

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH  
PROF-FILO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM  
FILOSOFIA**

**DOGIVAL DE MELO DOURADO**

**A EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA NA PERSPECTIVA DE KANT E SUA  
CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

**RIO BRANCO  
2025**

DOGIVAL DE MELO DOURADO

**A EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA NA PEERSPECTIVA DE KANT E SUA  
CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia, pelo Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO, da Universidade Federal do Acre (Ufac).

**Área de concentração:** Linguagem e Cultura  
**Linha de Pesquisa:** Práticas de ensino de filosofia

**Orientador:** Prof. Dr. Valdinei Vicente de Jesus

Rio Branco/Acre  
2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

D739e Dourado, Dogival de Melo, 1980 -

A educação para a autonomia na perspectiva de Kant e sua contribuição para o ensino de filosofia no ensino médio / Dogival de Melo Dourado; orientador: Prof. Dr. Valdenei Vicente de Jesus. – 2025.

80 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia. Rio Branco, 2025.

Inclui referências bibliográficas e apêndice.

1. Ensino de filosofia. 2. Kant, Immanuel, 1724-1804. 3. Educação. I. Jesus, Valdenei Vicente de (orientador). II. Título.

CDD: 107

---

DOGIVAL DE MELO DOURADO

**A EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA NA PEERSPECTIVA DE KANT E SUA  
CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia, pelo Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO, da Universidade Federal do Acre (Ufac).

**Área de concentração:** Linguagem e Cultura.  
**Linha de Pesquisa:** Práticas de ensino de filosofia

**Orientador:** Prof. Dr. Valdinei Vicente de Jesus.

Aprovada em: 02/10/2025

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Valdinei Vicente de Jesus  
Universidade Federal do Acre (Ufac)  
(Orientador)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Cristina Lopes de Almeida  
Universidade Federal do Acre (Ufac)  
(Membro Externo)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Miranda de Lima  
Universidade Federal do Acre (Ufac)  
(Membro Interno)

À minha bela e para sempre amada filha,  
Stefhanny Hadassa Batista Dourado.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Acre, minha mais profunda gratidão, instituição que foi a base sólida que sustentou minha trajetória acadêmica, desde a graduação até o mestrado. À Ufac devo não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a convivência com uma comunidade plural, crítica e comprometida com a transformação social. Sinto-me honrado em integrar esta Universidade, que representa um autêntico patrimônio intelectual e humano para o nosso Estado do Acre.

À minha família, manifesto sincera gratidão pelo amor, compreensão e paciência demonstrados ao longo desta caminhada. Cada gesto de incentivo, cada palavra de apoio e cada colaboração, ainda que discreta, foi decisiva para a concretização deste projeto.

Agradeço ao Prof. Dr. Valdinei Vicente de Jesus, meu orientador, cuja rigorosa orientação, generosidade intelectual e permanente incentivo foram determinantes em todas as fases deste trabalho. Sua dedicação, disponibilidade e sensibilidade acadêmica enriqueceram esta dissertação e contribuíram de modo decisivo para minha formação como pesquisador.

Manifesto minha gratidão às professoras doutoras Renata Cristina Lopes de Almeida, Elizabeth Miranda de Lima e Edna Alves de Souza, cujas intervenções e sugestões foram imprescindíveis para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradecimento especial à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo recurso financeiro proporcionado ao longo de dois anos, fundamental para a continuidade da pesquisa.

Por fim, estendo meus agradecimentos a todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste mestrado. Aos professores do PROF-FILO/UFAC, colegas de turma e amigos, agradeço-os pelo apoio, pelas discussões, estímulos e parceria constante.

## RESUMO

Investigamos como a concepção kantiana de educação, fundamentada no ideal de autonomia, pode subsidiar o aprimoramento do ensino de Filosofia no Ensino Médio. Este estudo parte da hipótese de que a educação, enquanto formação racional e moral, é essencial para o desenvolvimento da liberdade prática e da autolegislação dos indivíduos, elementos centrais na filosofia prática de Immanuel Kant. Esta dissertação está estruturada em três capítulos: abordamos no primeiro capítulo a concepção pedagógica de Kant, destacando o papel da educação no processo de esclarecimento e transição da minoridade para a maioridade intelectual, enfatizando o uso público da razão. No segundo capítulo, examinamos o fundamento ético da autonomia, centrando-se no conceito de boa vontade como princípio puro da moralidade, e na necessidade da educação moral para efetivar a liberdade. No terceiro capítulo, propomos um diálogo entre a pedagogia kantiana e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como uma análise crítica sobre o ensino de filosofia no Ensino Médio. A metodologia consiste em revisão bibliográfica de algumas obras de Kant, principalmente, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes (1785)*; *Sobre a Pedagogia (1803)*, *Resposta à Pergunta: O que é Esclarecimento? (1784)*. Como resultado, é apresentado um Produto Educacional: Uma rota de aprofundamento em Kant, composta por sequências de aulas e atividades que visam desenvolver a autonomia crítica e moral dos estudantes, alinhando teoria e prática filosófica em sala de aula. O estudo defende que resgatar a centralidade da autonomia é urgente diante de tendências que reduzem a educação à formação técnico-instrumental. Assim, a educação kantiana para a autonomia é apresentada como horizonte necessário para formar sujeitos críticos, esclarecidos e moralmente autônomos, reafirmando o papel indispensável da Filosofia no Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Kant. Autonomia. Esclarecimento. Formação Moral. Ensino de Filosofia. Concepção de educação em Kant.

## ABSTRACT

We investigated how Kant's conception of education, based on the ideal of autonomy, can support the enhancement of Philosophy teaching in high school. This study starts from the hypothesis that education, as rational and moral formation, is essential for the development of practical freedom and self-legislation of individuals, central elements in Immanuel Kant's practical philosophy. This dissertation is structured into three chapters: in the first chapter, we address Kant's pedagogical conception, highlighting the role of education in the process of enlightenment and the transition from minority to intellectual majority, emphasizing the public use of reason. In the second chapter, we examine the ethical foundation of autonomy, focusing on the concept of good will as the pure principle of morality and the need for moral education to actualize freedom. In the third chapter, we propose a dialogue between Kantian pedagogy and the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC), as well as a critical analysis of Philosophy teaching in high school. The methodology consists of a bibliographic review of some of Kant's works, mainly *Groundwork of the Metaphysics of Morals* (1785); *On Pedagogy* (1803); *Answer to the Question: What is Enlightenment?* (1784). As a result, an Educational Product is presented: a Route for Deepening Kant, composed of sequences of lessons and activities aimed at developing students' critical and moral autonomy, aligning philosophical theory and practice in the classroom. The study argues that rescuing the centrality of autonomy is urgent in the face of trends that reduce education to technical-instrumental training. Thus, Kantian education for autonomy is presented as a necessary horizon to form critical, enlightened, and morally autonomous subjects, reaffirming the indispensable role of Philosophy in high school.

**Keywords:** Kant. Autonomy. Enlightenment. Moral Formation. Philosophy Teaching. Conception of education in Kant.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PROF-FILO	Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia
SEE	Secretaria de Estado de Educação e Cultura
UFAC	Universidade Federal do Acre

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A ORIGEM DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE KANT: UMA EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA.....	13
1.1 BREVE DEFINIÇÃO KANTIANA DE LIBERDADE.....	13
1.2 A EDUCAÇÃO E O ESCLARECIMENTO.....	16
1.3 TELEOLOGIA HISTÓRICA E EDUCAÇÃO EM KANT: DA ANIMALIDADE À HUMANIDADE.....	21
1.4 A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: DISCIPLINA E ETAPAS	24
<b>1.4.1 O ideal kantiano de educação</b> .....	24
<b>1.4.2 Os aspectos essenciais da disciplina segundo Kant</b> .....	26
<b>1.4.3 A educação prática ou moral na formação humana</b> .....	28
2 A BOA VONTADE COMO FUNDAMENTO DA MORALIDADE: ENTRE A PUREZA DO QUERER E A LEI MORAL.....	31
2.1 A CONSTITUIÇÃO DA VONTADE MORAL: A EDUCAÇÃO COMO TRANSIÇÃO DA HETERONOMIA À LIBERDADE MORAL.....	33
2.2 A AUTONOMIA MORAL NA PERSPECTIVA KANTIANA.....	34
3 PEDAGOGIA KANTIANA E BNCC: ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	39
3.1 A AUTONOMIA KANTIANA E A FORMAÇÃO INTEGRAL: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES COM AS COMPETÊNCIAS DA BNCC.....	40
3.2 ENSINAR FILOSOFIA OU ENSINAR A FILOSOFAR?.....	45
3.3 A UNIDADE DIDÁTICA E A COMPATIBILIDADE COM A PEDAGOGIA KANTIANA.....	47
3.4 O DESAFIO DE ENSINAR FILOSOFIA FILOSOFICAMENTE.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	55
APÊNDICE: PRODUTO EDUCACIONAL.....	57
ROTA DE APROFUNDAMENTO EM ÉTICA KANTIANA.....	59
MATRIZ ESPECÍFICA.....	61
EIXOS ESTRUTURANTES.....	61
QUADRO ORGANIZADOR DA UNIDADE.....	62
UNIDADE TEMÁTICA: MORAL E ESCLARECIMENTO EM IMMANUEL KANT..	75
REFERÊNCIAS.....	79

## INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a educação ocupa lugar de destaque no pensamento filosófico moderno, especialmente quando vinculada à formação moral e racional do sujeito. Nesse horizonte, a filosofia prática de Immanuel Kant (1724-1804) oferece um referencial conceitual robusto, ao entender a educação como um processo formativo essencial à constituição da autonomia humana.

Situada no contexto da filosofia iluminista, e influenciada por correntes como o pietismo e o pensamento de Rousseau, a obra kantiana apresenta uma visão antropológica em que o ser humano não nasce autônomo, mas pode tornar-se por meio da educação. Kant compreende o ser humano como um ser bidimensional – sensível e racional – cuja liberdade só se realiza plenamente pela superação das inclinações naturais e pela adesão voluntária à lei moral. A educação, portanto, é o caminho por meio do qual essa transformação se torna possível, elevando o indivíduo da menoridade à maioridade intelectual.

Esta dissertação tem como objetivo investigar de que modo a concepção kantiana de educação pode contribuir para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, propondo uma leitura que articule teoria e prática pedagógica à luz da razão prática. Nesse sentido, o problema central que guia a investigação é: Como a visão de educação, formulada por Kant, pode auxiliar no ensino de filosofia no Ensino Médio?

A metodologia adotada fundamenta-se em revisão bibliográfica e conceitual das obras *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785), *Sobre a Pedagogia* (1803) e *A Resposta à Pergunta: O Que é o Esclarecimento?* (1784). O enfoque é compreender os princípios da educação kantiana em seu contexto histórico, bem como sua atualidade e aplicabilidade no debate educacional contemporâneo, particularmente no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

A pesquisa utilizou categorias específicas para aprofundar a interlocução entre a pedagogia kantiana e o contexto educacional atual. Dentre elas destacam-se:

1. Educação como processo formativo voltado à emancipação intelectual e moral, que visa preparar o indivíduo para o uso público e autônomo da razão.
2. A boa vontade como núcleo da moralidade kantiana, enfatizando a formação da vontade moral para assegurar a autonomia.

3. Diálogo crítico entre a pedagogia kantiana e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobretudo no que tange às competências gerais relacionadas à autonomia e à formação integral do estudante.
4. A importância do ensino de Filosofia focado na formação da autonomia do pensamento crítico e reflexivo, além da mera transmissão de conteúdo.
5. A aplicação de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, a roda de conversa filosófica e o ensino invertido, para promover o protagonismo estudantil e o desenvolvimento da autonomia.

A análise documental deste trabalho estruturou-se em quatro eixos principais: fundamentos filosóficos da autonomia em Kant; concepção pedagógica e educação kantiana; contexto atual e diálogo com a BNCC; e, proposição de práticas pedagógicas alinhadas à filosofia kantiana para o Ensino Médio. Na nossa visão, essa estrutura permite visualizar a educação kantiana não apenas como teoria, mas como uma prática pedagógica relevante e aplicável ao ensino de Filosofia.

A relevância desta pesquisa reside na possibilidade de resgatar a centralidade da autonomia como princípio educativo, frente às tendências de se reduzir a educação à mera formação técnica ou funcional. Educar, segundo o ideal kantiano, é formar sujeitos capazes de pensar por si mesmos, agir moralmente e participar da construção de uma sociedade pautada pela dignidade humana e pela racionalidade crítica.

Ao propor uma articulação entre filosofia, educação e moralidade, este trabalho reafirma a importância do ensino de Filosofia como espaço privilegiado para a formação de sujeitos autônomos. E a pedagogia kantiana, ao valorizar o uso público da razão e a liberdade responsável, oferece um horizonte normativo indispensável diante dos desafios formativos da atualidade.

A trajetória teórica deste estudo organiza-se em três capítulos interdependentes. O primeiro capítulo discute os fundamentos da pedagogia kantiana, destacando a educação como processo de emancipação intelectual e moral que visa preparar o indivíduo para o uso público da razão e para a ação orientada por princípios universais. No segundo capítulo, o foco recai sobre a boa vontade como núcleo da moralidade kantiana, enfatizando sua centralidade para a formação do caráter ético e a importância da educação moral no desenvolvimento da liberdade prática. Por fim, o terceiro capítulo estabelece um diálogo crítico entre os pressupostos da pedagogia kantiana e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), culminando

na apresentação de um Produto Educacional: uma Rota de Aprofundamento em moral kantiana, com propostas de aula voltadas ao exercício da autonomia reflexiva dos estudantes.

## 1 A ORIGEM DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE KANT: UMA EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA

A obra *Sobre a Pedagogia* de Immanuel Kant, originada de suas aulas na Universidade de Königsberg, foi publicada por um de seus discípulos, Theodor Rink<sup>1</sup>, a partir de notas tomadas durante as preleções do filósofo sobre temas educacionais. Nessa obra, é perceptível que Kant encontrou grande inspiração pedagógica na leitura do *Emílio* (ou *Da Educação*), de Jacques Rousseau (1762).

Assim como Rousseau, Kant sugere que não basta adquirir pensamento, é preciso, também, aprender a pensar. Essa perspectiva influenciou Kant de tal modo que, em sua atuação como professor, ele demonstrava uma profunda preocupação para além da mera transmissão de conhecimentos.

Com efeito, o compromisso de Kant com a educação não se limitava ao ensino acadêmico, mas envolvia, também, uma atenção especial aos desafios e dilemas educacionais de sua época. Essa visão sobre a educação é revelada claramente na sua obra sobre pedagogia. Nela percebe-se que, para além do professor universitário, existe um filósofo dedicado às questões essenciais da formação humana por meio da educação.

Para Kant, a formação humana, por meio da educação, fundamenta-se na ideia de que o homem é um ser naturalmente livre, conceito que se refere à liberdade em sentido transcendental. Por sua vez, essa liberdade natural abre caminho para a autonomia, entendida como liberdade em sentido positivo. No entanto, a simples possibilidade de autonomia não assegura naturalmente a sua realização. Em outras palavras, a mera abertura à autonomia não garante que o indivíduo efetivamente a alcance, pois depende do desenvolvimento de suas faculdades e da educação recebida.

### 1.1 BREVE DEFINIÇÃO KANTIANA DE LIBERDADE

O conceito inicial de liberdade<sup>2</sup>, também denominado liberdade transcendental, pode ser caracterizado pela ausência das leis da natureza. Sobre esse conceito de liberdade, Kant

---

<sup>1</sup> Existe uma polêmica em torno da autenticidade da obra *Sobre a Pedagogia*, pois muitos críticos questionam se as ideias apresentadas refletem verdadeiramente o pensamento kantiano ou se foram influenciadas por Friedrich Theodor Rink. Essa discussão é relevante porque a obra foi publicada em 1803, um ano de grandes debates em relação ao tipo de educação que permitiria a promoção do esclarecimento.

<sup>2</sup> Embora a liberdade seja uma ideia subjacente no texto, não pretendemos aprofundar o seu conceito no âmbito transcendental, mas da liberdade nos limites da razão prática pura, isto é, da liberdade enquanto possibilidade e

explica, no final da sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, que ela é impossível de ser conhecida e experimentada pelos seres racionais humanos, pois tal liberdade pode tão somente ser pensada como um princípio necessário da razão. Esse pressuposto kantiano consiste no seguinte: se o ser humano possui vontade, então a liberdade é uma condição necessária.

A liberdade é uma mera ideia cuja realidade objetiva não pode ser de modo algum exposta segundo leis naturais e, portanto, em nenhuma experiência também. Por consequência, uma vez que nunca se lhe pode supor um exemplo por nenhuma analogia, ela nunca pode ser concebida, e nem sequer conhecida. A liberdade vale somente como pressuposto necessário da razão em um ser que julga ter consciência duma vontade, isto é, duma faculdade bem diferente da simples faculdade de desejar, a saber, a faculdade de se determinar a agir com inteligência, por conseguinte, segundo leis da razão, independentemente de instintos naturais (Kant, 2009, p. 99).

A liberdade, neste caso, é totalmente infecunda no que diz a respeito à Razão Prática, embora seja ela uma condição teórica necessária para poder pensar a liberdade positiva. Mas em que consiste a liberdade positiva? Para Kant, a liberdade positiva é a ideia de que “a vontade é em todas as ações uma lei para si mesma, ela designa apenas o princípio de não agir segundo outra máxima senão aquela que também possa ter por objeto a si mesma como uma lei universal” (Kant, 2009, p. 100). Sendo assim, a liberdade é uma propriedade da própria vontade.

Sabe-se, contudo, que o ser racional humano é dotado de razão e inclinação, e tendo em vista que a liberdade é vontade agindo sem qualquer tipo de causalidade externa a ela própria, o ser humano só age livremente quando o faz conforme as leis da vontade. Isto significa dizer que, de acordo com a aceção de Kant, o indivíduo que age determinado pelas inclinações não é livre, pelo menos no sentido positivo de liberdade.

É justamente no limiar entre a vontade e a inclinação, isto é, no arbítrio, definido como a capacidade do indivíduo de tomar decisões, que a educação desempenha seu papel fundamental, ao fomentar o desenvolvimento das capacidades do indivíduo de decidir agir mediante as leis puras da razão, permitindo-lhe a autonomia, na qual a vontade é guiada e/ou determinada pelo princípio supremo da moralidade, estabelecido por ele mesmo. Por isso, a

---

fundamento para a moralidade, por assim dizer, a vontade autônoma. Assim, tendo em vista que o objetivo central aqui é esclarecer que a educação é o meio necessário para o desenvolvimento da autonomia.

educação deve ser pensada como processo educativo que visa cultivar e aprimorar as potencialidades próprias de cada ser humano.

É nesse sentido que Kant (1999, p. 15) afirma que, “por um lado, a educação transmite algo ao ser humano, e por outro, ela apenas desenvolve certas qualidades já presentes”. Desse modo, a educação orienta o ser humano rumo à realização de sua própria humanidade.

Bragagnolo e Nodari (2013, p. 13), explicam que:

[...] a finalidade da educação é promover o desenvolvimento da pessoa humana e, com isso, a educação assume um caráter teleológico<sup>3</sup>. Diferentemente de muitos teóricos que o antecederam, Kant é um pensador que, aparentemente, não desacreditou do ser humano e da espécie humana, por saber que todo ser humano possui a capacidade de progredir e dirigir-se ao encontro da maioridade, ou seja, que pode vir a fazer uso seguro e bom do seu próprio entendimento, sem ser dirigido por outrem.

