por si mesmo.

Será apresentada nas outras etapas a parte das apresentações dos resultados dos trabalhos desenvolvidos em grupo e, também, a produção de vídeos a partir das atividades realizadas.

## CONCEITUAÇÃO

Discute-se o conceito de Esclarecimento, heteronomia, autonomia, menoridade, maioridade e crítica, a partir da etimologia da palavra.

Conexão com o pensamento kantiano e a experiência escolar:

- Como esses conceitos aparecem nas nossas decisões diárias?
- A escola nos ajuda a sermos autônomos ou nos mantém na menoridade?

### PROBLEMATIZAÇÃO DIALÓGICA

Nesta etapa, é feita a apresentação dos trabalhos realizados em grupo e depois promove-se um debate com os discentes a partir das respostas que eles deram e da definição dos termos Esclarecimento, heteronomia, autonomia, menoridade, maioridade e crítica, explorando também a origem etimológica dessas palavras.

A problematização dos conceitos trabalhados ocorrerá após apresentação do trabalho em grupo, onde o professor relacionará os conteúdos dos conceitos apresentados com os conceitos kantianos. Nesta fase, promove-se uma interação com os discentes com o objetivo de incentivá-los a perceber a conexão entre os conceitos pesquisados e os conceitos discutidos. A interação pode ser motivada por meio das seguintes perguntas:"

- De que maneira podemos trilhar o caminho rumo ao esclarecimento?
- Quais atitudes nos aproximam do esclarecimento?
- Quais são as atitudes de um discente esclarecido?
- O que caracteriza a postura de um aluno esclarecido?

Após o debate, os grupos leem e discutem um trecho de "*O que é o Esclarecimento?*", registrando suas compreensões, com mediação do professor.

Após a discussão em grupo, os alunos se reúnem em círculo para compartilhar suas respostas. A atividade se encerra com uma explicação sobre como a teoria

kantiana se aplica ao cotidiano e o papel da Filosofia no desenvolvimento do pensamento crítico.

### INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA

Compreender os principais conceitos da filosofia de Kant: **esclarecimento, autonomia, heteronomia, maioridade, menoridade e crítica.**

- Desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de relacionar conceitos filosóficos com a realidade cotidiana.
- Estimular a leitura e interpretação de textos filosóficos.
- Desenvolver o pensamento crítico e autônomo.
- Estimular a autorreflexão e a problematização do cotidiano.
- Promover o diálogo filosófico com base em experiências reais e linguagem acessível.

### AValiação

Avaliação será pela realização da pesquisa, trabalho em grupo e participação na discussão

### ROTEIRO DE APRENDIZAGEM

#### Resumo da Aula

Data	<b>08/07/2024</b>
Turma	3ª série Mat. 01, 02 Vesp. 01, 02, 03
Unidade Temática	Natureza, cultura e sustentabilidade
Assunto	Conceito de esclarecimento e autonomia segundo Immanuel Kant
Habilidade BNCC	(EM13CHS303

#### Objetivos de aprendizagem



- Compreender o conceito de esclarecimento em Kant.
- Relacionar o conceito kantiano com situações contemporâneas de autonomia e liberdade.
- Desenvolver habilidades de argumentação, pensamento crítico e cooperação.
- Estimular a responsabilidade do discente pelo seu próprio aprendizado.

## Antes da Aula

Tempo	Atividades	Observações
30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do Trecho selecionado da obra de Kant: <i>"Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?"</i></li> <li>• Produzir um parágrafo explicando, com suas palavras, o que Kant quis dizer com "ousar saber" (Sapere Aude)</li> </ul>	Fazer anotação no caderno

## Durante a aula

Tempo	Atividades	Observações
150 minutos	Momento de sensibilização usando como recurso didático música e filme.	Faça as anotações necessárias para atividades posteriores
48 minutos	Apresentação dos trabalhos realizados nos grupos	
48 minutos	Debate no grupo	
48 minutos	Produção de vídeos em grupo com temas relacionados com os conceitos de esclarecimento e autonomia, minoridade, maioria e crítica. Os vídeos devem responder: 1. Qual problema impede o esclarecimento hoje? 2.	

