



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI
INSTITUTO INTERDISCIPLINAR DE SOCIEDADE, CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

JOCELINO JOSÉ DE SOUSA

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA EM KANT:
A PRESENÇA DE KANT NO CURRÍCULO EDUCACIONAL BRASILEIRO
VIVENCIADA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOSÉ MATIAS SAMPAIO

JUAZEIRO DO NORTE – CE

2025

JOCELINO JOSÉ DE SOUSA

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA EM KANT:

**A PRESENÇA DE KANT NO CURRÍCULO EDUCACIONAL BRASILEIRO
VIVENCIADA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOSÉ MATIAS SAMPAIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia / PROF-FILO, na Universidade Federal do Cariri, como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Ivânio Lopes Azevedo Júnior.

JUAZEIRO DO NORTE – CE

2025

JOCELINO JOSÉ DE SOUSA

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA EM KANT:
A PRESENÇA DE KANT NO CURRÍCULO EDUCACIONAL BRASILEIRO
VIVENCIADA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOSÉ MATIAS SAMPAIO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia / PROF-FILO, na Universidade Federal do Cariri, como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Ensino de Filosofia

Aprovada em: 10 / 02 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ivânio Lopes Azevedo Júnior (Orientador)

Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Evandro Luis Gomes (Examinador)

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Prof. Dr. Francisco José da Silva (Examinador)

Universidade Federal do Cariri – UFCA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Cariri
Biblioteca

S752e Sousa, Jocelino José de.

Educação filosófica em Kant: a presença de Kant no currículo educacional brasileiro vivenciada na Escola de Ensino Médio José Matias Sampaio / Jocelino José de Sousa. - Juazeiro do Norte- Ce, 2025.

154 f. il. color.; 30 cm.

(Inclui bibliografia, p. 129-135).

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Cariri, Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Arte, Programa de Pós-graduação em Filosofia, Juazeiro do Norte, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Ivânio Lopes Azevedo Júnior.

1. Filosofia - ensino. 2. Kant. 3. Currículo educacional. 4. Disciplina de Filosofia. I. Azevedo Júnior, Ivânio Lopes - orientador. II. Título.

CDD 107

Bibliotecária: Maria Eliziana Pereira de Sousa – CRB 15/564

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, aos professores – Dr. Francisco José da Silva, Dr. Ítalo Lins Gomes, Dr. Ivanio Lopes de Azevedo Júnior, Dr. Luiz Manuel Lopes, Dra. Regiane Lorenzetti Collares, Dr. Nilo Cesar Batista da Silva – pois sem sua presença e compromisso, não seria possível a realização deste exercício de pensamento.

Ao Prof. Dr. Ivanio Lopes de Azevedo Júnior, pela orientação cirúrgica, e de qualidade inquestionável.

Ao Prof. Dr. Francisco José da Silva e Prof. Dr. Evandro Luis Gomes por terem aceitado a participar e dedicar, um pouco da sua existência, na qualificação desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Valdir Estrela, pois seu estímulo e empenho foi muito significativo no início e durante esta trajetória.

A UFCA, ao PROF-FILO, à CAPES pelo apoio, suporte, incentivo à pesquisa durante dois anos, que foram relevantes na realização deste trabalho.

Finalmente, agradeço a Maria Roberta do Nascimento, pelo carinho, paciência, companheirismo e maturidade na hora certa, do jeito certo e na medida certa, que fez muita diferença, tornando este momento suave e sublime.

A soma de todos os esforços, aqui destacados, permitiu a execução desta proeza. Por isso, sou imensamente grato.

“O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. Não podemos considerar uma Ideia como uma quimera e como um belo sonho só porque se interpões obstáculos à sua realização. Uma ideia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência. (Kant, 1999, p. 17)”.

RESUMO

O problema central, nesta dissertação, é pensar como a educação filosófica em Immanuel Kant se apresenta no currículo educacional brasileiro, tendo como base a vivência na escola de ensino médio José Matias Sampaio. Para tanto, objetivamos três pontos: (1) Analisar o conceito de educação em Kant, o qual se aproxima do conceito de cuidado. Mais exatamente, o cuidado com a infância, com a formação (que consiste em disciplina, parte negativa da educação, e instrução, parte positiva da educação) e com a moralidade. Antes, porém, foi fundamental abordarmos as razões para estudar Kant (enquanto jornada intelectual, no mínimo, gratificante e enriquecedora) e a sua contextualização na história da pedagogia que é marcada pelo seu engajamento social e político, assumindo o papel de inovador e idealizador de planos de reformas educacional). (2) Pensar novamente a disciplina e a moralidade no pensamento de Immanuel Kant. Assim como, os seus desafios e seu lapso na contemporaneidade. Sobre o primeiro ponto, nossa intenção é construir uma imagem ampla de disciplina e de moralidade a partir das obras kantianas (Crítica da Razão Pura, Crítica da Razão Prática, Metafísica dos Costumes e Sobre a Pedagogia), destacando a importância da disciplina para manter a racionalidade e a moralidade. Depois disto, abordamos a noção de moralidade, que nas obras investigadas, sublinha sua característica de não se deixar interferir por causas ou condições empíricas e subjetivas, e acentuando o papel da razão e da educação na formação moral dos indivíduos. No segundo ponto, referente aos desafios a prática da disciplina e da moralidade, observamos que os avanços tecnológicos trouxeram desafios significativos, tais como: dependência tecnológica, distrações constantes e informações superficiais. No terceiro ponto, procuramos entender o lapso na disciplina e na moralidade kantiana evidenciado nos desafios para o desenvolvimento ético no contexto contemporâneo, pois a sociedade brasileira atual tem manifestado comportamentos imorais e negligenciando a educação moral na escola, na família e na sociedade. (3) Investigar alguns pontos relacionados a disciplina de filosofia (enquanto componente curricular do ensino médio): a legislação do ensino de Filosofia (a alteração da legislação na educação brasileira, resultou em duas “pancadas” na disciplina de Filosofia: A revogação do Art.35, Inciso III da LDB 9394/96 e a alteração do artigo 36 da LDB); as dificuldades para lecionar a disciplina de filosofia (o desapareço a filosofia – como disciplina secundária e como algo que não tem utilidade – e o próprio ensino de filosofia: ensinar a filosofia ou ensinar a filosofar); os métodos utilizados pelos professores: o expositivo, o dialogado e o dialético; os conceitos kantianos aplicados pelos professores nos livros didáticos: Liberdade do indivíduo, Paz Perpétua, Racionalidade x Ambientalismo, Ética na atualidade, Racionalidade natural, Maioridade e Minoridade. Por fim, para este estudo ser considerado bem-sucedido deverá cooperar na configuração de uma cartilha que possibilite uma orientação (mínima) em direção à prática educacional filosófica kantiana, na intenção de revitalizar a sua importância, assim como, ressaltar o grande erro de não aplicar a disciplina e moralidade na escola.