Nesse sentido, o filósofo alemão afirma que a escola deve educar de acordo com a natureza humana, e não contra ela. Em *Sobre a Pedagogia*, Kant (1999, p. 13) também sustenta: “A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma, pouco a pouco, todas as qualidades que pertencem à sua humanidade”. Nessa mesma obra, ele também pontua que “a natureza humana será desenvolvida e aprimorada por meio da educação” (Kant, 1999, p. 15). Esse aprimoramento da natureza perpassa diretamente, conforme já ficou claro, pelo desenvolvimento da autonomia.

A educação kantiana desempenha um papel fundamental na construção de sujeitos capazes de refletir criticamente sobre suas ações e sobre o mundo ao seu redor. Isso ocorre porque a autonomia, que é o fundamento tanto da moralidade quanto do pensamento crítico, permite que o ser humano desenvolva suas potencialidades morais e intelectuais. Assim, ao alcançar autonomia, o indivíduo pode exercitar plenamente a sua capacidade de reflexão crítica e o desenvolvimento integral.

Embora o princípio da autonomia da vontade seja uma característica inata do ser humano, é evidente que essa capacidade precisa ser desenvolvida. E a educação desempenha um papel crucial nesse processo, pois é por meio dela que o homem aprende a desenvolver sua

---

<sup>3</sup> O termo teleologia vem do grego (*telos*, “fim” e *logos*, “razão”), que significa finalidade. Para Kant, a humanidade segue para a realização de todas as suas potencialidades racionais, e a educação é um dos meios racionais para atingir esse fim. Vale dizer que quando nos referimos ao caráter teleológico, nos referimos ao juízo teleológico reflexionante, o qual Kant trabalhou com maior profundidade em uma obra destinada ao estudo do juízo, a saber, sua terceira e última crítica, intitulada *Crítica da Faculdade do Juízo* (Kant, 2016, p. 257).

própria autonomia, “uma vez que as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si mesmas [...]” (Kant, 1999, p. 20).

Conforme Kant, o aperfeiçoamento da autonomia implica que o ser humano não nasce pleno, mas, sim, alcança sua verdadeira humanidade através da educação, “segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação” (Kant, 1999, p. 22). Isso fica claro nas palavras de Kant (1999, p. 15), ao afirmar que “o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”. Além disso, Kant também destaca a singularidade da condição humana, ao afirmar que “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (Kant, 1999, p. 17), reforçando, assim, a importância da educação no desenvolvimento humano.

## 1.2 A EDUCAÇÃO E O ESCLARECIMENTO

Lima Filho (2019) destaca que, no opúsculo de 1784 intitulado *Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?* Kant apresenta uma de suas obras mais conhecidas e influentes. Diferentemente de trabalhos mais densos e complexos, como a *Crítica da Razão Pura* (1787), o texto supracitado aparenta ser mais acessível ao leitor. No entanto, por trás dessa aparente simplicidade, esconde-se um conjunto de ideias profundas e hermeneuticamente complexas.

Isso se evidencia na análise aprofundada que Kant realiza sobre a questão fundamental: Como tornar o ser humano esclarecido? Essa discussão está intrinsecamente relacionada à ideia de como capacitar o homem a superar o estágio de uma vida heteronômica. Embora esse tema seja tratado de forma clara nesse escrito, Kant o revisita em diversas outras obras ao longo de sua produção filosófica, tais como: *A Crítica da Razão Pura* e *a Fundamentação da metafísica dos costumes*<sup>4</sup>.

O primeiro ponto a ser elucidado é que Kant, ao empreender a crítica da razão pela própria razão, busca identificar quais são, de fato, as capacidades intrínsecas da razão humana. Ele conclui que a razão não se limita apenas a capacidades cognoscitivas, mas ela também possui o poder de criar leis que determinam a vontade. E é nesse momento que Kant transpõe

---

<sup>4</sup> Diante disso, compartilhamos a perspectiva de que, para compreender plenamente as ideias presentes na obra em análise, é indispensável revisitar outros escritos de Kant. *A Crítica da Razão Pura* (1787), *a Fundamentação da metafísica dos costumes* (1785) e outras, são fundamentais nesse contexto, bem como uma anterior a 1784, como *a Dissertação sobre a forma e os princípios do mundo sensível e do inteligível* de 1770. Compreender como Kant concebe o escopo e os limites da ação da razão é essencial para discernir o que significa possuir uma razão esclarecida.

a discussão da razão do âmbito teórico para o moral. Considerando que a razão teórica se restringe às formas *a priori* da sensibilidade, não é possível aplicar as categorias do entendimento além dos limites impostos pela estética transcendental. Em outras palavras, a razão teórica não pode conhecer o que é não empírico.

Por outro lado, embora os incondicionados não sejam objetos passíveis de conhecimento empírico, o intelecto os concebe, o que torna explícito que a razão tende a formular proposições que não pode efetivamente conhecer. Segundo Kant (1983), isso ocorre justamente porque a razão possui uma estrutura arquetonicamente organizada, o que pressupõe a necessidade de enfrentar os problemas relacionados aos incondicionados. A simples existência dessas questões metafísicas, que Kant denomina ideias, sugere que a razão desempenha uma função além da teórica.

Nesse contexto, a razão também se apresenta como razão prática, aspecto que possibilita a reflexão voltada para um uso prático da razão, ou seja, a reflexão sobre a moralidade. Como o próprio Kant (2003, p. 308) afirma, “o fim último da natureza sábia e providente na constituição da nossa razão consiste somente no que é moral”.

A razão prática exige necessariamente moralidade, e isso nos conduz a um outro problema: saber se a razão esclarecida é de natureza moral ou teórica. Na tentativa de resolver essa questão, procederemos a uma análise do que Kant pretende ao afirmar, na sua obra de 1784, que o “Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (Kant, 1985, p. 100). Parafraseando Lima Filho (2019), para compreender a definição de esclarecimento proposta por Kant, é fundamental destacar duas palavras mencionadas no próprio conceito: menoridade e culpa.

O conceito de menoridade utilizado por Kant é eminentemente jurídico. Sendo assim, é pertinente lembrar que o Direito, assim como a moral, insere-se no universo prático segundo a perspectiva kantiana. Isso nos leva, inadvertidamente, a supor que o esclarecimento pertence ao âmbito prático, e não ao teórico. No entanto, é perceptível no artigo de 1784 que Kant também aborda um esclarecimento de cunho cognoscitivo, ao defender o uso público da razão como meio para alcançar o esclarecimento: “[...] o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento [«*Aufklärung*»] entre os homens” (Kant, 1985, p. 104). Quanto ao uso público da razão, Kant (1985, p. 104) destaca: “Entendo, contudo, sob o nome de uso público de sua própria razão, aquele que qualquer homem, enquanto SÁBIO, faz dela diante do grande público do mundo letrado”.

Outro aspecto que serve para clarificar a nossa abordagem do conceito de menoridade é que, embora empregue um termo jurídico, Kant deixa claro que a menoridade não é uma condição cronológica ou biológica, e que não está relacionada à idade, mas sim por que ela “[...] se tornou quase uma natureza” (Kant, 1985, p. 101). Assim, o ser humano tende a acomodar-se na subserviência, preferindo que outros pensem e decidam por ele.

Kant explica que o indivíduo em estado de menoridade aprecia essa condição e não se percebe como um mero servo de outrem. Por isso, ele afirma que a culpa pela condição de menoridade é do próprio ser humano, uma vez que as pessoas aceitam “de bom grado ser menores durante toda a vida” (Kant, 1985, p. 100), por pura preguiça e falta de coragem. Ele se refere a isso na obra *Metafísica dos Costumes*, ao afirmar que:

Um ser humano tem o dever de erguer-se da tosca condição de sua natureza, de sua animalidade (*quod actum*) cada vez mais rumo à humanidade, pelo que, somente ele, é capaz de estabelecer para si mesmo determinados fins; tem o dever de reduzir sua ignorância através da instrução e corrigir seus erros. [...] (Kant, 2003, p. 231).

Dessa forma, o esclarecimento possui dois aspectos fundamentais: o moral e o cognitivo. O esclarecimento implica uma tarefa moral irrenunciável que abrange tanto o desenvolvimento instrucional individual quanto o aprimoramento da vontade, conduzido na direção de uma boa vontade. A tarefa moral refere-se à autonomia do indivíduo, à capacidade de orientar-se por leis que a própria razão estabelece, sem a influência heterônoma de agentes externos. Já o aspecto cognitivo relaciona-se ao uso público da razão, ao livre exercício do pensamento crítico e reflexivo.

O esclarecimento é um processo que exige coragem e determinação, e Kant conclama: “*Sapere aude!* (Ouse conhecer) Tenha coragem de fazer uso de seu próprio entendimento!” (Kant, 1985, p. 104 – grifo nosso). Essa máxima sintetiza a essência do esclarecimento como um movimento de emancipação intelectual. A saída da menoridade não é um ato passivo, mas requer esforço consciente para superar a preguiça e a covardia que impedem o indivíduo de pensar por si mesmo. Nodari esboça que “o ser humano não tem somente o direito de buscar a sua emancipação, como também o dever de a almejar, pois, caso não busque, essa ação não irá interferir somente em sua vida particular, mas acarretará consequências em toda a humanidade” (Kant, 2003, p. 11).

Por isso que Kant (1985, p. 69), entende que se acomodar a condição de menoridade “significa ferir e calcar aos pés os sagrados direitos da humanidade” tendo em vista que almejar

o progresso é uma condição intrínseca à própria natureza humana enquanto uma espécie racional.

É nesse sentido que Kant assume a dimensão social do esclarecimento, ao exprimir que a sociedade, muitas vezes, impõe barreiras à passagem da menoridade para a maioridade, e o faz por meio de instituições religiosas, políticas ou educacionais que promovem a tutela moral e intelectual. Destaque-se o que adverte o filósofo alemão:

Ouçó, agora, porém, exclamar de todos os lados: não raciocineis! O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos O financista exclama: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede! (Um único senhor no mundo diz: raciocinai, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei!) (Kant, 1985, p. 103).

No entanto, o autor acredita que é possível promover o esclarecimento público gradualmente, mediante, principalmente, liberdade. Ainda assevera Kant (1985, p. 103): “Para este esclarecimento [«*Aufklärung*»] porém nada mais se exige senão liberdade”. Assim, a razão esclarecida abrange o desenvolvimento cognitivo, permitindo que o indivíduo alcance o conhecimento e compreenda os limites e as capacidades da razão. Simultaneamente, isso envolve a dimensão moral, pois a autonomia e a capacidade de autonomia são fundamentais para a realização ética do indivíduo.

Dessa forma, o esclarecimento kantiano é um projeto amplo que engloba a emancipação intelectual e moral do ser humano. É um convite à superação da menoridade autoimposta, por meio do exercício livre e autônomo da razão. Ao reconhecer as limitações da razão teórica e valorizar a razão prática, Kant oferece uma visão integrada do papel da racionalidade na condução da vida humana.

Além disso, a ideia de esclarecimento tem implicações significativas para a ética e a política. Uma sociedade esclarecida é aquela em que os indivíduos são capazes de pensar por si mesmos e participar ativamente na construção do bem comum. Isso requer instituições que promovam a educação, a liberdade de expressão e o debate crítico. Kant vislumbra um progresso gradual da humanidade em direção a esse ideal, sustentado pela confiança na capacidade racional dos seres humanos, ao afirmar.

Este espírito de liberdade espalha-se também no exterior, mesmo nos lugares em que tem de lutar contra obstáculos externos existentes por um governo que não se compreende a si mesmo [...]. Os homens se desprendem por si mesmos progressivamente do estado de selvageria, quando intencionalmente não se requinta em conserva-los nesse estado (Kant, 1985, p. 111).

É possível inferir, a partir da citação acima, que a gradual emancipação à qual Kant se refere perpassa pela educação. Nesse sentido, é essencial que se tenha em mente que Kant pensa a educação como um projeto intencional, progressivo e efetivo para a humanidade, isto é, um produto da razão que visa aprimorar o homem enquanto espécie. Nesse sentido, não é uma mera opção, é uma necessidade. Dito de outro modo, a educação é necessária para o desenvolvimento da própria humanidade no indivíduo em direção ao espírito livre, por assim dizer.

Ao conceber a ideia de educação, Kant a compreende a partir das fases do desenvolvimento humano, como veremos posteriormente. Isso significa dizer que o processo da educação deve ser pensado respeitando todas essas etapas<sup>5</sup>, as quais devem ser desenvolvidas na perspectiva do exercício responsável da liberdade, o que exige a autonomia como valor supremo.

Ora, é justamente objetivando a autonomia que Kant reflete sobre uma pedagogia que pudesse educar o ser humano em sua integralidade. Nesse contexto, a educação promove a libertação desse estado de dependência intelectual, permitindo que o indivíduo desenvolva a capacidade de pensar por si. O desenvolvimento da autonomia intelectual surge a partir do cultivo da razão e da formação crítica, algo que só pode ser possibilitado pela educação.

É imperativo dizer que o esclarecimento intelectual não consiste apenas na acumulação de informações, mas, sobretudo, na habilidade de questionar e avaliar criticamente o que se aprende. A educação, segundo Kant, deve capacitar o indivíduo para além da simples recepção de conhecimentos, estimulando-o a superar a instrução passiva e de modo a desenvolver o pensamento crítico. Dessa forma, o esclarecimento promove a libertação de influências heterônomas, como tradições, dogmas ou instituições políticas, que podem restringir a liberdade intelectual.

Tal como já foi demonstrado, a reflexão kantiana sobre autonomia apresenta uma visão profunda e inspirada sobre o papel da educação no aprimoramento da maioridade do ser humano. Com base nisso, é oportuno pensar a importância de uma educação que dê conta de elevar a humanidade do estado natural da menoridade para a maioridade, tendo como perspectiva o esclarecimento. Ao definir o que é o esclarecimento, Kant o define como a emancipação da menoridade, condição em que uma pessoa não é capaz de usar sua própria razão sem depender de outra.

---

<sup>5</sup> As etapas da educação em Kant serão mais bem apresentadas no subtópico subsequente. Aqui o processo de educação foi sintetizado apenas para efeito de explicação contextual.

Assim, o esclarecimento, como a capacidade de pensar por si próprio, de modo a superar algumas limitações inerentes à condição humana, será conquistado por meio da educação. Para alcançar tal finalidade, o projeto educacional de Kant visa, justamente, o fomento e o desenvolvimento da liberdade em seu uso prático. Contudo, “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 [...]” (Kant, 1999, p. 33).

Por fim, é claro que a educação kantiana não visa tolher a liberdade, mas ensinar o ser humano a fazer bom uso dela, tendo em vista que “sem essa condição, não haverá nele, ser humano, senão algo mecânico e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade” (Kant, 1999, p. 33). Saber usar a liberdade significa, nesse caso, sujeitar a liberdade às determinações *a priori* da razão, de modo que um dos objetivos da educação é dar condições para o indivíduo internalizar a necessidade de, lentamente e gradualmente, submeter as inclinações à própria razão, porém, mais que isso, visa, também, desenvolver a autonomia intelectual.

### 1.3 TELEOLOGIA HISTÓRICA E EDUCAÇÃO EM KANT: DA ANIMALIDADE À HUMANIDADE

Em sua obra *Sobre a Pedagogia*, Kant destaca que um dos principais objetivos da educação é promover a transição da animalidade para a humanidade. Diferentemente de outros seres vivos, o indivíduo humano possui a capacidade de superar a dependência exclusiva de seus instintos naturais. Essa ideia se reflete na afirmação de Kant de que o ser humano é um animal dotado de razão (animal *rationabile*), mas que pode, por intermédio da educação e do exercício de suas faculdades, se transformar em um animal racional (animal *rationale*).

Aqui, Kant assevera que o desenvolvimento da razão é um processo histórico, ou seja, ele depende do modo como ela foi cultivada ao longo do tempo por meio da educação. Além disso, a transformação da animalidade em humanidade não ocorre de forma isolada, mas está intrinsecamente ligada às relações sociais humanas. Nesse sentido, Kant (2003, p. 8) apresenta a ideia de que o ser humano possui uma disposição tanto para a sociabilidade quanto para a insociabilidade. Ele denomina essa dualidade de antagonismo ou sociabilidade insociável.

Por exemplo, em uma comunidade escolar essa tensão pode se manifestar na forma como os estudantes interagem entre si, buscando equilibrar suas próprias necessidades e desejos com as regras e expectativas do grupo. A educação, ao transformar a animalidade em

humanidade, também desempenha um papel fundamental no equilíbrio entre essas forças opostas. Dessa forma, embora os indivíduos sejam naturalmente inclinados a viver em sociedade, essa tendência está em constante tensão com o impulso de agir conforme seus próprios desejos, muitas vezes até prejudicando o convívio coletivo.

Kant descreve essa dinâmica entre a tendência humana para formar laços sociais e a resistência às regras coletivas por meio do conceito de insociável sociabilidade, que descreve a inclinação humana para formar laços sociais ao mesmo tempo em que resiste à submissão às regras impostas pela vida em grupo. Esse fenômeno gera conflitos que, paradoxalmente, são essenciais para o progresso, pois é justamente a resistência entre os indivíduos que desperta suas forças e estimula o desenvolvimento de suas capacidades (Kant, 2003, p. 7).

A insociabilidade, ao desafiar a harmonia social, serve como motor do aprimoramento humano, incentivando as pessoas a superarem a inércia e a buscarem novos níveis de realização pessoal e coletiva. Essa tensão entre as forças sociais opostas, segundo Kant, leva à construção de uma sociedade mais justa e equilibrada. Ele ilustra essa ideia por meio da metáfora do crescimento das árvores em um bosque, onde a competição pela luz e pelo espaço obriga cada árvore a crescer de forma reta e vigorosa, fortalecida pela resistência que encontra (Kant, 2003, p. 10-11).

A metáfora ajuda a compreender por que Kant defende que a educação deve incluir elementos de disciplina e resistência, preparando os indivíduos para enfrentar os desafios sociais e desenvolver suas disposições naturais de maneira plena. É por meio dessa formação que o homem aprende a controlar suas paixões e a usar sua liberdade de forma racional e moralmente responsável, tornando-se apto a viver em uma sociedade cosmopolita (Kant, 2003, p. 11). Por exemplo, em um ambiente de trabalho, a capacidade de lidar com conflitos e desafios pode ser essencial para o sucesso profissional e pessoal.

Nesse contexto, Kant entende que o progresso da história humana não ocorre de forma artificial, mas segue um percurso racional, ainda que muitas vezes não aparente. A liberdade humana, ao se manifestar em ações individuais e coletivas, acaba sendo instrumental para o desenvolvimento de um fim maior, estabelecido pela natureza. Kant vê a história como um processo guiado por um propósito natural que se revela na busca do aperfeiçoamento das faculdades humanas.

Dessa forma, embora os indivíduos possam agir de maneira egoísta ou aparentemente desordenada, suas ações são, de certo modo, integradas a esse fio condutor que os leva à

realização de um estado mais avançado de humanidade. Assim, as revoluções, os conflitos e as mudanças sociais desempenham um papel fundamental no desdobramento desse progresso, uma vez que, mesmo em meio ao caos, há um avanço das disposições naturais rumo à sua plena realização. Conforme afirma Kant (2003, p. 6):

[...] os homens, enquanto indivíduos, e mesmo povos inteiros, mal se dão conta de que, enquanto perseguem propósitos particulares, cada qual buscando seu próprio proveito e frequentemente uns contra os outros, seguem inadvertidamente, como a um fio condutor, o propósito da natureza.

