



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL EM  
FILOSOFIA

CATARINA ANDRÉA DA SILVA QUIRINO

**A CONTRIBUIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA PARA A MAIORIDADE  
RACIONAL À LUZ DO ESCLARECIMENTO EM IMMANUEL KANT**

**RECIFE**

**2021**

CATARINA ANDRÉA DA SILVA QUIRINO

**A CONTRIBUIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA PARA A MAIORIDADE  
RACIONAL À LUZ DO ESCLARECIMENTO EM IMMANUEL KANT**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Mestrado Profissional da  
Universidade Federal de  
Pernambuco, como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre  
em Filosofia.

**Área de concentração:** Filosofia

**Orientador:** Prof. Dr Alfredo de Oliveira Moraes

RECIFE

2021

- A ser alterada pela Universidade.

Catálogo na fonte

Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

Quirino, Catarina Andréa da Silva.

A Contribuição de Uma educação filosófica para a maioria racional à luz o “Esclarecimento” de Immanuel Kant/Catarina Andréa da Silva Quirino. – 2021.

Orientador: Prof. Dr Alfredo de Oliveira Moraes.

Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.

Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, Recife, 2021.

Inclui referências e anexos.

1. Filosofia. 2. Ensino Médio. 3. Menoridade. 4. Esclarecimento. 5 Atitude Filosófica. I Moraes, Alfredo (Orientador).

CATARINA ANDRÉA DA SILVA QUIRINO

**A CONTRIBUIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA PARA A MAIORIDADE  
RACIONAL À LUZ DO ESCLARECIMENTO EM IMMANUEL KANT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovada em: / / 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr Alfredo de Oliveira Moraes (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof. Dr Junot Cornélio de Matos (Coordenador e Examinador interno)

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof. Dr André Gustavo Ferreira (Examinador externo)

Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esse trabalho à minha família, que sempre me apoiou e renunciou às horas de convivência, aos meus Mestres e também aos colegas de turma, pelas contribuições muito bem-vindas à minha pesquisa. Dedico-o ainda ao meu saudoso e inesquecível pai, Júlio Quirino Neto (*in memoriam*), que certamente se vivo estivesse, estaria muito orgulhoso com mais essa conquista.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus Supremo e Criador do Universo, por toda a direção, força e sabedoria, bem como, por me permitir avançar mais um degrau na minha jornada acadêmica.

À minha mãe, Jassélia Quirino e irmãs,: Carla Quirino, Cristiane Quirino e Lenine Querino, por todo o incentivo e apoio incondicional.

Ao meu esposo, Antônio Cavalcanti, por me fazer acreditar que o meu sonho era possível.

Ao meu cunhado, Adailton Pereira de Melo, por ser meu espelho no caminho da Filosofia.

Às minhas sobrinhas: Júlia Gabriela e Lavínia Vitória.

Ao meu orientador, Prof. Dr Alfredo de Oliveira Moraes, pela paciência e sábia condução no processo de orientação.

Aos meus inesquecíveis mestres: Prof. Dr Alfredo Moraes, Prof. Dr Junot Cornélio Matos, Prof. Dr Marcos Nunes, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Célia Costa, Prof. Dr Itamar Nunes e Prof. Dr Suzano Guimarães, pelos ensinamentos que levarei por toda a minha vida.

Aos meus colegas de turma: Arbués, Cláudio, Danúbio, Elvis, Edilânia, Elânio, Ginaldo, Gleyson, Helder, Ilda, Josafá, Leonardo, Marta, Pauliana, Ramon, Simão, Wagner e Wellison pelos momentos de reflexão, compartilhamento e reparo das arestas.

Aos meus queridos alunos.

Aos que direta, ou indiretamente contribuíram para a produção desse trabalho acadêmico, muito obrigada!

*E disse Deus: Haja luz; e houve luz. E viu Deus que a luz era boa; e fez Deus separação entre luz e as trevas. E Deus chamou à luz, Dia; e às trevas chamou Noite. E foi a tarde e a manhã, o primeiro dia (Gênesis, 1:3-5- Bíblia Sagrada).*

## RESUMO

O presente trabalho, busca, a partir de vivências em sala de aula, trazer à baila a reflexão acerca da saída da minoridade, afastando-se de toda a conduta baseada na regra do senso comum, desenvolvendo atitudes reflexivas que levarão o discente à atitudes filosóficas, despidas de preconceitos, costumes sociais, influências do meio onde se vive. As reflexões aqui propostas a partir dos textos de Immanuel Kant, notadamente, na obra “O esclarecimento” representam um convite à emancipação através do conhecimento, no intuito de tornar pacífica ou menos belicosa a convivência em sala de aula, possibilitando o aprendizado com todo o respeito à diversidade social, de crenças e de pensamento. Busca-se confrontar as ideias iluministas da obra de Kant com as condutas realizadas em sala de aula, no que tange ao trato dos alunos uns com os outros. Salientando ainda que o ser filosófico, busca sair da minoridade, considerada como o agir conforme a intervenção de regras externas e interferências de terceiros, para alcançar a maioria, configurada no agir de acordo com o próprio entendimento. Mostra que o papel do Professor em sala de aula é desenvolver um ambiente de forma a tornar possível os debates sobre a autonomia, razão e alteridade, com o respeito às liberdades e promovendo o bem comum. O ato de refletir sobre o comportamento em sociedade, sobretudo em sala de aula com os demais colegas, partindo do ponto de vista da emancipação, através do uso da *ratio* (razão), reflete na forma de pensar e agir dos estudantes, em como iriam se sentir acaso estivesse no lugar do outro, para a partir daí, traçar seus próprios comportamentos universais, traduzidos no sentimento do que é ou o que seria melhor para todos.

Palavras-chave: Senso comum, Esclarecimento, maioria, autonomia, bem comum.

## **ABSTRACT**

The present work seeks, based on experiences in the classroom, to bring up the reflection about the exit of minority, moving away from all conduct based on the rule of common sense, developing reflective attitudes that will lead the student to philosophical attitudes, stripped of prejudices, social customs, influences of the environment where they live. The reflections proposed here from the texts of Immanuel Kant, notably, in the work "The clarification" represents an invitation to emancipation through knowledge, in order to make coexistence in the classroom peaceful or less bellicose, enabling learning with all respect for social, belief and thought diversity. We seek to confront the enlightenment ideas of Kant's work with the conducts carried out in the classroom, regarding the treatment of students with each other. Stressing further that the philosophical being, seeks to leave the minority, considered as the act according to the intervention of external rules and interference of third parties, to reach the majority, configured in the act according to the own understanding. It shows that the role of the Teacher in the classroom is to develop an environment in order to make debates about autonomy, reason and otherness possible, with respect for freedoms and promoting the common good. The act of reflecting on behavior in society, especially in the classroom with other colleagues, starting from the point of view of emancipation, through the use of *ratio* (reason), reflects in the students' way of thinking and acting, in how they would if he felt that he was in the other's place, he would then be able to trace his own universal behaviors, translated into the feeling of what he is or what would be best for everyone.

Keyword: Common sense, Clarification, adulthood, autonomy, common good.

## **LISTA DE ABREVIações**

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

CC – Código Civil

DSND – Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>2 PONDERAÇÕES SOBRE O ILUMINISMO E O ILUMINAR-SE.....</b>	<b>07</b>
<b>2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A MENORIDADE CIVIL E A MENORIDADE NO PENSAMENTO KANTIANO .....</b>	<b>11</b>
2.1.1 O senso comum e a sua contribuição para a menoridade.....	13
2.1.2 Impactos da heteronomia na menoridade <i>versus</i> a doutrina da virtude.....	14
2.1.3 O meio e sua influência na menoridade.....	18
<b>3 O IMPERATIVO CATEGÓRICO NA OBRA “O ESCLARECIMENTO” DE IMMANUEL KANT.....</b>	<b>20</b>
3.1 A questão do fim em si mesmo.....	25
3.2 A humanidade como objetivo finalístico.....	27
3.3 A atividade de legislar sobre si.....	28
3.4 A ética de uma lei universal.....	29
<b>4 O PAPEL DO PROFESSOR DE FILOSOFIA NA ATITUDE FILOSÓFICA.....</b>	<b>31</b>
4.1 O retorno do ensino de filosofia às escolas de ensino médio.....	32
4.2 O Professor de Filosofia que queremos ser.....	36
4.3 A formação moral na pedagogia kantiana.....	38
<b>5 DA METODOLOGIA E SUA APLICABILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO EM SALA DE AULA.....</b>	<b>41</b>
5.1 Do método.....	42

5.2 Do planejamento de intervenção.....	43
5.2.1 Fase I da Intervenção: Aula expositiva com leitura, discussão e reflexão sobre a obra “O esclarecimento” de Immanuel Kant .....	44
5.2.2 Do público alvo e etapas previstas.....	44
5.2.2.1 Aula Música.....	45
5.2.2.2 Aula Hemeroteca.....	46
5.2.2.3 Aula Teatro.....	47
5.2.2.4 Aula Cinema.....	48
5.2.2.5 Aula Pintura.....	48
5.2.3 Fase III da Intervenção: Socialização.....	49
5.2.4 Fase IV – Da avaliação.....	49
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>55</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>59</b>

## INTRODUÇÃO

É muito comum ouvir em sala de aula, no Ensino Médio, questões discursivas entre os estudantes sobre relações diretamente ligadas às questões de moralidade, ética ou mesmo comportamento socialmente aceitável ou condicionado, boas maneiras, entre outros. Dentre essas questões, conseguimos perceber que há estudantes apresentando problemas relacionados à educação familiar afirmando que seus pares não têm ética.

Os discentes, provenientes dos mais diversificados contextos sociais, culturais e econômicos carregam posicionamentos que denotam “falsa moralidade”, ou seja, diante de determinadas situações em que são beneficiados e podem prejudicar a quem não gostam, tomam posições radicais contra os preceitos da ética e da moralidade, mas quando se trata de ações ou ideias defendidas por outros que não coadunam com seus pensamentos ou suas práticas, desenvolvem um discurso de cunho “moralista”, fundamentando a condenação a que promovem sua postura.

A pesquisa tem relevância filosófica por apresentar no ensino de filosofia a utilização de uma reflexão mais profunda dos conceitos contidos nos textos de Immanuel Kant a serem apropriados pelos estudantes, possibilitando a experiência do problema e a reflexão sobre os mesmos, considerando as relações éticas e morais no contexto do ambiente escolar, sobretudo, na sala de aula.

Individualmente a pesquisa surgiu de inquietações sobre posturas de falsas moralidades identificadas em ações práticas nas relações de poder no contexto escolar e se justifica pela relevância pedagógica, fazendo-se entrever no fato de contribuir para a produção individual, a partir do processo didático que se inicia pela sensibilização, seguida da problematização que engendra, por sua vez, a investigação, na qual se insere a leitura da realidade das relações de poder e a leitura dos textos de Kant em sala de aula, a fim de se estabelecer, modificar, reeditar conceitos, sempre a partir de reflexões das mais diversas situações do dia a dia da escola .

Nessa conjuntura, o presente, objetiva o ensino de como dialogar com as ideias de Kant, no contexto das aulas de filosofia de modo que se possa confrontar com ações de pseudo moralidades, preconceitos, superstições e fórmulas predeterminadas, dentro do cenário escolar e promover um diálogo que contribua

para que o estudante construa sua maturidade a partir de uma consciência autônoma e respeito mútuo.

Ante essa problemática observada em sala de aula, optou-se por um trabalho de intervenção que leve os estudantes a uma leitura aprofundada e refletida sobre as ideias de Kant, especialmente as que dizem respeito à construção do imperativo categórico e a formação de uma consciência moral autônoma, considerando, como diz o próprio Kant, que a possibilidade da liberdade da vontade somente pode oferecer sua existência efetiva a partir de nossa firme consciência, traduzida na nossa consciência moral.

O capítulo 2 introduzem-se breves conceitos sobre o iluminismo, contexto histórico e filosófico do Séc. XVIII, bem como, a compreensão de como se comportava a sociedade da época e em que momento Kant desenvolve o pensamento e a resposta à pergunta: O que é o esclarecimento? Ele ressalta a importância do ser pensar e agir por si. Ainda no referido capítulo, faz-se distinção entre a maioria, maioria e emancipação, do ponto de vista do Direito Civil Brasileiro, bem como, em comparação com os conceitos desses institutos delineados por Immanuel Kant, bem como tratando das contribuições do senso comum, da heteronomia e do meio para que o indivíduo viva na minoridade da razão.

No capítulo 3, principal foco da obra, traz a questão do imperativo categórico propriamente dito, trabalhando-se as questões do fim em si mesmo, da humanidade como objetivo finalístico e não como um meio da conduta humana, da atividade de legislar sobre si e da ética de uma lei universal, boa para todos e todas.

O foco do capítulo 4 é sobre o papel do professor de filosofia na atitude filosófica, evocando as questões da filosofia que retorna à sala de aula, o perfil de Professor de Filosofia que queremos ser e a formação moral pedagógica em Kant.

Com um espaço para a leitura e aprofundamento das principais ideias de Immanuel Kant sobre moralidade, ética, autonomia, imperativo categórico e liberdade, confrontando com as ações cotidianas do ambiente escolar onde os termos não se definem nas práticas chamadas de éticas ou morais, estaremos dando início a uma jornada pedagógica que objetiva analisar conceitos contidos nos textos filosóficos da obra “**O esclarecimento**” de Immanuel Kant identificando seu

significado e seu significante, bem como, discutindo as definições filosóficas a partir dos textos kantianos, procurando seu sentido, referência e suas relações com as práticas cotidianas do espaço escolar, especialmente às das relações éticas, morais, políticas e sociais, com vistas à construção das interdimensionalidades propostas pelo currículo da escola (aprender a ser, ter, conviver e aprender) e sua relação com a ética kantiana, da implementação da intervenção em sala de aula.

Considerando que o humano é o único ser da natureza no qual se pode reconhecer, a partir de sua própria constituição uma faculdade suprassensível, chamada de liberdade e, somente como sujeito da moralidade, a humanidade pode se constituir como um fim terminal ao qual toda a natureza esteja teleologicamente subordinada (GUYER, 2009), reconhece-se no mesmo uma capacidade que o distingue dos demais animais: a de pensar e reagir de forma racional.

O pensamento kantiano surge em um processo cultural conhecido como *Esclarecimento*, que abrange além do pensamento filosófico, as artes, a literatura, as ciências, a teoria política e a doutrina jurídica. Essa concepção dos iluministas, reafirma que somente por meio da razão científica o homem poderia alcançar o verdadeiro conhecimento, a convivência harmoniosa em sociedade, a liberdade individual e a felicidade. A razão era, portanto, o único guia da sabedoria capaz de esclarecer qualquer problema, possibilitando ao homem a compreensão e domínio da natureza (SANTOS, 2013).

Dessa forma, a perspectiva de levar o homem a alcançar sua maioridade através do uso da razão, abre diversas possibilidades no que tange à educação do homem e sua preparação para a vida, bem como, contribui para reconhecê-lo como sujeito capaz de tomar decisões por si mesmo sem a interferência de terceiros. Assim, todos os homens são dotados de uma luz natural, de uma racionalidade e de uma capacidade natural de aprender, a qual lhes permite conhecer o real sentido de suas existências fazendo com que ajam livres e de forma adequada para a realização de seus fins. “A tarefa da filosofia, da ciência e da educação é permitir que essa luz natural possa ser posta em prática, removendo os obstáculos que a impedem e promovendo o seu desenvolvimento” (MARCONDES, 2010, p.207).

Sobre essa possibilidade do *Esclarecimento*, Kant (2012) afirma que “é à saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é o responsável. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem” (2012, p. 63). Sendo a palavra de ordem do Iluminismo: “Tenha a coragem

de te servires do teu próprio entendimento!” (KANT, 2012, p. 64). Para Kant, a preguiça e a covardia são as causas pelas quais os homens continuam de “boa vontade, menores” durante toda a vida entregando nas mãos de outros o controle de suas decisões (*ibidem*).

Kant (2012) parte do postulado de que a liberdade é um exercício da razão em todas as circunstâncias da vida, consiste no uso público da razão, ou seja, cada um faz uso de sua própria razão e fala em seu próprio nome. Dessa forma, o indivíduo Esclarecido é aquele capaz de opinar, de pensar e de agir política e socialmente de forma crítica e reflexiva alcançando assim, sua maioridade. Nesse sentido, quando isso ocorre, esse sujeito pode se considerar livre para fazer uso da própria razão e inferir suas ideias se o mesmo for conhecedor do assunto abordado. Por outro lado, como chama a atenção Guyer (2009), a liberdade kantiana representa um acréscimo à vida moral, e conseqüentemente, à vida política por estar diretamente relacionada à capacidade racional do homem para alcançar uma vida mais autônoma conseqüentemente emancipada.

Isso significa utilizar da razão para o aprimoramento da consciência moral e autônoma, fugindo e transpondo os limites da falsa moralidade, própria de quem não amadureceu e que não tem uma profunda consciência de si mesmo e de sua condição como sujeito ético.

Kant (2006) considera a educação de modo geral e mais especificamente a Educação Prática o encontro do homem com sua humanidade e, mesmo que seus escritos tenham sido elaborados sem verificações empíricas no espaço escolar, ainda nesse aspecto sendo restritamente desenvolvida no campo teórico, suas ideias são consideradas um marco no que diz respeito à educação moral e autônoma do indivíduo para o exercício da liberdade e da autonomia.

Conduzir os estudantes a pensar e agir de forma autônoma constitui uma nobre missão para professores e professoras de filosofia, haja vista, que ainda esbarram na questão de um conteúdo programático preconcebido havendo já a descrição do que deve ser repassado aos alunos como forma de aprendizagem da disciplina. A escola busca professores com perfil conteudista, de preferência cuja metodologia seja a de seguir à risca o calendário escolar, sem sensibilizar-se com qual espécie de conhecimento filosófico os discentes levarão para a vida.

Por esta razão, muitos professores de Filosofia mesmo percebendo que não estão contribuindo para uma formação filosófica de acordo com a origem da palavra, vão se desincumbindo de seu mister com a ministração de aulas estritamente para o cumprimento da carga horária, sem preocupar-se com quais cidadãos estão formando. Até mesmo no trato com os discentes, tais professores mantem distância física e social, sendo incapazes, sequer de dialogar sobre temas de repercussão na vida da sociedade, por temerem reprimendas, por não saberem como lidar com a situação, ou até mesmo por simplesmente não se interessar na construção e formação de uma sociedade mais livre, justa e solidária.