PALAVRAS-CHAVES: Filosofia. Educação. Disciplina. Moralidade.

ABSTRACT

The central problem of this dissertation is to consider how Immanuel Kant's philosophical education is presented in the Brazilian educational curriculum, based on the experience at the José Matias Sampaio high school. To this end, we aim to address three points: (1) Analyze Kant's concept of education, which aligns closely with the concept of care—more precisely, care for childhood, for formation (consisting of discipline, the negative aspect of education, and instruction, the positive aspect of education), and for morality. However, it was first essential to address the reasons for studying Kant (as an intellectual journey that is, at the very least, rewarding and enriching) and his contextualization in the history of pedagogy, marked by his social and political engagement, taking on the role of an innovator and idealizer of educational reform plans. (2) Rethink discipline and morality in Immanuel Kant's thought, as well as their challenges and shortcomings in contemporary times. Regarding the first point, our intention is to construct a broad picture of discipline and morality based on Kantian works (*Critique of Pure Reason*, *Critique of Practical Reason*, *Metaphysics of Morals*, and *On Pedagogy*), highlighting the importance of discipline in maintaining rationality and morality. Following this, we address the notion of morality, which, in the works investigated, underscores its characteristic of not being swayed by empirical or subjective causes or conditions, emphasizing the role of reason and education in the moral formation of individuals. In the second point, concerning the challenges to practicing discipline and morality, we observe that technological advances have brought significant challenges, such as technological dependence, constant distractions, and superficial information. In the third point, we seek to understand the lapse in Kantian discipline and morality, evidenced by the challenges to ethical development in the contemporary context, as current Brazilian society has displayed immoral behaviors and neglected moral education in schools, families, and society at large. (3) Investigate some aspects related to the discipline of philosophy (as a curricular component of high school): the legislation on the teaching of philosophy (changes in Brazilian education legislation resulted in two “blows” to the philosophy discipline: the revocation of Article 35, Section III of LDB 9394/96 and the amendment of Article 36 of the LDB); the difficulties in teaching the philosophy discipline (the disregard for philosophy—as a secondary discipline and something deemed useless—and the teaching of philosophy itself: teaching philosophy or teaching how to philosophize); the methods used by teachers: the expository, the dialogical, and the dialectical; the Kantian concepts applied by teachers in textbooks: individual freedom, perpetual peace, rationality vs. environmentalism, ethics in the present day, natural rationality, maturity, and minority. Finally, for this study to be considered successful, it must contribute to the development of a guide that provides (at least) minimal orientation toward the practice of Kantian philosophical education, with the intent of revitalizing its importance and highlighting the great mistake of not applying discipline and morality in schools.

KEYWORDS: Philosophy. Education. Discipline. Morality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I: ACERCA DA EDUCAÇÃO EM KANT.....	15
1. RAZÕES PARA ESTUDAR IMMANUEL KANT.....	15
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA EM IMMANUEL KANT.....	18
3. ANÁLISE DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO EM KANT.....	25
3.1 O Cuidado na infância.....	26
3.1.1 Conceito de infância.....	27
3.1.2 O conceito de infância em Kant.....	28
3.1.3 Os cuidados que se deve prestar na infância.....	29
3.2 Cuidado com a disciplina.....	32
3.3 Cuidado com a instrução.....	35
3.4 Cuidado com a moralidade.....	42
4. ÚLTIMAS PONDERAÇÕES.....	46
CAPÍTULO II: ACERCA DA DISCIPLINA E DA MORALIDADE.....	50
1 DISCIPLINA E MORALIDADE EXPRESSA NA FILOSOFIA DE KANT.....	51
1.1 Disciplina manifestada na filosofia de Kant.....	51
1.2 Moralidade revelada na filosofia de Kant.....	57
2. DESAFIOS DA PRÁTICA DA DISCIPLINA E DA MORALIDADE NA EDUCAÇÃO	63
3. LAPSO DA DISCIPLINA E DA MORALIDADE KANTIANA	66
4. ÚLTIMAS OBSERVAÇÕES.....	73
CAPÍTULO III: ACERCA DISCIPLINA DE FILOSOFIA.....	75
1 A LEGISLAÇÃO E A DISCIPLINA DE FILOSOFIA.....	75
1.1 Problema da educação brasileira na disciplina de filosofia.....	75
1.2 Divergência no ensino de filosofia – Ceará.....	78
2 DIFICULDADES PARA LECIONAR A DISCIPLINA DE FILOSOFIA.....	88
2.1 O despreço a filosofia e a falta de docente licenciado.....	88
2.2 A falta de docente.....	91
2.3 Aspecto da qualificação profissional.....	93
3 COMO CONDUZIR O ENSINO DE FILOSOFIA.....	97
3.1 Ensinar a filosofia ou ensinar a filosofar.....	97
3.2 Aprender a filosofar em Kant.....	100

4 OS MÉTODOS E OS CONCEITOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES	101
4.1 Métodos utilizados pelos professores.....	101
4.1.1 Método expositivo.....	102
4.1.2 Método dialogado.....	104
4.1.3 Método dialético.....	105
4.1.4 A relação entre aula expositiva, dialogada e dialética.....	106
4.2. Os conceitos kantianos utilizados pelos professores.....	106
4.2. 1 Liberdade do indivíduo	107
4.2.2 Paz perpétua	108
4.2.3. Racionalidade x ambientalismo	109
4.2. 4 Ética na atualidade	110
4.2.5 Racionalidade natural	112
4.2.6 Maioridade e minoridade	113
5 ÚLTIMAS REFLEXÕES.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	129
ANEXO I	136

INTRODUÇÃO

Estudar acerca da educação em Immanuel Kant, vai em direção à importância do desenvolvimento do seu pensamento filosófico e é, também, pesquisar um profissional da educação (professor de filosofia e de pedagogia) a vida toda, isto mostra que estamos sendo coerentes com o nosso tempo (exige que um especialista da área atue sobre sua especialização). A educação e a pedagogia formatada por Kant, segundo Cambi (1999, p. 364 – 365), é exclusivamente teórica e afirma-se como uma das maiores elaborações da pedagogia iluminista, que influenciou, durante todo o curso do século XIX e, chegando a atingir também alguns setores da pedagogia do nosso século.