É dentro do contexto histórico e teleológico que a educação se destaca como o mecanismo pelo qual o ser humano pode alcançar o amadurecimento civilizacional. Isso significa que, embora a história tenha seu próprio curso teleológico, a educação tem o poder de acelerar e moldar esse progresso. A educação, portanto, é o meio que permite ao homem participar ativamente desse progresso, ao invés de ser simplesmente um agente inconsciente dele.

A noção kantiana de um progresso irreversível da humanidade encontra seu ápice no conceito de um estado cosmopolita universal, no qual todos os indivíduos viveriam em harmonia e de acordo com princípios racionais. Kant acredita que a história caminha inevitavelmente em direção a esse estado, e a educação é o instrumento que pode preparar os indivíduos para esse futuro. Com efeito, Kant vê na educação e na teleologia da história um projeto de emancipação da humanidade. Assim, a história, com todas as suas contradições e desafios, não é vista como um processo aleatório, mas como uma marcha rumo à perfeição.

Desse modo, o papel da educação é duplo: ao passo que ela desenvolve o indivíduo, também contribui com a coletividade como um todo, promovendo o desenvolvimento do progresso da humanidade. Nesse sentido, explicita Kant (1999, p. 6): “o germe da natureza” avança em direção a um propósito que se harmoniza com o aperfeiçoamento contínuo da humanidade, mostrando como o ser humano pode alcançar um estado de plenitude de suas capacidades (Kant, 1999, p. 14). Em resumo, a educação kantiana é vista não apenas como um meio de desenvolvimento individual, mas também como um instrumento crucial para o aperfeiçoamento contínuo da humanidade.

## 1.4 A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: DISCIPLINA E ETAPAS

Para Kant, a conquista da verdadeira humanidade não é algo dado, mas um esforço civilizatório contínuo, e a educação emancipadora surge como o meio mais eficaz para alcançá-la. Essa educação, que molda o ser humano por meio da influência de outros, representa o caminho para a genuína humanização.

Contudo, a qualidade dessa educação está intrinsecamente ligada ao nível de esclarecimento e disciplina dos educadores. A partir dessa perspectiva, Kant sugere que, sob a orientação de um ser superior, o potencial humano poderia ser plenamente realizado, indicando que o projeto educacional pode falhar devido às imperfeições de seus transmissores e às limitações de cada geração.

Dessa forma, Kant destaca tanto o poder formador da educação quanto seus limites, especialmente quando aqueles encarregados de educar não possuem as competências necessárias. Essa reflexão kantiana sugere uma incerteza inerente ao potencial humano, reconhecendo que, embora a educação tenha o poder de formar o indivíduo, ela também enfrenta barreiras intransponíveis ao lidar com a própria condição humana.

### 1.4.1 O ideal kantiano de educação

O ideal kantiano de uma educação que visa desenvolver completamente o ser humano, promovendo sua autonomia e capacidade de reflexão crítica, esbarra na realidade de que essa educação é conduzida por seres humanos falíveis, inseridos em contextos históricos e sociais limitados. Isso nos leva a refletir sobre o desafio de como podemos nos aproximar desse ideal, mesmo reconhecendo as imperfeições inerentes ao processo educativo. Para explorar essa questão, é necessário analisar as etapas da educação propostas por Kant, que, em sua visão, são subsequentes e indispensáveis para uma educação verdadeiramente emancipadora. Assim, tomaremos como base a obra *Sobre a Pedagogia*, que delinea a doutrina da educação, dividida em física e prática (Kant, 1999, p. 33).

A educação física consiste no cuidado com o corpo, na disciplina e na heteronomia, iniciando-se com o cuidado ao nascer e estando relacionada ao desenvolvimento físico e à independência. Segundo Kant (1999, p. 11), “a educação física é aquilo que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal”. Sobre a importância dessa etapa da educação, Bragagnolo e Nodari (2013, p. 14) afirmam: “Talvez, muitos de nós não

percebamos de imediato que, possivelmente, dentre os animais, o animal mais necessitado de cuidado desde o seu nascimento seja o ser humano, pois, sem a presença dos outros, dificilmente ele consegue sobreviver”. Esse cuidado inicial é fundamental, pois prepara o terreno para as etapas subsequentes da educação, garantindo que a criança se desenvolva de maneira saudável e equilibrada.

Por exemplo, ensinar uma criança a manter uma rotina de exercícios físicos desde cedo pode influenciar positivamente sua capacidade de autogestão e autocuidado na vida adulta. Nesse sentido, a educação física auxilia no desenvolvimento da autonomia, ensinando a criança a se apropriar da liberdade e da consciência do dever por meio do trabalho e do lazer, do senso de responsabilidade e do respeito.

Ainda nessa para essa etapa da educação, Kant enfatiza a urgência da disciplina desde a tenra idade, pois, no seu entender, seria muito difícil mudar o homem depois de adulto. Por isso a disciplina é entendida como um hábito a ser desenvolvido desde a infância, com o objetivo de orientar o ser humano em relação às disposições de sua natureza:

A disciplina é o que impede o homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido. A disciplina, porém, é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria; [...]. (Kant, 1999, p. 12)

Para Kant, a natureza humana tende à liberdade, mas sem resistência ou orientação essa liberdade pode resultar em uma incontinência que persiste ao longo da vida: “quando se deixou o homem seguir plenamente a sua vontade durante toda a juventude e não se lhe resistiu em nada, ele conserva certa selvageria por toda a vida” (Kant, 1999, p. 14).

Nesse contexto, Dalbosco (2009, p. 31) ressalta que “Kant concebe o constrangimento da liberdade do educando por meio da disciplina como uma etapa necessária para se chegar à moralidade, que é o fim último e a tarefa mais nobre da ação educativa e da própria ação humana”. Assim, a imposição inicial de um ato coercitivo externo é indispensável para consolidar a conquista do bom uso da liberdade.

Segundo Kant, é fundamental que a juventude encontre resistência aos impulsos, desejos e ímpetos, uma vez que o processo educativo consiste, em grande medida, em promover condições de convivências em sociedade ao ser humano. Porém é interessante ressaltar que “o educador que desrespeitar a liberdade da criança, transformando-a num simples objeto de seus

sonhos ou desejos, certamente estará adestrando-a, mas jamais lhe oferecendo educação.” (Dalbosco, 2011, p. 111).

#### **1.4.2 Os aspectos essenciais da disciplina segundo Kant**

A disciplina é o meio pelo qual o ser humano aprende a usar a liberdade para o bem da própria humanidade. Sem ela, o ser humano tende a se tornar selvagemmente livre, isto é, independentemente de qualquer lei. Desse modo, a perspectiva kantiana é civilizar a humanidade sem, contudo, engessar a liberdade.

É fundamental distinguir os dois aspectos essenciais da disciplina na obra de Kant. O aspecto negativo é o de contenção aos comportamentos indesejados e potencialmente danosos ao ser humano. Nesse sentido, Kant afirma explicitamente:

[...] a disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. [...] A disciplina, porém, 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, 1999, p. 12-13).

O aspecto positivo da disciplina se manifesta no processo que Kant denomina de instrução, cujo objetivo é propiciar o desenvolvimento das faculdades intelectuais, estimulando a memória e a criatividade do indivíduo. Nas palavras do próprio filósofo: “A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis” (Kant, 1999, p. 12). Ainda segundo Kant, a instrução é aquela dimensão capaz de transformar o homem em verdadeiro humano. “Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros” (Kant, 1999, p. 14).

Nesse contexto, cabe à escola proporcionar ambientes e atividades que auxiliem no exercício dessas capacidades. Kant refere-se a essa etapa como educação da alma, na medida em que envolve a formação mais ampla da natureza humana: “Essa educação consiste em disciplinar e instruir. Falta de disciplina é um mal pior que falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina” (Kant, 1999, p. 14).

Dessa forma, a disciplina, em seu aspecto negativo, diz respeito à contenção da selvageria e ao domínio das inclinações naturais, restringindo a liberdade absoluta em direção a normas racionais e sociais. Por sua vez, em sua dimensão positiva, associada à instrução, trata-se da aquisição de cultura e da preparação do indivíduo para atuar coletivamente,

promovendo sua emancipação intelectual e social. A parte positiva da disciplina fomenta a convivência coletiva enquanto aspecto essencial para a constituição de uma sociedade cosmopolita.

Para Kant, o homem aprende a se conduzir conforme leis universais, reconhecendo e respeitando regras que possam ser válidas para todos os seres racionais. Essa capacidade de estabelecer máximas universalizáveis não apenas submete o indivíduo à lei moral, mas também o torna autônomo, pois ele reflete e age como legislador de si mesmo. Nesse sentido, a disciplina não é mera restrição externa à liberdade, mas também o caminho necessário para que ela se realize plenamente sob as condições da razão prática.

Na obra *“Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita”* (1784), Kant argumenta que uma sociedade cosmopolita deve ser moralmente comprometida com a justiça e a democracia. Para alcançar tal sociedade, é fundamental que o homem busque viver em comunidade, exercendo sua liberdade dentro das condições impostas pelas leis da razão. A ausência de normas conduz ao estado de natureza, em que a liberdade ilimitada degenera em desordem e prejuízo mútuo. Nesse contexto, o homem encontra na sociedade o meio necessário para realizar sua destinação última: reconhecer-se como parte integrante da humanidade, e não apenas como um indivíduo isolado.

A conhecida metáfora das árvores em um bosque, ilustrada por Kant, que competem pela luz e pelo ar, forçando-se a crescer retas e robustas em direção ao alto, enquanto aquelas que crescem isoladas desenvolvem-se de maneira disforme e imperfeita, reforça a ideia de que o homem, enquanto ser racional, precisa das condições da vida em sociedade para alcançar seu pleno desenvolvimento. A disciplina na primeira fase da educação, nesse sentido, é o instrumento pelo qual o homem se prepara para essa finalidade. Ainda que os fins morais sejam alcançados individualmente, é na coletividade que reside a realização plena da finalidade teleológica da natureza. A sociedade, portanto, depende do homem como agente indispensável para sua formação.

Por fim, a disciplina, em sua dimensão positiva, não apenas organiza a convivência coletiva, mas também possibilita que o indivíduo se desenvolva como um ser racional, capaz de refletir e agir segundo princípios universais. A realização de uma sociedade cosmopolita, baseada no respeito à dignidade humana e aos princípios universais, depende diretamente do equilíbrio entre a liberdade individual e as normas que guiam a convivência social. Esse equilíbrio, para Kant, é a essência da verdadeira liberdade. Em última análise, a disciplina, em

sua dimensão positiva, possibilita que o indivíduo se desenvolva como um ser racional, capaz de refletir e agir segundo princípios universais, além de organizar a convivência coletiva.

### **1.4.3 A educação prática ou moral na formação humana**

A segunda fase da formação humana é designada por Kant de educação prática ou moral. Se a educação física, em relação ao aspecto positivo da disciplina, é educar a alma, isto é, a natureza humana, a educação moral tem a finalidade de educar a liberdade. O propósito desta educação consiste em tornar o homem responsável e consciente de suas ações, realizando, assim, o projeto da humanidade, uma vez que o agir moralmente o distingue dos outros animais. Todo plano ou projeto educacional kantiano possui a dupla vocação de formar o homem para responder às demandas da vida em sociedade, bem como torná-lo livre, consciente e responsável.

Neste caso, a educação moral visa à formação para o exercício da liberdade, ou em outras palavras, a educação moral visa à totalidade da destinação moral do homem, isto é, a autonomia (Pinheiro, 2007, p. 108). Para a formação moral, é crucial desenvolver o hábito de agir baseado em máximas morais, e para isso as crianças devem aprender a criar regras internas que se submetam às formas *a priori* da razão prática. Essas regras servem como orientações que guiam a criança na construção de seu próprio entendimento sobre o dever, permitindo que ela internalize princípios éticos que regerão suas ações e decisões.

Kant destaca que tanto a moral quanto a habilidade e a prudência fazem parte da educação prática. Uma habilidade deve ser sólida e rigorosa, e consiste na capacidade e competências de transformar conhecimentos em ações práticas. A prudência constitui-se na capacidade de aplicar a nossa habilidade aos outros no sentido de atingir determinados objetivos pessoais, porém, sempre equilibrando a vontade individual com os deveres coletivos.

Assim, a educação prática não se limita apenas ao desenvolvimento moral, mas também abrange a formação de competências que permitam ao indivíduo atuar efetivamente no mundo. A habilidade e a prudência são ferramentas essenciais para que o homem possa não apenas compreender os princípios éticos, mas também aplicá-los em situações concretas, como a política e a técnica, contribuindo para o bem comum.

Para ilustrar, uma pessoa com uma sólida educação moral e habilidades práticas pode se tornar um líder ético em sua comunidade, promovendo o bem-estar social e defendendo os

direitos dos outros. Assim, a educação moral contribui para a formação de cidadãos responsáveis e engajados na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Desse modo, pode-se destacar uma diferença entre a educação física e a educação moral. A primeira é passiva em relação ao estudante, embora contenha a parte positiva da educação cultural; enquanto a segunda é ativa, exigindo que os seres humanos compreendam os fundamentos e as consequências da ação livre a partir do dever (Kant, 1999, p. 68).

É preponderante enfatizar, porém, que entre a educação física e a educação moral não há uma sobreposição, ambas não são assimiladas pelos discentes simultaneamente, mas sim de maneira progressiva. Dessa forma, o processo de aprendizagem começa com a educação do corpo, seguido pela educação moral, buscando alcançar a formação integral do homem. Contudo, ambos os elementos estão presentes desde cedo, proporcionando liberdade para a criança deliberar suas ações, mas também exigindo cuidados e disciplina. A interação entre essas etapas permite que a criança desenvolva não apenas suas capacidades físicas e intelectuais, mas também o senso de responsabilidade, autonomia, cuidado, disciplina, instrução, prudência, moralidade.

Conforme já ficou pressuposto acima, a educação prática visa educar o ser humano em relação ao uso da liberdade no sentido de alcançar a autonomia. Kant defende que a educação deve promover a autonomia do indivíduo, permitindo que ele desenvolva sua capacidade de pensar por si mesmo e tomar decisões baseadas na razão.

Isso significa que o educador deve evitar métodos coercitivos ou autoritários, privilegiando abordagens que incentivem a reflexão e o julgamento crítico. Por exemplo, em vez de impor regras de maneira dogmática, o educador deve estimular a criança a compreender os motivos por trás dessas regras, levando-a a internalizar os princípios morais de forma consciente. Dessa maneira, a moralidade não é vista como uma imposição externa, mas como uma escolha livre e racional do indivíduo. Ademais, a educação moral também enfatiza a necessidade de preparar o indivíduo para viver em sociedade.

A educação deve capacitar o homem a conviver harmoniosamente com os outros, respeitando os direitos alheios e contribuindo para o bem comum. Isso envolve não apenas o desenvolvimento de competências técnicas ou intelectuais, mas também a formação de virtudes como o respeito, a justiça e a solidariedade. Assim, a educação proposta por Kant tem um caráter profundamente social, na medida em que busca formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sociedade. Ela reconhece que o progresso humano depende da capacidade

dos indivíduos de agir de acordo por princípios éticos universais, promovendo a cooperação entre os seres humanos.

No contexto dos desafios contemporâneos, a ênfase de Kant na autonomia e no pensamento crítico se mostra particularmente relevante. Em um mundo inundado de informações e desinformações, a capacidade de analisar criticamente as fontes e de formar opiniões independentes é essencial. A educação kantiana pode ajudar os alunos a desenvolver essas habilidades, preparando-os para enfrentar os desafios complexos do século XXI, como a polarização política e as desigualdades sociais.

Por fim, Kant acredita que a educação deve ser contínua e permanente, de modo que é crucial para o processo de desenvolvimento moral e intelectual não se encerrar na infância ou na adolescência, mas se estender por toda a vida. Nesse sentido, a pedagogia kantiana propõe uma visão ampla e profunda da educação, na medida em que ela visa formar indivíduos autônomos, racionais e moralmente responsáveis, capazes de contribuir para o progresso da humanidade. Desse modo, as etapas da educação são fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo, pois representam não apenas fases distintas do processo educativo, mas aspectos interconectados que, juntos, promovem o desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano.

Como vimos, esse processo é estruturado em Kant (1999, p. 16) a partir de três momentos fundamentais: disciplina, cultura e moralização. A disciplina, portanto, é responsável por conter os impulsos naturais e estabelecer limites, pois sem ela a criança permanece em um estado de selvageria, agindo por inclinação. A cultura, por sua vez, amplia as capacidades intelectuais e sociais do indivíduo, habilitando-o a participar da vida racional. Já a moralização representa o ápice do processo educativo, pois nela o sujeito passa a agir não apenas conforme a lei, mas por respeito a ela. Sem moralização, os estágios anteriores permanecem incompletos.

## 2 A BOA VONTADE COMO FUNDAMENTO DA MORALIDADE: ENTRE A PUREZA DO QUERER E A LEI MORAL

A ética de Kant introduz uma ruptura decisiva com as tradições morais que vinculam o valor ético da ação a conteúdos empíricos, como a felicidade, o prazer ou a virtude como meio para a realização de fins. No lugar disso, propõe uma moralidade formal, cujo ponto de partida não é a experiência, mas a razão prática em sua autonomia.

Nesse horizonte, o conceito de *boa vontade* assume o papel central para Kant como o único bem que pode ser considerado absolutamente bom, sem restrições. Como enfatiza o autor: “Neste mundo, e até também fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação a não ser uma só coisa: uma boa vontade” (Kant, 2009, p. 21).

A formulação kantiana aponta para uma estrutura ética em que o valor moral não depende das consequências da ação, nem das suas intenções subjetivas no sentido psicológico, mas exclusivamente da conformidade da máxima da ação com a lei moral. A boa vontade é, nesse sentido, a expressão da pureza do querer: ela não visa qualquer fim externo, mas age unicamente por respeito à lei. Trata-se, portanto, de uma moralidade fundada não no que se realiza, mas no modo como se quer agir.

Assim sendo, a ação é moralmente valiosa não porque atinge determinado resultado, mas porque é motivada por um princípio racional universalizável. Para Kant (2009, p. 23),

A boa vontade não é boa por aquilo 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 alto o que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, se se quiser, da soma de todas as inclinações.

Esse deslocamento do foco da moralidade para a estrutura racional da ação exige uma nova concepção de *querer*. O querer moral é diferente do querer empírico, movido por desejos ou conveniências, ele é o exercício da razão prática, que impõe a si mesma a forma da universalidade como critério de ação, como explica Kant ao formular o imperativo categórico: “age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal” (Kant, 2009, p. 85).

O verbo *querer* aqui implica a aceitação racional da máxima como princípio universal, e não sua mera aprovação subjetiva ou afetiva. Essa dimensão racional do querer implica uma ruptura com toda forma de heteronomia, e isso significa que o sujeito moral kantiano não é

aquele que age em conformidade com normas externas, mas aquele que reconhece a si mesmo como origem da lei moral. Assim, a boa vontade é o próprio exercício da razão prática na vida moral do sujeito, e é por meio dela que se realiza a liberdade como autonomia.