	Como Kant responderia a esse problema? Professor atua como orientador técnico e filosófico durante a produção.	
48 Minutos	Exibição dos vídeos produzidos. Feedback entre grupos: cada grupo comenta o vídeo de outro. <b>Reflexão final escrita:</b> 1.O que você aprendeu sobre Kant e autonomia? 2.Você se considera uma pessoa esclarecida? Por quê?	

### Avaliação

Avaliação será pela realização da pesquisa, trabalho em grupo e participação na discussão.

**Escola Estadual: Octávio Mourão**  
**Professor: Raimundo Barbosa da Silva**  
**Componente Curricular: Filosofia**  
**Ano Escolar: 2024-2025**

### Planejamento Reverso

Data	<b>05/10/2024</b>
Turma	3ª série Mat. 01, 02 Vesp. 01, 02, 03
Unidade Temática	Natureza, cultura e sustentabilidade
Objeto de Conhecimento	Trabalhando os conceitos: moral, ética e imperativo categórico segundo Immanuel Kant
Habilidade BNCC	(EM13CHS303

**Meta pretendida**

Ao estudar o conceito de autonomia moral e imperativo categórico de Kant com os discentes das 3ª séries do ensino médio, o resultado desejado vai além da simples compreensão teórica. Trata-se de promover o desenvolvimento da capacidade de reflexão ética e do julgamento moral autônomo. Desejamos que compreenda o conceito de autonomia moral e imperativo categórico e, assim, forme o Juízo Crítico e Respeito pela Dignidade Humana.

**Comprovações de aprendizagem**

- Aula expositiva
- trabalho em grupo

**Propósito**

1. Verificar o nível de compreensão e familiaridade com os conceitos, identificar possíveis dificuldades e fornecer meios como possibilidades para superá-las."

2. O objetivo da atividade é criar uma situação real em que conceitos filosóficos sejam aplicados para discutir um problema atual, avaliando tanto a compreensão teórica quanto a capacidade de refletir criticamente sobre formas de vida e seu impacto no seu meio social.

**Atividades de aprendizagem**

- Sala de aula invertida
- Trabalho em grupo
- Sequência didática

**Materiais Necessários**

- Projetor
- Notebook
- Caixa de som
- Celular
- Material de apoio: quadro branco, caneta, papel, caderno

- Textos: livros didáticos, artigos científicos, letras de música, filmes.
- Recurso digitais: plataformas online, softwares educativos

### **Acompanhamento da Aprendizagem**

- Colaboração com os colegas
- Autoria Coletiva
- Autonomia
- Domínio do Tema trabalhado
- Pensamento Crítico

## **SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Plano de Aula de Filosofia para o Ensino Médio Tema: Conceitos moral, ética e imperativo categórico segundo Immanuel Kant

### **SENSIBILIZAÇÃO**

A sensibilização será feita a partir de uma situação-problema (relato fictício realista): “João vê seu melhor amigo colar na prova. Ele sabe que denunciar pode prejudicar o colega, mas também sabe que é errado se calar. O que ele deve fazer?”, com o objetivo de despertar o interesse pelo tema autonomia e da responsabilidade moral. Assim, será usado duas questões para ajudar na reflexão:

- Você já se sentiu dividido entre fazer o que é certo e o que é mais cômodo?
- O que guia suas decisões morais: regras externas (como leis ou ordens) ou seus próprios princípios?

Para as próximas atividades, será necessário que os discentes se organizem em 5 grupos, podendo escolher livremente com quem desejam formar equipe ou, caso prefiram, solicitar que o professor faça essa divisão. Cada grupo será responsável por investigar os conceitos já apresentados anteriormente. No entanto, antes de iniciarem a pesquisa, os integrantes deverão, em conjunto, registrar o que compreendem sobre cada conceito. Após a pesquisa, deverão comparar essas percepções iniciais com as informações encontradas.

Nesse momento é sugerido assistir ao filme *vida de inseto* (1998) como recurso didático para ilustrar o debate posteriormente.

## PROBLEMATIZAÇÃO

A problematização será feita pelo professor, introduzindo o problema filosófico que será desenvolvido: “*O que é agir moralmente? É seguir regras ou é decidir por si mesmo com base na razão?*” Essas questões filosóficas deverão serem respondidas através dos conceitos a serem pesquisados em grupo.