Refletir como a educação filosófica em Immanuel Kant se apresenta no currículo educacional brasileiro tem sua relevância, na medida em que aquele que investiga está preocupado com a aprendizagem, do componente currículo chamado de filosofia e atormentado com a filosofia no sentido específico de um filósofo. Claro que Kant não é qualquer filósofo, mas é o filósofo professor. Talvez o único dos filósofos, que foi incluído na categoria dos clássicos, que exerceu a profissão de educador, isto é, aquele que cumpriu os deveres e direitos por profissão.

Nosso problema central é pensar *como a educação filosófica em Immanuel Kant se apresenta no currículo educacional brasileiro, tendo como base a vivência na escola de ensino médio José Matias Sampaio*¹. Para tanto, objetivamos: (1) analisar o conceito de educação de Kant. Assim como, compreender as noções de disciplina e de moralidade, destacando seus desafios em praticá-las e seu esquecimento, enquanto prática pedagógica; (2) investigar sobre a disciplina de filosofia, como componente curricular, na escola de ensino médio, levando em consideração sua legislação, dificuldades, modos de conduzi-la, métodos e conceitos utilizados pelos professores e (3) configurar uma cartilha que possibilite orientar, minimamente, estudantes, pais e professores, na prática da educação kantiana e, conseqüentemente, na intervenção disciplinar e moralizante.

Nossa hipótese é que a educação filosófica de Immanuel Kant não é apresentada no currículo educacional brasileiro satisfatoriamente, quando muito, é oferecida de maneira inadequado. Prova disto é que encontramos desafios na prática da disciplina e da moralidade, termos muito caro na educação filosófica de Kant. A disciplina e a moralidade vêm sendo esquecidas nas escolas, nas famílias e na sociedade. Talvez, este lapso, seja produzido pela

¹ Escola de ensino médio localizada na rua Manoel Inácio Bezerra, nº 49 – cidade de Brejo Santo-CE.

forma de vida que o mundo vem oferecendo para o comum das pessoas: a pego demasiado as tecnologias, distrações contínuas e informações superficiais. Isto é corroborado no entendimento acerca da educação em Kant, perpassando sobre a disciplina e a moralidade kantiana e sobre a disciplina de filosofia (enquanto componente curricular), na Escola de Ensino Médio José Matias Sampaio (EEMJMS).

Supondo também que a legislação acerca da disciplina de Filosofia proporciona divergências e diferenças e, recentemente, sofreu uma redução, mas continua no currículo. Somado a isso, as dificuldades na disciplina de Filosofia e os problemas relacionados aos conceitos kantianos (identificados nos livros didáticos) tornam a filosofia e educação kantiana um desafio gigantesco, talvez impossível de ser realizado na sociedade atual.

Fundamentalmente, discorreremos sobre a educação filosófica em Immanuel Kant e, abordamos três pontos: (1) refere-se à educação expressa na filosofia em Immanuel Kant; (2) diz respeito as noções de disciplina e de moralidade e (3) versa sobre a disciplina de Filosofia no ensino médio. Esses três pontos, tornar-se-ão os três capítulos que compõe o texto.

No capítulo I (Acerca da educação em Immanuel Kant), como o título indica, o foco é entender a educação expressada na filosofia Kantiana. Antes, porém, abordaremos dois pontos pertinentes a sua filosofia, que nos permitirá visualizar melhor sua educação. São eles: as razões para estudá-lo e a sua contextualização. (1) A mobilização para pesquisar Kant está na convicção de que é uma jornada intelectual, no mínimo, gratificante e enriquecedora. Isso porque, Kant é um dos poucos filósofos que atuou como professor, assim como, um pedagogo habilitado no ensino de filosofia e, por isso, nele podemos encontrar luzes para nossa prática educativa da aprendizagem de filosofia. e (2) a contextualização de Kant na história da pedagogia, aponta-o como pertence a época da modernidade e ao momento da transformação metodológica na pesquisa histórico-educativa, que levou a mudança da história da pedagogia à história da educação. O papel de Kant é relevante (principalmente, para Alemanha), pois ele é socialmente engajado e dialoga criticamente com o poder político, assumindo o papel de inovador e idealizador de planos de reformas educacional. (3) analisamos o conceito de educação de Kant. Neste ponto, a educação foi aproximada do conceito de cuidado. Mais exatamente o cuidado com a infância, com a formação (que consiste em disciplina, parte negativa da educação, e instrução, parte positiva da educação) e com a moralidade.

No capítulo II, desta dissertação, nosso propósito foi de pensar novamente a disciplina e a moralidade expressa no pensamento de Immanuel Kant. Para tanto, nos dedicamos a três pontos relativos a definições, desafios e o lapso da disciplina e da moralidade expressada na filosofia de Kant. Sobre o primeiro ponto, nos atentamos as explicações acerca da disciplina e

da moralidade kantiana. Nossa intenção é de nos apropriarmos dos conceitos que nos permita construir uma imagem ampla de disciplina e de moralidade e que possamos asseverar que, as obras investigadas se completam e se corroboram. Nas obras kantianas (“Crítica da Razão Pura”, “Metafísica dos Costumes” e “Sobre a Pedagogia”) entre outros temas, destacamos a importância da disciplina para manter a racionalidade e a moralidade. Depois disto, abordamos a noção de moralidade, que nas obras investigadas, sublinha sua característica de não se deixar interferir por causas ou condições empíricas e subjetivas, e acentuando o papel da razão e da educação na formação moral dos indivíduos. No segundo ponto, referente aos desafios a prática da disciplina e da moralidade, focamos, mais exatamente, no âmbito da educação. Nesta parte do texto, observamos que os avanços tecnológicos trouxeram desafios significativos para a prática da disciplina e da moralidade na educação. Tais como: dependência tecnológica, distrações constantes e informações superficiais. No terceiro ponto, é perceptível que no pensamento de Kant a disciplina e moralidade, se for orientada pela sabedoria, pode levar a felicidade. No entanto, a sociedade brasileira atual parece estar distanciando-se desses princípios, manifestando comportamentos imorais e negligenciando a educação moral, tanto na escola quanto na família e na sociedade. Esse lapso na disciplina e moralidade kantiana evidencia desafios significativos para o desenvolvimento ético no contexto contemporâneo.