Nesse sentido, a boa vontade não é um dom inato ou uma inclinação natural ao bem, mas um princípio *a priori* a partir do qual a vontade se submete à lei moral que ela mesma reconhece como válida. O valor moral da vontade, portanto, está na sua determinação pela forma da lei, e desse modo a estrutura do querer é construída sobre a possibilidade de universalizar as máximas da ação, e é isso que confere à ação seu valor moral. A moralidade kantiana exige, assim, que o sujeito moral aja não conforme inclinações particulares ou interesses egoístas, mas segundo máximas que poderiam ser válidas para todos os seres racionais. Esta exigência implica uma concepção de autonomia em que o sujeito se reconhece como legislador universal, o que transforma radicalmente a noção de liberdade.

Essa estrutura do querer revela a boa vontade como um princípio formal, e não material. Ela não depende de conteúdos empíricos, de fins a serem alcançados ou de bens externos, mas apenas da racionalidade com que o sujeito conforma sua vontade à lei. Essa compreensão fica mais bem compreendida se considerarmos o seguinte:

Isso significa que a boa vontade é boa em si e por si mesma, considerada em si mesma, independente, por exemplo, de atingir a felicidade ou alcançar um objeto desejado. O que caracteriza esse valor de bom ilimitado não é propriamente esse ou aquele fim que se pode alcançar pela ação; é a própria vontade – boa em si própria –; eis o que caracteriza a incondicionalidade da boa vontade (Andrade, 2013, p. 4).

Esse compromisso racional com a forma da lei é o que constitui a moralidade como prática da razão. Desta forma, Kant rejeita todas as formas de ética empírica, sejam eudaimonistas<sup>6</sup> e utilitaristas<sup>7</sup>, porque nelas o valor moral depende de elementos externos à própria racionalidade. Para ele, a dignidade da moralidade só pode ser fundamentada na liberdade do sujeito racional, e essa liberdade se manifesta justamente na boa vontade que quer o dever por si mesmo.

---

<sup>6</sup> “Já a Eudaimonia aristotélica postula as condições para o ser humano alcançar a felicidade, baseada nos princípios da racionalidade, considerando o justo-meio o principal caminho para conduzir o homem a tal bem supremo” (Amaral, Silva e Gomes, 2012, p. 20).

<sup>7</sup> “Mais especificamente, a partir de Hobbes, chamou-se de Ú. o que serve à conservação do homem ou, em geral, satisfaz às suas necessidades ou atende aos seus interesses” (Abbagnano, 1998, p. 1002). Disponível em: [https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Abbagnano-Dicionario\\_Filosofia.pdf](https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Abbagnano-Dicionario_Filosofia.pdf). Acesso em: 22 jul. 2025.

A boa vontade, enquanto fundamento do princípio supremo da moralidade, é que torna possível a manifestação efetiva da autonomia: é ela que torna possível o agir moral como expressão da liberdade legisladora da razão.

## 2.1 A CONSTITUIÇÃO DA VONTADE MORAL: A EDUCAÇÃO COMO TRANSIÇÃO DA HETERONOMIA À LIBERDADE MORAL

A articulação entre o querer e o dever constitui um dos núcleos mais decisivos da ética kantiana. Não se trata de simplesmente obedecer a uma regra ou submeter-se a uma norma externa, mas de reconhecer racionalmente a obrigatoriedade de uma máxima como lei universal e, por isso, agir motivado por ela.

O dever, nesse sentido, não é uma imposição heterônoma, mas a expressão da liberdade como autodeterminação racional. Querer o dever é, pois, o movimento interno da autonomia, em que o sujeito age porque compreende a necessidade racional daquilo que deve fazer.

A concepção de dever, mencionada acima, representa uma transformação radical no campo da moralidade, pois nessa perspectiva o dever não se impõe de fora, como um código ou uma sanção social, mas brota da própria razão prática como exigência interna. Kant (2009, p. 49) afirma que “o dever é a necessidade de uma ação por respeito à lei”, o que significa que a ação moral só tem valor quando a motivação do sujeito está enraizada no reconhecimento da lei como princípio válido em si mesmo. Agir por dever é, portanto, agir livremente, no sentido mais profundo que Kant atribui à liberdade: agir segundo leis que a própria razão reconhece e aceita como universais.

Tal visão se ancora na noção de autonomia como princípio supremo da moralidade, e nesse sentido, autonomia significa “a propriedade da vontade de ser uma lei para si mesma” (Kant, 2009, p. 71), ou seja, a capacidade de legislar moralmente a própria conduta. Não se trata de fazer o que se quer, mas de querer o que se deve, porque se compreende a racionalidade do dever. Dessa forma, autonomia é a liberdade moral, que se contrapõe à liberdade empírica do arbítrio, a qual é constantemente ameaçada pelas inclinações, desejos e impulsos sensíveis.

Essa perspectiva contribui para a ideia de que o arbítrio deve ser educado para que se torne livre no sentido pleno da autonomia. Essa afirmação revela que o querer moral não é natural nem espontâneo, mas fruto de uma formação progressiva da vontade. O dever não pode ser reduzido à obediência formal ou à conformidade com regras exteriores, ele deve ser

interiorizado como expressão da própria racionalidade do sujeito. Essa interiorização é o que transforma o querer empírico em querer moral.

A passagem do querer empírico ao querer moral revela esse caráter formativo da autonomia, e neste caso, a vontade é um atributo a ser cultivado, a partida dos princípios da boa vontade. Querer o dever exige discernimento, reflexão, crítica das inclinações e avaliação racional das máximas da ação. É um exercício constante de autoconhecimento e de subordinação da vontade à razão. Como afirma Rohden (1981, p. 27), “a razão só toma um interesse imediato pela ação, quando a universalidade da sua máxima for princípio suficiente de determinação da vontade. Somente um tal interesse é puro”.

Com efeito, a liberdade, enquanto autonomia da razão prática, não é um dado da natureza humana, mas uma tarefa. Essa tarefa tem um horizonte educativo, pois a autonomia não é espontânea, mas construída, vontade que precisa ser disciplinada, esclarecida e orientada pela razão. Isso mostra que a moralidade, para Kant, é inseparável da formação da subjetividade racional, o que confere à educação um papel decisivo na constituição da liberdade moral.

A formação da vontade moral é, portanto, o fundamento ético da educação, pois o sujeito moral não nasce pronto, ele precisa ser formado. Desse modo, o vínculo entre querer e dever, na filosofia prática kantiana, é o que permite compreender que o agir moral é condicionado a liberdade prática. O princípio do dever, por assim dizer, enquanto princípio incondicional da moralidade, só pode ser efetivado por sujeitos que tenham sido educados para a autonomia.

## 2.2 A AUTONOMIA MORAL NA PERSPECTIVA KANTIANA

A autonomia moral, na perspectiva kantiana, não é um ponto de partida, mas um ideal a ser alcançado. Como tal, ela exige condições específicas para sua efetivação, sobretudo no que se refere à formação da vontade, por assim dizer, racional. Kant reconhece que, embora o ser humano possua a capacidade de agir conforme a razão, essa capacidade não se realiza de forma imediata ou naturalmente, pois está submetida às contingências da sensibilidade e das inclinações empíricas.

Nesse contexto, a educação desempenha um papel fundamental como meio de transição entre a condição de heteronomia, em que a vontade é determinada por fatores externos ou subjetivos para a condição de autonomia, na qual a razão legisla para si mesma. Por isso, a

razão prática, enquanto faculdade moral, deve ser cultivada por meio de uma educação progressiva e intencional. Trata-se de orientar o ser humano para que se liberte das determinações sensíveis e passe a agir com base no princípio do dever. Essa transição é difícil, mas essencial, e sem ela a moralidade não se realiza, e a liberdade permanece apenas como potencialidade abstrata.

Nesse sentido, a liberdade não é inata no sentido moral, embora a liberdade transcendental seja uma condição da razão. A expressão efetiva da liberdade prática exige disciplina, esclarecimento e exercício. Como afirma Kant (1999, p. 33), “o homem deve ser disciplinado, pois é por meio da disciplina que a liberdade se torna possível”. Aqui, reafirmando, se encontra um dos elementos centrais da pedagogia kantiana: a disciplina não é oposta à liberdade, mas sua condição de possibilidade. Ela limita o arbítrio empírico e abre espaço para o exercício da razão prática. A disciplina é, portanto, um pré-requisito para a autonomia, e não sua negação.

Andrade (2013) interpreta essa estrutura como a passagem da mera conformidade ao dever (por obediência ou hábito), ao agir por dever (por compreensão racional). Segundo a autora, “a doutrina da educação kantiana ocupa um lugar singular em seu pensamento moral, empenhando-se com a oportunidade da efetivação do princípio moral, especificamente para o caso da natureza humana, o que revela a preocupação com a plena formação do ser humano”. A verdadeira liberdade, para Kant, consiste em obedecer a uma lei que o sujeito reconhece como sua, e essa obediência é fruto de um processo educativo, no qual a razão aprende a dominar a sensibilidade.

Observa-se que esse itinerário pedagógico não deve ser confundido com condicionamento moral ou adestramento ético. A educação moral kantiana consiste em preparar o sujeito para a autonomia, ensinando-o a agir, não por medo de sanções ou esperança de recompensas, mas por respeito à lei que ele mesmo reconhece como racional, visto que tal formação não pode ser imposta de fora, pois implicaria heteronomia. Esta deve ser construída desde dentro, por meio do desenvolvimento do juízo moral, da reflexão crítica e da autolegislação.

A tensão entre formação e liberdade é, portanto, constitutiva da pedagogia moral kantiana, uma vez que, se por um lado o educando deve ser orientado, corrigido, formado, por outro essa orientação deve preservar e estimular sua capacidade de autodeterminação. Não se trata de impor normas externas, mas de criar as condições para que o sujeito reconheça essas

normas como expressão de sua própria razão. A educação é, assim, a mediação entre natureza e liberdade, entre sensibilidade e razão, entre heteronomia e autonomia.

A consciência desses limites aparece na própria obra de Kant. Em *Sobre a Pedagogia*, ele reconhece que a moralidade não pode ser ensinada diretamente como se ensina um conteúdo informativo: ela precisa ser despertada, encorajada e praticada. É por isso que Kant defende uma educação do caráter e do juízo, e não meramente da memória ou da obediência. Assim, o ideal da autonomia só se realiza plenamente quando a educação assume seu papel de formação da vontade racional.

Essa abordagem tem implicações pedagógicas relevantes: educar para a moralidade é formar sujeitos capazes de refletir, avaliar e decidir racionalmente. Isso implica práticas educativas que valorizem o diálogo, a argumentação, a escuta ativa e a deliberação ética. Ao mesmo tempo, exige firmeza, consistência e autoridade, não no sentido autoritário, mas como orientação responsável. A educação moral kantiana é, assim, exigente e complexa, não buscando formar sujeitos conformados, mas autônomos. Essa complexidade revela-se ainda mais quando se considera que a educação não atua sobre sujeitos neutros, mas sobre indivíduos marcados por contextos sociais, históricos e culturais.

Embora a razão moral seja universal, sua realização depende de condições concretas de formação. É nesse ponto que o pensamento kantiano ainda inspira e desafia a pedagogia contemporânea: como formar sujeitos morais em uma sociedade plural, marcada por desigualdades e conflitos? Como educar para a liberdade em um mundo que frequentemente favorece a obediência cega, o consumo imediato e a alienação? A resposta de Kant é clara: por meio da razão.

A educação deve confiar na capacidade racional do ser humano de reconhecer a lei moral e de se comprometer com ela. Essa confiança na razão é, ao mesmo tempo, crítica e emancipadora. Crítica, porque exige que os indivíduos não se submetam cegamente a tradições, autoridades ou costumes. Emancipadora, porque liberta o sujeito da tutela externa e o torna responsável por suas próprias ações. Como afirma Kant (2009, p. 100), “o que é a liberdade da vontade senão autonomia, isto é, a propriedade da vontade de ser lei para si mesma”.

Dessa forma, compreende-se que a boa vontade, enquanto princípio puro da razão prática, não é um dado natural, mas, por assim dizer, uma conquista educativa. A moralidade, em Kant, é sempre projeto, construção, tarefa, e a educação é o meio privilegiado pelo qual esse projeto se realiza. Formar moralmente é formar para a liberdade, e isso exige um trabalho

persistente de cultivo da razão prática, de superação das inclinações e de compromisso com a universalidade da lei moral.

Em síntese, a pedagogia kantiana propõe uma educação orientada pela razão, voltada à formação da autonomia moral. Essa educação não se contenta com a obediência exterior, mas visa à constituição de sujeitos capazes de querer o dever, de agir por princípios e de reconhecer-se como autores da lei moral. A heteronomia é a condição inicial; a autonomia, o ideal. E a educação é o caminho entre ambas, difícil, gradual, mas absolutamente necessário para a efetivação da moralidade e da dignidade humana.

O percurso desenvolvido neste capítulo evidencia que a análise aprofundada do conceito de boa vontade como princípio puro da razão prática na filosofia moral de Kant, bem como os seus desdobramentos éticos e pedagógicos decorrem da formulação da perspectiva de que, na fundamentação da moralidade kantiana, a boa vontade não apenas inaugura o edifício da ética, mas representa o seu fundamento incondicionado, o único bem que é bom por si mesmo, independentemente das condições empíricas.

A boa vontade, para Kant, não é uma disposição natural nem uma inclinação benévola, mas um incondicionado no qual se ancora a lei moral. O sujeito movido pela boa vontade não age apenas em conformidade com o dever, mas por dever, o que implica uma motivação interna orientada pelo respeito à universalidade da norma.

Neste ponto, foi possível aprofundar a relação entre querer e dever. Querer o dever, na ética kantiana, não é obedecer por conveniência, medo ou hábito, mas submeter a vontade à razão e agir com base em princípios racionais. O dever não é um peso imposto de fora, mas a expressão da liberdade prática. A autonomia, nesse contexto, não se reduz à liberdade de escolha, mas se define como autodeterminação racional, a capacidade de querer o que se deve porque se compreende a necessidade da norma moral. Essa compreensão permite superar tanto o determinismo quanto o voluntarismo moral, situando a liberdade no centro da razão prática.

Entretanto, a efetivação dessa autonomia racional exige condições pedagógicas específicas. A moralidade, embora possível para todo ser racional, não é espontânea, ela requer formação. A vontade precisa ser cultivada para que se torne capaz de resistir às inclinações e orientar-se pela razão. É nesse horizonte que a educação assume sua função central: educar o arbítrio, e é justamente nesse ponto que a pedagogia kantiana delinea e articula a transição da teoria moral para a efetivação do agir moral

O conceito de educação de Kant, longe de ser doutrinador, busca, acima de tudo, desenvolver no indivíduo a capacidade de pensar, julgar e agir por si mesmo. A autonomia, portanto, é o fim último da educação moral. Nesse sentido, o processo formativo centra-se na formação do querer o dever. Este é o meio pelo qual são formados os sujeitos autônomos, os quais decidirão agir sempre por dever. Portanto, a educação kantiana visa formar sujeitos capazes de ser verdadeiramente autônomos, agentes morais que reconhecem e se comprometem racionalmente com a lei moral, não por mera conformidade exterior, mas por respeito a lei.

Diante disso, é possível afirmar que a boa vontade, enquanto princípio puro da razão prática, deve ser compreendida não apenas como um ideal normativo abstrato, mas como eixo estruturador de uma pedagogia voltada à formação da liberdade moral. A proposta teórico-pedagógica desta dissertação sustenta que a efetivação da autonomia, tal como pensada por Kant, depende diretamente da constituição da vontade como disposição subjetiva e racional do querer. E essa constituição é viabilizada, em sua dimensão prática, por um processo educativo que promova a transição crítica da sensibilidade à razão, da obediência à autolegislação, da heteronomia à liberdade.

Portanto, a ética kantiana e sua pedagogia não podem ser pensadas isoladamente, tendo em vista que elas constituem um mesmo projeto filosófico, cuja finalidade é a realização da dignidade por intermédio da razão. A boa vontade, nesse projeto, é ao mesmo tempo princípio e fim: princípio da moralidade racional e fim da educação moral. Sua realização, longe de ser garantida pela natureza, é uma tarefa formativa que desafia continuamente a filosofia, a pedagogia e a própria humanidade. Por isso, pensar uma prática docente em filosofia no Ensino Médio, a partir da moral e educação kantiana, é extremamente salutar e relevante tal como será visto na sessão seguinte.

### 3 PEDAGOGIA KANTIANA E BNCC: ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento normativo que define conhecimentos, competências e habilidades essenciais para toda a Educação Básica no Brasil, norteando currículos e práticas pedagógicas nas escolas públicas e privadas.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento regulamentar que estabelece diretrizes para redes de ensino, tanto públicas quanto privadas, e serve como ponto de partida obrigatório ao criar currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino fundamental e médio no Brasil (Brasil, 2018).

Seu objetivo central é universalizar o currículo nacional, garantindo igualdade de acesso ao conhecimento e à formação integral dos estudantes, alinhada aos princípios éticos, políticos e estéticos das diretrizes nacionais. A BNCC organiza o ensino em áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza – definindo objetivos para o desenvolvimento cognitivo, crítico e cultural dos alunos. Além disso, estabelece dez competências gerais abrangendo aspectos que vão da valorização dos saberes históricos e culturais ao desenvolvimento intelectual, pensamento crítico, criatividade, comunicação, autonomia, responsabilidade e atuação ética e solidária na sociedade. Estruturada em duas partes, a BNCC inclui uma base comum obrigatória e uma parte diversificada que permite até 40% de conteúdos adaptados aos contextos locais e culturais das escolas, favorecendo a diversidade regional.

O presente capítulo propõe uma reflexão crítica das possibilidades de articulação e das tensões conceituais entre a pedagogia kantiana e os princípios formativos enunciados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>8</sup>. O objetivo central é investigar em que medida os fundamentos ético-filosóficos da teoria moral de Immanuel Kant, com ênfase no conceito de autonomia como fim educativo, podem dialogar, complementar ou mesmo confrontar as diretrizes educacionais atuais que regem o ensino básico no Brasil.

Parte-se da hipótese de que a pedagogia kantiana oferece uma compreensão profunda da formação moral, sustentada em princípios racionais universais e na dignidade da pessoa,

---

<sup>8</sup> É preciso diferenciar entre o texto normativo da BNCC e sua interpretação ou aplicação prática, para evitar ambiguidade da crítica. Nesse sentido, é importante dizer que é justamente nessa aplicação prática que consiste, a partir da autonomia kantiana, a nossa crítica.

contrastando com a tendência da BNCC em operar com uma concepção funcional de competências, como responsabilidade ética e protagonismo discente.

Para alcançar esse objetivo, a investigação se desdobra em três eixos principais: o primeiro eixo consiste na retomada, para fins didáticos, do conceito de autonomia, salientando que a dimensão normativa e transcendental da autonomia pode ser articulada com a educação, a qual é o processo de emancipação. Os eixos subsequentes analisam criticamente as competências da BNCC (Seção 3.2) e elaboram práticas pedagógicas inspiradas na filosofia kantiana (Seções 3.3 a 3.4).

Ao todo, o capítulo busca fornecer uma fundamentação filosófica para o ensino de Filosofia na Educação Básica que transcenda abordagens tecnicistas e promova uma educação orientada pelo esclarecimento, conforme concebido por Kant. Nesse sentido, a reconstrução do conceito de autonomia é o ponto de partida para o confronto entre os princípios kantianos e as exigências da BNCC, visando contribuir com uma proposta crítica e propositiva para o ensino da filosofia como formação do juízo autônomo e promoção de sujeitos éticos, livres e responsáveis.