Para ajudar na reflexão e discussão é apresentada questões orientadoras:

- Você acha que agir moralmente depende da vontade de cada um ou de leis universais?
- Quando seguimos uma ordem sem concordar com ela, estamos sendo morais?
- Qual a diferença entre obedecer e ser autônomo?

Após a discussão em grupo o professor introduz a ideia kantiana de autonomia moral e imperativo categórico:

- Para Kant, agir moralmente é agir por dever, ou seja, por respeito à *lei moral* que a própria razão reconhece como universal.
- Isso se opõe à *heteronomia* — quando agimos movidos por desejos, medos ou ordens externas.

## INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA

Nesse momento, busca estabelecer conexões entre o pensamento dos discentes e as ideias do filósofo Immanuel Kant, valorizando as vozes dos discentes e apresentando, de forma acessível, os principais pontos da filosofia kantiana com os quais seus pensamentos se aproximam. O objetivo dessa investigação é identificar semelhanças e divergências entre os pontos de vista dos discentes e dos filósofos, além de reconhecer possíveis falácias e explorar as consequências das ideias discutidas.

## CONCEITUAÇÃO

Os discentes apresentarão suas opiniões a respeito dos conceitos proposto e após a pesquisa dos conceitos farão uma relação com o pensamento do filósofo Immanuel Kant, verificando semelhanças e diferenças. Com a pesquisa feita e suas opiniões dadas sobre os conceitos é esperar que surjam ideias novas, é fazer com que o discente pense por si, que crie, que invente.

### AVALIAÇÃO

Avaliação será pela realização da pesquisa, trabalho em grupo e participação na discussão

### ROTEIRO DE APRENDIZAGEM

#### Resumo da Aula

Data	<b>05/10/2024</b>
Turma	3ª série Mat. 01, 02 Vesp. 01, 02, 03
Unidade Temática	Natureza, cultura e sustentabilidade
Assunto	Moral, ética e imperativo categórico
Habilidade BNCC	(EM13CHS303

#### Objetivos de aprendizagem

Compreender os conceitos de **Moral, ética e imperativo categórico** na filosofia de Immanuel Kant, analisando como esses princípios orientam a ação ética baseada na razão, e desenvolver a capacidade de aplicá-los criticamente a situações morais do cotidiano.

#### Antes da Aula

Tempo	Atividades	Observações
40 minutos	<p>Estimular o contato prévio com os conceitos fundamentais da filosofia de Kant sobre moral, ética e imperativo categórico.</p> <p>Leitura de trechos selecionados da <i>Crítica da Razão Prática</i> e <i>Fundamentação da Metafísica dos Costumes</i>.</p>	Realizar todas as anotações necessárias
30	Responder as duas questões norteadora da sensibilização	Realizar todas as anotações necessárias
15 minutos	Música para escuta reflexiva: autonomia de “Cartola”	Fazer um pequeno comentário do que entendeu

## Durante a aula

Tempo	Atividades	Observações
48 minutos	Respostas das perguntas deixadas na aula anterior e confrontar com os conceitos pesquisados.	Fazer anotação no caderno
120 minutos	Assistir ao filme	Fazer anotação no caderno
48 minutos	Discussão sobre os conceitos apresentados pelos discentes, estabelecendo conexões e reflexões com a música e o filme, a fim de identificar semelhanças e diferenças	
48 minutos	Apresentação das ideias de Kant pelo professor, relacionando com a produção feita pelos discentes	
48 minutos	Aplicar o conceito de autonomia moral e imperativo categórico na prática por meio de	Cada grupo cria o roteiro de um <b>vídeo curto (2-3 min)</b> sobre situações que envolvem escolha moral autônoma versus

	produção audiovisual.	heterônoma.  Gravação com celular ou ferramenta digital simples.  Estímulo ao uso de trilhas sonoras e criatividade visual.
48 minutos	Socializar produções e refletir sobre os aprendizados. Cada grupo exibe seu vídeo e comenta brevemente o processo. E o grupo debate depois das apresentações sobre: Como a autonomia se manifesta nas escolhas diárias?  Como aplicar o pensamento de Kant hoje?	