A formação dos discentes não se prende às paredes das escolas, mas vai além dos números das cadernetas e do cumprimento da carga horária da disciplina, sabendo-se que em muitas escolas, a Filosofia está apenas constando como carga horária complementar. Nesse ínterim, quem estará contribuindo para a formação da atitude filosófica? A sociedade? As Igrejas? Os juízes? A imprensa? A educação filosófica não pode e nem deve andar conformada com os ditames dos que apregoam o fim da filosofia nas escolas e quando as permitem, programam suas falas, intervém na forma com que as mesmas devem ser ministradas e o que é mais prejudicial ainda: nos conteúdos que serão ministrados.

A educação filosófica tem seu foco na formação de uma consciência moral autônoma, visto que visa disseminar uma filosofia com foco na construção do conhecimento e solidificação do pensar filosófico e autônomo.

Quando em sua proposta de saída da minoridade, Kant refere-se ao pensamento, sobretudo à necessidade de emancipar-se do ponto de vista intelectual e da razão. Faz-se necessário criar raízes e bases sólidas na formação pedagógica em filosofia, através de boas práticas em sala de aula focadas no modo de ser e de agir dos estudantes. De certo, não é tarefa fácil, não há receita a ser seguida, quando a programação da escola é a construção de uma filosofia de respostas prontas, adaptada à realidade social de uma política dominante. Tal "filosofia", não consegue construir e nem alimentar seres pensantes, o máximo a que se presta é para a reprodução de ideias e pensamentos para a aprovação em provas e exames, mas jamais serão capazes de formar cidadãos livres e conscientes do seu lugar e seu papel em uma sociedade de constante mutação.

A intolerância é o resultado de uma sociedade tradicional que não suporta os rompantes da diversidade e das transformações, pelo contrário, treina os indivíduos

para permanecerem em seus berços esplêndidos, dissociando-os da relevância de tomada de posição frente aos desafios que ela mesma impõe. Difícil missão ao professor de Filosofia enfrentar o contexto de uma sala de aula com atividades preordenadas, aos quais se cobram resultados e aprovações em seleções e não se preocupam com que espécie de sociedade estão formando.

Nesse diapasão, a alternativa para muitos é acomodar-se, cumprir suas horas de trabalho e tabelar o conhecimento, conforme a distribuição do conteúdo programático conferido na ementa da grade curricular e totalmente tendencioso ao esmagamento de qualquer forma diferente do pensar.

O indivíduo que vive sob o jugo da menoridade kantiana, necessita iluminar-se, sair de sua menoridade e numa atitude de coragem, pensar por si e de forma autônoma, através do legislador interior que se sacrifica em prol do bem comum.

Criar uma consciência filosófica, à luz da razão kantiana constitui árdua missão para aquele que se propõe a uma educação transformadora, que pretende ensinar além dos burgos (muros), para aqueles que são desafiados a assumir uma postura filosófica, proporcionando aos alunos um momento para pensar e agir de acordo com seus próprios entendimentos, buscando o bem coletivo, como lei universal, sendo capaz de legislar sobre e a si mesmo. Kant (2012) objetivava o desbridamento das tradições, das crenças, dos costumes e até mesmo da cultura, para uma abertura de mente que possibilitasse o ser pensar e agir despido de preconceitos, sendo esse o mister do professor, orientar os discentes e no sentido do banimento de comportamentos imorais.

## 2 PONDERAÇÕES SOBRE O ILUMINISMO E O ILUMINAR-SE

O iluminismo foi um importante movimento do pensamento europeu ocorrido em meados do século XVIII, sobretudo porque representou o avanço do pensamento filosófico, mas não somente deste, havendo avanços nas artes, literatura, ciências, bem como, na teoria política e na doutrina jurídica. O movimento tomou proporções globalizadas, com características próprias em cada país, visto que, compartilhava um conjunto de ideias e valores em diferentes correntes e formas de expressão (MARCONDES, 2018, p. 206).

O movimento iluminista, de exaltação intelectual da capacidade humana, através do conhecimento e da ação movida pela luz da razão, criticava a religião por submeter os indivíduos à heteronomia, induzindo-os ao preconceito e ao fanatismo. O iluminismo assim, rebatia com severidade a tutela baseada no princípio da autoridade e defendia a tolerância e a autonomia do sujeito moral, tendo em Immanuel Kant (1724 – 1804), o seu principal expoente (ARANHA e MARTINS, 2016, p. 214).

Tal expressão “**Iluminismo**” indica trazer à luz, aquilo que estava obscuro, em trevas, escondido, oculto e que através da consciência individual, pelo uso autônomo da razão, veio, clarear, transparecer, acender a chama. Kant defende que:

Para agir racionalmente, o ser humano precisa de princípios, que são dados pela “consciência moral”. Analisando esse princípios, Kant recorreu ao conceito de *imperativo*. Na linguagem comum, um imperativo pode ser entendido como um mandamento, uma ordem qualquer: “Faça!” “Retire-se!”. (ibidem).

Nesse sentido, o imperativo categórico obedece a um comando interior que direciona o ser a realizar o que é correto, sem necessitar que outrem o diga como agir. Assim, o imperativo categórico constitui um dever ser. O que o difere do imperativo hipotético é que aquele se ocupa em obedecer comandos externos, tendo a ação como o meio para se obter um fim. Exemplo: O indivíduo não furta porque o furto é crime descrito no artigo 155 do Código Penal Brasileiro e ele não quer se sujeitar às penalidades da sua conduta, por isso, ele deixa de furta, mas não o faz por questão de moralidade, mas porque, não está disposto a arcar com as consequências de sua conduta, sejam elas jurídicas ou sociais. Já no imperativo categórico, tomando ainda o mesmo exemplo, o indivíduo não furta porque a lei

moral interior, regida pela sua razão, diz que é dever dos indivíduos não subtrair os bens dos outros, pois isso não é o correto, pois não lhe pertence e por não lhe pertencer, não deve ser retirado da esfera de vigilância do outro que é seu legítimo proprietário. A lei moral, defendida por Kant no opúsculo “*O esclarecimento*”, reza que: “Pelo imperativo categórico, o agir moralmente se funda com exclusividade na razão. Não se trata, contudo, de descoberta subjetiva, porque visa a universalidade” (ARANHA e MARTINS, 2016, p. 214). Assim, o indivíduo que age pela lei moral, age regido por uma norma que de tão boa para si e para os outros, deve ser seguida pelos demais como uma norma universal.

Ao tratar do *Iluminismo*, Kant o definiu como:

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

Sendo assim, o indivíduo que continua por preguiça, covardia, comodidade ou qualquer outro motivo, a permitir ser direcionado em seus atos e pensamentos, vive na menoridade, na heteronomia, na dependência de que outros o administrem e governem, deixando de agir segundo a sua própria consciência. Kant prossegue esclarecendo:

É tão cómodo ser menor. Se eu tiver um livro que tem entendimento por mim, um diretor espiritual que em vez de mim tem consciência moral, um médico que por mim decide da dieta, etc., então não preciso de eu próprio me esforçar. Não me é forçoso pensar, quando posso simplesmente pagar; outros empreenderão por mim essa tarefa aborrecida. Porque a imensa maioria dos homens (inclusive todo o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e também muito perigosa é que os tutores de bom grado tomaram a seu cargo a superintendência deles (ibidem).

Muitos indivíduos de fato não querem o *Aufklärung*, preferindo viver às sombras de seus tutores *ad eternum*, deitados em berço esplêndido, sem realizar qualquer esforço no sentido de emancipar-se. Normalmente esses tutores tem enorme contribuição nessa inércia dos homens, pois, pensando por eles, fica mais fácil exercer a manipulação, havendo estímulos a que permaneçam sem priorizar o uso da razão, vivendo como demais os animais, instintivamente. Na visão de Kant,

É, pois, difícil a cada homem desprender-se da menoridade que para ele se tomou quase uma natureza. Até lhe ganhou

amor e é por agora realmente incapaz de se servir do seu próprio entendimento, porque nunca se lhe permitiu fazer semelhante tentativa. Preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes, do mau uso dos seus dons naturais são os grilhões de uma menoridade perpétua. Mesmo quem deles se soltasse só daria um salto inseguro sobre o mais pequeno fosso, porque não está habituado ao movimento livre. (KANT, *idem*).

Exsurge a necessidade de o homem pensar por si, a fim de livrar-se da menoridade, à qual, não raro, vê-se condicionado por suas regras e imposições. Ainda nesse diapasão, Kant conclui: “São, pois, muito poucos apenas os que conseguiram mediante a transformação do seu espírito arrancar-se à menoridade e encetar então um andamento seguro (KANT, *ibidem*).

O homem possui uma faculdade que o diferencia dos outros seres, qual seja, a razão. É o único que pode mudar de atitude a partir de uma boa escolha de máximas de ações a mover suas decisões na vida. Quando ele salienta o uso da razão, fala do uso público, daquelas ações e pensamento que são manifestadas diariamente no meio da sociedade como um todo, pois também há o uso privado da razão, quando ele simplesmente em sua casa, trabalho, lazer, age de acordo com a razão, mas por questões de dever moral para si e não de caráter universal. Há um estímulo para que o indivíduo não raciocine, a fim de subjuga-lo aos interesses dos que o dominam. No opúsculo, Kant explica:

Agora, porém, de todos os lados ouço gritar: não raciocines! Diz o oficial: não raciocines, mas faz exercícios! Diz o funcionário de Finanças: não raciocines, paga! E o clérigo: não raciocines, acredita! (Apenas um único senhor no mundo diz: raciocinai tanto quanto quiserdes e sobre o que quiserdes, mas obedecei!) Por toda a parte se depara com a restrição da liberdade. Mas qual é a restrição que se opõe ao Iluminismo? Qual a restrição que o não impede, antes o fomenta? Respondo: o uso público da própria razão deve sempre ser livre e só ele pode, entre os homens, levar a cabo a ilustração (KANT, *ibidem*).

A sociedade anterior ao esclarecimento, era manipuladora, instigando o indivíduo a manter-se na menoridade intelectual a fim de ser pacificamente manipulado, como no despotismo esclarecido, por exemplo. Tanto que, para Kant, o clérigo ou imperador que conduzisse os seus súditos à raciocinarem e agirem por si, conferindo-lhes liberdade para tanto, deveria ser lembrado em todos os cantos, senão vejamos:

Um príncipe que não acha indigno de si dizer que tem por dever nada prescrever aos homens em matéria de religião, mas deixar-lhes aí a plena liberdade, que, por conseguinte, recusa o

arrogante nome de tolerância, é efetivamente esclarecido e merece ser encomiado pelo mundo grato e pela posteridade como aquele que, pela primeira vez, libertou o gênero humano da menoridade, pelo menos por parte do governo, e concedeu a cada qual a liberdade de se servir da própria razão em tudo o que é assunto da consciência. (KANT, *ibidem*).

Teleologicamente, o que Kant pretendia, era que os homens pudessem agir livremente, tomar suas próprias decisões e até mesmo pensar, sem a intervenção de terceiros e corajosos seriam, tanto os de autoridade estatal, quanto eclesiástica, que rasgassem o véu da submissão e os colocassem em liberdade para agirem por si. Por outro lado, não se tratava só de permitir e incentivar as pessoas a fazerem uso da própria razão em suas decisões, mas estes também, por sua vez, teriam que desejar agir assim, pois muitos preferem viver na submissão, porque esta lhes traz benefícios e os isenta de maiores preocupações, a terem que agir por si e arcar com as consequências de seus atos. Assim, “Os homens libertam-se pouco a pouco da brutalidade, quando de nenhum modo se procura, de propósito, conservá-los nela” (KANT, *ibidem*).

É preciso querer sair da menoridade, para que não se permaneça nela, através da luz natural que é a razão, pela qual, os homens livremente pensam e agem por si. “A tarefa da filosofia, da ciência e da educação é permitir que essa luz natural possa ser posta em prática, removendo os obstáculos que a impedem e promovendo o seu desenvolvimento” (MARCONDES, 2018, p. 207), pelo que, há um caráter pedagógico no iluminismo e no iluminar-se, constituindo encargo da educação e da filosofia, ajuda-los nessa missão, visto que,

A própria noção de **Iluminismo**, **Ilustração**, ou ainda **Esclarecimento**, como o termo é por vezes traduzido, indica, através da metáfora da luz e da claridade, uma oposição às trevas, ao obscurantismo, à ignorância, à superstição, ou seja, à existência de algo oculto, enfatizando, ao contrário, a necessidade de o real, em todos os seus aspectos, tornar-se transparente à razão. O grande instrumento do Iluminismo é a consciência individual, autônoma em sua capacidade de conhecer o real; suas armas são, portanto, o conhecimento, a ciência, a educação. (MARCONDES, *idem*).

Assim, iluminar-se no sentido kantiano de ter coragem de agir segundo o próprio entendimento, considerando o homem não como objeto mas como fim em si mesmo, agindo de acordo com as normas do legislador interno, sem qualquer intervenção externa e com vistas ao bem comum.

## 2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A MENORIDADE CIVIL E A MENORIDADE NO PENSAMENTO KANTIANO

Nascido em Königsberg – Prússia, cuja sociedade tinha na religião uma forte influência nos usos e costumes das famílias, Immanuel Kant, enxergou o uso da razão como algo extraordinário e que viria para questionar as tradições de sua época e colocar o ser na qualidade de pensador e não de refém de normas externas, ficando reconhecido como um dos principais filósofos do século XVIII, considerado como o século das luzes, abrindo caminhos para o Iluminismo através do uso da razão, saindo do seu estágio sensível e sendo afetado pela transcendentalidade do uso da razão.

Assim, o indivíduo deveria, segundo Kant, sair de sua menoridade, considerada esta como, a impossibilidade de se determinar e agir de acordo com o próprio entendimento e sem a intervenção de terceiros, motivadas pela preguiça ou pela covardia (KANT, 1783, p. 516). Para o filósofo, apenas os indivíduos a quem faltasse entendimento, poderia se esquivar de tomar decisões a partir do uso da razão própria.

A menoridade, na legislação civil em vigor é traduzida pela incapacidade de praticar atos por si e tal incapacidade advém da idade, perturbações psíquicas ou de causas que mesmo transitórias, tornem o indivíduo inapto para as realizações da vida civil, tais como: comprar, casar, vender, adotar uma criança, dentre outras. Essa incapacidade faz com que o indivíduo dependa de outros que o assistam ou mesmo representem no exercício de seus direitos e deveres.

De uma forma ou de outra, a menoridade é uma circunstância que coloca o indivíduo numa posição de dependência para com o outro, dificultando e às vezes, até impossibilitando a tomada de decisões, pela incapacidade de exprimir a sua própria vontade. O que diferencia a menoridade civil da menoridade traduzida no pensamento kantiano é que aquela é determinada por lei e esta é condição do próprio ser que, acomodado ao modo de ser e de pensar com a intervenção de terceiros, deixa de praticar atos de acordo com a sua consciência. Enquanto na legislação civil vigente, a causa da menoridade advém do fator idade biológica do ser, na menoridade kantiana, tal fenômeno é observado a partir das experiências do cotidiano dos seres em que se verifica a ausência de conduta sem a interferência de

forças externas, tornando o indivíduo pré-disposto a toda forma de manipulação do querer e do efetuar.

Um fator na órbita da legislação civil que torna o indivíduo menor do ponto de vista da prática de seus atos, em um sujeito maior, é a emancipação, traduzida no processo pelo qual o indivíduo mesmo sendo menor, torna-se capaz para exercer os seus atos, caso lhe sobrevenha alguma ou todas as seguintes circunstâncias: casamento civil, pelo exercício de emprego público efetivo, pela colação de grau em curso de ensino superior e pelo estabelecimento civil ou comercial, ou pela existência de relação de emprego, desde que em função deles, o menor com dezesseis anos completos tenha economia própria (art. 5º, II a V, CC), ou ainda quando um ou ambos os pais, por intermédio de instrumento público, tornam seus filhos emancipados e conseqüente aptos ao exercício dos atos da vida civil (art. 5º, I, CC). Em ambos os casos, o menor deverá contar com no mínimo 16 anos completos na data do ato ou fato que firmou a sua condição de emancipado, conferido validade aos atos civis por eles praticados, tornando-o tão capaz quanto os maiores de idade.

Na ótica kantiana, a menoridade não é uma circunstância externa, cuja existência está subordinada a fatores heterônomos, mas representa uma condição que depende exclusivamente do indivíduo. A problemática aqui, tem em comum, a idade dos alunos das escolas de ensino médio, que estão na faixa etária, dentro do padrão normal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB, Lei nº 9394/96 com a incidência da Lei nº 12.796/2013, bem como, alinhada ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, variável entre 14 a 18 anos, justamente, dentro da condição civil de menoridade civil. No entanto a Lei nº 9394/96, em seu artigo 35 define:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

... III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996).

Assim, embora dentro da faixa etária da menoridade, à luz da própria legislação civil, a Lei de Diretrizes da educação básica, ressalta que há a necessidade do professor contribuir para o aprimoramento dos estudantes, desenvolvendo sua formação ética, autonomia e criticidade, o que inclui, a atuação

como facilitador do uso da razão para a tomada das decisões, ou seja, o rompimento da condição de menoridade na perspectiva kantiana.

Adiante, verificaremos algumas das causas pelas quais alguns indivíduos, continuam a agir de acordo com a sua condição de menoridade. Traçaremos delineados sobre essas possíveis causas do condicionamento dos seres a essa menoridade, dentre as quais, estão o senso comum, a heteronomia e a influência do meio.

### 2.1.1 O senso comum e sua contribuição para a menoridade.

O senso comum tem suas raízes na cultura dos povos, naquilo que cotidianamente é transmitido de uma sociedade para a outra em um círculo vicioso. Assim, tem-se que o senso comum:

É um tipo de pensamento que não foi testado, verificado ou metodicamente analisado. Geralmente, o conhecimento de senso comum está presente em nosso cotidiano e é passado de geração a geração. Podemos afirmar que esse tipo de conhecimento é, categoricamente, popular e culturalmente aceito (PORFÍRIO, 2012).

Nesse contexto, é possível afirmar que a cultura é seu principal componente. No entanto mesmo sem poder comprovar a veracidade dessas informações adquiridas durante as tradições culturais, os povos continuam por divulgá-las e a crerem nelas como se verdades fossem, dificultando a implantação de um senso crítico, visto que, esse último se contrapõe ao primeiro. Esses conhecimentos recebidos pelas tradições são também levados de um canto a outro por onde quer que essas pessoas se desloquem, dentro desses espaços, a escola está inserida. Eles representam um grande obstáculo às ações motivadas pelo dever, pois trata-se de empirismo.