### 3.1 A AUTONOMIA KANTIANA E A FORMAÇÃO INTEGRAL: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES COM AS COMPETÊNCIAS DA BNCC

Na primeira sessão da obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant (2009, p. 34) sintetiza a ideia que deu base à formulação do imperativo categórico: “devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal”. Trata-se de um princípio que não apenas regula, mas funda a moralidade, uma vez que confere ao sujeito a capacidade de agir por dever, independentemente das inclinações sensíveis ou determinações externas.

A autonomia, nesse contexto, não deve ser entendida como simples liberdade de escolha ou ausência de coerção externa. Kant distingue claramente entre liberdade vulgar ou empírica, associada à espontaneidade das inclinações, e a autonomia ou liberdade moral, a qual consiste na autodeterminação da vontade ao princípio supremo da moral. A educação, portanto, tem como meta última conduzir o ser humano à consciência dessa liberdade moral, despertando nele a faculdade de legislar a moralidade por meio da razão. Assim, o papel da educação não se resume a preparar o estudante para o mercado de trabalho, mas a formar sujeitos moralmente autônomos, capazes de deliberar e agir segundo máximas morais universalizáveis.

Essa dimensão normativa da autonomia se expressa também na crítica kantiana à heteronomia, isto é, à submissão da vontade a princípios externos à razão. Em oposição a isso, a formação moral deve levar o indivíduo a agir por respeito à lei moral, e não por medo da punição ou desejo de recompensa. Essa distinção está na base da ética kantiana, e implica um compromisso profundo com a dignidade da pessoa humana, pois apenas o ser racional capaz de se autodeterminar moralmente é digno de respeito incondicional. Daí o autor afirmar que “a autonomia é o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda natureza racional” (Kant, 2009, p. 84).

Kant (1999) também associa a autonomia à finalidade essencial da educação, entendendo-a como o meio pelo qual o ser humano pode tornar-se verdadeiramente humano. A educação moral, segundo ele, visa elevar o homem da condição natural para a liberdade racional, e não se limita ao cultivo de habilidades ou conhecimentos técnicos, mas à formação do caráter e da capacidade de julgar moralmente. Esse processo não é mecânico, mas exige esforço contínuo de esclarecimento.

O ideal pedagógico kantiano consiste em formar cidadãos capazes de julgar e agir por si mesmos, à luz de princípios racionais universais. Nessa direção, a educação moral kantiana também requer que o aluno seja tratado como fim em si mesmo, e jamais como meio. Isso implica um modelo pedagógico que respeite a dignidade do educando e que promova sua autonomia progressiva. A autoridade do professor, nesse caso, não se confunde com autoritarismo, pois sua função é mediar o processo de amadurecimento moral e intelectual do aluno, estimulando-o a pensar criticamente. O educador kantiano não impõe verdades prontas, mas cria as condições para que o estudante descubra, por si mesmo, a validade dos princípios morais. Em outras palavras, o ensino kantiano é essencialmente formativo, não apenas informativo.

Ao reconhecer que o agir autonomamente consiste em agir segundo máximas que possam valer como lei universal, o que transcende qualquer redução instrumental da autonomia a uma simples competência funcional, é possível inferir que Botton (2005) reforça a nossa interpretação de que a concepção kantiana de autonomia transcende qualquer reducionismo pedagógico. Pois, diferentemente de abordagens que tratam a autonomia como uma competência entre outras, Kant a considera como princípio normativo da ação moral, essencial à condição de sujeito de direito. Logo, a educação que visa formar sujeitos autônomos deve partir de uma concepção robusta de liberdade, responsabilidade e racionalidade. Assim, a

autonomia não pode ser instrumentalizada<sup>9</sup> como uma mera habilidade funcional, descolando-a de sua fundamentação ética. Desse modo, a autonomia, em Kant, não se reduz a uma performance escolar ou social, mas constitui o núcleo da moralidade e da dignidade humana.

Assim, ao defender a autonomia como o fim da educação, Kant redefine o próprio conceito exigindo uma prática pedagógica que promova o esclarecimento, o juízo crítico e o respeito à dignidade do sujeito. Em uma época marcada pela instrumentalização da educação e pela predominância de modelos técnico-utilitários, a proposta kantiana ressurgiu como uma alternativa ética e filosófica potente. Ela nos lembra que educar é, antes de tudo, formar sujeitos livres e moralmente responsáveis, capazes de decidir por si mesmos o que é moralmente correto.

A questão que se impõe é: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao apresentar um conjunto de dez competências gerais que orientam a formação dos estudantes da Educação Básica no Brasil para a autonomia, de fato dá conta desse objetivo? Pensando em autonomia nos moldes kantiano, é claro.

É relevante informar que tais competências objetivam fornecer uma formação ampla, voltada não apenas ao domínio de conteúdo específicos, mas ao desenvolvimento de capacidades transversais, tais como pensamento crítico, argumentação, empatia, criatividade, entre outras. Entre essas competências, destacamos, para os fins deste estudo, as de número 6 e 10. A competência 6<sup>10</sup> propõe que os estudantes devem ser capazes de utilizar seus conhecimentos e habilidades para tomar decisões fundamentadas, resolver problemas e exercer a cidadania. Já a competência 10<sup>11</sup> enfatiza a atuação com responsabilidade e autonomia, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos e sustentáveis (Brasil, 2018).

Essas competências demonstram uma preocupação em integrar a formação intelectual com a formação moral, promovendo um sujeito capaz de intervir criticamente na realidade em que vive. Em termos de intenção normativa, há certo alinhamento com a perspectiva kantiana de formação integral<sup>12</sup> do sujeito, especialmente no que tange ao desenvolvimento da

---

<sup>9</sup> Para fins de esclarecimentos, a alcunha *autonomia instrumentalizada* é uma crítica à ideia de autonomia que visa apenas preparar os indivíduos para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania nos moldes da BNCC. O objetivo é fazer um paralelo entre o conceito de autonomia kantiano e o da BNCC.

<sup>10</sup> Competência 6 – Trabalho e Projeto de Vida: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9).

<sup>11</sup> Competência 10 – Responsabilidade e Cidadania: “Agir pessoal e coletivamente com responsabilidade social e ambiental, reconhecendo direitos humanos, valorizando a diversidade e promovendo a justiça social” (Brasil, 2018).

<sup>12</sup> “A Educação Integral é uma concepção que tem como premissa o compromisso com a formação do ser humano, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos ao longo

autonomia e da racionalidade prática. A ênfase na ética, no protagonismo discente e na atuação cidadã indica que o documento busca formar não apenas trabalhadores eficientes, mas cidadãos conscientes e responsáveis.

Entretanto, essa aproximação com a filosofia kantiana permanece restrita ao plano discursivo, pois a concepção de autonomia proposta pela BNCC, embora utilize uma linguagem inspirada na ética e na cidadania, está frequentemente vinculada a uma lógica pragmática, funcionalista e economicista. A ênfase no protagonismo discente, por exemplo, não raramente é mobilizada em função da capacidade do estudante de gerir seu próprio aprendizado em contextos altamente competitivos e adaptativos. A responsabilidade ética, por sua vez, tende a ser tratada como uma competência operacional, exigida por ambientes de convivência e empregabilidade, e não como expressão de um sujeito que se constrói de modo autônomo.

Essa distinção é crucial quando contrastada com a perspectiva kantiana, haja vista que para Kant, como já proposto neste trabalho, a autonomia é um valor absoluto e um fim em si mesma, derivado da dignidade humana. Ela não pode ser instrumentalizada<sup>13</sup> como meio para outros fins, pois constitui a própria essência da moralidade. Quando a BNCC propõe a autonomia como uma entre outras competências a serem mobilizadas para o sucesso escolar, profissional ou social, há um risco claro de esvaziamento do conceito. A educação, nesse modelo, tende a reduzir-se a uma formação voltada à eficiência, e não ao cultivo do dever e da consciência moral.

Vale ressaltar que a consequência dessa abordagem é uma formação fragmentada, na qual a autonomia é confundida com autogerenciamento e adaptabilidade. O estudante é incentivado a tomar decisões, mas com base em parâmetros definidos externamente, como produtividade, empregabilidade e inserção social. O resultado é um modelo de sujeito performático<sup>14</sup>, o qual é pensado neste trabalho como alguém formado meramente para atender a demandas tecnicistas e mercadológicas, e não propriamente ético.

---

da vida. Isso significa que o trabalho pedagógico amparado pela Educação Integral independe do tempo em termos quantitativos e considera todas as dimensões de vida dos envolvidos (intelectual, social, cultural, emocional e física) como parte indissociável do processo de aprendizagem e de uma formação comprometida com o exercício da cidadania” (São Paulo, 2020, p. 13). Disponível em: [https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Curriculo\\_Ed\\_Integral\\_web-1.pdf](https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Curriculo_Ed_Integral_web-1.pdf). Acesso em: 18 jun. 2025.

<sup>13</sup> Se a autonomia não pode ser instrumentalizada, como pode ser ensinada ou desenvolvida em atividades práticas escolares? A autonomia não pode ser instrumentalizada a partir do seguinte sentido: quando utilizada para a redução da razão, para o cálculo e o controle que diminuem a capacidade racional.

<sup>14</sup> No contexto em que estamos refletindo, o termo sujeito performático se refere à ideia de formação para meramente atender aos aspectos funcionalistas e externalistas da BNCC, isto é, à instrumentalização de competências para atender às demandas tecnicistas e mercadológicas, e não à formação das condições internas para o exercício da liberdade positiva.

O dever moral, tão central na filosofia kantiana, é substituído por um conjunto de habilidades e comportamentos esperados, dissolvendo-se em práticas tecnicistas que não fomentam o pensamento crítico e o juízo moral autônomo. Assim, a análise das competências gerais da BNCC revela que, embora o documento apele para valores como ética, responsabilidade e autonomia, sua estrutura normativa e sua lógica de operacionalização parecem distanciar-se da concepção kantiana de formação moral. No entanto, essa constatação não inviabiliza um diálogo entre a BNCC e a pedagogia kantiana.

A questão que se impõe, portanto, é se é possível recuperar, dentro da BNCC, uma perspectiva menos instrumental da autonomia, resgatando sua dimensão ética profunda e sua relação com o ideal de esclarecimento e liberdade racional. A seguir exploraremos essa possibilidade, refletindo sobre o contato entre a BNCC e a pedagogia kantiana, especialmente no que se refere à ideia de formação integral.

Apesar das tensões conceituais evidenciadas entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a pedagogia kantiana, é possível identificar um ponto de diálogo significativo: a ideia de formação integral. Tanto a BNCC quanto a concepção kantiana de educação reconhecem que a finalidade da formação humana não se restringe à mera aquisição de conhecimentos técnicos ou ao desenvolvimento de competências instrumentais. Nesse sentido, Kant compreende a educação como um processo que exige tanto a disciplina quanto a formação moral, articulando o domínio das inclinações sensíveis à obediência voluntária à lei da razão.

A BNCC, ao definir a educação básica como processo de formação integral dos estudantes, propõe a articulação entre conhecimento, trabalho, cultura e ética, sinalizando um entendimento de que a formação vai além da aquisição de conteúdos disciplinares. Contudo, para que esse encontro entre BNCC e pedagogia kantiana seja genuíno, é necessário compreender a formação integral em seu sentido mais profundo: não como a justaposição de habilidades múltiplas, mas como um processo contínuo de desenvolvimento do juízo autônomo e da liberdade moral.

A crítica kantiana permanece atual: a verdadeira formação integral, à luz da filosofia prática de Kant, não se realiza através da simples acumulação de competências, mas no fortalecimento da capacidade de agir por dever, a partir da lei moral que a razão prática impõe a si mesma. Deste modo, a autonomia é a fonte da normatividade moral, o que implica que a formação do indivíduo deve ter como centro a construção de sua capacidade de autolegislação e de responsabilidade ética.

Assim, o diálogo possível entre a BNCC e a pedagogia kantiana repousa sobre uma interpretação crítica da noção de formação integral. Para Kant, a finalidade da educação é “desenvolver no homem toda perfeição de que ele é capaz” (Kant, 1803, p. 18), sendo essa perfeição identificada com o pleno exercício da liberdade e da razão. Essa orientação exige que a formação ética, cultural e intelectual esteja subordinada à construção da autonomia moral, e não à mera adaptação funcional a contextos sociais mutáveis.

Portanto, ao recuperar o conceito kantiano de formação moral e integrá-lo à discussão contemporânea sobre a educação básica, reafirma-se a necessidade de uma prática educativa comprometida com a emancipação racional dos estudantes. A educação filosófica, nesse horizonte, desempenha papel essencial: ela não apenas articula saberes, mas sobretudo forma o sujeito para a liberdade crítica, para o respeito à dignidade humana e para o exercício da autonomia. Somente sob essa perspectiva é que a formação integral pode ser compreendida como uma realização concreta do projeto kantiano de esclarecimento e autonomia.

Dessa forma, evidencia-se que uma abordagem verdadeiramente emancipadora em educação ultrapassa a simples transmissão de conteúdos filosóficos. É justamente nesse contexto que surge uma questão fundamental para o ensino de filosofia: O que torna o ensino de filosofia de fato filosófico? Nos subtópicos a seguir traremos sugestões na tentativa de responder essa indagação.

### 3.2 ENSINAR FILOSOFIA OU ENSINAR A FILOSOFAR?

A distinção kantiana entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar, expressa em *Sobre a Pedagogia*, ressalta que o verdadeiro ensino filosófico deve cultivar a autonomia do pensamento. A implicação dessa máxima é profunda: trata-se de reconhecer que a filosofia, enquanto exercício da razão, não pode ser simplesmente pensada como um conjunto de conteúdos fixos. Ensinar filosofia, portanto, exige criar condições para que os estudantes exerçam a faculdade de julgar, pensar e interrogar o mundo por si mesmos. Tal como assevera Kant: “Não se deve ensinar pensamentos, mas a pensar; não se deve carregar o aluno, mas guiá-lo, se se quiser que mais tarde ele saiba caminhar sozinho” (Kant, 1999, p. 26).

Essa abordagem encontra respaldo na proposta de Cerletti (2008), que concebe o ensino de filosofia como um problema filosófico em si mesmo. Em sua análise, ensinar filosofia é sempre uma intervenção filosófica, uma vez que implica decisões filosóficas sobre o conteúdo e sobre as formas de transmissão. Assim, não há um modelo didático universal, aplicável a

qualquer contexto. O ensino filosófico é uma construção subjetiva, marcada pelas condições concretas da escola, do professor, dos estudantes e das circunstâncias históricas e culturais que os envolvem.

Cerletti observa que não se trata apenas de repetir conteúdos clássicos, mas de provocar uma atitude filosófica nos estudantes, marcada pela dúvida, pela crítica e pela abertura ao diálogo. Tal atitude não se reduz à memorização de doutrinas filosóficas, mas exige um comprometimento existencial com o pensamento. A pergunta “O que é ensinar filosofia?” só pode ser respondida filosoficamente, o que nos obriga, como educadores, a assumir uma postura investigativa e reflexiva diante do próprio ato de ensinar.

A partir dessa concepção, torna-se necessário que o professor de filosofia se reconheça como um agente filosófico e não apenas como um transmissor de saberes, pois ensinar filosofia filosoficamente<sup>15</sup> significa transformar a sala de aula em um espaço de criação conceitual e de resistência às verdades estabelecidas. Nesse sentido, o ensino filosófico não pode estar restrito à mera exposição de sistemas filosóficos. Ele deve propiciar o confronto dos estudantes com os problemas, com as contradições da realidade e com os desafios de construir respostas próprias. Isso significa que o professor precisa provocar os estudantes a pensar, criar e questionar, e não apenas a aprender respostas já dadas.

Assim, ensinar filosoficamente implica romper com modelos pedagógicos que se sustentam na transmissão verticalizada do saber. Exige o estabelecimento de um vínculo dialógico entre professor e aluno, no qual ambos se envolvem no processo de produção de sentido. A filosofia, como prática pedagógica, torna-se então um meio de subversão das convenções estabelecidas, na medida em que convida os sujeitos a pensar contra o óbvio, contra o habitual, e a interrogar criticamente os fundamentos de suas crenças.

Em síntese, a lição de Cerletti é clara: o ensino de filosofia é um ato filosófico que requer do professor a coragem de filosofar com os estudantes. Essa prática só se realiza plenamente quando o filosofar deixa de ser apenas objeto de estudo e se torna prática viva na sala de aula.

---

<sup>15</sup> Ensinar filosofia filosoficamente consiste em instaurar um espaço formativo no qual o pensamento é exercido como prática crítica, reflexiva e autônoma, priorizando o questionamento sobre a resposta, e a problematização sobre a simples exposição de conteúdo. Trata-se de um processo – de ensino-aprendizagem – em que o educador, longe de transmitir um saber pronto, atua como mediador de experiências de pensamento, mobilizando no estudante a capacidade de julgar, argumentar e atribuir sentido à realidade a partir de critérios racionais e éticos. Ensinar filosoficamente, portanto, é formar estudantes/pessoas capazes de pensar por si mesmos [*aufklärung*], em uma dialética aberta com o outro e com o mundo.

Com efeito, defendemos que o ensino de filosofia deve ser comprometido com a formação da autonomia e com a invenção de novas possibilidades de pensar e de existir.

Ensinar a filosofar, assim, é comprometer-se com a tarefa de criar as condições para que o pensamento aconteça. E isso só é possível quando o professor se coloca como interlocutor, como provocador e como sujeito implicado no próprio ato de pensar, pois a filosofia só se realiza quando se torna exercício ativo da liberdade. E é isso que deve orientar, em última instância, todo projeto de ensino filosófico na educação contemporânea.

Dessa forma, é inegável que uma postura docente, orientada pelo compromisso com a atividade filosófica, deva servir de fundamento para qualquer proposta educativa realmente transformadora. Assumir o ensino de filosofia como provocação e liberdade exige, portanto, instrumentos pedagógicos compatíveis com tal horizonte.

### 3.3 A UNIDADE DIDÁTICA E A COMPATIBILIDADE COM A PEDAGOGIA KANTIANA

Partindo do que foi dito anteriormente, isto é, que o ensino de filosofia deve ter caráter interventor e formativo, é preponderante pensar os objetos do componente de filosofia que conceba um espaço integrador entre teoria e prática, no qual se favoreça a reflexão crítica. Em vez de um roteiro engessado e conteudista, pode-se pensar em uma Unidade Didática concebida como uma trilha investigativa, com abertura para o debate e a criatividade, especialmente no trato com dilemas éticos e questões universais. Essa perspectiva aproxima-se do ideal kantiano de uma educação que promova a autonomia, isto é, a capacidade do aluno de pensar por si mesmo e de submeter suas máximas à prova da universalização.

Ao tratar da educação moral, Kant afirma que esta deve estimular no educando o uso do próprio entendimento: “É necessário que o homem se torne racional, e não apenas hábil. Ele deve adquirir o hábito de pensar” (Kant, 1999, p. 39), incentivando-o a deixar de ser conduzido pela autoridade externa e a orientar-se pela razão. “A educação deve levar o homem a pensar por si mesmo” (Kant, 1999, p. 42).

A Unidade Didática, nesse contexto, não pode ser meramente um conjunto de conteúdos fragmentados e objetivos avaliativos, mas deve ser estruturada como um processo reflexivo, em que o aluno transite entre a exposição dos conceitos, a análise crítica e a sua aplicação em

situações concretas. A relação entre teoria e prática torna-se, assim, uma via de mão dupla, em que os conceitos morais são não apenas compreendidos, mas exercitados.