No capítulo III, pensamos em alguns pontos relacionados a disciplina de filosofia: (1) a legislação do ensino de Filosofia (a alteração da legislação na educação brasileira, resultou em duas “pancadas” na disciplina de Filosofia: A revogação do Art.35, Inciso III da LDB 9394/96 e a alteração do artigo 36 da LDB), (2) as dificuldades para lecionar a disciplina de filosofia: (o desapareço a filosofia – como disciplina secundária e como algo que não tem utilidade – e o próprio ensino de filosofia: *ensinar a filosofia ou ensinar a filosofar*), (3) os métodos utilizados pelos professores: o *expositivo* (que expressa uma crença didática antiga), o *dialogado* (que é uma forma típica, dos antigos filósofos até Aristóteles, e privilegiada de aprender e ensinar filosofia) e a *dialético* (o qual consiste em quatro passos: Sensibilização, Problematização, Investigação e Conceituação) e (4) os conceitos kantianos aplicados pelos professores nos livros didáticos. Destacamos seis conceitos: *Liberdade do indivíduo* (nesse caso, não há um problema central que se responda propriamente com a filosofia de Kant), *Paz Perpétua* (notamos que há um conteúdo filosófico recorrido a Kant para responder o problema central – será possível supor que todas as guerras cessem?). *Racionalidade x Ambientalismo* (A questão enfatizada, neste texto, refere-se ao Uso Racional dos Recursos Naturais, onde, em linhas gerais, quer indicar que a visão kantiana pode levar à exploração excessiva do meio ambiente). *Ética na atualidade* (a questão aqui é apresentar a ética como uma esfera, complexa e de difícil compreensão e a

alusão a Kant se resume a uma nota curta e incompleta). *Racionalidade natural* (A questão enfatizada, se refere a desigualdade natural à desigualdade como valor. Nesse caso, Kant é citado como uma mera figura entre as outras, *Maioridade e Minoridade* (Nesse texto, destaca a concepção kantiana de cidadania se associa, negativamente, com questões de gênero, idade, propriedade e autonomia).

Para este estudo ser considerado bem-sucedido deverá cooperar na configuração de uma cartilha que possibilite uma orientação (mínima) em direção à prática educacional filosófica kantiana, na intenção de revitalizar a sua importância, assim como, ressaltar o grande erro de não aplicar a disciplina e moralidade na escola.

CAPÍTULO I: ACERCA DA EDUCAÇÃO EM KANT

1. RAZÕES PARA ESTUDAR IMMANUEL KANT

Estudar as obras de qualquer filósofo nos proporciona uma compreensão mais profunda do filósofo, do seu contexto histórico-cultural e suas conexões temáticas. Esta compreensão enriquece nossa experiência de leitura, de análise literária, de crítica e de filosofar. Além de servir como inspiração para nossos próprios trabalhos criativos. Nesse sentido, acreditamos que cada filósofo oferece uma visão única e estudá-lo proporciona novas maneiras de ver e entender o mundo, o outro e a si mesmo.

Por fim, estudar um filósofo pode ser uma jornada intelectualmente gratificante que oferece muitos benefícios, tanto pessoais quanto profissionais e, certamente, ao estudar o filósofo Immanuel Kant encontraremos todos estes motivos. Entretanto, as razões para estudá-lo não param por aqui. Diversos autores apresentaram suas motivações. Só para exemplificar, citaremos, Otto Allen Pássaro, Brian Duignan e Marcelo Perine.

Os autores Otto Allen Pássaro e Brian Duignan, em artigo²: “*Immanuel Kant*” – apontam os motivos que os levaram a estudar Kant, ao destacar que ele é um dos filósofos e pensadores – pensamos não ser exagero e talvez até conveniente acrescentar, um dos educadores e professores – mais influentes do Iluminismo e um dos maiores filósofos de todos os tempos. Seu trabalho abrangente e sistemático em epistemologia (a teoria do conhecimento), ética e estética, influenciou profundamente toda a filosofia subsequente; Kant inaugurou uma nova era no desenvolvimento do pensamento filosófico, combinando as novas tendências que começaram com o racionalismo (ênfatisando a razão) de René Descartes e o empirismo (ressaltando a experiência) de Francis Bacon; Kant, também, é famoso por suas obras, excepcionalmente, *Crítica da razão pura* (1781), *Crítica da razão prática* (1788) e *Crítica do juízo* (1790). Só para lembrar que na “Crítica da Razão Prática”, sua notoriedade é enaltecida, por sua noção do imperativo categórico, que é central para sua filosofia moral.

Marcelo Perine (1987) é outro pensador que aponta razões para estudar Kant, no seu texto – *A educação como arte segundo Kant* –. Para Perine: “*é imensa a bibliografia kantiana e continua crescendo*”. De qualquer modo, as razões para estudar um filósofo, indicada por

² Pássaro, Otto Allen e Duignan, Brian. "Immanuel Kant". *Enciclopédia Britânica*, 15 de dezembro de 2023, <https://www.britannica.com/biography/Immanuel-Kant>. Acesso em 9 de janeiro de 2024.

Perine, “podem ser duas maneiras: filosóficas ou doxográficas³. Perine opta pelo motivo filosófico, isto é, cumprir aquela exigência formulada pelo próprio Kant: “*importante não é aprender a filosofia, mas aprender a filosofar*” (Perine, 1987, p. 9, grifo nosso). Identificamos, na leitura em Perine, cinco (5) relevâncias para estudar Kant hoje, que tratadas individualmente seria só mais um filósofo, porém somadas, a imagem de Kant ganha notoriedade de “filósofo” fundamental para entender a modernidade e os dias atuais.

(...) coloca-nos entre os que pretendem aprender a filosofar. (...) é procurar nos compreender, pois é dele que vem a modernidade do nosso pensamento; (...) não só porque ele nos ensina o que somos, mas por sua fecundidade, sua riqueza e sua atualidade na superação que é a sua; (...) é reconhecer que a revolução copernicana esteja ainda nos seus inícios; (...) é reconhecer que a sabedoria das nações não se engana ao dizer que o anão sobre os ombros do gigante vê mais longe que o gigante. (...) é reconhecer, infelizmente, que ainda não teve anões dispostos a continuar o caminho do gigante (Perine, 1987, p. 9-10).

A pretensão de Perine (1987), no texto – *A educação como arte segundo Kant* – é genial. Ele não quer somente descrever uma mera opinião sobre a educação em Kant, mas filosofar nas ideias de Kant ou com as ideias de Kant. Afirma Perine: “(...) apresentar neste artigo uma compacta leitura das reflexões sobre a educação em Kant em confronto com o seu sistema crítico. A nossa pretensão, já o dissemos, é filosófica e não doxográfica” (Perine 1987, p. 10).