Tudo portanto o que é empírico é, como acrescento ao princípio da moralidade, não só inútil mas também altamente prejudicial à própria pureza dos costumes; pois o que constitui o valor particular de uma vontade absolutamente boa, valor superior a todo o preço, é que o princípio da ação seja livre de todas as influências de motivos contingentes que só a experiência pode fornecer (KANT, 2005, p. 65).

Com o intuito de compreender seus significados e significantes, a Sociologia vem nos emprestar alguns conceitos, tornando acessível a compreensão de condutas motivadas pelo senso comum nas sociedades. De acordo com Eva Maria

Lakatos e Marina de Andrade Marconi, o senso comum, também denominado de conhecimento empírico, “é espontâneo, focalista, sendo por isso considerado incompleto, carente de objetividade. Ocorre por meio do relacionamento diário do homem com as coisas” (LAKATOS e MARCONI, 2019, p. 3), ou seja, não está sujeito às constantes mudanças de acordo com os usos e costumes de cada sociedade e em cada época, ao contrário, encontramos uma forte tendência à repetição. Esse conjunto de valores repassados de geração a geração é transmitido sem qualquer base na ciência, mas tão-somente extraídos do cotidiano dos seres e que não exigem reflexão sobre sua aplicabilidade.

Para Gilles Deleuze, a designação, senso comum, é uma expressão perigosa, demasiado marcada pelo empirismo, apresentando-se como uma condição subjetiva para a toda a comunicabilidade, não devendo, por esta razão, ser definida com um sentido particular, que seria uma faculdade particular empírica, constituindo assim, em algumas sociedades a própria base para a comunicação (DELEUZE, 2012, p. 32). O problema nesse diapasão, seria o não respeito à criticidade, ante o antagonismo desses conceitos, percebemos assim, a influência do senso comum para a menoridade, visto que, o mesmo constitui forte base para o diálogo entre os seres nos grupos sociais aos quais pertencem.

A formação cultural do homem não é suficiente para o progresso almejado pela educação kantiana, pois a educação moral é necessária para a construção da maioridade do ser. Para ele, a cultura é meio e não parte integrante da moral. Kant defende o uso da razão prática, a qual é sobretudo expressa por uma vontade de agir dessa ou daquela maneira, tendo sempre a liberdade como fundamento, assim vislumbrada principalmente na concepção jurídica kantiana e desenvolvida na *Metafísica dos costumes* (LEITE, 2018, p. 54).

#### 2.1. 2 Impactos da Heteronomia na menoridade *versus* a doutrina da virtude

O segundo fator de impacto na questão da menoridade é a heteronomia, sendo esta o conjunto de normas externas que controlam e possibilitam a vida em sociedade, pois onde há seres humanos distintos e diversidade cultural, deve haver regras de controle de conduta social, a fim de pacificar eventuais conflitos de interesses porventura existentes nos agrupamentos humanos. Assim, o sujeito é orientado desde os seus primeiros anos de vida, a obedecer às regras de etiqueta social (ser), a fim de garantir a convivência pacífica. Na visão de Vicente Zatti,

A filosofia iluminista possui uma confiança decidida na razão humana, propõe um despreconceituoso uso crítico da razão voltada para a libertação em relação aos dogmas metafísicos, aos preconceitos morais, às superstições religiosas, às relações desumanas e tiranias políticas, os quais representam para os iluministas a heteronomia. A libertação dessas heteronomias por meio do uso crítico da razão possibilitaria experiências de autonomia (ZATTI, 2007, p.18).

Essas regras vão desde orientações no seio das famílias, como o temor reverencial dos filhos em relação aos pais, a reverência aos mais idosos, regras básicas de educação a serem exercidas por ocasião da comunicação, regras jurídicas (leis) que indicam como o indivíduo deve e como não deve se comportar. Sempre que alguma norma heterônoma é descumprida, o ente sofre a sanção (penalidade) prevista na referida norma caso ela esteja escrita ou então, sofrerá uma censura, caso seja uma norma de cunho social e não escrita. Para Kant, quando o indivíduo age de acordo com essas normas ditadas por outros, o indivíduo está na condição de sua menoridade, pois somente obedece à norma que é material (abstrata), por temer o advento de sua repreensão e não por considerar que o agir de acordo com a mesma seja o melhor a ser feito para toda a sociedade, o que a distinguiria da norma moral interior.

“Kant distingue, no âmbito da conduta humana regulada pelas leis morais (leis da liberdade), uma dupla legislação: a *interna*, que faz do dever o móbil da ação, e a *externa*, que não inclui na lei o móbil, mas que permite outros motivos além do dever” (LEITE, 2018, p. 60). Percebe-se que para Kant, o ser menor o é do ponto de vista da ética e do *dever ser*, deixando entendido que se o ser humano age de acordo com normas pré-determinadas, não está agindo de acordo com a legislação interna, mas externa, conduta que expressa a sua menoridade. Na escola, os estudantes devem cumprir seus deveres não porque estão constando em um código de ética ou acordo assinado no ato da matrícula, mas porque deveriam ter satisfação em realizar boas práticas, porque as tais fazem o bem a toda a sociedade.

Para Theodor W. Adorno, os indivíduos de alguma maneira são forçados a pensarem e agirem de forma coacta, com base na heteronomia, de acordo com ele:

De uma maneira geral afirma-se que a sociedade, segundo a expressão de Riesman, "é dirigida de fora", que ela é heterônoma, supondo nesses termos simplesmente que, como também Kant o faz de um modo bem parecido no texto referido, as pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima

lhes inculca, força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma (ADORNO, 1970, p.177).

Leis heterônomas não possuem valor moral pelo fato de não serem ação por dever moral e é justamente o dever moral que atribui valor à maioria kantiana. Ações por dever, diferem das ações em conformidade com o dever, elas concordam com a máxima do dever moral, no entanto, não se baseiam nela. São lícitas, mas não são virtuosas. Já o dever busca manter o equilíbrio entre a vontade do agente que o realiza e a própria obediência à lei.

Todos os imperativos são ordenados ou hipotética ou categoricamente conforme a origem das leis que os regulamentam, no hipotético, baseado na heteronomia, há a necessidade de praticar uma ação possível como meio para alcançar o que se quer, já o imperativo categórico “seria aquele que nos representasse uma ação como objetivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade” (KANT, 2005, p. 50). Sendo assim, “O *Aufklärung*, significa mais que conhecer simplesmente, acima de tudo, significa a realização de sua filosofia prática, que busca a moralização da ação humana através de um processo racional” (ZATTI, 2007, p. 19).

A passagem da menor para a maioria pressupõe o abandono da heteronomia para viver o esclarecimento proporcionado pelas luzes da razão, permitindo ao homem ascender do ponto de vista da transcendentalidade de sua natureza, adquirindo a faculdade suprassensível da razão, visto que, o “*Aufklärung* implica na superação da menoridade, que é uma condição de heteronomia, requer a decisão de servir-se de sua própria razão para pensar por conta própria e guiar-se sem a direção de outro indivíduo”. *Op. cit.*

Segundo a doutrina da virtude, há um dever para consigo e um dever para com o outro. A virtude é vista como a capacidade de controle dos impulsos naturais, caminho que nos conduzirá às ações morais. Ela representa um dever de ação por constrangimento interior que nos conduz a um bem que é universal. Assim, considera-se virtuoso aquele que conduz suas ações pela lei moral, urdida pela própria razão legisladora e isso implica um relacionar-se consigo, para e somente após, relacionar-se com o outro. Esses preceitos constam da obra *A religião nos limites da razão*, na qual Kant afirma que pratica a virtude quem a fundamenta no cumprimento do seu dever, sendo mais benéfica que todas as coisas do mundo, considerada a imagem esplêndida da humanidade (KANT, 2008, p.27). O problema

apontado por Theodor W. Adorno é que os seres vivem numa espécie de programação social que os condicionam à heteronomia:

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. (ADORNO, 1970, p. 180).

Na obra *a metafísica dos costumes*, Kant considera que a virtude de viver a autonomia pelo uso da razão, advém da obediência às leis internas e não às leis externas e que a moralidade é o mais elevado grau que a humanidade pode alcançar, pois para ele, o homem que é senhor de si, regrando-se a si mesmo, é também livre, sendo a liberdade, traduzida como o autodomínio da razão, o que garante ao homem ser moral, agindo de acordo com os seus impulsos sensíveis (KANT, 2002). O conceito de virtude é ampliado no pensamento Kantiano na *antropologia de um ponto de vista pragmático*, quando diz ser impossível correlacionar a virtude com o hábito, pois para ele, quando realizamos algo por força de um hábito, por mais aceitável que seja a conduta, deixa de representar uma virtude, pois, para ser virtude, tem que haver a negação da liberdade e o hábito é desprovido dessa negação. Por sua vez, a virtude representa o agir livre de um dever e justamente por isso, não nos traz felicidade, mas visa o bem universal. Kant sustenta que tanto a virtude quanto o dever não são inatos ao homem, mas são práticas desenvolvidas ao longo de suas existências. Nesse contexto, a tarefa de educar para a virtude, constitui-se um desafio ao Professor de filosofia, visto que, deverá não somente escolher como agir, mas como escolher os critérios que representam as máximas de suas ações.

Eis as ingerências da heteronomia e suas incompatibilidades com a maioria, pelo que “as leis heterônomas, portanto, são posições externas, tais leis não recebem valor moral pelo fato de não serem ações por dever. É o dever que garante o valor moral de uma ação” (MARTINS, 2016, p. 44). A heteronomia exclui a autonomia no sentido do dever moral, pois a atuação de uma, exclui a da outra, assim:

A autonomia garante o valor moral das ações justamente pelo fato de as leis partirem do próprio sujeito. Ações impostas seja

institivamente, por inclinações ou por terceiros, podem até serem boas, mas não possuem valor moral por deixarem de ser autônomas, pois são motivadas por heteronomia. Heteronomia, no pensamento kantiano, é a oposição à autonomia. Enquanto a ação autônoma é motivada única e exclusivamente pelo próprio sujeito, na heteronomia ela nos é dada por outrem *op. cit*

As leis heterônomas (imperativos hipotéticos) servem para organizar as sociedades civis com vistas à redução dos conflitos de interesses, sempre presentes, porém, em se tratando do dever moral (imperativo categórico), são regidos por leis autônomas do indivíduo, por aquilo que lá no âmago, diz-se ser moral, sendo a razão a luz que guia as máximas a serem escolhidas em suas ações.

### 2.1.3 O meio e sua influência na menoridade

O lugar de onde viemos e o lugar onde nos encontramos não nos definem como seres, mas, queiramos ou não, acabamos por absorver os traços culturais e isso é natural. É comum que em lugares frios as pessoas utilizem figurinos mais robustos e apresentáveis, pela mesma razão climática, alhures, outros tantos utilizam pouca roupa devido às ondas frequentes de calor. Que em uma região, dancem o frevo e em outra o forró, o axé, o tango; que em dado local a comida seja de milho e em outro, o baião de dois; que no Rio Grande do Sul se tome chimarrão e em Alagoas, a bebida favorita seja a cachaça. Que no Nordeste se fale: “oxente” e em Minas Gerais “uai”, que na cidade de Aparecida-SP haja muitos católicos e na cidade de Salvador - Bahia, predomine a umbanda. Que hajam famílias formadas por pais, mães e filhos, ou por netos e avós, por apenas um dois pais e seus filhos (família monoparental), outras formadas por pessoas do mesmo sexo e filhos provindos da adoção. Há gente que se autoproclama de esquerda, outros de direita; uns torcem pelo Santa Cruz Futebol Clube, outros pelo Sport Clube do Recife; uns são brancos, outros, amarelos, índios, negros, asiáticos e assim sucessivamente.

As variáveis culturais de cada povo, exercem influência no meio, que por conseguinte, exerce influência nos valores perpassados a cada geração. A identidade de cada povo é costumeiramente reconhecida por suas características físicas e culturais. Além disso, aspectos como: educação, saúde, moradia, lazer, trabalho, transporte, alimentação, renda *per capita* das famílias, muito influenciam também no desenvolvimento físico e psíquico do ser e por questões de acomodação, para não saírem da zona de conforto, preferem viver na menoridade, adotando como suas, normas de convivência e práticas sociais alheias.

Assim, é necessário ter coragem para superar a menoridade e enfrentar o medo da liberdade, para assumir que o ser humano é inconcluso e após isso, produzir um sentido próprio, nisso o homem diverge dos demais animais, os quais em vez de capacidade para raciocinar, possuem instintos (ZATTI, 2007, p.69).

Não raro, algumas pessoas, principalmente na idade escolar não possuem o direito de agir de acordo com o seu entendimento, pois isso lhe é tolhido por aqueles que proveem o seus sustentos. Vários são os relatos de estudantes que em casa não podem sequer assistir à programação que desejam na TV, não podem seguir religião diversa da dos pais, não podem escolher seus amigos, são privados do convívio social com outros de sua faixa etária, não podem escolher o estilo de música e roupas que gostam, que carreira profissional seguir etc. Há uma disseminação da ideia de que só é possível pensar em ter as próprias concepções de vida, quando assumirem seus sustentos e assim vão formando cidadãos e cidadãs, totalmente dependentes de terceiros para a realização de práticas do dia a dia.

No contexto social do “*Esclarecimento*” (aufklärung - traduzido como a passagem da menor para a maioridade), a sociedade vivia a teocracia, pois a religião e o estado se confundiam, a burguesia, detentora do capital, era submissa à Igreja e às suas concepções e tradições, de forma que os homens viviam em condições de menoridade, porém, hodiernamente não é diferente, são impactantes as mais diversas formas de intolerância flagrante nas salas de aulas, reflexo de uma sociedade desprovida de respeito às liberdades e à diversidade.

Casos recentes em nosso país e até na nossa região não devem ser tolerados em um país que se diz democrático, a violência contra o sujeito ainda é gritante, agressões físicas contra mulheres, negros, homossexuais, crianças idosos ou a qualquer pessoa são frequentes, atos extremos são vivenciados diariamente em nossa sociedade. É possível perceber que a barbárie humana é consequência da consciência de sujeitos não emancipados, isso pode ser afirmado segundo o pensamento adorniano sobre educação. (CAMPOS, BULHÔES e ARAÚJO, 2018, p. 35).

Exemplos como os suso citados são vivenciados nas salas de aulas diuturnamente e os professores são desafiados a lidar com essas situações. Isso aumenta ainda mais a responsabilidade do professor que educa para a vida, pois bem mais que passar conteúdos programáticos da disciplinas, é necessário promover momentos de reflexão sobre a vida e seu significado e significantes.

### 3 O IMPERATIVO CATEGÓRICO NA OBRA “O ESCLARECIMENTO” DE KANT

Com o escopo de nos auxiliar nesse processo de condução do homem à moralidade, Kant nos apresenta ao imperativo categórico, nele apresentando o amadurecimento da moral como filtro e princípio norteador de suas ações (MARTINS, 2016, p. 54), de acordo com Kant:

Um imperativo difere de uma lei prática em que uma lei efetivamente representa uma ação como necessária, mas não considera se esta ação já é inerente por força de uma necessidade interna ao sujeito agente (como num ser santo) ou se é contingente (como no ser humano), pois quando ocorre o primeiro desses casos, não há imperativo. Por conseguinte, um imperativo é uma regra cuja representação torna necessária uma ação que é subjetivamente contingente e assim representa o sujeito como aquele que tem ser constrangido (compelido) a conformar-se à regra (kant, 2020).

A natureza humana não é constituída da moralidade, mas da capacidade do homem, por si, busca-la, por intermédio do uso da razão. Assim, o imperativo categórico é uma máxima aplicada a todos os seres dotados de racionalidade. O direcionamento dado pelo imperativo categórico tem a emancipação do ser como objetivo-mor, em que a lei moral é única e universal, baseada na razão emancipadora do indivíduo. Uma educação emancipadora não pode ser limitada em mostrar ao ser o seu modo de agir, mas desenvolver no mesmo a capacidade de guiar a si mesmo, tendo a razão como fundamento de suas práticas.

De acordo com Kant, “todos os imperativos se exprimem pelo verbo *dever (sollen)*, e mostram assim a relação de uma lei objetiva da razão para uma vontade que segundo a sua constituição subjetiva não é por ela necessariamente determinada (uma obrigação)” (KANT, 2005, p.48).

Uma educação moral a partir de Kant é aquela que observa a constituição dos sujeitos considerando a sua natureza, que necessita ao mesmo tempo ser preservada e desenvolvida, fazendo-os despertar para seus valores morais, Para Kant, “todos os demais imperativos são técnicos, e são, sem exceção, condicionais. O fundamento da possibilidade dos imperativos categóricos é o seguinte: não se referem a nenhuma outra propriedade da escolha (pela qual algum propósito possa ser atribuído a ela), salvo simplesmente a sua liberdade” (KANT, 2020). Ou seja, para desenvolver as ações morais, além de ser racional, os seres precisam ser livres. A emancipação através do uso da razão, requer um constante exercício e

análise das próprias ações no intuito de direcioná-las à condição da moralidade interior. Nesse sentido a tarefa de examinar a ação dos seres não é do professor, mas do próprio aluno. O mestre vai estar cumprindo o seu mister, quando despertar nos discentes o desejo de serem os senhores de suas próprias vontades.

No pensamento kantiano, não há nenhuma finalidade de bem estar próprio dos seres, ao contrário. Ao praticar o imperativo categórico com base na lei interior da razão, com a máxima da prática universal, deve-se renunciar aos próprios querereres para efetuar o que deve ser feito em prol bem comum. Para Kant:

Um imperativo categórico, porque impõe uma obrigação com respeito a certas ações, é uma lei moralmente prática. Mas, visto que a obrigação envolve não meramente a necessidade prática (tal como uma lei em geral afirma), como também compulsão, um imperativo categórico é uma lei que ou comanda ou proíbe, dependendo de se representa na qualidade de um dever realizar ou não realizar uma ação.(KANT, 2020).

A denominação “educação filosófica” inclui essa busca pela emancipação racional do homem em sua atividade de julgar suas máximas na vida prática e nas ações políticas. Na obra “o *esclarecimento*”, Kant eleva os objetivos da educação para a autenticidade e cosmopolitismo, concretizado através da moralidade, como meio de pacificação social, através do *sapere aude*. A máxima da saída da menoridade para a maioridade possui cláusulas a serem cumpridas, são elas: a atitude moral advinda do uso da razão deve conter um fim em si mesmo, esse fim tem que ser direcionado à humanidade, através da atividade legiferante interior dos seres, pois “todos os conceitos morais têm a sua sede e origem completamente *a priori* na razão, isto tanto na razão humana mais vulgar como na especulativa em mais alta medida” (KANT, 2005, p. 46).