Para isso, o professor de filosofia deve assumir um papel dialógico e provocador, criando condições para que os alunos se posicionem racionalmente diante de problemas morais reais. A apresentação de dilemas cotidianos, como “É ético mentir para proteger alguém?”, ou “Devemos cumprir regras mesmo quando nos parecem injustas?”, permite ao aluno aplicar o imperativo categórico em situações que exigem reflexão sobre universalidade, respeito à dignidade humana e dever moral. Tais discussões, orientadas por critérios racionais e não por respostas prontas, estimulam o desenvolvimento da autonomia e do juízo prático.

Além disso, a Unidade Didática compatível com a pedagogia kantiana deve estar alicerçada em uma metodologia ativa e participativa, que incentive o diálogo entre pares e o confronto de ideias. A produção de textos argumentativos, a realização de seminários, os círculos de debates e os simulacros de tribunais morais são exemplos de estratégias que contribuem para esse fim. A reflexão sobre máximas de ação deve ser encorajada, fazendo com que os estudantes formulem e testem suas próprias regras de conduta, avaliando se estas poderiam valer como lei universal, conforme exige a ética deontológica kantiana.

O planejamento da Unidade Didática também deve contemplar momentos de metarreflexão, em que os alunos possam avaliar seus próprios processos de pensamento e argumentação. Essa prática, que pode ocorrer por meio de diários filosóficos, rodas de conversa e autoavaliações, aprofunda a consciência moral e a capacidade crítica, ampliando a compreensão do conteúdo para além da memorização. Tais momentos formativos tornam-se fundamentais para que o estudante internalize a lógica do dever e compreenda a importância da ação racionalmente motivada.

Por fim, a compatibilidade entre a Unidade Didática e a pedagogia kantiana não significa uma aplicação mecânica de conceitos filosóficos a formatos pedagógicos preexistentes, mas, sim, uma reconstrução metodológica orientada por princípios éticos e racionais. O currículo, quando articulado filosoficamente, pode tornar-se um campo fértil para o exercício da autonomia, da liberdade e da moralidade. Nesse sentido, a educação kantiana se realiza na prática docente sempre que se propicia ao aluno não apenas o saber, mas o pensar.

Assim, longe de ser um modelo fechado, a Unidade Didática torna-se uma ferramenta viva, aberta à problematização e à criação conceitual. Ao favorecer o diálogo entre os princípios morais e os contextos concretos, ela contribui para a realização do ideal kantiano de uma

educação voltada para a formação de sujeitos livres, autônomos e moralmente responsáveis. Porém, como se sabe, o ensino de filosofia não se resume às escolhas de objetos e método, tendo em vista que o maior desafio do professor de filosofia no Ensino Médio é ensinar filosofia filosoficamente.

### 3.4 O DESAFIO DE ENSINAR FILOSOFIA FILOSOFICAMENTE

Partindo do pressuposto de que o ensino de filosofia é uma construção subjetiva (Cerletti, 2008), o professor de filosofia deve adotar, em sua prática docente, a abordagem dos objetos do seu componente curricular com o rigor conceitual que lhes é inerente. Ao mesmo tempo, deve fazer uso de metodologias e práticas pedagógicas que não releguem a filosofia à condição de simples coadjuvante no contexto de escolarização dos indivíduos.

Por isso defendemos que tão somente aqueles que dominam os saberes e competência do saber filosófico, e vivenciam ou vivenciaram o labor filosófico do ensino de filosofia no “chão batido” da sala de aula, estão em condições mais adequadas para ponderar e escolher os elementos envolvidos em cada situação específica no que diz respeito ao ensino de filosofia. É nesse contexto que se destaca a importância do Mestrado Profissional em Filosofia, o qual oferece meios de pensar criticamente sobre o ensino de filosofia, tendo em vista que, além da formação acadêmica, os professores filósofos envolvidos conhecem, “na pele e no sangue”, a prática docente do professor de filosofia no Ensino Médio.

Com base nisso, a seguir, versar-se-á, em um primeiro momento, a respeito da concepção kantiana sobre a filosofia e seu ensino, destacando a interpretação que Silvio Gallo faz da concepção de Deleuze acerca da filosofia e como essa percepção contribui para o ensino de filosofia. Por fim, será demonstrada a possibilidade de haver aulas de filosofia que não são precisamente filosóficas.

Kant, que também era professor de filosofia, possui uma atitude peculiar em relação ao ensino de filosofia, enfatizando que não é possível ensinar a filosofia, mas a filosofar. É justamente em sua maior obra, a *Crítica da Razão Pura*, que Kant expõe sua percepção, enquanto professor/filósofo. Na visão do filósofo alemão, aprender conceitos filosóficos não é suficiente para aprender a filosofar.

[...] aquele que propriamente aprendeu um sistema de filosofia, o wolffiano, por exemplo, nada mais possui do que um conhecimento histórico completo da filosofia wolffiana, mesmo que tenha presente na mente e possa contar nos

dedos todos os princípios, explicações e provas junto com a divisão de todo o sistema; ele só sabe e julga quanto lhe foi dado. Contestai-lhe uma definição e já não sabe de onde deve tirar outra. Formou-se segundo uma razão alheia, mas a faculdade imitativa não é a faculdade produtiva, ou seja, o conhecimento não se lhe originou a partir da razão; embora, é verdade, se trate objetivamente de um conhecimento racional, subjetivamente não passa de um conhecimento histórico. Compreendeu e guardou bem, isto é, aprendeu bem, constituindo-se numa cópia de gesso de um ser humano vivo. (Kant, 1986, p. 236-237)

Em outro momento Kant (1986, p. 237) afirma: “dentre todas as ciências racionais (*a priori*), portanto, só é possível aprender Matemática, mas jamais Filosofia; no que tange à razão, o máximo que se pode é aprender a filosofar”. Depreende-se, a partir das duas passagens citadas que, na perspectiva kantiana, aprender conceitos, assim como os sistemas filosóficos, não significa aprender a filosofar, haja vista que, neste caso, o ensino de filosofia se resume a pensar pela razão alheia, à mera faculdade imitativa e não produtiva.

Essa perspectiva kantiana parece-nos estar implicitamente inculcada no conceito de educação como arte da obra *Sobre a Pedagogia*. Nela, Kant sustenta claramente que toda educação é uma arte que visa desenvolver no ser humano as potencialidades inerentes à sua natureza, dentre elas a principal é a autonomia. A educação como arte, além de outros aspectos, visa desenvolver a habilidade de aplicar o que foi aprendido nos diversos problemas cotidianos.

Nesse sentido, ensinar a filosofar não prescinde, obviamente, dos conceitos filosóficos. Significa que o professor filósofo deve ensinar, como já foi observado, a partir de situações-problemas, em que o estudante seja estimulado a pensar por si e, com isto, manipular os conceitos, relacioná-los e com eles aprender a se posicionar frente aos dilemas do seu entorno, e, ainda, utilizá-los para pensar os problemas do seu tempo criando novas possibilidades.

Desse modo, é possível afirmar que, em Kant o ensino de filosofia não é um conjunto de conhecimentos prontos e fixos, mas uma atividade racional que busca questionar, compreender e dar sentido à realidade. A filosofia não se transmite como uma informação, mas se ensina como um exercício do pensar.

A proposta de ensino de filosofia kantiano é fazer da filosofia um instrumento de libertação e transformação, pois ela, por conta do caráter crítico e criativo, eleva o sujeito da minoridade para a maioria, livrando-o do princípio de autoridade, proporcionando-lhe a razão esclarecida. O sujeito esclarecido, emancipado intelectual e moralmente, é aquele que, segundo Kant (2002, p. 4), possui a capacidade de servir-se de sua própria razão para elaborar, por si mesmo, o projeto de sua conduta. Sendo assim, o ensino de filosofia deve elevar

os alunos à crítica e à criatividade, para que, por si mesmos, possam ir além do estatuto e desenvolvam novos olhares.

Como já ficou pressuposto na reflexão sobre o pensamento kantiano acerca do ensino de filosofia e o filosofar, para ensinar filosofia filosoficamente o professor de filosofia precisa, em primeiro lugar, ter consciência da natureza filosófica dos objetos que ele pretende ensinar. A questão que se impõe é: O que faz com que os objetos de ensino da filosofia sejam filosóficos, distintos, por natureza, dos demais objetos de ensino? Como se sabe, os outros objetos de ensino investigam a mesma realidade, porém sob abordagens diferentes.

Para responder à questão elencada é pertinente e suficiente fazer uma reflexão sobre a natureza da filosofia e, por consequência, sobre o caráter filosófico do ensino de filosofia. Para tal empreendimento tomar-se-á como base a concepção de Silvio Gallo, no artigo *O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari*.

É de Gallo (2000, p. 50) a fala de que Deleuze roubou os conceitos dos filósofos e com eles criou novos conceitos. Essa assertiva, sutil e sinteticamente, expressa, ao mesmo tempo, a natureza da filosofia e o papel do professor filósofo ao fazer filosofia em sala de aula. O professor de filosofia, enquanto dá aula, faz filosofia; e faz filosofia, enquanto dá aula, ao se apropriar, justamente, dos conceitos dos outros filósofos e, munido destes velhos conceitos, enfrenta novos problemas.

Conforme ficou subtendido, para Deleuze, fazer filosofia é criar novos conceitos, porém o tal fazer só é possível se houver encontros<sup>16</sup> com os filósofos que falaram antes, não sendo possível filosofar sem os filósofos. Foi por meio desses encontros que Deleuze criou uma filosofia que permite pensar a realidade concreta no tempo presente, realidade composta do diferente e da multiplicidade. Por isso, a sua filosofia é conhecida como a filosofia do múltiplo e da diferença.

Ao conversar com os filósofos, Deleuze intuitivamente desenha a sua própria teia conceitual. Por sua vez, Gallo (2000, p. 51) lembra que a intuição deleuziana não é intuição extraída do nada, mas a criação de novos conceitos a partir de conceitos antigos. Mas, afinal, o que é um conceito?<sup>17</sup> Um conceito é a recriação teórica de um olhar singularmente filosófico

---

<sup>16</sup> Encontro em Deleuze é uma experiência que nos afeta de maneira intensa e imprevisível, que nos faz sair de nossas zonas de conforto e nos leva a criar novas formas de pensar, sentir e agir. Um encontro não é algo que se busca ou se planeja, mas algo que nos acontece, que nos surpreende e nos desafia. Um encontro é uma ruptura com o habitual, o familiar, o esperado. (Gallo, 2000, p. 50)

<sup>17</sup> 1. Todo conceito é uma multiplicidade: o conceito é a totalidade fragmentada que cria outras totalidades provisórias e fragmentadas; 2. Todo conceito é criado a partir de problemas: o conceito é um problema novo criado

sobre os fragmentos da realidade. Gallo (2000, p. 54-56), entende que é neste sentido que “a verdadeira filosofia consiste em reaprender a ver o mundo”.

Ainda sobre os conceitos, é interessante salientar, que eles são puramente humanos, criados dentro do plano estritamente imanente. A realidade, este todo fragmentado, possui múltiplos planos, pois múltiplos são os problemas intrínsecos a ela. Com efeito, a filosofia começa com a criação de conceitos, mas estes movimentam-se dentro do plano imanente. O plano é o solo da filosofia, e nele os conceitos são criados e habitam com toda a sua potência (Gallo, 2000, p. 57).

Desse modo, de acordo com Gallo (2000), a filosofia é a criação imanente de novos conceitos, a partir dos conceitos dos filósofos que pensaram a realidade do seu tempo, de modo estritamente filosófico, assim “filosofia é arte de formar, inventar e fabricar conceitos” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 11).

É possível inferir que o papel do ensino de filosofia, e conseqüentemente do professor filósofo, não é meramente refletir, contemplar ou comunicar certos saberes, mas é, antes de tudo, a partir dos conceitos, enfrentar os problemas do seu tempo. Uma aula de filosofia para ser verdadeiramente filosófica, deve reunir os filósofos, o professor de filosofia, e os estudantes numa dialogia filosoficamente interventora e criadora.

Conforme explicitou-se até aqui, o tema proposto não visa refletir, definir ou criar metodologias de ensino de filosofia. Este, definitivamente, não é o caso, não é o que pretendemos, o objetivo central é pensar o que seria ensinar filosofia filosoficamente.

Nesse contexto, é pertinente dizer que as metodologias de ensino são comuns a todos os componentes curriculares. Não são específicas da filosofia, são próprias da pedagogia e de áreas afins. Com isso, não se quer afirmar que as metodologias de ensino não sejam relevantes, mas que elas não são específicas da filosofia. A defesa que está sendo feita é que o ensino de filosofia possui características que são próprias do filosofar. Diante disso, indaga-se: é possível uma aula de filosofia não ser filosófica?

Uma aula de filosofia pode ser muito dinâmica e trabalhar a partir de metodologias ativas e, de certo modo, envolver a turma inteira. Ela pode até transmitir conceitos e sistemas filosóficos, e talvez consiga transmitir determinadas competências aos alunos que os capacitam

---

de problemas antigos; 3. Todo conceito tem uma história: o conceito é criado dentro de processos históricos a partir de processos históricos anteriores. Não existem conceitos sem condições históricas que possibilitem a sua criação. O conceito não nasce do nada, pois o nada, nada gera. (Gallo, 2000, p. 52)

a alcançar boas notas no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e mesmo assim, tal aula não ser filosófica. No máximo ela atendeu às exigências curriculares e alcançou os objetivos do processo de escolarização estabelecidos pelo Sistema de Ensino.

Diante do que foi afirmado acima, nasce outra inquietação: o que torna uma aula de filosofia filosófica? A aula de filosofia alcança o estatuto filosófico quando ela cria parâmetros filosóficos para que o aluno seja capaz de criar, recriar a si mesmo e ao mundo de forma autônoma e original. Sem esses alcances, a aula de filosofia, possivelmente, não é filosófica.

Retomando Kant, entendemos que é nesse sentido que ele faz o seu chamamento exortativo: *Sapere aude* (atreva-se a pensar). Numa sociedade cheia de engessamentos políticos, ideológicos, religiosos, culturais, científicos e outros, pensar é um atrevimento. Eis o grande desafio do professor filósofo: elevar os alunos da condição natural e cômoda da menoridade ao pensamento atrevido!

A filosofia escolarizada replica mais do mesmo, porém nós, enquanto professores e professoras filósofos, devemos ir além do estatuído e, por assim dizer, recriar, na sala de aula, o simpósio socrático e, com isto, novamente subverter a juventude no sentido de torná-los capazes de pensar por si mesmos.

Os professores e professoras de filosofia precisam entender que, antes de ser professor(a), são filósofos e filósofas, e desta forma devem fazer de suas aulas produções filosóficas. Com efeito, ministrar aulas de filosofia não é meramente repetir conceitos dos diversos sistemas filosóficos. Faz-se filosofia enquanto se ministra aula porque, a partir dos conceitos, a aula de filosofia intervém na realidade posta, ao questionar a normalidade, os padrões sociais, as ideologias absolutas e as verdades inquestionáveis, instaurando novas formas de pensar a si e o mundo. A coerência teórica e metodológica apresentada ao longo deste capítulo encontra sua aplicação prática na proposta de um Produto Educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo com este trabalho é analisar a concepção kantiana de educação como formação para a autonomia e refletir sobre suas contribuições ao ensino de Filosofia no Ensino Médio. Mais do que um exercício histórico, tratou-se de mobilizar o pensamento de Kant como ferramenta crítica para enfrentar os desafios atuais da educação e da prática docente filosófica.

A partir da leitura kantiana, compreende-se que a educação deve visar à formação do sujeito racional e moral, indo além da mera instrução ou da adaptação social. Educar, nesse sentido, é possibilitar o desenvolvimento da capacidade de autolegislação e do uso público da razão – elementos centrais na construção da autonomia. Em contraste com tendências contemporâneas marcadas por abordagens pragmáticas e utilitaristas, a pedagogia kantiana reafirma o valor da formação ética e racional como horizonte educativo.

Ao longo da dissertação, evidenciou-se que a liberdade, para Kant, só se realiza plenamente quando orientada pelo dever e pelos princípios universais da razão prática. Assim, a educação deve cultivar a boa vontade como fundamento moral, reafirmando seu papel formativo no sentido mais profundo.

No entanto, as diretrizes atuais da educação brasileira, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demonstram tensões com essa perspectiva. Embora promovam discursos sobre criticidade e autonomia, muitas vezes as normas e diretrizes reduzem esses conceitos a competências técnicas e escolhas individuais, esvaziando o conteúdo ético que a autonomia kantiana exige.

Diante disso, o ensino de Filosofia no Ensino Médio se apresenta como espaço privilegiado para a formação da autonomia prática, na medida em que promove o exercício crítico da razão e o questionamento ético. Retomar a filosofia de Kant, nesse contexto, é também um ato de resistência pedagógica, frente à instrumentalização do saber filosófico e à padronização das consciências.

Portanto, a filosofia prática de Kant oferece não apenas uma teoria da educação, mas um projeto ético-político de formação humana. Tal projeto permanece atual e necessário para repensar o papel da Filosofia na escola e, sobretudo, para renovar o compromisso da educação com a liberdade, a dignidade e a construção de sujeitos capazes de transformar o mundo com base em princípios racionais e éticos.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ANDRADE, Renata. O valor absoluto da boa vontade na fundamentação kantiana da moral. **Revista Educação Pública**, [S. l.], 2013. DOI: 10.18264/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/13/16/o-valor-absoluto-da-boa-vontade-na-fundamentacao-kantiana-da-moral>. Acesso em: 25 set. 2024.

ANDRADE, Renata; CARVALHO, Alonso. O lugar e a especificidade da educação na filosofia prática de Kant. **Revista Trilhas Pedagógicas**, v. 3, p. 85-102, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/40807b9e-15fa-411d-8dd1-4766bcf2dc14>. Acesso em: 25 set. 2024.

BOTTON, Alexandre Mariotto. **Autonomia da vontade e interesse moral em Kant**. 2005. 101 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

BRAGAGNOLO, Felipe; NODARI, Paulo César. Uma ideia de educação segundo Kant: uma contribuição possível para o século XXI. **Revista de Estudos**, ano 11, nº 199, 2013. ISSN 1679-0316. Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/utilitarismo?authuser=0>. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 25 set. 2024.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GALLO, Sílvia. **O que é filosofia da educação**: anotações a partir de Deleuze e Guattari. Perspectiva, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 49-68, jul./dez. 2000.

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes**. Trad. Edson Bini. Bauru: Edipro, 2003.

KANT, Immanuel. **A resposta à pergunta: Que é o Esclarecimento?** Textos seletos: edição bilingue. Trad. Raimundo Vier; Floriano de Souza Fernandes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Tradução de Valerio Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintela. São Paulo: Edições 70, 2009.

KANT, Immanuel. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1999.

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

ROHDEN, Valério. **Interesse da razão e liberdade**. São Paulo: Ática, 1981.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. **Revista Multidisciplinar Vozes dos Vales da Ufvjm**: Publicações Acadêmicas – MG – Brasil – Nº 01 – Ano I – 05/2012 Reg.: 120.2.095–2011 – PROEXC/UFVJM. Disponível em: <https://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/volume-i/>. Acesso em: 25 set. 2024.

# APÊNDICE: PRODUTO EDUCACIONAL



Caros(as) discentes e docentes,

A proposta de produto educacional **Unidade 2U1S1 de Rota de Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais aplicadas** foi elaborada a partir da dissertação intitulada: **A EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA NA PERSPECTIVA DE KANT E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em nível de Mestrado Profissional em Filosofia (PROFFILO) da Universidade Federal do Acre (Ufac).