Uma última razão que nos motiva ou nos motivou a estudar Kant, nos permite lembrar de um dos fatos marcantes na vida do filósofo, a prática de lecionar. Ainda que, esquecida. Kant foi um dos filósofos da tradição clássica e professor, ou seja, se envolveu diretamente com a prática de lecionar. Em certo modo e em certa medida, a grande maioria dos filósofos, inscritos na história da filosofia, lecionaram, mas professor foram poucos e, talvez, só Kant tenha se dedicado ao ensino, enquanto profissional da educação, por toda a sua vida. Esse fato, já justifica a escolha de estudá-lo hoje, referente ao ensino de filosofia.

Muitas questões são tratadas no pensamento do filósofo Immanuel Kant – como conhecimento, metafísica, ciência, ética-moral, estética – e recentemente algumas questões entorno da pedagogia e educação (entre outras) foram inauguradas. Desde sua morte (1804), Kant vem sendo estudado e debatido. Todavia, uma questão em Kant não é debatida, não é

³ O iniciador da prática de coligir e descrever as doutrinas dos filósofos e das escolas filosóficas foi Teofrasto (-371/-287), um dos discípulos de Aristóteles. Seu livro, do qual restam alguns fragmentos, chamava-se *Opiniões dos Filósofos da Natureza* (gr. Ἐκ φυσικῶν δοξῶν). Daí em diante os que se dedicavam a essa atividade passaram a ser chamados de doxógrafos. Ofício do doxógrafo, de quem estuda detalhadamente, faz comentários ou trabalha reunindo textos filosóficos, especialmente compostos pelos filósofos gregos da antiguidade. Obra que reúne ou contém a reunião das doutrinas filosóficas.

discutida e pouca comentada. Parece que há um apagão no imaginário dos intelectuais e estudiosos de Kant, quando se fala em professor Kant. Esquecemos da prática didática-educacional de Kant. Muito se discursa e pensa acerca do filósofo Kant, mas pouco se fala e sabe sobre o professor Kant.

Teria sido, a imagem de Kant professor, escondida propositalmente? De qualquer modo, é preciso construir ou reconstruir o não dito (na trilha de Jacques Derrida). Pois ao escrever sobre Kant, os comentadores selecionaram o que desejaram (os textos, discursos e falas do filósofo) e ao mesmo tempo, apagaram, censuraram ou excluíram o que consideraram secundário (os textos, discursos e falas do professor-pedagogo). Ou seja, qualquer texto ou discurso é marcado pelo que o autor *afirma e não afirma*, explícita e silenciosa. Dito de outro modo, na prática, silenciaram⁴ o professor Kant e interpretaram somente o filósofo Kant.

Podemos dizer que Kant foi professor por toda a sua vida, de forma direta (lecionando) e de forma indireta (tratando de questões e temas ligados à educação). Kant viveu profissionalmente do ensino que praticava (recebia salário, pagava suas contas e comprava suas coisas mediante a prática de lecionar). Ora, inicialmente, (1748), ele foi tutor (nas casas das famílias burguesas), depois, professor particular (na universidade remunerado pelos próprios estudantes) e finalmente, morreu (1804) como professor (“aposentado”) universitário (Universidade de Königsberg).

Três anos antes de sua morte (1801), já debilitado, se afastou da prática docente na universidade. Nesse caso, de 1748 até 1801 equivale a 53 anos de trabalho docente. Logo, não é exagero dizer que Kant foi um profissional da educação a vida toda. Neste período, lecionou quatro anos cursos sobre pedagogia. Este fato parece ser considerado – por muitos comentadores e estudiosos de Kant – pouco interessante.

Por isso, Kant não é conhecido ou reconhecido, de modo geral, como professor, educador ou pedagogo. Só conhecemos Kant pela sua contribuição as questões referentes ao campo filosófico (conhecimento, ciência e a metafísica, ética, estética e etc.). O que mais nos espanta é que Kant trata de questões educacionais e pedagógicas em vários textos, só para exemplificar, de modo claro e conciso, temos os textos: *Sobre a Pedagogia* (anotações catalogadas e publicada por Friedrich Theodor Rink, em 1803); cartas (109, 122 e 136) sobre

⁴ A impressão que temos é que, historicamente, apagaram ou tentaram apagar a vida de Kant como profissional da educação. Não sei se foi proposital, como fizeram com as mulheres, considerando-a como humano de segunda categoria. No entanto, é bem verdade que ser professor não é visto, pelo público em geral, como uma função socialmente atraente. Alguns estudiosos, poderiam supor que ligar Kant ao profissional da educação poderia diminuir filosoficamente seu pensamento. Enquanto, tratá-lo somente como filósofo poderia deixá-la pomposo e respaldava seu pensamento. Talvez esta seja uma questão para outras pesquisas.

educação e ensino; As Notícias do Prof. Immanuel Kant – *sobre a organização das preleções* (publicadas na *Lógica*). De maneira implícita ou não diretamente, trata de questões educacionais e pedagógicas, nos textos: *Prolegômenos a toda metafísica futura*, *Fundamentação da metafísica dos costumes*; *a resposta à pergunta: o que é esclarecimento*; *o que significa orientar-se no pensamento*.

Portanto, propor estudar Immanuel Kant entre diversos filósofos para pensar o ensino de filosofia, significa dizer que estamos escolhendo um filósofo que nos proporciona um o enriquecimento da experiência filosófica e nos inspira a realizar nossos próprios trabalhos. Dessa forma, se configura como uma jornada intelectualmente gratificante que oferece muitos benefícios. Os autores Otto Allen Pássaro e Brian Duignan justificam suas motivações, por efeito do envolvimento de Kant com Iluminismo, pela importância do desenvolvimento do seu pensamento filosófico e pela produção de suas obras. Já Marcelo Perine, enfatiza que estudar Kant é ser incluído no grupo daqueles que querem aprender a filosofar. Para nós a razão mais relevante está no fato de Kant ter sido um profissional da educação (professor de filosofia e de pedagogia) a vida toda. Dessa forma, a escolha de estudar Kant, mostra que estamos sendo coerente com o nosso tempo. isto porque, no momento atual, exige que um especialista da área atue sobre sua especialização. Nesse sentido, um professor de filosofia deve estar apto a tratar do ensino de filosofia e Kant não só é habilitado para esta tarefa, mas nos coloca no centro do debate – acerca do ensino-aprendizagem de filosofia – aqui no Brasil.

Apresentado as razões para estudar Kant, cabe agora, nos dedicarmos, a trazer justificativas que nos permita ensaiar, minimamente, o contexto de Immanuel Kant ressaltado, não o filósofo da história da filosofia, mas sim o pedagogo na história da pedagogia. Dessa forma, enfatizaremos mais ainda a relevância em investigá-lo, na intenção de encontrar luzes para a educação do nosso tempo (século XXI).