O ideal iluminista se perfaz na expressão em que o ente tenha coragem de servir-se do próprio entendimento, ousando ser autor de suas próprias ideias sem a interferência de outrem.

Notemos, no entanto, provisoriamente que só o imperativo categórico tem o caráter de uma lei prática, ao passo que todos os outros se podem chamar em verdade *princípios* da vontade, mas não de leis; porque o é somente necessário para alcançar qualquer fim pode ser considerado em si como contingente, e podemos a todo tempo libertar-nos da prescrição renunciando à intenção, ao passo que o mandamento incondicional não deixa à vontade a liberdade de escolha relativamente ao

contrário do que ordena, só ele tendo portanto em si aquela necessidade que exigimos na lei (KANT, 2005, p. 57).

Como podemos perceber, o imperativo categórico é movido pelo dever, não sendo este um dever jurídico, mas um dever moral, pelo qual, o indivíduo emancipado, age livre e autonomamente, sem a intervenção de terceiros, através de normas de condutas internas, visando sempre o outro como fim da conduta e nunca como meio.

Dentre alguns críticos de Kant, destaca-se Michel Foucault com a preocupação sobre o tempo de aplicabilidade dessa Teoria do Esclarecimento kantiano, ressaltando que as sociedades e seus respectivos valores mudam com o passar do tempo e coloca que merece uma reflexão sobre a aplicabilidade ou não da teoria de Kant no tempo presente, senão vejamos: “E, com isso, vê-se que a prática filosófica, ou antes, que o filósofo, ao fazer seu discurso filosófico, não pode evitar colocar a questão do seu pertencimento a esse presente” (FOUCAULT, 2010, p.14), preocupando-se com a possibilidade ou não da aplicação prática da teoria na atualidade, visto que, os contextos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais não são mais os mesmos da época na qual foi instituída.

Podemos então afirmar que a Teoria do Esclarecimento é atemporal, visto que, o que a fundamenta é a necessidade de o homem agir de acordo com o seu próprio entendimento, sem a intervenção de terceiros, sem receitas prontas do dever ser. No pensar filosófico, somos seres de constantes mutações, a exemplo da música de Raul Seixas, metamorfose ambulante:

Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes,  
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante;  
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo  
...  
Sobre o que é o amor  
Sobre que eu nem sei quem sou  
Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou  
Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor  
...  
É chato chegar a um objetivo num instante;

Eu quero viver essa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo. (RAUL SEIXAS).

O próprio Kant, ao longo de suas obras, foi dando nova roupagem ao que movia o seu pensamento, renovando os seus conceitos, valores e ideias, graças à mutabilidade humana. Além disso, na Filosofia do vir a ser, pode-se sim sofrer mutações. Para Alejandro A. Cerletti, Kant, ao apontar os inconvenientes, por ocasião da obediência da razão, esbarrava na questão de como superar os obstáculos que se levantavam contra o servir-se da própria razão, ao exercê-la sem tutelas, pelo que, um governo iluminista, não poderia tolher aos seus administrados a liberdade de agir conforme o próprio entendimento, como se faz ainda nos dias atuais, razões pelas quais, entende aplicável sim, a Teoria do Esclarecimento kantiano nos dias atuais. Textualmente Cerletti explica a necessidade de o Estado garantir aos cidadãos a liberdade de pensar por si e não pensar exatamente em tolher essa liberdade para pensar pelo outro:

No afã de encontrar procedimentos que limitem e, ao mesmo tempo, legitimem um estado de coisas, Kant constatou que poderiam surgir transtornos se ele raciocinasse quando deveria ser obedecido e, então, colocou o limite onde é necessário para o sujeito iluminado, ao invés da razão, agir com docilidade. <sup>1</sup>Agora, quando Kant se perguntou se sua época era esclarecida, ele respondeu que ainda não, mas que era uma época de esclarecimento. Segundo Kant, um governo erraria em sua missão se impedisse artificialmente esse movimento iluminista, visto que, em um regime de liberdade, «nada deve ser temido pela tranquilidade do público e pela unidade do bem comum». Poderíamos dizer que aquela época iluminista, a que Kant se referiu, chega, de certa forma, aos nossos dias. (CERLETTI, 2008, p.15 – tradução nossa)<sup>1</sup>.

Como seres de constantes mudanças, seja de cidade, estado civil, profissão, escola, hábitos, costumes, opiniões, podemos afirmar que a Filosofia kantiana com

---

<sup>1</sup> Em su afán de hallar procedimientos que limiten y, al mismo tiempo, legitimen un estado de cosas, Kant encontraba que se ‘podrían suscitar inconvenientes se si razonara cuando se debería obedecer y, entonces, coloco el limite allí donde se hace necesario que el sujeto ilustrado, más que razonar, actúe com docilidade. Ahora bien, cuando Kant se preguntaba si la suya era uma época *ilustrada*, respondía que no todavía, pero que sí era uma época de *ilustración*. Según kant, um gobierno equivocaría su misión si impediera *artificialmente* esse movimiento de ilustración, ya que, em um régimen de libertad, << nada se debe temer por la tranquilidad pública y la unidad del bien común>>. Podríamos decir que aquella época de *ilustración*, a la que se referia Kant llega, em certa forma, hasta nuestros días (CERLETTI, 2008, p.15).

base no agir conforme a legislação moral interior tem fundamento na atemporalidade. Para Junot Cornélio Matos:

A pessoa humana não está presa a um conceito acabado. Ela é sempre reinventada, pelas sucessivas gerações da raça humana. Não há uma palavra derradeira capaz de dizer: "Pronto, aqui está a fórmula mágica para cristalizar o homem e a mulher". Não somos frutas que se cristalizam; somos nós e nossas circunstâncias; somos seres que se exteriorizam no e pelo trabalho. Tornarmo-nos humanos é um projeto dinâmico e perene. (MATOS, 2014, p. 15).

Não há teoria, por mais coerente que possa parecer, que seja para sempre, pois à luz da atitude filosófica, se todos os dias estudássemos sobre a mesma frase do mesmo autor, a exemplo das frases, Socrática: "Tudo o que sei é que nada sei" e Cartesiana: "Penso, logo existo!", todos os dias as questionaríamos de uma forma e com um enfoque e contextos diferentes, formulando para as mesmas perguntas, diferentes respostas. Como então conceber uma escola cujo conteúdo filosófico consta de uma planilha prévia, com conteúdos *clausus* (fechados), que não permitem ao Professor, a realização da inserção de novas formas de reflexão e transmissão da filosofia. Para a formação moral com base no pensamento kantiano, a atitude filosófica deve primeiro partir do professor de filosofia e depois e por conseguinte, de seus alunos. O primeiro passo para a formação filosófica com arrimo na educação moral que extrai do homem a sua minoridade, emancipando-o e tornando maior do ponto de vista da razão, é o professor não conformar-se em cumprir a agenda escolar, preocupando-se em formar cidadãos e cidadãs conscientes de seus racionalidades e de que é possível e louvável buscar a emancipação.

No mesmo sentido da atemporalidade da Teoria da razão kantiana com vistas à emancipação do homem para o processo democrático, Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno, concordou:

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado "Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?". Ali ele define a minoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de minoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. "Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável minoridade". (ADORNO, 1970, p. 169).

A preocupação de Theodor Adorno era com a emancipação focada na democracia, dizendo que grave erro seria a educação que não forma o indivíduo para ser emancipado, ou seja, defende que a educação filosófica na escola de nossos dias, seja emancipadora:

Contudo, o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor — o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido (ADORNO, 1970, p.171).

Imperioso afirmar que a emancipação para a democracia defendida por Adorno, está baseada no uso da razão defendida por Kant. Para Adorno, o Esclarecimento tinha a ver com a saída dos homens de sua minoridade auto-inculpável, exatamente como sustentado por Kant, o qual,

Por sua vez, no contexto do pensamento moderno iluminista, propugna a emancipação e a exaltação da razão. Procurando mostrar que um ato só possui valor ético se é realizado por dever, e não apenas para satisfazer o próprio interesse nem para cumprir algo estabelecido por outro (SILVA e GRACIOSO, 2019, p. 64).

A emancipação é considerada, nesse caso a passagem da minoridade da qual o próprio homem é culpado para a maioria consubstanciada no uso da razão autônoma e universal, de acordo com Kant (*aufklärung*). A tarefa de facilitar essa passagem para que os alunos transponham as barreiras da preguiça e da covardia é da educação filosófica.

### 3.1 A questão do fim em si mesmo

A finalidade do ato motivado pelo imperativo categórico kantiano está na pessoa do outro. A lei moral é fundamentada *a priori* em princípios que residem na razão e que não estão condicionados a nenhuma experiência, apresentando-se nos seres sensíveis, como um imperativo categórico, ou seja, como um dever (SCHERER, 2017, p. 25). Nesse sentido, a ação deve ser tal que atinja toda a humanidade, tanto a si como ao outro ao mesmo tempo (SCHERER, *ibidem*). Kant aponta que o empirismo e a felicidade andam na contramão da razão e do imperativo categórico (dever) e que nessa busca por realizar o dever, todos, inclusive a si devem ser tratados como um fim e não como meio para a obtenção de outro fim.

Entretanto, Kant não condena a presença das inclinações e necessidades em nós. Ele critica o ideal de felicidade quando esse somente quer satisfazer as inclinações e necessidades sensíveis, fazendo uso do *outro*, isto é, de um ser humano, apenas como meio, sem, ao mesmo tempo, considera-lo como fim em si (*ibidem*).

Kant não condena a busca pela felicidade, mas a coloca como meio e não como fim e enfatiza que quanto mais feliz o indivíduo esteja, mais satisfeito irá cumprir o seu dever, realizando com mais frequências ações morais, assim, “a felicidade como um dever, em Kant, refere-se à promoção da felicidade alheia, entendido como um dever de virtude, assim como a busca da autoperfeição” *op cit*. Nesse item, é forçoso lembrar que não haverá a possibilidade de agir moralmente utilizando os outros ou até a si mesmo como meio, mas sim como o fim.

Ao cumprirmos a lei moral, temos como móbil o respeito tanto pela humanidade presente em nossa pessoa como também pela humanidade presente na pessoa de todos os *outros*. Ao tentarmos buscar a nossa felicidade respeitando a humanidade, presente em nós e em todos os *outros*, isto é, nunca tratarmos os outros e a nós mesmos, somente como meios para algum outro fim, mas sempre como fim em si mesmos, estaremos também tentando harmonizar o mundo sensível com o mundo inteligível (SCHERER, 2017, p.31).

Nesse contexto, a felicidade só é possível se respeitar a lei moral, pois esta está diretamente ligada á lei moral, necessitando dessa coexistência, de maneira que, pela lei moral, a busca pela felicidade só é legítima se for uma busca pela felicidade de todos. A título de exemplo, temos, segundo João Paulo Silva Martins, os deveres tais como, amor e respeito, como configuração da conduta moral:

O princípio dos deveres para como os outros se apresenta como amor e respeito. Amor, neste sentido, não está posto como mero sentimento, mas concebido como uma máxima de amor prático, que visa reconhecer o outro como semelhante a si por meio da humanidade que nele se apresenta. Já o dever de respeito se funda na não exaltação de si sobre os outros (MARTINS, 2016, p. 48).

Na *Metafísica dos costumes*, Kant diz que se há algo cuja existência em si, tenha valor absoluto e que em virtude do fim em si mesmo sirva de base para leis determinadas, nessa coisa e somente nela estará a base para a constituição de um possível imperativo categórico, ou seja, uma lei prática. Se houver um princípio prático supremo, bem como um imperativo categórico no que tange à vontade humana, deverão coexistir necessariamente com vistas a um fim para toda a gente, visto que é um fim em si mesmo (KANT, 2005, p.68). Assim, esse imperativo que é

prático, é consubstanciado no seguinte: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa, como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (KANT, 2005, p.69).

O dever moral, considerando o homem como um fim e não como meio é contundente na obra de Kant, ele exemplifica que se alguém faz uma promessa mentirosa no intuito de obter algo do outro, não tratando dessa feita o outro como fim e sim como meio para obter tal vantagem, está agindo em colisão com o princípio de humanidade *op. cit.* Nesse mesmo sentido, Kant lança-nos o desafio da não instrumentalização, do respeito à pessoa como fim em si mesma, de não utilizar o ser humano visando à obtenção de objetivos. No princípio do homem como fim em si mesmo se fundamenta os conceitos de dignidade e respeito. A dignidade tem como base a liberdade racional do homem, aquilo que o transfere da esfera animal e lhe possibilita a moralidade.

O homem não é um objeto que pode ser utilizado para a obtenção de fins, mas é ele mesmo o fim, podendo bastar-se a si mesmo em função de sua razão autônoma. Essa autonomia lhe possibilita a ação “por dever”, tanto para consigo, quanto para com os outros. É no conceito de dever, unido à dignidade, que encontramos a noção de respeito. Este, por sua vez, se funda no reconhecimento de um valor moral numa pessoa humana. Portanto, tanto a dignidade quanto o respeito se embasam na liberdade. O sujeito moral deve filtrar suas ações pelo imperativo categórico, isto é, agir apenas segundo máximas que possam ser tomadas como universais (MARTINS, 2016, p.18).

### 3.2 A humanidade como objetivo finalístico

O indivíduo que decide ter a atitude filosófica esperada com a passagem da menoridade para a maioridade racional não busca os seus próprios interesses e sim satisfazer os de outrem e isso podemos perceber nas atitudes do dia a dia se o mesmo é emancipado do ponto de vista da razão ou não, observando as suas práticas rotineiras, como age e como deveria agir (SILVA e GRACIOSO, 2019, p.58). No dia a dia, constantemente ele se depara com a pergunta: é o que devo fazer? Todas as vezes em que ele se depara com a resposta de que sim, é o que tem a fazer por uma questão de que é boa a sua prática para a humanidade, ele deverá agir de acordo com a sua razão e moral interior.

Em nosso cotidiano muitas vezes precisamos fazer escolhas e tomar decisões para responder a diversas situações que se apresentam a nós. Por exemplo: estou indo trabalhar e vejo uma pessoa sofrer uma parada cardíaca perto de mim. O que devo fazer? Na perspectiva kantiana, é preciso agir não conforme meu interesse, nem conforme à facilidade da ação ou apenas ao aspecto legal, mas de acordo com a necessidade prática incondicionada, ou seja, por dever (SILVA e GRACIOSO, 2019, p. 58).

O agir segundo o dever pressupõe que o indivíduo deixa de lado os seus interesses, ou seja, interrompe o seu trajeto de trabalho e vai primeiro socorrer o ente que sofreu a parada cardíaca, pois essa atitude traduziria o seu dever moral.

Como visto, o ser humano que passou da menor para a maioridade, vislumbrando a humanidade como fim e não meio para seus atos, deixa de atender aos seus anseios para satisfazer à necessidade de outrem, pela consciência de que é isto mesmo que tem que fazer, não porque alguém o obrigou, ou porque receberá uma recompensa ou um elogio, nem por medo de ser julgado por outros, por exemplo, mas pelo pensar e agir de acordo com a norma interior de cunho universal que tem a humanidade (coletividade) como a destinatária final de suas atitudes.

### 3.3 A atividade de legislar sobre si

Etimologicamente, autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei), ela se opõe à heteronomia, que em termos gerais, são leis que procedem de outros, *hetero* (outro) e *nomos* (lei). A autonomia não pode preceder de coisas pré-determinadas, exatamente para que o sujeito detenha o poder de determinar-se de acordo com a sua própria lei da razão (liberdade positiva). (ZATTI, 2007, p. 12-15).

A expressão “*sapere aude*”, designa uma forma de pensar e agir de acordo com as leis internas. Essa atividade de elaboração das próprias leis, tem como objetivo o bem comum, não busca a própria felicidade e nem age de acordo com os hábitos ou leis externas que foram internalizadas por medo de suas consequências, mas há uma atitude que vem de dentro para fora do indivíduo que determina suas próprias leis. O ser que auto legisla, tem liberdade e autonomia para tal. O educador em filosofia compreende que ela é, por si, educativa, conduzindo o indivíduo à autonomia do pensamento, à sua liberdade e permissividade para o saber e o conhecer. Nesse sentido, assim se pronunciou Flamarion Tavares Leite: “Por outro

lado, é princípio fundamental da ética kantiana o da autonomia da razão prática. Para que uma vontade possa querer por puro dever, é necessário que não esteja submetida a uma lei estranha, mas que seja legisladora de si mesma” (LEITE, 2018, p.57). Assim, não há lei moral e nem dever sem que haja uma vontade autônoma. Posto isso, entende-se que a conduta humana é regida por leis morais, advindas do usufruto da liberdade, uma é *interna*, cujo dever é a mola mestra da ação e outra *externa*, regida por outros motivos, que não o dever *op cit*.

O Homem como legislador de si, observando o reino dos fins, escolhe, porque deseja regras de ações que não causem impactos negativos na vida humana, tanto no outro como em si. Não se admite uma instrumentalização da pessoa, mas a mesma é vista como um fim, respeitando-a e dignificando-a. Em toda a sua retórica, Kant sempre viu na educação, o caminho para preparar os seres para agirem impulsionados por máximas de ações corretas, na concretude da dignidade humana, ou seja, quando Kant tratou da atividade legiferante ele se referiu a ideia da “vontade de todos o ser racional concebida como vontade legisladora universal” (KANT, 2005, p. 72).

#### 3.4 A ética de uma lei universal

Na visão kantiana, o indivíduo é considerado esclarecido se agir de acordo com a própria razão, mas não para satisfazer aos seus interesses pessoais, ao contrário, o agir com a razão, impõe uma moral interior que objetiva um bem ditado pela natureza, o qual inclusive, muitas vezes vai de encontro ao interesse próprio, do qual se deve abrir mão para atingir o bem esperado, que é o da coletividade e isso requer sacrifícios de vontades. A ética em Kant é cosmopolita, pois o indivíduo que se apropriou de uma formação moral, visa uma sociedade mais justa, solidária e fraterna através de um estado superior cosmopolita. “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 2005, p.59).