A ação descrita neste trabalho trata de sugestão de uma Unidade de Rota de aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais aplicadas focada no ensino de Filosofia, tendo como referência o modelo de rotas de aprofundamento proposto pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura – SEE. Seu público-alvo é formado por professores de Filosofia da Rede Estadual de Educação acreana que lecionam componentes de Rotas de Aprofundamento.

A Unidade elaborada<sup>18</sup> parte do pressuposto de que o ensino e a aprendizagem não são estáticos nem passivos, mas que articulam diferentes metodologias para a construção de um conhecimento crítico, humanizado, reflexivo e autônomo, entendendo o estudante como um sujeito ativo nos processos didático-pedagógicos elaborados pelo professor.

A complexidade do ambiente escolar e as propostas curriculares do Ensino Médio, fizeram emergir nestes autores a ânsia por respostas a problemáticas novas e como se articula (ou desarticula) o ensino de Filosofia nesta etapa tão crucial da vida dos jovens, tendo uma suposta liberdade de escolha em sua jornada escolar.

---

<sup>18</sup> Para efeito de informação, neste Produto Educacional reproduzimos partes do corpo da dissertação para fins didáticos e teóricos.

Espera-se que este Produto Educacional sirva de suporte para professores de Filosofia na promoção de aulas mais críticas e reflexivas aos seus alunos.

Aproveitem este material produzido!

## **FICHA TÉCNICA**

### **Coordenador da etapa de Ensino Médio**

Em aberto

### **Coordenador da área**

Em aberto

### **Redatores**

Prof. Esp. Dogival de Melo Dourado

### **Colaboradores**

**Em abeto**

### **Revisor textual**

**Em aberto**

### **Projeto gráfico**

**Em aberto**

## ROTA DE APROFUNDAMENTO EM ÉTICA KANTIANA

Partindo da premissa kantiana de que “o homem só pode tornar-se homem pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (Kant, 1999, p. 15), entendemos ser relevante criar uma Rota de Aprofundamento com os principais aspectos da autonomia moral e intelectual kantiana, tendo em vista o caráter humanizador e protagonista nelas envolvidos.

Ao tratar da autonomia, é fundamental reconhecê-la como uma condição indispensável na estrutura contemporânea do Ensino Médio. É por meio do desenvolvimento da autonomia que os estudantes se tornam sujeitos capazes de conduzir suas próprias existências com maturidade, responsabilidade e senso crítico. Nesse contexto, torna-se urgente e essencial o estudo de autores como Kant, cuja filosofia propõe uma concepção de moralidade baseada na autonomia.

A ética kantiana valoriza a autonomia não apenas como um ideal individual, mas como um princípio normativo de convivência coletiva, fundado na dignidade do ser humano. Assim, é plausível dizer que Kant defende uma educação que tenha como principal finalidade a autonomia, isto é, o aprendizado tendo como fim último a emancipação do sujeito. Desse modo, para ele, o sujeito:

Não deve aprender pensamentos, mas aprender a pensar; não se deve levá-lo, mas guiá-lo, se se pretende que no futuro ele seja capaz de caminhar por si mesmo. É uma maneira de ensinar deste tipo que exige a natureza peculiar da Filosofia (Kant, 1999, p. 189).

Assim, para o filósofo de Königsberg, aprender é desenvolver a capacidade de pensar por si. É nesse sentido que o ensino de filosofia consiste em criar condições para que os alunos descubram e desenvolvam, por si mesmos, suas capacidades intelectivas e morais.

Com efeito, o ensino de filosofia deve ensinar a pensar, isto é, dispor competências e habilidades capazes de elevar o aluno do senso comum ao nível da razão crítica, não à mera tecnicidade da razão, que sabe verbalizar e manipular determinados conteúdos que visa o mero sucesso no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou preparo para o mercado de trabalho sem capacidade reflexiva e interventora em relação à realidade circundante.

Por inferência, pode ser concebido que, em Kant, a formação do aluno é um processo metódico e lapidar, tendo em vista que, em sua acepção, ensinar significa cumprir alguns critérios necessários para que o sujeito seja alguém que opere com os fins últimos da razão. Não basta articular os conceitos, é preciso ser esclarecido.

Voltando-se especificamente para o componente de filosofia, percebe-se claramente que Kant tem uma visão peculiar, pois desde a primeira *Crítica* (*Crítica da Razão Pura*), Kant demonstra a sua visão em relação ao ensino de filosofia:

[...] aquele que propriamente aprendeu um sistema de filosofia, o wolffiano, por exemplo, nada mais possui do que um conhecimento histórico completo da filosofia wolffiana, mesmo que tenha presente na mente e possa contar nos dedos todos os princípios, explicações e provas junto com a divisão de todo o sistema; ele só sabe e julga quanto lhe foi dado. Contestai-lhe uma definição e já não sabe de onde deve tirar outra. Formou-se segundo uma razão alheia, mas a faculdade imitativa não é a faculdade produtiva, ou seja, o conhecimento não se lhe originou a partir da razão; embora, é verdade, se trate objetivamente de um conhecimento racional, subjetivamente não passa de um conhecimento histórico. Compreendeu e guardou bem, isto é, aprendeu bem, constituindo-se numa cópia de gesso de um ser humano vivo (Kant, 1986, p. 236).

Depreende-se que, na perspectiva de Kant, aprender a história da filosofia, assim como os sistemas filosóficos, não significa meramente aprender a filosofar, haja vista que, neste caso, o ensino de filosofia que se resume a pensar pela razão alheia é mera faculdade imitativa e não faculdade produtiva. Para Kant, esse tipo de conhecimento não é fruto do uso da razão, isto porque o conhecimento deve gerar no aluno a capacidade de criação e não mera reprodução do conhecimento.

Neste sentido, imbuído da mentalidade iluminista, Kant defende a autonomia da razão e, portanto, a saída da menoridade para a maioridade. Apenas reproduzir os conceitos dos filósofos é permanecer na menoridade. O ensino de filosofia deve criar condições para que os estudantes façam uso do próprio entendimento: “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar [...]” (Kant, 1999, p. 16).

Assim, na concepção kantiana, a filosofia é libertadora e transformadora, ela tira o sujeito da menoridade para a maioridade, livrando-o do princípio de autoridade, proporcionando-lhe a razão esclarecida. O sujeito esclarecido – emancipado racionalmente – é aquele que, segundo Kant (1999, p. 4), possui a “capacidade de servir-se de sua própria razão para elaborar, por si mesmo, o projeto de sua conduta”. Sendo assim, o ensino de filosofia deve elevar os estudantes à reflexão crítica para que tenham condições de serem os protagonistas das suas respectivas histórias.

Com base no exposto, é possível afirmar que criar uma Rota de Aprofundamento específica sobre a autonomia kantiana tem relevância significativa, pois, enquanto professores de filosofia, estamos preparando seres humanos para a vida em sociedade. Viver em sociedade

pressupõe o estabelecimento de limites éticos subjetivos e objetivos que garantam a liberdade com responsabilidade.

## **MATRIZ ESPECÍFICA**

As rotas de aprofundamento, criadas pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura – SEE, com base em uma matriz específica, têm como objetivo serem componentes semestrais com competências, habilidades e objetos de conhecimentos específicos para os Itinerários Formativos (parte diversificada do currículo), com o objetivo de aprofundar os conhecimentos dos estudantes em uma das quatro áreas do conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conforme a Resolução nº 3/2018 (DCNEM), Itinerário Formativo é cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino, com o objetivo precípua de oportunizar aos estudantes o aprofundamento e a ampliação de conhecimentos; a preparação para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho; a construção de soluções de problemas específicos da sociedade, considerando as demandas do mundo atual e o contexto local, em alinhamento com o seu projeto de vida (Piauí, 2019, p. 4).

## **EIXOS ESTRUTURANTES**

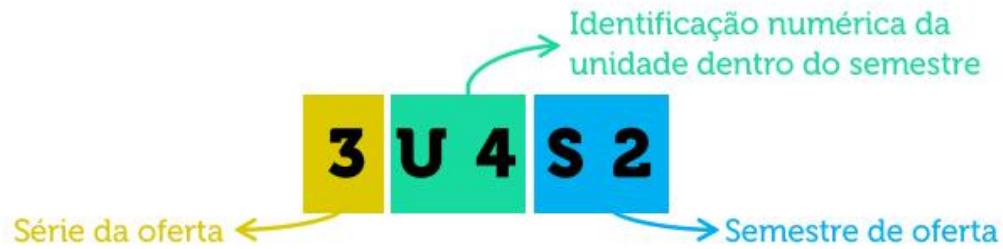
Segundo os Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos, há a possibilidade de organizar o currículo de um componente diversificado a partir de quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Empreendedorismo ou Mediação e Intervenção Sociocultural (São Paulo, 2024).

Os objetivos dos Itinerários, de algum modo, dialogam com a perspectiva kantiana de Formação integral:

Itinerários Formativos têm ainda o objetivo de consolidar a formação integral, promover a incorporação de valores universais e desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ampliar sua visão de mundo, tomar decisões e agir com autonomia e responsabilidade. Para tanto, busca desenvolver habilidades gerais e específicas associadas a quatro eixos (São Paulo, 2024, p. 4).

Para a produção desta unidade de rota, optou-se pelo eixo Intervenção Sociocultural, cujo objetivo é ampliar a capacidade de investigar e sintetizar a realidade, formando no estudante condições teóricas e práticas para o cultivo da criticidade.

A unidade foi elaborada tendo como referência o documento produzido pela SEE-AC, e utiliza-se da mesma identificação alfanumérica:



Fonte: Secretaria de Estado de Educação e Esportes do estado do Acre – SEE-AC (2019).

A unidade elaborada neste Produto Educacional é identificada por “2U1S1”, isto é, trata-se da primeira unidade, pensada para a 2ª série do Ensino Médio a ser aplicada no 1º semestre.

## QUADRO ORGANIZADOR DA UNIDADE

### EIXO ESTRUTURANTE: INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

A ênfase do eixo estruturante, especialmente no âmbito da educação kantiana, está na formação do sujeito autônomo, crítico e moralmente responsável. Esse eixo privilegia o desenvolvimento da razão prática, a autonomia intelectual e moral do educando, alinhando-se ao ideal kantiano do esclarecimento como “saída da menoridade” e exercício da própria razão (Kant, 1985, p. 11). A educação, portanto, não se limita à simples transmissão de conteúdo, mas busca cultivar a capacidade do aluno de pensar por si mesmo, julgando segundo princípios éticos universalizáveis (Kant, 1999, p. 39).

Além disso, o eixo estruturante ressalta que a formação ética do indivíduo está intrinsecamente ligada à sua inserção social e à sua responsabilidade na construção de uma sociedade justa e livre. As metodologias ativas e reflexivas adotadas nesse eixo têm como objetivo promover o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, estimulando a problematização da realidade e a reflexão crítica, fundamentos para a prática do agir moral autônomo e responsável (Santana; Mazzafera; Marcolino, 2022).

Destaca-se, ainda, o papel do professor como mediador e provocador da aprendizagem, cujo desafio é organizar situações que despertam o engajamento moral e intelectual dos estudantes, criando um espaço de diálogo e criação coletiva do conhecimento, em consonância com a pedagogia dialógica e emancipadora (Freire, 1996).

Por fim, esse eixo estruturante orienta a educação para além da mera formação técnica, mirando o desenvolvimento integral do educando enquanto sujeito ético, autônomo e capaz de agir segundo máximas universalizáveis, o que constitui a base para a construção de uma sociedade democrática e solidária.

### **JUSTIFICATIVA**

Para participar da sociedade da informação, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam acessar, selecionar, processar, analisar e utilizar dados sobre os mais diferentes assuntos, seja para compreender e intervir na realidade, seja para lidar de forma crítica, reflexiva e produtiva com a quantidade cada vez maior de informações disponíveis.

### **OBJETIVOS**

- Aprofundar conceitos fundantes do esclarecimento e da moral kantiana para a interpretação de ideias, fenômenos políticos e processos sociais;
- Ampliar habilidades relacionadas ao pensar e à cidadania;
- Utilizar esses conceitos e habilidades voltados à compreensão e enfrentamento de situações cotidianas, com proposição de intervenções que visem ao desenvolvimento da sociedade.

### **METODOLOGIAS**

A nossa proposta é a utilização de metodologia ativas e dilemas morais como eixo estruturante da prática pedagógica, não apenas como estratégias didáticas, mas como dispositivos que viabilizam a formação da autonomia, princípio central da pedagogia kantiana. Fundamenta-se na concepção de que o estudante é sujeito do processo formativo e que o pensamento autônomo se desenvolve por meio da ação reflexiva, do diálogo e da problematização.

De acordo com Moran (2015), as metodologias ativas estimulam a responsabilidade do aluno pelo próprio aprendizado, favorecendo o pensamento crítico e a aprendizagem significativa. Freire (1996, p. 67) já defendia uma pedagogia do diálogo e da escuta: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não uns dar aos outros [...]”. Em outro momento, ele afirma: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou à sua construção

[...]” (Freire, 1996, p. 21). Nesse sentido, a sala de aula é um espaço de criação, de debate e não de mera reprodução.

### **HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAMENTO CRÍTICO E À PRÁTICA MORAL:**

**(EMFCH01)** Desenvolver a autonomia intelectual por meio do uso da razão, exercitando a curiosidade crítica e a capacidade de pensar por si mesmo, analisando informações com responsabilidade ética e discernimento, inclusive com apoio de tecnologias digitais.

Inspirada na ideia central de Kant sobre o esclarecimento como “a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado”.

**(EMFCH02)** Construir argumentos e juízos com base na razão, na ética e no respeito aos princípios universais, posicionando-se de forma clara, coerente e responsável em contextos diversos, valorizando a liberdade, a justiça e o pensamento crítico.

Relacionada à proposta kantiana de formar sujeitos morais e racionais, capazes de agir segundo máximas universais

**(EMFCH03)** Utilizar o conhecimento adquirido por meio da investigação racional e da reflexão crítica para propor soluções autônomas, éticas e sustentáveis para os desafios do cotidiano, contribuindo para a formação de uma sociedade esclarecida.

Em consonância com a perspectiva de Kant sobre a educação como meio para desenvolver a humanidade no indivíduo, promovendo sua liberdade e moralidade.

HABILIDADES ESPECÍFICAS	UNIDADE DE ESTUDO	CARGA HORÁRIA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p><b>(EMIFCHSA01)</b> Investigar e analisar situações-problemas envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p> <p><b>(EMIFCHSA02)</b> Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens</p>	<p>2U1S1</p> <p>Filosofando com Kant</p>	<p>10h</p>	<p><b>EIXO 1 – AUTONOMIA E MORAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>AULA 1:</b></li> </ul> <p><b>TEMA DA AULA:</b> A boa vontade como único bem incondicionado: desafios éticos hoje</p> <p><b>FOCO TEMÁTICO:</b> Compreender a noção kantiana de boa vontade como bem absolutamente bom, válido por si mesmo, e refletir sobre seus impactos nas decisões éticas atuais.</p> <p><b>DILEMA FILOSÓFICO:</b> Se a boa vontade é moral por si, uma ação baseada nela continua correta, mesmo com consequências negativas? A intenção basta para garantir a moralidade?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>AULA 2:</b></li> </ul> <p><b>TEMA DA AULA:</b> O dever em Kant: agir conforme ou por dever?</p> <p><b>FOCO TEMÁTICO:</b> Entender o conceito kantiano de dever e a diferença entre agir por dever (moralmente válido) e apenas conforme o dever (sem valor moral).</p> <p><b>DILEMA FILOSÓFICO:</b> Uma ação correta, mas feita por interesse ou hábito, pode ser considerada moral? Ou só tem valor moral quando feita unicamente por respeito ao dever?</p>

adequados à investigação científica.

**(EMIFCHSA03)** Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias

- **AULA 3:**

**TEMA DA AULA:** O imperativo categórico: fundamento da moral em Kant

**FOCO TEMÁTICO:** Compreender o imperativo categórico como princípio moral universal e analisar suas principais fórmulas (universalização, humanidade e autonomia).

**DILEMA:** Uma regra é moral apenas se puder valer para todos? Tratar alguém como meio e não como fim anula o valor moral da ação?

**EIXO 2 – AUTONOMIA E ESCLARECIMENTO (AULAS 4 A 7)**

- **AULA 4:**

**TEMA:** A Autoridade das Tradições e a Renovação do Saber

**FOCO TEMÁTICO:** Kant e a crítica às tutelas perpetuadas por costumes, religiões ou instituições.

**PROBLEMATIZAÇÃO ATUAL:** devemos sempre respeitar as tradições ou há momentos em que verificar a validade e as consequências delas se tornam um dever moral?

**DILEMA FILOSÓFICO:**

Quando o respeito à tradição barra os avanços da razão (por exemplo, nas discussões sobre direitos humanos ou ambientais), de que lado deve o indivíduo esclarecido ficar?

- **AULA 5**

**TEMA:** Autonomia e Era da Informação

**FOCO TEMÁTICO:** O conceito kantiano de esclarecimento como a saída da menoridade intelectual.

**PROBLEMATIZAÇÃO:** O excesso de informações e notícias falsas levam à delegação da própria razão a outros? Vivemos o risco da “menoridade conectada” ou da autonomia digital?

**DILEMA FILOSÓFICO:**

Se a maioria ainda prefere não pensar por si e seguir “tutores digitais”, como combater a alienação da opinião pública sem importar novos tutores?

**AULA 6:**

**TEMA:** Liberdade de Expressão vs. Discurso de Ódio

**FOCO TEMÁTICO:** A liberdade como condição para o esclarecimento, segundo Kant.

		<p><b>PROBLEMATIZAÇÃO:</b> Quando se deve, a liberdade de expressão pode ser restringida para garantir a ordem ou proteger grupos vulneráveis?</p> <p><b>DILEMA FILOSÓFICO:</b></p> <p>É ético limitar vozes, mesmo as intolerantes, em nome de uma sociedade esclarecida? Ou a própria limitação é um retorno à minoridade?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>AULA 7:</b></li></ul> <p><b>TEMA:</b> Responsabilidade Social do Indivíduo Esclarecido</p> <p><b>FOCO TEMÁTICO:</b> O papel do esclarecimento público e o uso privado e público da razão em Kant.</p> <p><b>PROBLEMATIZAÇÃO:</b> O cidadão deve sempre questionar publicamente leis, ordens e políticas com as quais discorda, mesmo correndo riscos?</p> <p><b>DILEMA FILOSÓFICO:</b></p> <p>É legítimo obedecer a leis injustas enquanto tenta mudá-las ou o dever moral exige desobediência civil?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>AULA 8:</b></li></ul>
--	--	--

		<p><b>TEMA:</b> Kant e os perigos das tutelas invisíveis.</p> <p><b>FOCO TEMÁTICO:</b> Refletir sobre o conceito de heteronomia em Kant.</p> <p><b>PROBLEMATIZAÇÃO:</b> Algoritmos e IA personalizados podem ser novos tutores que moldam nossos interesses, comportamentos e personalidade sem transparência.</p> <p><b>DILEMA FILOSÓFICO:</b></p> <p>Estamos ansiosos por assumir a responsabilidade de buscar o esclarecimento, ou preferimos o conforto dos filtros personalizados que decidem por nós?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>AULA 9:</b></li></ul> <p><b>TEMA:</b> Rubricas de Autoavaliação e Coavaliação – Pensando a Autonomia na Prática</p> <p><b>OBJETIVO:</b></p> <p>Estimular o olhar reflexivo dos estudantes sobre sua própria participação (autoavaliação) e dos colegas (coavaliação), promovendo responsabilidade, metacognição e prática ética.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>AULA 10:</b></li></ul>
--	--	---

			<p><b>TEMA:</b> Roda de Conversa Filosófica – Dilemas da Autonomia Hoje</p> <p><b>OBJETIVO:</b></p> <p>Promover um debate filosófico coletivo, no formato de roda de conversa, sobre os temas e dilemas propostos ao longo da sequência de aulas, articulando com a vivência e as opiniões dos estudantes.</p>
<p><b>PERFIL PROFISSIONAL: PROFESSOR COM LICENCIATURA EM FILOSOFIA</b></p>			

## **METODOLOGIAS ATIVAS SUGERIDAS PARA 8 AULAS<sup>19</sup>**

As atividades didáticas propostas têm como objetivo central fomentar a participação ativa dos estudantes, a reflexão crítica, o desenvolvimento da autonomia moral e a capacidade argumentativa, em consonância com os princípios da ética kantiana. Tais práticas visam não apenas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas sobretudo a formação ética e racional dos sujeitos, respeitando o pressuposto kantiano de que a educação deve preparar o indivíduo para agir segundo máximas que possam ser universalizadas.