### Avaliação

Avaliação será pela realização da pesquisa, trabalho em grupo e participação na discussão

**Escola Estadual: Octávio Mourão**  
**Professor: Raimundo Barbosa da Silva**  
**Componente Curricular: Filosofia**  
**Ano Escolar: 2024-2025**

### Planejamento Reverso



Data	<b>10/04/2025</b>
Turma	3ª série Mat. 01, 02 Vesp. 01, 02, 03
Unidade Temática	Natureza, cultura e sustentabilidade
Objeto de Conhecimento	Trabalhando os conceitos: liberdade segundo Kant
Habilidade BNCC	(EM13CHS303

### **Meta pretendida**

Os discentes devem ser capazes de compreender e explicar a noção de liberdade moral segundo Immanuel Kant, reconhecendo-a como autonomia da vontade e capacidade de agir segundo princípios racionais, não determinados por desejos ou inclinações. Ao final, espera-se que os discentes relacionem essa concepção de liberdade com situações do cotidiano, refletindo criticamente sobre suas próprias escolhas e responsabilidades éticas.

### **Comprovações de aprendizagem**

- Aula expositiva
- trabalho em grupo

### **Propósito**

- Possibilitar que os discentes compreendam a noção de liberdade moral em Kant como autonomia da vontade, distinguindo-a da ação movida por desejos ou inclinações.
- Estimular nos discentes a reflexão crítica sobre suas próprias escolhas e responsabilidades, relacionando a liberdade kantiana com situações concretas do cotidiano.

### **Atividades de aprendizagem**

- Sala de aula invertida
- Trabalho em grupo
- Sequência didática

**Materiais Necessários**

- Projetor
- Notebook
- Caixa de som
- Celular
- Material de apoio: quadro branco, caneta, papel, caderno
- Textos: livros didáticos, artigos científicos, letras de música, filmes.
- Recurso digitais: plataformas online, softwares educativos

**Acompanhamento da Aprendizagem**

- Colaboração com os colegas
- Autoria Coletiva
- Autonomia
- Domínio do Tema trabalhado
- Pensamento Crítico

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Plano de Aula de Filosofia para o Ensino Médio Tema: Conceitos liberdade segundo Kant

**SENSIBILIZAÇÃO**

A sensibilização começa com a exibição do filme sociedade dos poetas mortos com o objetivo estimular os discentes a refletirem sobre o que é liberdade. A liberdade nem sempre é fácil, mas nos faz pensar sobre quem somos e o que nos move. Sugere aqui uma reflexão sobre as escolhas.

Após exibição do filme faz-se necessário responder algumas questões para nortear as atividades posteriores.

- O que significa ser livre nesse contexto? Liberdade é fazer o que se quer?"
- A partir da música "Pra não dizer que não falei das flores" de Geraldo Vandré, desenvolver um pequeno texto sobre a concepção de ser livre.
- Solicitar que eles escrevam um breve texto a partir da pergunta: "Quando você se sentiu realmente livre?"

Objetivo desta etapa: Criar o problema filosófico da liberdade moral.

## CONCEITUAÇÃO

Apresentar o conceito de liberdade segundo Kant de forma acessível, vinculando à problematização anterior.

Realizar leitura orientada de trecho adaptado de Kant

Trecho sugerido da *“Fundamentação da Metafísica dos Costumes”*:

1. “A liberdade é a autonomia da vontade, isto é, a faculdade que ela tem de se dar a si mesma a sua lei.”

2. sobre agir por dever

“Não é o valor da ação que importa, mas o princípio por trás dela. Agir moralmente não é fazer algo apenas porque isso nos traz prazer ou benefícios. A verdadeira moralidade está em agir por dever, isto é, fazer o que é certo apenas porque é certo – mesmo que isso vá contra nossas vontades ou interesses.”

3. O que é ser livre

“Ser livre não é fazer o que se quer, mas agir segundo leis que a própria razão nos dá. Isso é o que chamamos de **autonomia**: a capacidade de escolher nossas ações de acordo com princípios morais que podemos querer que todos sigam – e não de acordo com nossos desejos ou pressões externas.”

4. O imperativo moral

“Age apenas segundo uma regra de ação que você possa desejar que se torne uma lei para todos. Isso significa que, antes de agir, você deve se perguntar: ‘E se todo mundo fizesse isso?’ Se a resposta for negativa, então essa ação não pode ser moral.”