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA EM IMMANUEL KANT

Neste texto, procuramos conjecturar Immanuel Kant, assim como, sua pedagogia, mediante a análise de leitura de texto da obra “*História da Pedagogia*” de Franco Cambi. Faremos *o caminho traçado até Kant*, por Cambi, justamente, porque ele aponta a transformação metodológica na pesquisa histórico-educativa, que levou a mudança da “história da pedagogia” à “história da educação”. Nesse sentido, nas páginas seguintes, veremos como Cambi apresenta esta mudança e nela a atuação de Kant.

No começo da sua obra “*História da Pedagogia*”, Cambi afirma que no século XVIII a

história da pedagogia tem seu início e se desenvolve no século XIX, “como pesquisa elaborada por pessoas ligadas à escola” (Cambi, 1999, p. 22), para inaugurar a composição da educação técnica e cidadã. Por isso, ele nos leva a crer que a história da pedagogia nasce como uma história ideologicamente orientada, justificada no conhecimento⁵ das ideias e sua sucessão histórica, descrita pelas filosofias. Nesse caso, identifica a pedagogia como *a teoria da autoafirmação do espírito*, dissolvida na filosofia. Portanto, nessa época, a história da pedagogia coincidia com a da filosofia.

O processo de transformação da história da pedagogia para a história da educação, é descrito, por Cambi, em três momentos: (1) a pedagogia abafava o sentido filosófico; (2) assume-se nas diversas ciências, o novo modo de fazer história pedagógica-educativos (o qual se apresenta mais aberto, complexo, pluralista e articulado); e (3) uma nova imagem do "fazer história", nascida em torno das três revoluções historiográficas do pós-guerra, através da ação conjunta de muitas orientações. Tais como: o marxismo (Gramsci); os Annales e a história total (na França); a psicanálise para a pesquisa histórica (Erikson, De Mause, Loewenburg); o estruturalismo e as pesquisas quantitativas (Foucault, Ladurie).

Três períodos da historiografia contemporânea são alcançados no encontro dessas posições. Nesse sentido afirma Cambi:

A primeira referiu-se aos métodos e afirmou sua liberalização e seu radical pluralismo. A segunda tratou do tempo, dando vida a uma visão pluralista e dialética do tempo histórico. A terceira voltou-se para os documentos, ampliando esta noção, articulando-a e desenvolvendo uma nova percepção das fontes e uma nova organização dos arquivos (Cambi, 1999, p. 26).

Identificamos, na história⁶ da educação de Cambi (1999), pelo menos quatro características: (1) como repositório de muitas histórias⁷, dialeticamente interligadas e interagentes, reunidas pelo objeto complexo ‘educação’, embora colocado sob óticas diversas e diferenciadas na sua fenomenologia; (2) como pluralidade, articulada em muitos níveis, mais

⁵ Tais como estudo de Compayré até Laser na França; de Jaeger na Alemanha; de Cubberley até Dexter EUA; de Gentile na Itália.

⁶ No pensamento de Cambi (1999, p. 35) a história é entendida como o exercício da *memória* realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível. Dessa forma, a memória se torna a categoria do fazer história. São duas as finalidades identificadas no exercício da memória, o qual privilegia às vezes o passado, são: (1) fixar melhor a alteridade das formas de vida; (2) ler as raízes mais antigas do presente (ibid., p. 36). Nesse sentido, é ressaltado que por trás da Modernidade, coloca-se a Idade Média, e por trás desta a Idade Antiga; e, assim por diante (Ibid., p. 37).

⁷ Cambi, caracteriza estas histórias em três âmbitos: (1) dotados de autonomia, de setorialidade e de tradição de pesquisa (o das teorias, o das instituições, o das políticas); (2) da história social (história do costume, história das culturas e das mentalidades); (3) âmbito do imaginário (na educação e pela educação). (Cambi, 1999, p. 29 – 32).

‘superior’ ou mais ‘inferior’, que se relacionam e se entrecruzam para formar um saber inflamado, mas rico tanto de sugestões como de resultados para o conhecimento das sociedades na sua história; (3) como modelo de pesquisa histórica que é preciso compreender e explorar em toda sua amplitude, variedade e complexidade; (4) como atributo básico a sua descontinuidade interna: de objetos, de métodos, de âmbitos.

Sintetizando historicamente, Cambi, pensa que na prática referente à pedagogia-educação, a antiguidade registra no ocidente as suas estruturas mais profundas: a identidade da família; a organização do Estado; a instituição-escola; mitos educativos e ritos de passagem. Mais exatamente, a *antiguidade* escreve no ocidente um rico mostruário de modelos socioeducativos, que vão desde a *pólis grega* até a *res publica* romana, características que se entrelaçam até formar o riquíssimo tecido da educação ocidental. O processo e os princípios educativos são revisados mediante a revolução cristã: (1) a *paidéia* ganha um sentido religioso, transcendente, teológico, ancorando nos saberes da fé e no modelo da pessoa do Cristo; (2) toda a cultura escolar é organizada em torno da religião e de seus textos; (3) toda a vida social é pedagogizada e operada segundo o programa educativo centrado na mensagem religiosa cristã.

A *Idade Média* modifica a tradição pedagógica e educativa, influenciando a própria Modernidade, acionando o pensamento (a ótica metafísica) e a práxis (autoritária e de domínio de outro). No que se refere a *Modernidade*, Cambi (1999, p. 38) argumenta, que é descrita como o anterior mais próximo e o enunciador imediato da nossa contemporaneidade, e, por isso, devemos fixar o nosso olhar, pois é esta que se deve buscar entender. Pois dela se compreende, assegura e indica como alternativas possíveis do passado e do presente.

Finalmente, chegamos a Immanuel Kant, que é o ponto crucial para nós de todo o movimento argumentativo do pensador da pedagogia. Kant, segundo Cambi (1999, p. 38 – 39), é notado na parte que alude alguns aspectos históricos da Idade Moderna que a defini: (1) como um fenômeno complexo, definível por abstração e dotado de características homogêneas e fortes. É uma ruptura⁸ em relação à Idade Média; (2) como uma época histórica com características orgânicas e complexas que investem a reorganização do poder ou dos saberes, fazendo-os assumir conotações novas e específicas. É a Idade das Revoluções, do tempo da emancipação, da base histórica que depura e legitima as diferenças. (3) como o nascimento e o desenvolvimento de um sistema organizativo social que tem como eixo o indivíduo (condicionado por parte da coletividade) dando vida a um "mundo moderno" em cujo centro

⁸ Uma ruptura vertical que transformou todos os campos, da economia à política, da cultura à mentalidade, ao estilo de vida; permanente, já que age de maneira constante por muitos séculos; consciente também, como manifestam as oposições às práxis medievais de economistas, políticos, intelectuais etc. (Cambi, 1999, p. 38 – 39).

estão a eficiência no trabalho e o controle social. Portanto, o filósofo Immanuel Kant, pertence ao contexto da modernidade que representa a gênese e o aperfeiçoamento de um sistema organizacional público que tem como alicerce o indivíduo, focado no trabalho e no social e o aspecto sublinhado por Kant será a liberdade.