- **Simulação de tribunais da razão (Aula 01)**

Trata-se de uma estratégia que convida os alunos a julgarem ações à luz do imperativo categórico, assumindo diferentes papéis em um ambiente simulado de deliberação moral. A ideia é inspirada na pedagogia do julgamento moral desenvolvida por Lawrence Kohlberg, que, embora não kantiano estrito, baseia-se na ideia de estágios do desenvolvimento moral que culminam na autonomia racional.

Gerone e Bataglia (2010) abordam a ideia de desenvolvimento moral de Kohlberg, ressaltando que esse desenvolvimento não é apenas uma questão de aprendizado ou imitação, mas envolve transformações profundas nas estruturas cognitivas do indivíduo. Essas mudanças ocorrem dentro de um sistema dinâmico de interação entre o organismo (o sujeito) e o meio ambiente, o que sugere uma perspectiva interacionista de desenvolvimento.

Além disso, o texto destaca que o desenvolvimento moral acontece por meio de eventos diferentes de julgamento moral, em particular aqueles voltados para a noção de justiça, que é apresentado como o elemento central da moralidade. Isso indica que a compreensão e aplicação da justiça servem como um eixo fundamental para a formação dos princípios morais.

Segundo Kohlberg (1992, p. 87), “o estágio mais elevado da moralidade consiste na obediência a princípios éticos autoescolhidos que são universais e aplicáveis a todos os indivíduos”. No contexto brasileiro, Rodrigues (2015, p. 123) afirma que “a simulação de dilemas morais é eficaz para desenvolver nos estudantes a consciência crítica e o senso de justiça racional”.

- **Produção de textos argumentativos sobre dilemas morais reais (Aula 02)**

<sup>19</sup> Serão sugestões apenas de 8 aulas, pois as duas últimas são a práticas de duas metodologias ativas.

A escrita filosófica é um instrumento essencial para o exercício da razão prática. Por meio da produção de textos argumentativos, os estudantes são convidados a refletirem sobre dilemas que os tocam diretamente, como questões ligadas à justiça, à verdade, ao respeito e à solidariedade.

Gallo (2012, p. 47) observa que “escrever filosoficamente é um modo de dar forma a um pensamento que se quer problematizador, criador e autônomo”. Já Cunha (2005, p. 91), reforça que “a escrita é o meio pelo qual se opera a internalização da reflexão filosófica e a expressão de posicionamentos críticos”.

- **Construção de um Código de Ética Escolar (Aula 03)**

Esta atividade coletiva visa mobilizar os princípios kantianos da autonomia e do dever moral para a elaboração de normas escolares que expressem o compromisso com a dignidade humana e a racionalidade prática. A escola deve ser o lugar onde se exercita a ética, não como imposição, mas como escolha racional compartilhada, discutida e justificada por todos os envolvidos no processo educativo.

Leopoldo e Silva (p. 159-160, 1992) destacam que “a Filosofia aparece, então, ao menos primeiramente, como ocasião, lugar e instrumento de articulação. [...] fazendo com que o ato educativo se transforme em participação e em construção de uma relação equilibrada entre a escola, o indivíduo e a sociedade.”

A elaboração do código de ética, quando conduzida de forma dialógica e participativa, promove a identificação dos estudantes com os princípios que eles próprios ajudaram a estabelecer, conferindo legitimidade às normas por eles construídas.

- **Debates filosóficos (Aula 04)**

Os debates promovem a confrontação de ideias e a articulação de argumentos sobre questões filosóficas e morais. Fazer com que os estudantes debatam filosoficamente é oferecer-lhes a oportunidade de experimentarem a filosofia como exercício da liberdade e da razão crítica, não como repetição de conteúdo. O diálogo filosófico não é apenas um intercâmbio de palavras, mas uma abertura genuína ao outro, em que a escuta e o confronto de perspectivas se tornam indispensáveis para a construção do pensamento ético.

- **Estudos de caso (Aula 05)**

Essa prática de estudo de caso propõe a análise de situações reais ou emblemáticas que envolvam decisões morais, como casos históricos de desobediência civil, denúncias de corrupção ou questões bioéticas. O conceito de Estudo de caso parte da concepção de que a educação escolar deve partir dos conhecimentos sistematizados historicamente, cuja articulação seja efetivada de acordo com a realidade concreta dos estudantes, possibilitando-lhes não apenas a compreensão do mundo, mas também a capacidade de intervir nele de forma crítica.

Por isso, a filosofia deve ser ensinada de modo que se articule com as experiências concretas dos estudantes, ajudando-os a compreender a realidade e a intervir nela criticamente. Assim, a ideia do Estudo de caso é incentivar o fomento de uma educação que se constitua em uma ação ética para que se construa um novo homem e uma nova sociedade. Educando as futuras gerações para que assumam o compromisso ético da construção de uma realidade mais justa e equitativa.

- **Portfólio reflexivo (Aula 06)**

O portfólio reflexivo é uma estratégia pedagógica que convida o estudante a reunir, ao longo do processo de aprendizagem, diferentes registros de sua produção – como textos, exercícios, resumos ou esquemas – acompanhados de comentários pessoais que revelem sua compreensão e seu percurso formativo. Mais do que um simples compilado de atividades, o portfólio representa um espaço de elaboração crítica, no qual o estudante pode reconhecer seus avanços, perceber dificuldades e repensar caminhos.

A principal riqueza desse instrumento está na valorização do processo, não apenas do produto final. Ao refletir sobre o que aprendeu e como aprendeu, o estudante exercita a autonomia intelectual e a autoavaliação, desenvolvendo um olhar mais consciente sobre o próprio aprendizado. Para o professor, o portfólio oferece um retrato mais detalhado da trajetória individual dos alunos, permitindo intervenções mais adequadas e personalizadas.

Sua construção exige continuidade e intencionalidade. O estudante deve organizar suas produções ao longo do tempo, selecionando aquelas que melhor expressam seu progresso e, principalmente, registrando reflexões sobre os conteúdos abordados, os desafios enfrentados e as relações entre o conhecimento estudado e a realidade vivida. Esse material pode ser apresentado em formato físico ou digital, desde que mantenha clareza, coesão e autenticidade.

Como prática contínua, o portfólio pode ser alimentado após cada aula ou unidade, com pequenos registros escritos que expressem o que foi aprendido, o que ainda gera dúvida, e como aquele conteúdo pode dialogar com situações do cotidiano. Assim, mais do que um instrumento avaliativo, o portfólio reflexivo configura-se como uma poderosa ferramenta de formação crítica e emancipadora.

- **Júri simulado (Aula 07)**

O júri simulado é uma metodologia ativa de ensino que consiste na reprodução de um julgamento em ambiente controlado, no qual os estudantes assumem papéis específicos, como acusação, defesa, réu, testemunhas, jurados e juiz. Essa simulação visa aproximar os estudantes da argumentação, do pensamento crítico, do debate e da tomada de decisão.

As atividades de júri simulado possibilitam o aprofundamento em determinados temas, visto que os alunos devem pesquisar e estabelecer relações entre assuntos e contextos para apresentar argumentos a favor ou contra a questão apresentada. Essa atividade permite o desenvolvimento de habilidades argumentativas, já que objetiva a discussão, e assim, demanda que os estudantes exponham seus argumentos e refutem os argumentos do grupo rival.

Além de desenvolver competências técnicas e discursivas, o júri simulado estimula o protagonismo dos estudantes, o julgamento crítico, a ética, a oralidade e a cooperação em grupo. Portanto, trata-se de uma estratégia pedagógica que fomenta a aprendizagem significativa por meio da vivência ativa do processo de julgamento, estruturada para debater temas polêmicos, questionar diferentes pontos de vista e exercer o direito e o dever democrático da argumentação pública.

- **Aprendizado baseado em problemas (Aula 08)**

A aprendizagem baseada em problemas (ABP), por exemplo, não apenas contribui para a mobilização cognitiva, mas estrutura o exercício da razão prática, pois submete os estudantes a dilemas que exigem justificativas racionais. Tal abordagem é compatível com o imperativo categórico kantiano, que exige que as máximas da ação possam valer como leis universais. Como destacam (Santana; Mazzafera; Marcolino, 2022, p. 25), “o problema, mais do que conteúdo, é ponto de partida da aprendizagem e lugar de articulação entre teoria e prática”.

## UNIDADE TEMÁTICA: MORAL E ESCLARECIMENTO EM IMMANUEL KANT

### FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA E PEDAGÓGICA

A presente unidade, ao se pretender ser mais um recurso pedagógico para esta Rota de Aprofundamento, parte do conceito de esclarecimento tal como instanciado por Immanuel Kant em sua obra *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?*, de 1784, na qual define esclarecimento como a “saída do homem da menoridade, da qual ele próprio é culpado”. Segundo o filósofo, essa menoridade é a “incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem a direção de outro” (Kant, 1985, p. 11). A máxima do esclarecimento, “*Sapere aude!* Tenha coragem de usar seu próprio entendimento!”, traduz com clareza o espírito da educação voltada para a autonomia.

Na perspectiva kantiana, a educação não deve se limitar à formação de habilidades, mas deve ter como núcleo o desenvolvimento da razão prática. Isso implica formar um sujeito autônomo, capaz de submeter máximas à prova da racionalidade estrita. Como menciona Kant (1999, p. 39): “É necessário que o homem se torne racional, e não apenas hábil. Ele deve adquirir o hábito de pensar”.

É interessante observar que o esclarecimento é um processo de transformação do sujeito racional. É justamente neste pormenor que o ensino de filosofia adquire uma função decisiva: ofertar condições conceituais para o estudante deixar a tutela, deslocando-se para a autonomia. Educar para a autonomia é mais do que ensinar conteúdos filosóficos, é, nos termos de Kant, “ensinar a pensar”.

Do ponto de vista pedagógico, esta unidade está ancorada na percepção do ensino filosófico como prática ativa de criação de conceitos. Como aponta Gallo (2012), o ensino de filosofia não se reduz a ensinar conceitos ou a história da filosofia, mas é oferecer condição de possibilidade para os estudantes, em diálogo com os problemas da realidade e com os filósofos, criando novas possibilidades de perceber o mundo. Assim, a unidade visa, a partir dos conteúdos da moral e do esclarecimento kantiano, ofertar condições didáticas e pedagógicas para os estudantes pensarem, de modo crítico e responsável, a realidade posta.

## **JUSTIFICATIVA**

A escolha desta unidade temática parte da relevância filosófica e pedagógica do conceito de esclarecimento desenvolvida por Kant. Ao propor que a maioria intelectual consiste na capacidade de pensar por si mesmo, Kant apresenta um ideal educativo profundamente coerente com a formação moral e autônoma de sujeito. O Ensino Médio é um momento oportuno para fomentar essa capacidade crítica, especialmente quando se considera o risco de conformismo, alienação e heteronomia tão latente no contexto da juventude.

Esta unidade se alinha e problematiza os limites de um currículo que é orientado por competências, mostrando como a pedagogia kantiana pode enriquecer a formação moral sem reduzir a filosofia a uma mera função instrumental.

## **OBJETIVOS**

- Compreender o conceito de esclarecimento em Kant e sua articulação com a noção de autonomia.
- Estimular a reflexão a partir de dilemas morais e de situações do dia-a-dia dos alunos.
- Desenvolver o pensamento crítico e a disposição para o agir moral e responsável.

## **METODOLOGIA**

A nossa proposta é a utilização de metodologias ativas e dilemas morais como eixo estruturante da prática pedagógica, não apenas como estratégias didáticas, mas como dispositivos que viabilizam a formação da autonomia, princípio central da pedagogia kantiana. Fundamenta-se na concepção de que o estudante é sujeito do processo formativo, e que o pensamento autônomo se desenvolve por meio da ação reflexiva, do diálogo e da problematização.

De acordo com José Moran (2015), as metodologias ativas estimulam a responsabilidade do aluno pelo próprio aprendizado, favorecendo o pensamento crítico e a aprendizagem significativa. Paulo Freire (1996, p. 67) já defendia uma pedagogia do diálogo e da escuta: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não uns dar aos outros [...]”. Em outro momento, o mesmo autor afirma: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...]” (Freire, 1996, p. 21). Nesse sentido, a sala de aula é um espaço de criação, de debate, e não de mera reprodução.

## **METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO DE SUJEITOS AUTÔNOMOS**

A aprendizagem baseada em problemas (ABP), por exemplo, permite que o aluno enfrente dilemas reais, articulando a capacidade de argumentação e reflexão filosófica com a realidade. O júri simulado e os círculos socráticos são estratégias que desenvolvem o juízo prático e a competência discursiva, conforme exige o ideal kantiano de agir segundo máximas universalizáveis.

O uso do portfólio filosófico e das autoavaliações metarreflexivas é metodologia de suma importância, pois permite ao aluno acompanhar sua trajetória formativa e avaliar a coerência entre seus argumentos e seus princípios morais. Embora não fale diretamente, Libânio (1990) fundamenta teoricamente a partir dos conceitos e orientações que ele desenvolve sobre avaliação processual, acompanhamento contínuo e desenvolvimento da autonomia do aluno. Também aponta que a reflexão é inseparável da experiência ativa, uma vez que a escola deve ser um espaço de experimentação ética.

Assim, as metodologias ativas adotadas nesta unidade temática não são meramente técnicas pedagógicas, mas formas efetivas do filosofar em sala de aula, promovendo a formação de sujeitos autônomos, críticos e responsáveis.

A unidade se desenvolve com base em metodologias ativas de aprendizagem, promovendo o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento filosófico. Nesse contexto, sugerimos utilização das seguintes abordagens:

1. Sala de aula invertida
2. Roda de conversa filosófica
3. Aprendizagem baseada em problemas (ABP)
4. Estudo de caso
5. Júri simulado
6. Portfólio reflexivo
7. Produção de textos argumentativos
8. Rubricas de autoavaliação e coavaliação.

Para além de um conjunto de estratégias didáticas, as metodologias ativas configuram um novo paradigma educacional que desloca o centro da aprendizagem do ensino transmissivo para a experiência ativa do sujeito. Conforme sustentam Santana, Mazzafera e Marcolino (2022,

p. 19), “as metodologias ativas possibilitam que o estudante seja sujeito do processo de aprendizagem, e não apenas receptor de informações”. Essa mudança de foco é coerente com a pedagogia kantiana, pois o esclarecimento, em Kant, exige que o sujeito exerça sua razão de maneira autônoma, não se limitando a repetir fórmulas alheias.

Os autores defendem que a aprendizagem ativa parte da problematização da realidade e da experimentação reflexiva, promovendo o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, colaboração, criatividade e responsabilidade. Nas palavras de Santana; Mazzafera; Marcolino (2022, p. 21): “Trabalhar com metodologias ativas implica considerar que o conhecimento se constrói na interação entre sujeitos, saberes e contextos, sendo, portanto, um processo relacional e situado”. A autonomia moral kantiana, por sua vez, pressupõe justamente a capacidade do sujeito de deliberar por si, a partir de princípios que possam ser universalizados em situações concretas.

A aprendizagem baseada em problemas (ABP), por exemplo, não apenas contribui para a mobilização cognitiva, mas estrutura o exercício da razão prática, pois submete os estudantes a dilemas que exigem justificativas racionais. Tal abordagem é compatível com o imperativo categórico kantiano, que exige que as máximas da ação possam valer como leis universais. Como destacam os autores, “o problema, mais do que conteúdo, é ponto de partida da aprendizagem e lugar de articulação entre teoria e prática” (Santana; Mazzafera; Marcolino, 2022, p. 25).

Outro aspecto relevante é o papel do professor como mediador, não como transmissor. As metodologias ativas exigem que o docente organize situações desafiadoras que despertem o engajamento moral e intelectual dos estudantes. Como afirmam os autores: “O professor, na perspectiva ativa, assume o papel de provocador de aprendizagens, incentivando o protagonismo e a autoria dos alunos” (Santana; Mazzafera; Marcolino, 2022, p. 23). Essa função ressoa com a proposta kantiana de educação enquanto cultivo da liberdade e da responsabilidade.

Por fim, esta Unidade Temática se pretende ser um ponto de partida para a articulação pedagógica e didática dos objetos inseridos na Rota de Aprofundamento, ao favorecer o diálogo entre teoria e prática, contribuindo, dessa forma, para a realização do ideal kantiano de uma educação voltada para a formação de sujeitos livres, autônomos e responsáveis. Porém, é pertinente mencionar que esse instrumento pedagógico não fechado ou uma imposição. O professor que for utilizar essa rota pode e deve criar meios mais viáveis para a sua realidade escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece referenciais curriculares para elaboração de itinerários formativos. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199). Acesso em: 6 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. [S.l.]: Membros do grupo de discussão, 2016. Disponível em: <http://br.egroups.com/group/acropolis>. Acesso em: 8 set. 2022.

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

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Luís Antônio de Assis Brasil. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?** In: KANT, Immanuel. Obras escolhidas. Org. Paulo Quintiliano Santiago. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LEPRE, R. M.; ALVES, C. P.; BATAGLIA, P. U. R.; ARRUDA, A. C. J. Z. (org.). **Desenvolvimento moral e educação em valores: estudos e pesquisas**. Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.

MATOS, Otainan; CAMPOS FILHO, Pedro; AZEVEDO, Fernanda. As metodologias ativas e suas funções no desenvolvimento do ensino e aprendizagem: uma investigação com enfoque meta-analítico. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 60, p. 180–194, set. 2021.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres (org.). **Coleção Mídias Contemporâneas: convergências midiáticas, educação e cidadania – aproximações jovens**. v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15–28. Disponível em: <http://uepgfocafoto.wordpress.com/>. Acesso em: 4 ago. 2025.

SANTANA, Luiz Guilherme; MAZZAFERA, Simone; MARCOLINO, Mariana. **Metodologias ativas e formação: o protagonismo do aluno.** São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2022.

SÃO PAULO, Estado de. Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo (SIEEESP). **Recomendações e orientações para Elaboração e Arquitetura Curricular dos Itinerários Formativos.** SIEEESP, 2024. Disponível em: <https://www.sieeesp.org.br/sieeesp2/uploads/legislacaoescolar/Recomendac%CC%A7o%CC%83es%20e%20Orientac%CC%A7o%CC%83es%20para%20Elaborac%CC%A7a%CC%83o%20e%20Arquitetura%20Curricular%20dos%20Itinera%CC%81rios%20Formativos.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.