A lei universal, assim, é benéfica para o mundo, movida pelo dever e não necessariamente pela *mens* (vontade) do autor, senão, nada teria a ver com a ética e sim com o bel-prazer, baseado em conveniências e interesses do agente que o pratica. É a *razão prática*, que versa sobre esses deveres por uma sociedade mais justa, bem como, a que conduz a um Estado Cosmopolita consubstanciado no cidadão do mundo inteiro. “Kant observa que junto à faculdade cognoscitiva há no

homem uma faculdade racional dirigida à ação, porquanto introduz a ordem nas suas inclinações e motivações (LEITE, 2018, p. 55).

É através da forma *a priori* da razão prática, cujo valor de absoluto que é torna impossível negar a existência do *dever*, que é um imperativo categórico, embasado na fórmula “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal”. *op cit.* Ou seja, age moralmente, o que age por puro dever, tal imperativo, no entanto, é formal, pois prescreve tão-somente a forma e não o conteúdo (matéria) da ação a ser executada, mas indica que o ser deve agir por respeito ao dever. No entanto, para exercer esse dever, é necessário que este homem seja livre em seu agir, pois essa combinação entre o formal e o material, só se efetiva através da liberdade, consubstanciada na obrigação moral. *op cit.*

Assim, a máxima da lei universal representa um dos pilares do dever moral,

Uma vez que a universalidade da lei, segundo a qual certos efeitos se produzem, constitui aquilo a que se chama propriamente *natureza* no sentido mais *lato* da palavra (quanto à forma), que dizer a realidade das coisas, enquanto é determinadas por leis universais, o imperativo universal do dever poderia também exprimir-se assim: Age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em **lei universal da natureza**” *op.cit.*

O dever em Kant está fundamentado na universalidade do agir do sujeito moral, assim, é o *imperativo categórico* que define a moralidade do ato exige que os critérios de ação escolhidos pelo sujeito possam ser universalizados. Se a máxima que governa a minha ação não puder ser universalizada, o ato não se caracteriza como moral (SILVA e GRACIOSO, 2019, p. 59), ou seja, a universalidade do ato representa condição *sine qua non* (sem a qual) para que seja considerado moral. Pelo que:

Sendo a razão legisladora, todo ser que faz de si mesmo um ser racional torna-se um legislador universal. Deste modo, o homem vive em uma sociedade formada por legisladores, e para que possam desenvolver-se rumo à sociabilidade, todas as suas leis, embora subjetivas, precisam estar em concordância (MARTINS, 2016, p. 67-68).

Como vimos, a norma universal retratada na obra de Kant trata de uma questão de ser a norma boa para todos, tanto para si, quanto para os outros, estando todos em consonância de pensamento nesse mesmo sentido e para com a norma de conduta. “Para Kant, a vontade dos seres racionais é capaz de promulgar

a legislação universal a que se submetem, e esse é o princípio da autonomia. Seguir apenas os ditames do desejo seria cair na heteronomia.” (ZATTI, 2007, p. 25).

#### **4 O PAPEL DO PROFESSOR DE FILOSOFIA NA ATITUDE FILOSÓFICA**

A educação filosófica em Kant é voltada para a autonomia. Ele inicia a obra *Sobre a pedagogia* afirmando que o homem é a única criatura que precisa ser educada, pois diferente dos demais animais, o homem é dotado de racionalidade. Enquanto os animais possuem comportamentos instintivos, quanto aos homens, a disciplina transforma a animalidade em humanidade, sendo a espécie humana obrigada a extrair de si as qualidades naturais pertinentes à humanidade (KANT, 1999, p.13). Nesse mesmo sentido, Paulo Freire argui:” O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p.35)

Ele advoga que o homem saia de sua selvageria (interdependência de qualquer lei), deve primeiro percorrer o caminho da disciplina, para que aquela os lance ao perigo de se tornarem animais ferozes ou estúpidos, para tanto, necessitam serem disciplinados e instruídos. Sem esses últimos requisitos, o homem não pode se tornar verdadeiramente homem, pois não há outro caminho a guia-los não ser o da educação, pois ele torna-se justamente aquilo que a educação faz dele. A educação e a pedagogia, devem portanto serem pensadas para desenvolver a natureza humana de tal modo que cada um consiga dirigir o seu destino. *op cit.*

Segundo o professor e filósofo, Walter Omar Kohan, não há interesse em um saber dissociado da vida, ou um professor sábio que não saiba viver e nem ensine um saber para a vida. Ele faz uma distinção entre o professor e o catedrático, enquanto este apenas transmite conhecimentos de uma matéria que sabe e a comunica de cima para baixo, aquele forma para a vida em sociedade, este preocupa-se em que seus alunos tenham uma relação com o saber, com os livros e com a vida, estudo tal que de tão fascinante, não podem desejar apenas para si e para a sua própria vida, ou mesmo para a sua escola, mas para todos os membros de uma sociedade (KOHAN, 2015, p. 87).

Assim, ressalta João Paulo Silva Martins, sobre o a filosofia da educação pregada por Kant:

Pensar uma educação moral a partir da filosofia kantiana é pensar, portanto, a constituição do sujeito possuidor de uma natureza que precisa ser preservada e ao mesmo tempo desenvolvida. Por trazer em sua natureza a possibilidade de tornar-se digno, a educação ocupa, nesse aspecto, o papel de despertar no homem o seu próprio valor para que reconheça a si e aos demais como fins, direcionando sua vontade rumo à concretização da moralidade, na qual se encontra a realização última da natureza humana (MARTINS, 2016, p. 70).

#### 4. 1 E escola que encontramos

O Brasil é um país com tradição débil no que tange ao ensino de filosofia no ensino médio e que desde a sua implantação no século XVI, a filosofia era ensinada de forma dogmática, com prevalência da ideologia tomista e até o Século XX nunca esteve presente nos currículos oficiais e quando o era nunca era voltada para uma educação transformadora, limitada a duas horas de ensino por semana. Em 2017, a Lei nº 13.415, retirou formalmente dos currículos, havendo quem alegasse que referida norma jurídica seguiu os ditames da Lei nº 5.692/71 que sob a égide da Doutrina de Segurança Nacional - DSND, pregava que a segurança interna do país e seu desenvolvimento econômico eram indissociáveis, sugerindo a não obrigatoriedade do ensino filosofia, causando dissensões entre a sociedade da época.

Essa interdependência se expressava no binômio “segurança e desenvolvimento”, lançado por Castello Branco em seu discurso de abertura do ano letivo da Escola Superior de Guerra (ESG) em 1967 e adotado como lema pelos governos militares que o sucederam (TRENTIN E GOTO, 2009, p. 55).

Ocorre que, em vez de absorver o discurso do General Castello Branco a retirada da filosofia da grade curricular não foi bem vista por parcela significativa da população brasileira, produzindo um efeito contrário, passando a mesma a ser vista pela sociedade como ferramenta educacional aliada à democracia, sendo considerada poderosa e subversiva (GALLO e KOHAN, 2001, p. 174-175).

Diante desse contexto, inúmeros foram os esforços para que a filosofia retornasse de forma definitiva para os currículos escolares, pois era vista como poderoso instrumento contra governos autoritários e para nosso contentamento, a filosofia retorna às escolas, entretanto, desde que o ensino de filosofia retornou à sala de aula nas três séries do ensino médio, através da Lei nº 11.684/2008, que há uma legítima preocupação com o tipo de filosofia que está sendo ensinada, visto que, ela foi incluída na grade curricular, porém, de uma forma programada, tolhendo

assim, tanto os professores quanto aos alunos, pensar a filosofia aplicada ao tempo presente.

Nesse sentido, Sílvio Gallo ressalta ser impensável permitir que a Filosofia que chegue as escolas seja enredada, colaborando para a não construção do pensamento crítico dos alunos, mas engessando-os em um único modo de pensar e agir, mas assim como Kant, ele pensa a educação capaz de ensinar os alunos a pensarem e agirem por si sós, sem as intervenções externas, mesmo se tratando do Estado, ao contrário, se houver intervenção deste, que seja para garantir a liberdade de pensamento e de agir de cada ser:

Uma educação voltada para a legitimação do *status quo*, para a subjetivação, isto é, para a constituição de indivíduos incapazes de pensar e decidir por si mesmos, mas presos às malhas de uma teia social que dita o que deve ser desejado, pensado, consumido etc. leva à formação de autômatos sociais, de “cidadãos passivos” que não exercitem essa condição humana básica que é a de, tomando parte de uma comunidade, ser o construtor da própria comunidade. Por outro lado, uma educação voltada para a singularização, para a constituição de indivíduos livres, isto é, criativo, autônomos, é a que pode contribuir para a construção de “cidadãos ativos”, que de fato tomem em suas mãos os destinos de suas vidas e de sua comunidade (GALLO, 2003, p.79).

A escola deve ser o lugar propício para o ensino da filosofia, em que se estimulem atitudes filosóficas, pois a própria educação exige uma atitude reflexiva, capaz de questionar, inclusive a si. O agir filosófico é transformador do ser e o Professor de Filosofia é o mediador para que os alunos cheguem a essa compreensão. Conforme Junot Cornélio Matos, “a atitude filosófica coerente desejada, a nosso ver, será a de compreender a Educação desde uma perspectiva filosófica. A própria natureza da Educação exige uma reflexão crítica, já a Filosofia, ao tomar a Educação como objetivo de suas indagações, estará filosofando” (MATOS e COSTA, 2014, p. 14).

Difícil tarefa para o Professor em Filosofia, fornecer uma formação para uma educação moral baseada na razão e transformadora, quando a escola está preocupada com o cumprimento da grade curricular correspondente ao Ensino Médio, na qual a filosofia possui capítulos, autores, datas e referências a serem exigidas como conteúdo didático ao final de cada ano letivo. Eis o desafio dos Professores de Filosofia na atualidade: Formar cidadãos pensantes, capazes tomarem por si, suas próprias decisões, com base nas reflexões filosóficas em sala de aula, visto que, segundo a grade curricular da filosofia que retornou à sala de aula

é o ensino da história da filosofia, baseada no que disseram os filósofos (Heráclito, Platão, Descartes, Heidegger, Hegel, Foucault etc) ou nos temas de conteúdo filosófico, como: liberdade, verdade, justiça, que tornam o ensino de filosofia enciclopédico e sem muita relação com o cotidiano dos alunos (GALLO e KOHAN, 2001, p. 177-178).

Nesse sentido, de acordo com Luciana Zambel e Luiz Antônio Nabuco Lastória:

Para Adorno, a educação jamais pode fixar-se em modelos pré-estabelecidos, isto é, em modelos de ensino. Essa modelagem, de acordo com ele, formaliza a educação, o que a impede de se desenvolver, e, portanto, de tornar-se crítica de si mesma. Quando a escola não está aberta para refletir-se criticamente, ela se comporta tal como as fábricas, colocando-se distante do aluno e tratando estes como se fossem “objetos”. Esse “modelo” de educação que se pauta pela formalidade impede ao aluno de emancipar-se. (*apud* ZAMBEL e LASTÓRIA, 2016).

A emancipação vem através do conhecimento, o conhecimento, vem pela educação e a filosofia é o instrumento para essa constituição do pensamento. À guisa disso, não se pode conceber que a própria escola seja um obstáculo para a educação com vistas à emancipação. No dizer de Junot Cornélio Matos e José Aparecido de Oliveira Lima:

O objetivo da educação não pode pautar-se apenas na verossimilhança dos dados empíricos, nem sucumbir aos mecanismos de dominação e instrumentalização de um sistema educacional, mas na formação do sujeito crítico, do ator/vivenciador e problematizador dos contextos históricos atuais, que podem ser destituídos ou mal interpretados da realidade social, econômica e educacional. (MATOS e LIMA, 2018, p.200).

A escola é o ambiente que favorece ou deve favorecer os debates propícios à formação de um ser, não somente pedagógica, mas, moral, capacitando-o a conduzir seus próximos passos de forma independente, pensando e agindo de acordo com a própria razão. No pensamento habermasiano, “a emancipação é um tipo especial de auto-experiência porque nela os processos de auto-entendimento se entrecruzam com um ganho de autonomia” (*idem*).

Portanto, nos espaços destinados à produção do conhecimento, não há compatibilidade com uma escola de muros e grades fechados à diversidade de

pensamentos, pois isso implicaria em erradicação do pensamento, e por consequência da razão, e ainda por conseguinte, da autonomia e por corolário, da emancipação. Para Theodor W. Adorno, a educação que visa à emancipação do ser, deve estar focada em sua razão de ser que é a criação de um indivíduo para o enfrentamento com resistência de uma sociedade não emancipatória, sabendo-se que são poucos os que de fato se interessam por procurar e garantir boas práticas que se coadunem com a emancipação dos seres.

Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1970, p. 182).

Ao perceber as sociedades, tais como se apresentam, Theodor W. Adorno percebe que trabalhar em prol de uma formação para a emancipação através do uso da razão não é tarefa fácil, haja vista que há uma conveniência social em manter o indivíduo não emancipado, pois o tal é mais fácil de sofrer influência e de se sujeitar às formas de dominação do pensamento, entendimento que extraímos do seu texto *Educação e emancipação*, no qual constatamos que quando queremos tratar de educar para a emancipação, não raro, receberemos críticas no sentido da impossibilidade de sua implementação:

E isto simplesmente porque não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação — evito de propósito a palavra "educar" — é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico. (ADORNO, 1970, p. 184).

No entanto, não se pode perder a esperança da possibilidade de uma educação transformadora, exercendo cada um o seu mister, enquanto professores e professoras de filosofia. Em seu texto, Demeval Saviani afirma:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como, o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a

partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar (SAVIANI, 2015, p. 288).

A educação e conseqüentemente a escola defendida por Theodor W. Adorno, citado por Kláren Costa Arruda é aquela que leva o homem ao *esclarecimento* e conseqüentemente à *emancipação*, pois ela (a educação) representa a solução contra a barbárie, visto que o ser emancipado e automaticamente esclarecido, não somente está apto à construção do próprio pensamento, como também, para contribuir com a formação do pensamento crítico da sociedade (*apud* ARRUDA, 2018, p.35).

Quando uma escola programa a educação filosófica de seus alunos, não teremos filosofia, mas apenas decodificação das teorias, totalmente inservíveis para a formação do aluno para a vida. Nesse sentido, Rodrigo Pelloso Gelamo. assim se manifestou:

Nesse contexto muito particular, o limite que se colocava ao ensino da Filosofia não era só o compreender a filosofia e o pensar filosoficamente, mas o aprender a história, os temas, os métodos propostos pelos filósofos e, até mesmo, a linguagem utilizada pela filosofia para expressar-se (GELAMO, 2009, p. 22)

Kant na obra *Sobre a pedagogia*, defende que a educação para a vida, retira do homem a sua condição de selvagem, que o torna semelhante aos demais animais, para trabalhar a sua racionalidade, motivo pelo qual, justamente se distingue daqueles. Uma educação filosófica cujo radier seja a história da filosofia e a doutrina dos pensamentos dos filósofos não prepara nenhum aluno para a vida e sim para serem meros repetidores do que já se disse e pensou algum dia. A tarefa da Filosofia, sobretudo da educação filosófica é despertar nos discentes a capacidade de pensar, formular, responder, agir e viver de acordo com seus próprios pensamentos, preparando-os para a vida.

#### 4.2 O perfil de Professor que queremos ser

A lição a ser ensinada pelo professor de filosofia, embasa-se na formação voltada para uma aluno que possa pensar livremente e escolher acertadamente as suas máximas de ação, pois o ensino de filosofia não se traduz em repetir ideias e frases da história da filosofia, mas sim, desenvolver nos alunos a capacidade de

criticar, inclusive, podendo discordar do que o mesmo está dizendo. Nessa mesma linha de raciocínio, para Paulo Freire:

A importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Aí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador (FREIRE, 1996, p.14).

O professor que queremos ser, educa para a emancipação e para a autonomia, como vãos de liberdade do aluno, sabendo que, nem todos os alunos serão filósofos, mas mesmo assim possibilita a todos conhecer a filosofia e desenvolver experiências a partir dela que servirão para as suas próprias vidas, respeitando ao outro e a si mesmo, como seres autônomos, dotados de liberdade e de consciência moral. Nas palavras de Sílvio Gallo e Walter Kohan:

Um jovem que estuda matemática não vai necessariamente tornar-se um matemático (no sentido profissional), mas esse estudo está (ou ao menos deveria estar) voltado para um pensar matemático do qual ele precisa dispor para que sua vida possa ser vivida plenamente. Essa afirmação pode certamente ser estendida para todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. E também para a filosofia, na medida em que ela ocupe ou venha ocupar esse espaço escolar. Não podemos pretender que todo jovem venha a ser filósofo (num sentido profissional), mas é importante que todo jovem, ao ter contato com a filosofia, possa desenvolver experiências de pensamento, aprendendo a reconhecer e a produzir, em seu nível, conceitos, a fazer experiência da crítica e da radicalidade sobre a sua própria vida, a desenvolver uma atitude dialógica frente ao outro e ao mundo e, fundamentalmente, possa aprender uma atitude interrogativa frente ao mundo e a si mesmo (GALLO e KOHAN, 2001, p 195).

Ao ensinar a filosofia, não há na Teoria do esclarecimento, a pretensão de tornar os alunos filósofos, embora se estimule a atitude filosófica no pensar e no agir, mas ao aplicar a referida teoria, na qualidade de professores e professoras, compreendemos que o processo educacional e de formação moral, compreende a vontade dos discentes de acessar o pensamento através de uma experiência crítica, bem como, “pensamos que uma educação para a autonomia, no sentido da formação de indivíduos que possam escolher por si mesmos em que mundo querem viver” (GALLO e KOHAN, 2001, p. 195).

“Assim, o trabalho do professor é de uma sensibilidade intelectual sobre outra sensibilidade intelectual, a do estudante, para que esta volte a sua atenção ao que é necessário para a vida” (KOHAN, 2015, p. 89). No que tange a não ser apenas um catedrático, ministrando conteúdos de uma história da filosofia, o professor tem o compromisso de ir além, ensinando e preparando os discentes para a vida, é o que também é defendido por Paulo Freire: “Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 64).

Podemos dizer que a formação para a maioria é papel tanto do professor, quanto filósofo, pois tanto quanto o professor, “o filósofo toma o desenvolvimento racional dos homens como possibilidade para torná-los efetivamente humanos pelo cultivo da racionalidade, civilizados por meio da cultura e morais por meio da instrução” (MARTINS, 2016, p. 79).

#### 4. 3 A formação moral na Pedagogia Kantiana

Para Kant, “o homem é aquilo que a educação faz dele” (KANT, 1999, p.15). Na mesma obra, Kant aponta quatro vertentes necessárias para a educação dos seres: a disciplina, a cultura, a prudência e a moralidade. Trataremos de cada um.