Para Cambi (1999, p. 323 – 325), o século XVIII⁹ – não é só o século que divide o mundo moderno e mundo contemporâneo; não é só o século caracterizado pelo processo de laicização¹⁰ que impõe, ao mundo moderno, a emancipação; é o século marcado pelas três revoluções¹¹ e pela difusão de ideias em nível quase de massa¹², cada vez mais participativa e inspirada no princípio-valor da liberdade – é, também, o século de Kant. O filósofo e intelectual Kant (como todos os intelectuais iluminista da época) é socialmente engajado e dialoga criticamente com o poder político, para promover amplos projetos de reformas em todos os campos da vida social, da instrução familiar à educação universitária, da liberdade de imprensa à administração da justiça. Kant assumiu conscientemente este papel sociopolítico progressista, de inovador e idealizador de planos, de reformas na Alemanha.

Na Alemanha, com Basedow, Lessing, Herder e Kant, foram esboçando modelos pedagógicos profundamente inovadores e de grande empenho filosófico. Nos interessa aqui é compreender a atuação de Kant nesse processo. Com Kant, como veremos, o sujeito moral será posto no centro dessa renovação pedagógica. Portanto, nosso interesse é permanece em Kant e enfatizando sua pedagogia, destinada a formar um homem universal e racional, marcado pelo "caráter" e pela razão.

O pensamento de Immanuel Kant (1724-1804) foi influenciado pelos filósofos Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716), Christian Freiherr Von Wolff. e Isaac Newton. Em 1770, Kant, iniciou a sua filosofia crítica¹³, que se tornou um marco no desenvolvimento da filosofia moderna: *Crítica da razão pura* (1781), *Crítica da razão prática* (1788) e *Crítica do juízo*

⁹ No século XVIII desenvolve-se uma imagem nova da pedagogia moderna, capaz de rever radicalmente os próprios princípios tradicionais e de repensá-los, organizando-se como discurso rigoroso (Cambi, 1999, p. 329) desenvolvido a partir de critérios postos como verdadeiros e que atinge com a própria crítica todos os âmbitos da educação da época (familiar, social, intelectual, religiosa etc.), propondo uma decidida revisão. De Locke a Diderot, de Condillac a Rousseau, de Genovesi a Kant, de Basedow a Pestalozzi (Cambi, 1999, p. 330).

¹⁰ Foi um grande processo de laicização, de uma maior liberdade por parte de classes sociais e de indivíduos (liberdade de ação e julgamento), que se tornaram independentes de modelos unívocos e vinculantes e agora valorizados justamente pela sua independência (Cambi, 1999, p. 323).

¹¹ A da independência americana, a burguesa e jacobina na França, a econômico-industrial na Inglaterra.

¹² Através de livros, imprensa diária e periódica, opúsculos etc.

¹³ Conforme Marcio Tadeu Girotti¹, em artigo: “*Kant e o criticismo da década de 1760*”, o período anterior à *Crítica* se estende de 1746 a 1770 (ou 1772 para alguns historiadores) e o próprio Kant afirma que seu pensamento crítico começa a partir da publicação da obra “*Acerca da forma e dos princípios do mundo sensível e inteligível*” (Dissertação de 1770), demonstrando a importância supostamente menor dos textos pré-críticos (Girotti, 2008, p. 114).

(1790). Kant, morreu em Königsberg, onde sempre viveu e onde exerceu ativamente a prática filosófica e pedagógica.

Os escritos acerca da pedagogia, segundo Cambi (1999), foram confiados ao aluno Theodor Rink, que catalogou e publicou em 1803. A obra publicada com o título “*Sobre a Pedagogia*” e apresenta um texto conciso, mas que permite ler com clareza o perfil do pensamento pedagógico kantiano e identificar tanto seus vínculos com alguns pedagogos contemporâneos, como as contribuições mais estritamente originais, além do decisivo destaque histórico¹⁴.

Em síntese, da teoria da educação ou da pedagogia de Kant, Cambi (1999, p. 361-362), destaca a influência de Rousseau¹⁵ e Basedow¹⁶. Kant foi marcado pelo naturalismo de Rousseau (uma educação do homem através de seu retorno à natureza), e as inovações educacionais de Basedow (aplicados na sua escola).

Na compreensão pedagógica de Kant, a educação objetiva transformar a animalidade em humanidade pelo desenvolvimento da “razão”. Nesse processo podemos destacar, na leitura de Cambi (1999, p. 362) alguns pontos. Tais como: (1) a disciplina ganha importância ao lado da educação ética; (2) a educação é entendida como necessidade humana: “O ser humano só logra se tornar ser humano mediante educação” (Kant apud Cambi, 2021, p. 12); (3) Sua teoria da educação é, ao mesmo tempo, um ideal nobilíssimo e um instrumento de ação.

Nesta formulação, Cambi (1999) observa o Kant teórico da história como progresso (iluminista) e o Kant como político da paz perpetua (cosmopolita) se envolver com a pedagogia, que assumi um caráter filosófico e científico e, por isso, ganha status de a arte educativa ou ciência.

Cambi (1999) faz alguns comentários, do plano educativo de Kant, os quais consideramos pertinente, para entender seu sentido amplo: (1) identifica quatro componentes que se articulam: a disciplina, a cultura, a educação e a moralidade; (2) tem como princípios a educação pela moralidade, fortalecimento das escolas públicas e início de uma "experimentação" educativa; (3) A atividade educativa divide-se em "física" e "prática". (3.1) A

¹⁴ A posição kantiana terá uma influência não-marginal na história das teorias pedagógicas, especialmente através de Pestalozzi e Herbart, que se relacionam expressamente com o Kant pedagogo (Cambi, 1999, p. 361).

¹⁵ Inspirado no filósofo Rousseau, Kant se liga por um certo naturalismo que alimenta a sua concepção da infância e os conselhos para a primeira educação, bem como pela consciência da crise da sociedade. Todavia, em relação a Rousseau, Kant põe o acento sobre uma contraposição mais nítida entre natureza e moralidade, fixa a moralidade como o fim específico da educação e reclama um papel (Cambi, 1999, p. 361) mais central para a disciplina e a autoridade.