1. Leitura coletiva e comentada.

2. Professor propõe explicações com base na fala dos discentes, evitando exposição tradicional.

3. Tópicos abordados:

- Liberdade como autonomia (agir segundo a razão, não por inclinação);
- Ação moral é aquela feita por dever;
- O imperativo categórico (breve introdução);
- A distinção entre agir por inclinação e agir por dever.

Atividade de fortalecimento do aprendizado: em duplas, os discentes preparam exemplos da vida cotidiana em que a liberdade moral kantiana pode ser aplicada. Ex: “Deixar de colar em uma prova mesmo sem risco de ser pego.”

### PROBLEMATIZAÇÃO DIALÓGICA

Nessa etapa, desenvolve-se uma discussão com os discentes com base nas respostas dadas por eles e na definição de liberdade a partir da etimologia da palavra. Interage-se com os mesmos a fim de instigá-los e debaterem numa roda de conversa por meio de questões norteadoras:

- “Somos livres para agir como quisermos?”
- “Ser livre é seguir nossos desejos ou respeitar regras?”
- “É possível ser livre obedecendo normas?”

Professor anota as ideias principais no quadro e introduz a ideia de **autonomia vs. heteronomia** (sem ainda conceituar formalmente).

Após a discussão, por um tempo determinado, todos os discentes formarão um grande círculo e um de cada grupo compartilhará as respostas das questões solicitadas. Todas as respostas serão registradas no quadro e posteriormente retomadas.

### INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA

Apresentar e explorar criticamente a noção de liberdade para Kant. O objetivo é levar os discentes a pensar por si mesmos a partir dos conceitos discutidos, elaborando argumentos próprios.

**Atividade principal: Debate ou produção escrita com base em pergunta filosófica**

Escolher uma das perguntas abaixo (ou outras formuladas pela turma):

- A liberdade é fazer o que se quer ou fazer o que se deve?”
- “Agir por dever nos torna mais livres?”
- “É possível ser livre obedecendo a leis?”

**Opções de atividade:**

- Produção de um pequeno ensaio filosófico;
- Escrita coletiva de uma “Carta sobre a liberdade”, respondendo: “O que é liberdade para mim, após conhecer Kant?”

**Encerramento:**

- Releitura das respostas iniciais da primeira aula ("Você se considera livre?") e comparação com as novas compreensões.
- Professor retoma os conceitos kantianos e estimula os alunos a perceberem a filosofia como ferramenta para repensar a vida.

**AVALIAÇÃO**

Avaliação será pela realização da pesquisa, trabalho em grupo e participação na discussão; Clareza e profundidade nas análises dos dilemas e coerência conceitual nos vídeos e capacidade de aplicar o pensamento kantiano

**ROTEIRO DE APRENDIZAGEM**

Resumo da Aula

Data	10/04/2025
Turma	3ª série Mat. 01, 02 Vesp. 01, 02, 03

Assunto	Conceitos de liberdade para Kant
Habilidade BNCC	(EM13CHS303

### Objetivos de aprendizagem

Levar os discentes a refletirem criticamente sobre o conceito de liberdade a partir de experiências sensíveis (como filmes, músicas e produção de vídeos), desenvolvendo a capacidade de relacionar essas vivências com a concepção de liberdade moral em Kant, entendida como autonomia da vontade e ação guiada pela razão.

#### Antes da Aula

Tempo	Atividades	Observações
30 minutos	Organizar os alunos em 5 grupos para as atividades a serem realizadas em grupo como filme, produção de vídeo e música	Realizar todas as anotações necessárias
18 minutos	1. Pesquisar o conceito de liberdade para Kant	Fazer anotação no caderno

#### Durante a aula

Tempo	Atividades	Observações
20 minutos	Respostas das perguntas deixadas na aula anterior, sensibilização, e sobre os conceitos pesquisados	Faça as anotações necessárias para atividades posteriores
128 minutos	Exibição do filme	
48 minutos	Realização das atividades em grupo a partir do filme e música	
48 minutos	Socialização das atividades realizadas pelos grupos na aula anterior	
48 minutos	Produção de Vídeos Curtos. Simular uma situação cotidiana que envolva o dilema da liberdade. Dramatizar a diferença entre agir por dever e por inclinação. Explicar o	

	conceito de liberdade em Kant de forma criativa (paródia, animação, esquete).	
48 minutos	Apresentação e roda de avaliação crítica entre os grupos.	