Quanto à disciplina: Kant defende que sendo a razão o que nos distingue dos demais animais, a disciplina é necessária para transformar a animalidade em humanidade, pois para ele, no início de nossas vidas, ou seja, na infância, nos assemelhamos aos demais animais, agindo por instinto. A disciplina então é a chave para que o homem não se desvie do seu destino e conseqüentemente de sua humanidade, para agir por suas inclinações animais. Ela é puramente negativa, visto que tira os homens dos seus instintos, levando-os à instrução, que é positiva para a educação *op cit.*

Quanto à cultura: Kant acredita que quem não tem nenhuma espécie de cultura é um bruto. A cultura da qual trata, abrange não só os conhecimentos transmitidos de geração em geração, mas também o grau de instrução de cada um. Nela estão inseridos os conhecimentos empíricos, valores, normas externas, crenças, hábitos alimentares, estilos musicais, costumes etc. Entretanto, ela “não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias.

Algumas formas de habilidades são úteis em todos os casos, por exemplo, o ler e o escrever” *op cit.*

Quanto à prudência: A educação deve voltar-se para ensinar ao homem a prudência, que para ele, confunde-se com civilidade, visto que denota cortesia e gentileza, como nas cerimônias sociais *op cit.* Ser prudente, é agir de acordo com o que se considera correto e socialmente aceito de acordo com as normas de conduta social.

Quanto à moralidade: preza pela escolha de bons fins. Refere-se a um dever (imperativo categórico). A descrição da moralidade é que as máximas eleitas para dirigir a conduta dos seres seja tão boa para todos, que podem ser realizadas por cada um. Por intermédio delas, “bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um” *op cit.*

Vislumbrando em Kant um papel de filósofo e educador, Cláudio Amir Dalbosco, sobre ele assim, manifestou-se:

Criador da filosofia crítica, inventor da revolução copernicana nos mais diferentes empregos da razão pura (teórico, prático e estético), e idealizador de um mundo melhor para a espécie humana, baseado na ideia do bem em si mesmo, Kant viu na educação uma das melhores formas de contribuição para que o ser humano, de geração em geração, caminhasse nessa direção. Isso significa dizer, então, ao lado do grande lógico e metafísico, profundamente obcecado por questões de natureza estritamente filosófica, se encontra um grande pedagogo, portador de uma experiência pedagógica singular. Com sensibilidade suficiente para perceber o vínculo estreito entre a educação infantil e a formação moral adulta (DALBOSCO, 2011).

Em todas as vertentes, a educação busca livrar o homem da barbárie. Nesse caso a educação é vista como o único caminho pelo qual devemos guiar os seres, ajudando-os, destarte, a se desenvolver e julgar melhor e corretamente os critérios para a escolha das máximas de suas ações. Para João Paulo Silva Martins, “deste modo, educar é retirar o homem de seu estado de natureza e conduzi-lo à moralidade. Essa mudança de estado se faz progressivamente, partindo do cuidado da infância, passando pela disciplina e por fim pela instrução e formação moral” (MARTINS, 2016, p. 25-26). Ou seja, as fases aqui descritas, indicam o caminho a ser percorrido desde a disciplina até a moralidade.

Para Martins, o homem é animal por natureza e essa mesma natureza reveste o homem de uma característica incomum aos demais seres que é a racionalidade, transferindo-o das esferas das finalidades para as esferas das possibilidades, haja vista que também a natureza os fez livres. Essa razão faz o homem transpor sua sensibilidade, garantindo-lhe o escape de sua natureza empírica. Enquanto seres humanos dotados de sensibilidade, podemos agir para o bem ou para o mal, dependendo da máxima que escolhermos como móbil da nossas ações *op cit.*

Assim, tem-se que: “O homem, deste modo, pode ser considerado como possuidor de uma disposição para o bem. Com base nessa disposição a única forma de o mal instalar-se na humanidade é por meio da transgressão frente às máximas que norteiam suas ações” (MARTINS, 2016, p. 36). A educação moral tem o escopo de ensinar aos alunos que a forma pela qual devem pensar e agir, chama-se razão e que o conteúdo a ser escolhido deve advir do dever moral, adequando-se às diversas situações do dia a dia. Nesse cenário, para Martins, o” homem não é bom nem mau por natureza, não há uma determinação da natureza que garanta a bondade do homem. É ele mesmo, em sua condição de agente racionalmente livre, que deve desenvolver a bondade em si”. *Op cit.*

Segundo Vicente Zatti, “a educação é uma das formas de realização da filosofia prática de Kant, por meio da formação da criança, contribui para que na fase adulta possa agir de acordo com a lei moral e assim, possa ser autônomo.” (ZATTI, 2007, p. 35). De fato, na *Metafísica dos Costumes*, Kant coloca a disciplina como primeiro estágio para se alcançar a educação moral, pois ela fará com que o educando deseje a liberdade de pensar e de agir de acordo com a sua própria consciência, sendo fase necessária para se alcançar a maturidade moral e consequentemente a emancipação.

## 5 DA METODOLOGIA E SUA APLICABILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO EM SALA DE AULA.

A metodologia é o caminho a ser percorrido a fim de colher os frutos da pesquisa, sendo essa última o procedimento racional e sistemático com o objetivo de proporcionar respostas aos problemas propostos (GIL, 2002, p.17). Não somente os métodos, mas também, os procedimentos de coleta e de apresentação de evidências, são essenciais à pesquisa social científica, haja vista que definem o grau específico da retórica, organizando as atividades científicas, colocando-a com clareza, conferindo-lhes as exigências para a credibilidade, são a forma de prestar conta da evidência (BAUER e GASKELL, 2003, p.29). Os métodos pois, são os instrumentos, os meios necessários, cujo resultado da pesquisa é o fim.

Tendo em vista que o trabalho acadêmico constitui um dos tipos de comunicação científica, a utilização de um método torna-se imprescindível, pois este significa a soma dos elementos necessários para a obtenção dos objetivos que se quer alcançar com a pesquisa (COSTA, 2019, p.22).

A pesquisa é **qualitativa**, pois, visa estudar e analisar comportamentos de determinados grupos sociais, a saber, alunos do 2º ano do Ensino Médio. Considerando que não é objeto da pesquisa estabelecer gráficos, estatísticas, percentuais e nem qualquer escalonamento numérico. Dizemos pois que a pesquisa é qualitativa, visto que, visa estudar as características de um determinado fenômeno observado em sala de aula. Assim, por não ser numérica, classificada está como pesquisa qualitativa (BAUER e GASKELL. 2003, p.20). Ainda assim, a pesquisa é também fenomenológica, pois de acordo com Maria Aparecida Viggiani Bicudo, citada por Alessandra Daniela Buffon, Milene Rodrigues Martins e Marcos Cesar Danhoni Neves:

A pesquisa fenomenológica trabalha sempre com o qualitativo, com o que faz sentido para o interlocutor, com o fenômeno posto em suspensão, como percebido e manifesto pela linguagem; e trabalha, também, com o que o significativo/relevante no contexto no qual a percepção e

manifestação ocorrem (*apud* BUFFON; MARTINS; NEVES, 2017, p. 3).

Tendo em vista que a pesquisa resultou e resulta de observações e experiências a partir da sala de aula, da análise comportamental dos alunos, está classificada como qualitativa, enquanto que o método propriamente dito é o fenomenológico, visto que, a coleta de dados é feita por intermédio de perguntas diretamente aos alunos, além dos dados que são retirados da simples observação do fenômeno. Gómez Pérez, citado por BUFFON, MARTINS e Neves, ressalta a possibilidade das entrevistas pelo método fenomenológico serem realizadas no âmbito mesmo da escola, em que o Professor/pesquisador está imerso em uma cultura entendida “como o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional” (*apud*, BUFFON; MARTINS; NEVES, 2017, p. 4). Saliente-se que, na utilização do referido método fenomenológico, o pesquisador deve se desincumbir de ideias preconcebidas e outros pressupostos, evitando assim, julgamento subjetivo com relação ao fenômeno a ser observado, visto que, na abordagem ele é mero observador e não juiz.

O professor/pesquisador/observador irá levantar os dados necessários, com vistas à realização da pesquisa, a fim de contribuir com um melhor desempenho de seus alunos, não apenas no contexto do currículo escolar, mas e principalmente, para a vida.

Portanto, pensar em uma metodologia de pesquisa baseada nos princípios fenomenológicos para a formação de professores pode ser enriquecedor para a pesquisa se a mesma tem como um dos propósitos entender o cotidiano escolar dos mesmos, bem como suas ansias e perspectivas quanto ao tema abordado, uma vez que a mesma permite abertura para os sujeitos se expressarem livremente, sem julgamentos e pré-conceitos. (*op. cit.* p. 7).

Assim, o observador ao coletar os dados, deverá manter a neutralidade necessária, evitando julgamentos aos discentes em seus modos de pensar e de agir.

## 5.1 Do método

Inaugurado por Sócrates, quando constituiu a maiêutica, ou seja, a arte de perguntar que foi aperfeiçoada por Platão, o qual a transformou em dialética, é o conjunto de etapas ordenadas e criadas para serem seguidas, na investigação de uma verdade, estudo de uma ciência ou para alcançar determinado fim. O método

utilizado nessa pesquisa foi estreado por Edmund Husserl, que o implantou após ser influenciado pelo pensamento de Platão, Descartes e Brentano, no início do século, na Alemanha. O método fenomenológico é considerado o método de observação intelectual (observação pura), deixando de lado todas as ideias preconcebidas, tudo o que foi falado. O fenômeno nada mais é que o objeto da minha observação.

Daí dizer que ante a observação do fenômeno/ analisando o objeto que o **método** utilizado é o **fenomenológico**.

Esse método filosófico desvela a cotidianidade do mundo do ser onde a experiência se passa, transparece na descrição de suas vivências. A fenomenologia é uma orientação do pensamento europeu, a qual submeteu a concepção positivista a uma crítica radical do que se apresenta ao ser. O termo fenomenologia significa estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, buscando explorá-lo. (SILVA; LOPES,; DINIZ, 2006, p. 255).

Tendo a presente pesquisa advindo de inquietações a partir de observações das condutas e máximas de ação eleitas pelos alunos em sala de aula, tem-se que, o método é fenomenológico, visto que, “busca chegar ao fenômeno, desvelar o sentido deste que se mostra, para chegar aquilo que a coisa é.” (*Ibidem*, p. 255). Verificou-se dessas observações que muitos discentes carregavam consigo conceitos e ideias preconcebidas acerca do outro, agindo sem qualquer respeito uns para com os outros, sendo inclusive, intolerantes em diversas situações, querendo fazer prevalecer seus costumes, crenças, posicionamentos políticos, sobre etnias e sexualidade etc, afetando a convivência em comum na sala de aula.

Diante do supramencionado contexto escolar, optou-se pelo método fenomenológico, pois seu enfoque:

Compreende o humano enquanto ser no mundo, na situação de estar lançado sendo presente e presença. A presente abordagem possibilita-nos, ser no modo do crescimento pessoal e profissional, sobretudo, à compreensão do ser, em sua subjetividade enquanto ser existencial, valorizando-o e se permitindo ser presença no lidar com o outro, considerando-o sua vivência, o seu modo de ser em si. *Op cit*

Esse método tem sido amplamente utilizado em pesquisas, sobretudo nas de educação, nas quais o Professor é o observador e a conduta dos alunos é o fenômeno/objeto sobre o qual versa essa observação.

## 5.2 Do planejamento de intervenção

A **intervenção** é a oportunidade de colocar em prática a mudança que pretendemos na teoria. É o momento em que o professor implementa seu planejamento de aulas destinado ao ensino da filosofia de forma criativa com o objetivo de que os alunos aprendam e trabalhem sua forma de pensar e de agir, despidos de interferências externas, mas tendo oportunidade de agir per si, pensando, discorrendo, interagindo, contribuindo e refletindo sobre todo o conteúdo que será ministrado, bem como participando a partir de seus próprios pontos de vista.

5.2.1 Fase I da intervenção: Aula expositiva com leitura, discussão e reflexão sobre a obra “*O esclarecimento*” de Immanuel Kant.

Nessa etapa da intervenção, haverá a aula expositiva com base na Teoria do Esclarecimento de Immanuel Kant, através dos materiais didáticos: Lousa, pincel, power point, situando e sensibilizando os alunos para o tema proposto e comunicação das demais etapas, além do estudo e discussão de casos.

5.2.2 Do público alvo e etapas previstas

**- DO PÚBLICO ALVO:**

Estudantes do 2º ano do Ensino Médio da Escola Professor Eliseu Pereira de Melo, em Palmares –PE.

**DOS OBJETIVOS:**

**GERAL:.** Estimular os alunos a partir da obra “*O esclarecimento*” de Immanuel Kant, a agirem, pensarem e viverem de forma autônoma a partir do uso da própria razão.

**a) ESPECÍFICOS:**

- Criar a partir da sensibilização um espaço de análise dos conceitos das palavras chaves dos estudos e técnicas aplicados em sala de aula, tangentes ao tema central.
- Debater as definições filosóficas e práticas do cotidiano.
- Conduzir os discentes à reflexão e compreensão do processo de construção do protagonismo de suas histórias, com base no dever moral, a partir do plano de intervenção.

**- ETAPAS/AÇÕES PREVISTAS:**

A fim de implementar o planejamento de aulas com a apreensão dos conteúdos e obtenção dos resultados almejados com a pesquisa, necessário se faz, seguir os passos do planejamento, respeitando cada fase do processo de intervenção. O Professor Sílvio Gallo propõe a construção dos saberes a partir de um processo educativo filosófico, o qual perpassa as seguintes etapas: sensibilização, problematização, investigação e conceitualização. (MANFREDINI, 2015). Esclareça-se que a referência a Sílvio Gallo, a fim de esclarecer que em cada aula, o processo dar-se-á nos mesmos moldes, quanto à forma. Quanto ao conteúdo, o enfoque é a obra de que trata essa pesquisa. São as etapas, quanto à forma:

1. Etapa da **sensibilização**: momento em que o tema é apresentado aos alunos, através da própria aula expositiva, textos, filmes, paródias, recortes de jornais, perguntas motivadoras e levantamento de práxis de poder no contexto da escola;
2. Etapa da **problematização**: tempo da aula destinado ao levantamento de questionamentos em torno do tema, seja do geral para o particular ou do particular até o geral, explorando contextos como ética, política, felicidade, moral, realidade, preconceito, liberdade, simulacro a partir da realidade escolar, através de um processo de construção de um painel sobre o que e como os alunos identificam cada um dos pontos elencados acima, a partir de suas realidades;
3. Etapa da **investigação**: Nessa etapa, os alunos irão beber da fonte literária, buscando contextualizar o que falou o autor escolhido nessa pesquisa, bem como em comparação com outros autores que tratam do tema, traçando paralelos e discutindo os problemas apresentados na fase da problematização, construindo quadro comparativo das concepções de Kant;
4. Etapa da **Conceitualização**: concluindo o ciclo com a construção de conceitos e/ou sua reelaboração, considerando a contribuição kantiana e a possibilidade de se criar um espaço autônomo de esclarecimento e amadurecimento pessoal e coletivo. Quanto ao conteúdo material, será ministrado da seguinte maneira, dentro da forma suso anunciada:

#### 5.2.2.1 Aula Música

A dinâmica dessa aula será realizada com a escolha dos 05 (cinco) grupos que trabalharão os temas das músicas distribuídas na ordem de sorteio. À medida em que escolhem um nome do líder, vão recebendo um número de ordem da

apresentação. Cada grupo, representado por seu líder irá participar do sorteio numérico das músicas a serem trabalhadas pelo grupo. Os grupos deverão pesquisar e construir a partir das letras das músicas, utilizando o método da associação livre, material explicativo do que apreenderam das seguintes palavras chaves: menoridade, razão, esclarecimento, emancipação, maioridade, atitude filosófica, imperativo categórico e cotidiano e associa-los às músicas. Cada grupo poderá escolher até três números e trabalhar as três músicas referentes aos números obtidos por intermédio de sorteio.

As músicas serão as seguintes: 1 – O que será? (À flor da pele de Chico Buarque de Holanda); 2 – Filosofia (Noel Rosa); 3 – Tempo perdido (Renato Russo/Legião Urbana); 4 - Oração ao tempo (Caetano Veloso); 5 - Epitáfio (Titãs); 6 - Sei lá... a vida tem sempre razão (Vinícius de Moraes); 7 – Divina Comédia Humana (Belchior); 8 – O bêbado e o equilibrista (Elis Regina); 8 – De frente pro crime (João Bosco); 9 – Autonomia (Cartola); 10 – Cartomante (Elis Regina); 11 – Para não dizer que não falei das flores (Gonzaguinha), Cotidiano (Chico Buarque de Holanda); 12 - Fazer dessa vergonha, uma nação (Caetano Veloso) 13 – Até quando? (Gabriel o pensador); 14 – Rosa de Hiroshima (Ney Matogrosso) 15 – Kant o bem (Marcos Apache).

Assim, a sensibilização será a análise das próprias letras das músicas e a problematização e conceituação ficarão ao encargo dos alunos, que após essa etapa, farão a socialização com a apresentação em 20 min, para cada grupo.

#### 5.2.2.2 Aula Hemeroteca

A hemeroteca, deriva do grego (*hemera*) que significa “dia” e (*teca*) que significa “coleção”. São assim, coleções sobre determinados temas, organizadas em periódicos de até 30 dias, que podem conter textos, figuras ilustrativas.

Roteiro:

Passo 1- No encerramento da aula anterior foi solicitado que os alunos trouxessem o material consubstanciado em recortes de jornais, revistas e internet com notícias do cotidiano e comportamentos diversos relacionado com a Teoria do Esclarecimento, baseada na obra de Kant, para preparo e organização da hemeroteca.

Passo 2 – Leitura prévia dos principais trechos da obra kantiana a fim de firmar alguns conceitos para trabalhar a reflexão por parte dos alunos.

Passo 3 – Organização e distribuição dos materiais didáticos entre os 05 (cinco) grupos distribuídos entre os presentes na sala de aula por ordem alfabética.

Passo 4 – Orientação aos alunos de que escrevam o cabeçalho (nome da Escola, disciplina, docente, série, turma, discentes integrantes), seguido de um título para cada periódico e um pequeno texto explicativo do tema, traçando delineados e realizando associações com o pensar e o agir segundo o indivíduo emancipado.

Materiais didáticos:

\* 05 (cinco) folhas de papel sulfite 40;

\* Pincéis, canetas e lápis hidrocor;

\* Barbante para crochê;

\* Grampeador;

\* Tesoura;

\* Cola;

\* Dicionários da língua portuguesa.

Encerramento da aula: Cada grupo no tempo de 05 minutos explica o seu periódico em forma de cartaz e vai colando na sequência por data.

### 5.2.2.3 Aula teatro

Nessa aula, os discentes, após leitura prévia do Mito da Alegoria da Caverna da obra a República de Platão, serão divididos em dois grupos para trabalhar os argumentos em prol da saída e da permanência na caverna. Cada grupo deverá construir no mínimo cinco argumentos a favor e cinco contra, pois ao final, haverá os que advogarão a ideia de sair e o outro a ideia de permanecer. A fim de exercitar a capacidade do grupo de se portar de acordo com a própria vontade de sair ou permanecer, trabalhando-se conceitos como: autonomia, atitude filosófica, minoridade, maioridade, liberdade, razão e imperativo categórico.

A sala será dividida em dois grupos. Cada grupo terá um tempo máximo de 30 minutos para organizar os argumentos e como se estivessem em um tribunal de defesa e acusação, no qual, cinco alunos de cada grupo irão apresentar cada um argumento de permanência e depois de saída em um tempo máximo de 10 minutos, em seguida, haverá a troca de lugar e quem era contra irá defender e quem for a favor, vai ser contra.

Finalização: reflexão sobre o que significa a caverna, os sujeitos, as luzes, as sombras, a saída e a permanência na caverna, interpretando-se o que significa cada um desses elementos.

#### 5.2.2.4 Aula Cinema

Para essa aula, os discentes poderão escolher qual dos filmes irão escolher para assistir, após o que, os mesmos irão elaborar um relatório traçando um paralelo entre os filmes e o Mito da Alegoria da Caverna, trabalhando as palavras-chaves das aulas referentes à intervenção, quais sejam: autonomia, atitude filosófica, minoridade, maioridade, liberdade, razão, dever, moralidade, liberdade e imperativo categórico. Assim a aula dividir-se-á da seguinte forma:

Parte I: Os grupos formados na aula anterior, para o júri simulado irão assistir a um dos seguintes filmes: A ilha e Matrix.

Parte II: Na aula seguinte apresentarão um relatório contendo correlações com o Mito da alegoria da caverna da aula anterior, refletindo sobre a obra kantiana e traçando um paralelo com essas atividades.

Materiais:

- \* Equipamento de Som;
- \* Projetor de imagem;
- \* Notebook;
- \* Pipoca;
- \* Refrigerante;
- \* Água Mineral

Finalização: deverá ser solicitado aos que entreguem os relatórios das observações que fizeram para a parte II da aula.

#### 5.2.2.5 Aula Pintura

A aula pintura, cujos materiais devem ser solicitados na aula anterior, será realizada sob o seguinte pretexto: Entendeu, ou quer que eu desenhe? Será solicitado dos alunos que realizem nos grupos de 06 (seis) pessoas um mapa mental com todas as palavras chaves e desenvolvimento que entenderem pertinentes aos temas trabalhados, comparando-as e se possível, identificando-as no quadro do pintor Renascentista Rafael Sanzio (1483-1520)

Finalização: os alunos deverão mostrar e explicar no tempo máximo de cinco minutos o que representa o mapa mental do seu grupo com os elementos identificados na no quadro “*sapere aude*” e que mensagem gostaria de deixar para os colegas de turma.

#### 5.2.3 Fase III da Intervenção: Socialização

Nessa fase, a lousa/quadro será dividido em duas partes, de um lado, serão atitudes do senso comum e do outro lado, atitudes filosóficas e os alunos aleatoriamente irão citando formas de pensar e agir e falando e os demais vão dizendo de que lado da lousa será colocada a palavra, frase ou expressão.

#### 5.2.4 Fase IV – Da avaliação

“O ato de avaliar faz da parte da condição humana. Tudo e todos são avaliados. Emitem-se conceitos, pareceres, julgamentos, a respeito de pessoas, fatos e coisas, tudo enfim, em que se tem, direta ou indiretamente, ingerência” (COSTA, 2000, p.46). Sobre a avaliação a ser feita para a atribuição das notas que irão constar nos boletins dos alunos temos que:

A avaliação constitui, para qualquer didática disciplinar, um dos mais complexos problemas. Antes mesmo de se constituir como um problema estritamente pedagógico ou técnico, ela é um problema ideológico e político, ético e deontológico, de justiça, equidade, sobretudo (PROGRAMA DE FILOSOFIA, 2013, p.31).

O processo de avaliação deverá ocorrer em todos os momentos de desenvolvimento da ação, bem como, ao final de cada 02 horas aulas, considerando os aspectos: relevância, apropriação, aprofundamento, participação, construção de

sentidos, não deixando de considerar que a educação filosófica não acontece de forma impositiva, mas reflexiva, respeitando-se os mais diversos modos de pensar.

Porque o processo de avaliação vai ter repercussões sobre seres humanos únicos e concretos, ainda por cima muito diferentes uns dos outros, com origens sociais, culturais muito díspares, a avaliação exige sensibilidade e, sobretudo, justiça e equidade *op.cit.*

Tendo em vista que ensinar filosofia constitui a nobre tarefa de propiciar aos alunos um conjunto de habilidades de pensamento, considerando ainda que à luz do pensamento kantiano a filosofia é vista como *substantivo* (produto) e o filosofar como *verbo* (processo), perfaz-se o ensino de filosofia quando compreendem as habilidades de pensamento e sua conformidade com o ato de filosofar, assim, seu ensino se concretiza quando os alunos desenvolvem essas habilidades em sala de aula, deixando de ser meros conhecedores da mesma, para serem praticantes (GALLO e KOHAN, 2001, p. 179). Considere-se ainda que,

Em filosofia, por via da especificidade e complexidade dos processos cognitivos que estão em apreço no ensino e na aprendizagem do filosofar, a avaliação reveste-se de dificuldades pedagógicas particulares, a exigir não apenas uma intervenção sensata, cuidado responsável e justiça equitativa, mas também critérios explícitos e transparentes de consecução bem sucedida das tarefas, diversidade e adequação de instrumentos, pluralidade e riqueza das fontes, oportunidade e sensibilidade na comunicação das observações e resultados (PROGRAMA DE FILOSOFIA, 2013, p.31) .

No processo de avaliação, que compõe parte do processo educacional e no qual o Professor deverá atribuir uma nota à atividade realizada pelos alunos, a nota será dada com base nos seguintes requisitos:

1 – **Participação** - diz respeito aluno em todas as etapas do processo;

2 – **Pesquisa** - responde à pergunta: o aluno trouxe às aulas material de pesquisa relacionado às temáticas trabalhadas na sala de aula?

3 – **Discussão** – avaliação do aluno no que tange ao engajamento e interesse na problematização, investigação e correlação com a sua vida diária através de relato de casos ou experiências.

4 – **Socialização** – analisa se o aluno participou das atividades propostas com produção do material junto com o grupo do qual fazia parte e participou dos demais grupos, dando a sua contribuição.

5 – **Conceitualização** – O aluno após o processo, construiu ou reinventou conceitos sobre as temáticas apresentadas? Nessa fase, o Professor avalia se o conceito está de acompanha algum teórico que trate da matéria em discussão.

As notas atribuídas muito tem a ver com o engajamento do aluno e a verificação do conhecimento das teorias por parte do aluno. Assim, embora no presente, o autor trabalhado seja Immanuel Kant, a obra escolhida foi “*O esclarecimento*”, mesmo assim, não seria razoável estabelecer um conceito único, com base em um único autor e solicitar dos alunos que absorvam aquele determinado conceito, pois estaria contrariando a essência da filosofia, admitindo-se que o aluno responda aos questionamentos acompanhados de referencial teórico diverso, mas sempre buscando compara-lo com o que foi defendido por Kant.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto escolar em que os alunos são frutos dos mais diversos contextos culturais, possuindo valores internacionalizados por regras, normas, cultura, usos e costumes sociais, alguns levam essa bagagem para a escola e agem de forma preconceituosa e enquanto professores e professoras, não podemos nos permitir ficar na janela da observação, mas a partir de tais constatações devemos intervir no sentido de que ocorram mudanças nos padrões éticos, morais e comportamentais dos alunos, pois também somos sujeitos nesse processo.

À luz do *esclarecimento* de Immanuel Kant é possível identificar que o uso razão é colocado como o divisor de águas para qualificar o indivíduo quanto à sua menoridade ou maioridade nas suas ações cotidianas. E que aqueles que são considerados como atores da menoridade, não agem de acordo com a sua própria razão, pois acomodaram-se a que os outros decidam por eles, coisas que eles mesmos deveriam decidir. O *aufklärung* incita os seres a pensarem e agirem de acordo com o próprio entendimento, numa atitude de coragem, deixar fluir o legislador interior que age segundo a sua moral interna, vendo na humanidade o fim e não o meio para suas condutas, negando-se a si e suas crenças, valores, ideias, interesses para a partir daí, criar máximas universais, como cidadão do mundo.

A escola é o lugar por excelência, no qual se deve criar espaços para a discussão das ideias e pensamentos, desenvolvimento do pensamento crítico e da atitude filosófica, fornecendo aos alunos uma formação moral para a vida. A filosofia é o instrumento a ser utilizado pelo Professor para a consecução desse fim. O sujeito moral, que já saiu de sua menoridade, emancipando-se do ponto de vista da razão, possui autonomia para agir para com os outros de forma individual, através de ações que não são individualistas, ao contrário, são ações cosmopolitas, obtidas com constrangimento e esforço para fazer o que deve ser feito em prol do bem comum, mesmo sabendo que isso requer sacrifícios. Não age buscando seus

interesses e sua felicidade, mas os deixam de lado, sabendo que se outros também assim agissem, alcançaríamos a paz social.

O papel do Professor de Filosofia é ensinar que embora denotando muitos esforços para agir de acordo com a moral interna, deve o estudante ambicioná-la, a fim de possibilitar uma melhor convivência social, pautada no respeito à pluralidade.

Com o imperativo categórico, Kant advoga ser possível que o indivíduo que vive na menoridade da razão, por covardia ou preguiça, agindo seja de acordo com seus instintos ou sob a tutela de terceiros, possa libertar-se através do uso da razão, pensando e agindo por si, tendo a coragem de se servir do próprio entendimento, escolhendo por si mesmo seus critérios de ação de sorte que possam ser universalizados, caracterizando seus atos como morais, visto que a universalidade é sempre racional, ou seja, representa uma condição lógica dotada de completa generalidade (SILVA e GRACIOSO, 2019, p. 59).

A atitude filosófica é dotada de um dever moral, que tem a humanidade como fim e nunca como meio para alcançar objetivos. O indivíduo que renuncia ao seu bem estar para socorrer a outrem, age como recomenda a maioria, pois o legislador interior irá sempre dizer que ações deve adotar no seu cotidiano, para que atinja o bem de toda a coletividade. Aquele que age de acordo com esse entendimento, alcançou a virtude. Pois não faz o bem por força de uma norma cogente, ou por obrigação, ou medo de ser reprimido, nem por força de um hábito ou costume social, mas o faz pela consciência de estar agindo de acordo com o dever.

Kant vislumbra a exaltação da razão, buscando fazer perceber os valores éticos, concretizados no dever-ser, em que o outro é visto como um fim e não como um meio para a obtenção de diversos fins e isso implica a não satisfação dos próprios interesse, mas dos de outrem, agindo-se autonomamente em prol do bem comum.

Assim, a Teoria do Esclarecimento de Immanuel Kant veio para marcar tanto a sua época, quanto às demais. Tanto que, não se fala em Iluminismo, apesar de que tivemos muitos outros filósofos iluministas, nem se fala em razão sem mencioná-lo, visto que, ele inaugurou o pensamento iluminista ao elaborar a resposta à pergunta: O que é o esclarecimento? Kant reconheceu não viver em uma época esclarecida, mas em uma época em que surgia o iluminismo, bem como, apregoou que seria necessário ao homem, ter cuidado de servir do seu próprio

entendimento sem a intervenção ou tutela de outros (maioridade) e que os que assim não procediam, viviam na menoridade.

Kant apontou para o imperativo categórico, consubstanciado no dever do homem de agir de acordo com regras de cunho morais, internas e de caráter cosmopolita, a serem cumpridas por todos, com vistas ao de toda a coletividade. Ele ainda arguiu que o caminho para criar no homem essa consciência filosófica de pensar e agir de acordo com o seu próprio entendimento, é o da educação, no qual ele receberá instrução a partir da disciplina, para conseguir sopesar as máximas que servirão de móbil para suas ações.

Diante de todo o contexto, bem como, considerando o mais que do texto consta, tem-se que, o maior legado que um Professor de Filosofia pode conferir aos seus alunos é leva-los à atitude reflexiva/ filosófica, visto que, ao adquirir uma postura pensante, os discentes conseguirão, *per si*, exercer uma postura livre de interferências alheias, direcionando seus passos rumo ao conhecimento, pois esse representa a verdadeira revolução do pensamento a caminho da emancipação.

Através da didática desenvolvida na presente intervenção, bem como, através do processo educativo, os docentes que dela se utilizarem, poderão sensibilizar seus alunos levando-os à compreensão da teoria kantiana, conduzindo o processo pedagógico, formando-os para serem cidadãos e cidadãs autônomos e conscientes de sua racionalidade, buscando agir conforme o próprio entendimento. Cada etapa do processo de intervenção foi pensada buscando atingir a maior participação possível por parte dos alunos, no processo de construção e reconstrução de conceitos, para a partir daí os alunos buscarem a emancipação racional como caminho em direção ao respeito à pluralidade de pensamentos, às liberdades, com vistas ao bem estar social.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Gera Kaäelbach São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. 6ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

BAUER Martin W. e GASKELL, George, **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

BUFFON, Alessandra Daniela; MARTINS, Milene Rodrigues; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. **A fenomenologia como procedimento metodológico em pesquisa qualitativa na formação de professores**. XI Encontro nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

CAMPOS, Lindoaldo, BULLHOES, Fernanda e ARAÚJO, Joelson. **Ensino de Filosofia no ensino médio.: desafios, práticas e perspectivas**. Natal: PPGFIL, 2018.

COSTA, Antônio Fernando Gomes da. **Interdisciplinaridade. A práxis da didática psicopedagógica**. Rio de Janeiro: Unitec, 2000.

COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Manual para normatização de trabalhos acadêmicos: projetos, monografias e artigos**. 12ª ed. Recife: Ed. do Autor, 2019.

DALBOSCO, Cláudio Amir. **Kant & a educação**. São Paulo: Editora Autêntica, 2011.

DELEUZE, Gilles. **A Filosofia Crítica de Kant**. – Reimp. – (O saber da filosofia). Lisboa – Portugal: Edições 70 LDA, 2012.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** Itália: EGA, 1996.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação.** Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

GALLO, Sílvio e KOHAN, Walter Omar. **Filosofia no ensino médio.** 3ª ed. Petrópolis-Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

GELAMO, Rodrigo Pelosso. **O Ensino de Filosofia no limiar da contemporaneidade. O que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUYER, Paul. **Kant.** Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2009.

JASPERS, Karl. **Iniciação Filosófica.** 6ª ed. Tradução: Manuela Pinto dos Santos, Lisboa-Portugal: Guimarães & C.ª Editores, 1978.

KANT, Immanuel. **A religião nos limites da simples razão.** Tradutor: Artur Morão. Coleção: Textos Clássicos de Filosofia. Covilhã - Portugal: Universidade da beira Interior, 2008.

KANT, Immanuel. **Metafísica dos Costumes.** [livro eletrônico]; tradução, textos, adicionais e notas: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2020.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** Tradução: Francisco Cock Fontanella. 2ª ed, ver. Piracicaba- SP: Editora Unimep, 1999.

KANT, Immanuel. **Textos seletos.** 8 Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Kant, Immanuel. **O esclarecimento.** 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor. Relatos de um viajante educador.** Tradução: Hélia Freitas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Sociologia geral.** 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LEITE, Flamarion Tavares. **10 lições sobre Kant**. 9ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2018.

MANFREDINI, Matheus Garcia. **Silvio Galo e os quatro passos metodológicos para o ensino de filosofia**. Disponível em: <<https://projetopaideia.wordpress.com/2015/02/05/silvio-galo-e-os-quatro-passos-metodologicos-para-o-ensino-de-filosofia/>> Acesso em: 25/10/20.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação a História da Filosofia: Dos Pré-Socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2018.

MARTINS, João Paulo Silva. **A formação do sujeito moral na perspectiva kantiana**. Porto Alegre: Editora Fi, 2016.

MATOS, Junot Cornélio e COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Ensino de Filosofia: Questões Fundamentais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

PORFÍRIO, Francisco. **"Senso comum"; Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/senso-comum.htm>. Acesso em 18 de outubro de 2020.

PROGRAMA DE FILOSOFIA. **Ensino geral 12ª classe. Formação de Professores do 1º Ciclo do ensino Secundário**. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

SANTOS, M, P. dos. A pedagogia Filosófica do Movimento Iluminista no Século XVIII e Suas Repercussões na Educação Escolar Contemporânea: Uma Abordagem histórica. **Revista Imagens da Educação**. v.3, n. 2, p. 1-13, 2013.

SAVIANI, Demeval. **Germinal: Marxismo e educação em debate**. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal>> Acesso em: 23/10/20.

SCHERER, Berta Rieg. **A felicidade e a moralidade em Kant**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>> Acesso em: 25/10/20.

SILVA, Franklin Leopoldo e GRACIOSO, Joel. **A ética**. Coleção dirigida por Marilena Chauí e Juvenal Savian Filho. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

SILVA, Jovânia Marques de Oliveira e; LOPES, Regina Lúcia Mendonça ; DINIZ, Normélia Maria Freire. **Fenomenologia**. Revista Brasileira de Enfermagem – REBEN, Brasília mar/abr, 2008.

TRENTIN, Renê e GOTO, Roberto. **A filosofia e seu ensino. Caminhos e sentidos**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

ZAMBEL, Luciana.; LASTÓRIA, Luiz Antônio Nabuco. **Educação e emancipação em T. W. Adorno: contribuições para a formação de professores**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.11, n.4, p.2205-2218, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.8794>>. E-ISSN: 1982-5587. Acesso em: 23/10/20.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant & Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

**APÊNDICES:****ATIVIDADE DA AULA EXPOSITIVA:**

ESCOLA PROFESSOR ELISEU PEREIRA DE MELO

SÉRIE:   TURMA:

DICPILINA: FILOSOFIA

PROFESSORA: CATARINA QUIRINO

ALUNO (A):

EXERCÍCIO PARA A FIXAÇÃO:

- 1) Fale sobre a resposta que Immanuel Kant deu sobre a pergunta: o que é o esclarecimento \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

- 2) O que você entende por minoridade à luz da Teoria estudada em sala de aula \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ dê exemplo \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

3) Explique o que é a maioria e exemplifique\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

4) Pela análise da teoria do esclarecimento e outras teorias filosóficas de que tem conhecimento, quais as causas do homem permanecer na minoridade\_\_\_\_\_

---

---

---

---

5) Você se considera um ser emancipado do ponto de vista da razão? Explique o porquê\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

6) Cite exemplos das práticas em sala de aula que demonstram a maioria e a minoridade (dois exemplos para cada)\_\_\_\_\_

---

---

---

7) Caso I: O juiz de Direito da Cidade Alfa, enquanto abastecia o seu carro, viu o seu próprio filho correndo, por haver subtraído 05 potes de sorvete da loja de conveniência. Na semana seguinte, o processo chega em suas mãos, tendo como acusado o frentista que o atendeu, do qual ele sabe que era inocente.

Duas testemunhas disseram ter visto o frentista nervoso no dia do ocorrido. O que se espera do juiz à luz da teoria do esclarecimento, caso o juiz da estória fosse \_\_\_\_\_ você, agiria? \_\_\_\_\_

- 8) Caso II: Uma senhora de 40 anos de idade, cuja religião não permite que receba sangue deu entrada no hospital e devido à sua enfermidade, perdeu mais da metade da quantidade de sangue de que precisava para continuar viva. Ao preencher a sua ficha, o médico que a atendeu encontrou um carteirinha de membro da determinada religião, na qual estava escrito: PROIBIDO RECEBER E DOAR SANGUE. Diante do quadro da paciente, analisando o que estudamos sobre o dever moral, o que o médico deve fazer, caso ele fosse você? Justifique a sua resposta. \_\_\_\_\_

- 9) Quais as dificuldades que você teve para compreender a proposta da aula expositiva? \_\_\_\_\_

- 10) Qual a parte da aula com a qual mais se

identificou? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### AULA MÚSICA:

MUSICA:	AUTOR:	TEMA :
1 - O que será? À flor da Pele.	Chico Buarque de Holanda	Natureza sensível do ser humano
2 – Filosofia	Noel Rosa	Atitude Filosófica
3 – Tempo perdido	Renato Russo	Medo do escuro
4 – Oração ao tempo	Caetano Veloso	O que é o tempo?
5 – Epitáfio	Sérgio Brito	Mudança de pensamento
6 – Sei lá... A vida tem sempre razão	Vinícius de Moraes	O que é a vida, a razão e a existência?
7 – Divina Comédia Humana	Belchior	O eu e o outro
8 – O bêbado e o equilibrista	Aldir Blanc, João Bosco e Vinícius de Moraes	Contexto político e heteronomia
9 – Autonomia	Cartola	Maioridade da razão
10 - Cartomante	Ivan Lins	Imperativo categórico

11 - Para não dizer que não falei das flores	Geraldo Vandré	Atitude filosófica
12 – Cotidiano	Chico Buarque de Holanda	Senso Comum
13 – Fazer dessa vergonha, uma nação	Caetano Veloso	Menoridade
14 – Até quando?	Gabriel, o pensador	Dever ser
15 – Rosa de Hiroshima	Ney Matogrosso	Pensar
16 – Marcos Apache	Kant o bem	Moral kantiana

## AULA TEATRO:

### Texto: A alegoria da caverna –A República (514a-517c)

**Sócrates:** Agora imagine a nossa natureza, segundo o grau de educação que ela recebeu ou não, de acordo com o quadro que vou fazer. Imagine, pois, homens que vivem em uma morada subterrânea em forma de caverna. A entrada se abre para a luz em toda a largura da fachada. Os homens estão no interior desde a infância, acorrentados pelas pernas e pelo pescoço, de modo que não podem mudar de lugar nem voltar a cabeça para ver algo que não esteja diante deles. A luz lhes vem de um fogo que queima por trás deles, ao longe, no alto. Entre os prisioneiros e o fogo, há um caminho que sobe. Imagine que esse caminho é cortado por um pequeno muro, semelhante ao tapume que os exibidores de marionetes dispõem entre eles e o público, acima do qual manobram as marionetes e apresentam o espetáculo.

**Glauco:** Entendo.

**Sócrates:** Então, ao longo desse pequeno muro, imagine homens que carregam todo o tipo de objetos fabricados, ultrapassando a altura do muro; estátuas de

homens, figuras de animais, de pedra, madeira ou qualquer outro material. Provavelmente, entre os carregadores que desfilam ao longo do muro, alguns falam, outros se calam.

**Glauco:** Estranha descrição e estranhos prisioneiros!

**Sócrates:** Eles são semelhantes a nós. Primeiro, você pensa que, na situação deles, eles tenham visto algo mais do que as sombras de si mesmos e dos vizinhos que o fogo projeta na parede da caverna à sua frente?

**Glauco:** Como isso seria possível, se durante toda a vida eles estão condenados a ficar com a cabeça imóvel?

**Sócrates:** Não acontece o mesmo com os objetos que desfilam?

**Glauco:** É claro.

**Sócrates:** Então, se eles pudessem conversar, não acha que, nomeando as sombras que vêm, pensariam nomear seres reais?

**Glauco:** Evidentemente.

**Sócrates:** E se, além disso, houvesse um eco vindo da parede diante deles, quando um dos que passam ao longo do pequeno muro falasse, não acha que eles tomariam essa voz pela da sombra que desfila à sua frente?

**Glauco:** Sim, por Zeus.

**Sócrates:** Assim sendo, os homens que estão nessas condições não poderiam considerar nada como verdadeiro, a não ser as sombras dos objetos fabricados.

**Glauco:** Não poderia ser de outra forma.

**Sócrates:** Veja agora o que aconteceria se eles fossem libertados de suas correntes e curados de sua desrazão. Tudo não aconteceria naturalmente como vou dizer? Se um desses homens fosse solto, forçado subitamente a levantar-se, a virar a cabeça,

a andar, a olhar para o lado da luz, todos esses movimentos o fariam sofrer; ele ficaria ofuscado e não poderia distinguir os objetos, dos quais via apenas as sombras anteriormente. Na sua opinião, o que ele poderia responder se lhe dissessem que, antes, ele só via coisas sem consistência, que agora ele está mais perto da realidade, voltado para objetos mais reais, e que está vendo melhor? O que ele responderia se lhe designassem cada um dos objetos que desfilam, obrigando-o com perguntas, a dizer o que são? Não acha que ele ficaria embaraçado e que as sombras que ele via antes lhe pareceriam mais verdadeiras do que os objetos que lhe mostram agora?

**Glauco:** Certamente, elas lhe pareceriam mais verdadeiras.

**Sócrates:** E se o forçassem a olhar para a própria luz, não achas que os olhos lhe doeriam, que ele viraria as costas e voltaria para as coisas que pode olhar e que as consideraria verdadeiramente mais nítidas do que as coisas que lhe mostram?

**Glauco:** Sem dúvida alguma.

**Sócrates:** E se o tirarem de lá à força, se o fizessem subir o íngreme caminho montanhoso, se não o largassem até arrastá-lo para a luz do sol, ele não sofreria e se irritaria ao ser assim empurrado para fora? E, chegando à luz, com os olhos ofuscados pelo brilho, não seria capaz de ver nenhum desses objetos, que nós afirmamos agora serem verdadeiros.

**Glauco:** Ele não poderá vê-los, pelo menos nos primeiros momentos.

**Sócrates:** É preciso que ele se habitue, para que possa ver as coisas do alto. Primeiro, ele distinguirá mais facilmente as sombras, depois, as imagens dos homens e dos outros objetos refletidas na água, depois os próprios objetos. Em segundo lugar, durante a noite, ele poderá contemplar as constelações e o próprio céu, e voltar o olhar para a luz dos astros e da lua mais facilmente que durante o dia para o sol e para a luz do sol.

**Glauco:** Sem dúvida.

**Sócrates:** Finalmente, ele poderá contemplar o sol, não o seu reflexo nas águas ou em outra superfície lisa, mas o próprio sol, no lugar do sol, o sol tal como é.

**Glauco:** Certamente.

**Sócrates:** Depois disso, poderá raciocinar a respeito do sol, concluir que é ele que produz as estações e os anos, que governa tudo no mundo visível, e que é, de algum modo a causa de tudo o que ele e seus companheiros viam na caverna.

**Glauco:** É indubitável que ele chegará a essa conclusão.

**Sócrates:** Nesse momento, se ele se lembrar de sua primeira morada, da ciência que ali se possuía e de seus antigos companheiros, não acha que ficaria feliz com a mudança e teria pena deles?

**Glauco:** Claro que sim.

**Sócrates:** Quanto às honras e louvores que eles se atribuíam mutuamente outrora, quanto às recompensas concedidas àquele que fosse dotado de uma visão mais aguda para discernir a passagem das sombras na parede e de uma memória mais fiel para se lembrar com exatidão daquelas que precedem certas outras ou que lhes sucedem, as que vêm juntas, e que, por isso mesmo, era o mais hábil para conjecturar a que viria depois, acha que nosso homem teria inveja dele, que as honras e a confiança assim adquiridas entre os companheiros lhe dariam inveja? Ele não pensaria antes, como o herói de Homero, que mais vale “viver como escravo de um lavrador” e suportar qualquer provação do que voltar à visão ilusória da caverna e viver como se vive lá?

**Glauco:** Concordo com você. Ele aceitaria qualquer provação para não viver como se vive lá.

**Sócrates:** Reflita ainda nisto: suponha que esse homem volte à caverna e retome o seu antigo lugar. Desta vez, não seria pelas trevas que ele teria os olhos ofuscados, ao vir diretamente do sol?

**Glauco:** Naturalmente.

**Sócrates:** E se ele tivesse que emitir de novo um juízo sobre as sombras e entrar em competição com os prisioneiros que continuaram acorrentados, enquanto sua vista ainda está confusa, seus olhos ainda não se recompuseram, enquanto lhe deram um tempo curto demais para acostumar-se com a escuridão, ele não ficaria ridículo? Os prisioneiros não diriam que, depois de ter ido até o alto, voltou com a vista perdida, que não vale mesmo a pena subir até lá? E se alguém tentasse retirar os seus laços, fazê-los subir, você acredita que, se pudessem agarrá-lo e executá-lo, não o matariam?

**Glauco:** Sem dúvida alguma, eles o matariam.

**Sócrates:** E agora, meu caro Glauco, é preciso aplicar exatamente essa alegoria ao que dissemos anteriormente. Devemos assimilar o mundo que apreendemos pela vista à estada na prisão, a luz do fogo que ilumina a caverna à ação do sol. Quanto à subida e à contemplação do que há no alto, considera que se trata da ascensão da alma até o lugar inteligível, e não te enganarás sobre minha esperança, já que desejas conhecê-la. Deus sabe se há alguma possibilidade de que ela seja fundada sobre a verdade. Em todo o caso eis o que me aparece tal como me aparece; nos últimos limites do mundo inteligível aparece-me a ideia do Bem, que se percebe com dificuldade, mas que não se pode ver sem concluir que ela é a causa de tudo o que há de reto e de belo. No mundo visível, ela gera a luz e o senhor da luz, no mundo inteligível ela própria é a soberana que dispensa a verdade e a inteligência. Acrescento que é preciso vê-la se quer comportar-se com sabedoria, seja na vida privada, seja na vida pública.

**Glauco:** Tanto quanto sou capaz de compreender-te, concordo contigo.

**Referência:** A Alegoria da caverna: A República, VII 514 a-517d tradução de Lucy Magalhães. In: MARCONDES, Danilo. Textos Básicos de Filosofia: dos Pré-socráticos a Wittgenstein. 2a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007, p. 62/65.

## **AULA CINEMA:**

### **Ficha técnica do filme “The Island” – A Ilha:**

**Ano:** 2005

**Duração:** 138 minutos.

**Diretor:** Michael Bay

Roteiristas: Caspian Tredwell-Owen, Alex Kurtzman e Roberto Orci

**País de origem:** EUA

**Ano de produção:** 2005

**Classificação:** 12 anos

**Resumo:**

O mundo sofreu um desastre ecológico que tirou a vida de quase tudo no planeta. Os sobreviventes foram encaminhados para uma instalação fechada, onde estão livres da contaminação externa. Com este pretexto, Dr. Henry Merrick mantém sob seu controle a vida de toda a população residente no local. Os agnatos, como são denominados, são monitorados por câmeras, sensores e seguranças. Não há escolhas a fazer.

Devidamente identificados por pulseiras, cada habitante tem sua roupa, comida e trabalho determinados pelo sistema controlado por Merrick. Não existe contestação, já que os agnatos acreditam que todo o cuidado é para livrá-los do mal. O único lugar externo não contaminado é **A Ilha**, onde somente as pessoas sorteadas na loteria têm acesso. Tudo continua caminhando perfeitamente bem, até que Lincoln Six-Echo (Ewan McGregor) começa a ter sonhos estranhos e passa a questionar o regime. Sua curiosidade crescente o leva à descoberta de que tudo em sua vida é uma grande mentira e que ele e todos os residentes da instalação são mais valiosos mortos do que vivos. Com o tempo se esgotando, Lincoln e sua amiga Jordan Two-Delta (Scarlett Johansson) realizam uma ousada fuga para o mundo exterior, que nunca tiveram acesso. Mas o fato de saberem demais, coloca em risco a vida dos dois agnatos, que passam a ser implacavelmente perseguidos por agentes de Merrick. A luta agora é para sobreviver.

Fonte: < <https://www.guiadasemana.com.br/cinema/sinopse/a-ilha>>



### Ficha técnica do filme MATRIX:

**Ano de produção:** 1999

**Duração:** 136 minutos.

**Diretor:** Andy Wachowski e Larry Wachowski

Roteiristas: Caspian Tredwell-Owen, Alex Kurtzman e Roberto Orci

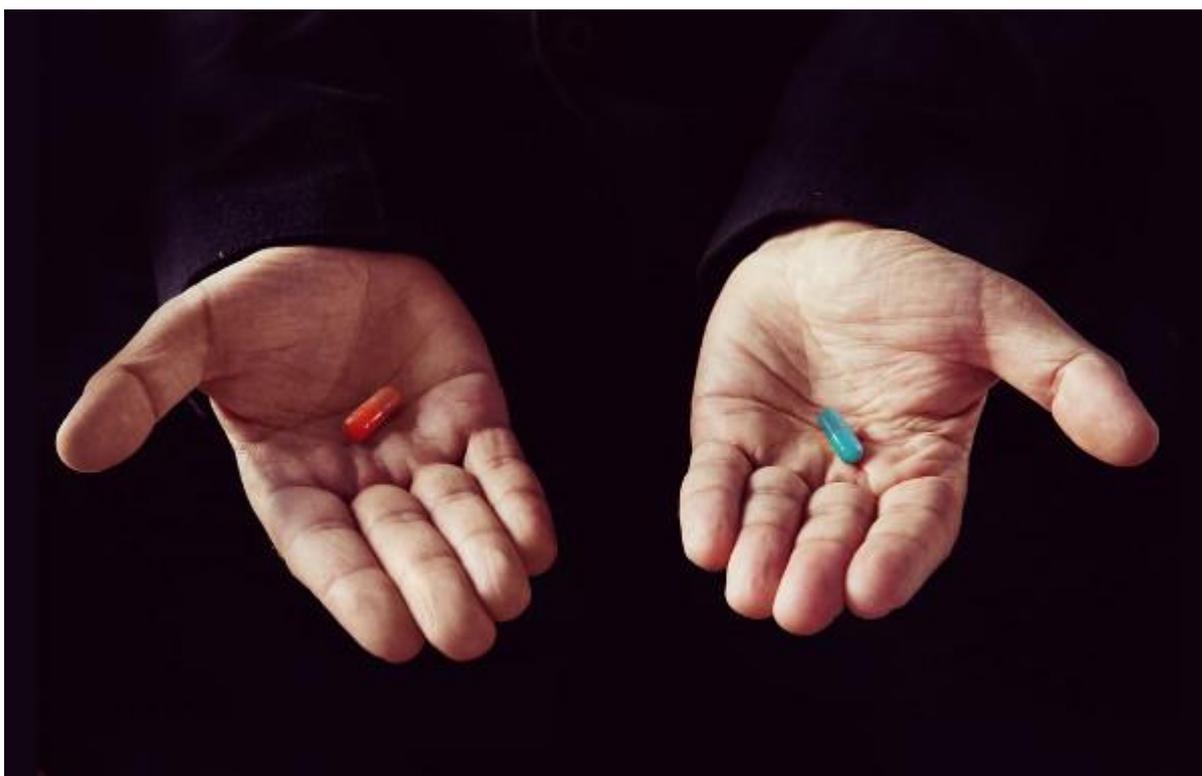
**País de origem:** EUA

**Classificação:** 12 anos

**Resumo:** Sinopse: "Em um futuro próximo, Thomas Anderson (Keanu Reeves), um jovem programador de computador que mora em um cubículo escuro, é atormentado por estranhos pesadelos nos quais encontra-se conectado por cabos e contra sua vontade, em um imenso sistema de computadores do futuro. Em todas essas ocasiões, acorda gritando no exato momento em que os eletrodos estão para penetrar em seu cérebro. À medida que o sonho se repete, Anderson começa a ter dúvidas sobre a realidade. Por meio do encontro com os misteriosos Morpheus

(Laurence Fishburne) e Trinity (Carrie-Anne Moss), Thomas descobre que é, assim como outras pessoas, vítima do Matrix, um sistema inteligente e artificial que manipula a mente das pessoas, criando a ilusão de um mundo real enquanto usa os cérebros e corpos dos indivíduos para produzir energia. Morpheus, entretanto, está convencido de que Thomas é Neo, o aguardado messias capaz de enfrentar o Matrix e conduzir as pessoas de volta à realidade e à liberdade."

**Fonte:** <<http://www.adorocinema.com/filmes/matrix/matrix.asp>>



*Píliula vermelha: saída/libertação*

#### **AULA PINTURA:**

Quadro de Rafael (1483-1520): Interpretação do “*sapere aude*”.

**AULA DE SOCIALIZAÇÃO:**

<b>SENSO COMUM:</b>	<b>ATITUDE FILOSÓFICA:</b>