¹⁶ Em Basedow¹⁶, Kant vê alguém que conseguiu "revolucionar" o problema da educação através da superação dos erros tradicionais da pedagogia e o início de uma "nova formação dos docentes", objetivos atingidos na sua "escola exemplar", de modo a tornar possível "a salvação do gênero humano" com "um gradual melhoramento das escolas. (Cambi, 1999, p. 362).

educação física (concebida como negativa – quando enuncia conselhos para criar os bebês – e positiva – quando visa à cultura, ou ao "exercício das atividades espirituais"); (3.2) *A educação prática* objetiva três aspectos fundamentais: a habilidade, a prudência e a moralidade.

O modelo pedagógico elaborado por Kant, conclui Cambi (1999, p. 364 – 365), embora exclusivamente teórico, afirma-se como uma das maiores elaborações da pedagogia iluminista. Isso justifica a longa influência que esse modelo terá, especialmente na educação/pedagogia alemã, durante todo o curso do século XIX e, chegando a atingir também alguns setores da pedagogia do nosso século (desde a "escola do trabalho" de Kerschensteiner, tão atenta aos "valores", até o próprio "ativismo" deweyano, tão sensível ao chamado "primado" da educação e ao problema da formação ética do homem).

A pedagogia kantiana, é sem dúvida respeitada por seu foco no desenvolvimento moral e na autonomia racional, mas, nem por isso, escapa as críticas dos estudiosos contemporâneo e atuais. Kant é frequentemente criticado por seu idealismo moral (que visa a formação de um caráter moral, ideal e racional). Alguns enfatizam que esse idealismo não encontra correspondência na realidade prática e na complexa vida psicológica e social dos indivíduos. De posse dessa ideia, sugerem que a filosofia kantiana não tem aplicabilidade na sala de aula, tendo em vista, que os estudantes possuem diversas motivações contextos e necessidades. Dentre os estudiosos que criticam a filosofia educacional de Kant, podemos citar dentre vários: John Dewey (critica o idealismo moral kantiano), Paulo Freire e bell hooks (critica a autonomia kantiana).

John Dewey é conhecido com um dos principais filósofos pragmático estadunidense. Nele destacamos a crítica ao idealismo moral de Kant (o qual influenciou o pensamento ético e pedagógico ocidental), naquilo que se refere a separação entre razão e prática. Dewey, observa que há contradição anexada acerca da moral: “Por um lado, há uma identificação do moral com o racional. (...) por outro lado, o valor da inteligência concreta, da inteligência relativa à atividade de cada dia, é constantemente menosprezado” (Dewey, 1979, p. 388 - 389). Para Dewey, essa dicotomia resulta em uma moral ineficaz, pois considera a importância prática e do contexto social na formação do caráter. Isso porque, segundo Dewey (Ibid., p.103): “expressões como concepção individual e social da educação não têm significação alguma, quando isoladas ou destacadas da situação a que se referem”. Essa crítica aponta para a necessidade de uma abordagem educacional que considere a interação entre o indivíduo e a sociedade de forma dinâmica e contextualizada. Já que a educação moral idealista kantiana é “praticamente inoperante (Ibid, p. 389). Nesse caso, a prática educacional se limita a lições de moral ou catecismo (repetição de conceitos alheios).

Paulo Freire e bell hooks destacam que a *autonomia kantiana* tende a minimizar a relevância das interações sociais e da aprendizagem colaborativa. Freire, em *“Pedagogia do Oprimido”* faz uma brilhante defesa da educação dialógica e colaborativa, englobando os fatos sociais e comunitários dos estudantes. Ele afirma que: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda” (Freire, 1987, p. 51). Freire desaprova a educação kantiana, “a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação” (Ibid., p. 38) e defende uma abordagem participativa na educação e na luta pela liberdade, enfatizando que a conscientização e a transformações social são processos comunitários, que contrasta com a visão de autonomia individual kantiana quando tomada de forma estritamente isolada.

Bell Hooks, em sua obra *“Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade”*, compartilha das reflexões sobre educação de Paulo Freire e, nesse sentido, critica as abordagens de ensino que priorizam a independência intelectual de forma isolada, defendendo em vez disso uma educação, “como prática da liberdade” (Hooks, 2013, p. 25), que ressalte o aprendizado coletivo, a colaboração e a interdependência. Ela acredita que o aprendizado é enriquecido em contextos comunitários, onde as vozes e experiências de todos os envolvidos são consideradas. Desse modo, para ensinar, segundo Bell Hooks, o professor precisa acreditar que “sua vocação tem um aspecto sagrado” e que seu trabalho “não é simplesmente partilhar informações, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos” (Ibid., p.25) deve ser “de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos para criar as condições necessárias para o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (Ibid., p.25).

A pedagogia engajada, de acordo com Bell Hooks, “necessariamente valoriza a expressão do aluno” (Hooks, 2013, p. 34), não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos (Ibid., p. 35), mas de toda a sala, incluindo o professor. Entretanto, a realização do tipo de aprendizagem e pedagogia traçada por bell, exige que o professor reaprenda “sobre a colonização e a descolonização” (Ibid., p. 55), assim como, compreenda “plenamente a necessidade de criar uma experiência democrática” e este é o objetivo da “pedagogia transformadora” (Ibid., p. 56). Para elBa, podemos “ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora” (Ibid., p. 63)

3. ANÁLISE DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO EM KANT

Nosso problema fundamental, nesta parte do texto, é como Kant conceitua a educação, na obra “Sobre a Pedagogia”? Dessa forma, iremos analisar o conceito kantiano, na perspectiva de entender o que realmente Kant quer dizer com o termo educação. Para tanto, recorreremos aos dicionários e, depois, ao próprio Kant na obra “*Sobre a Pedagogia*”.

Uma ligeira busca, etimologia, seja em autores, seja em dicionário de filosofia, perceberemos que suas conotações ou perspectivas, acerca da educação, não necessariamente se contrapõe ou se anulam, mas se complementam. Isto fica evidente no texto de Rubens Costa Romanelli (1959), quando explica a palavra educação, que se refere ao verbo educar. Romanelli, aponta que o vocábulo educação veio do verbo latim educare. E segue afirmando que, o provérbio e- e o verbo – ducare, dúcere. No itálico, donde proveio o latim, dúcere se prende à raiz indo-européia DUK-, grau zero da raiz DEUK-, cuja significado era levar, conduzir, guiar. Educare, no latim, era um verbo que tinha o sentido de “criar (uma criança), nutrir, fazer crescer. Nesse sentido, etimologicamente, educação (do verbo educar) designa “trazer à luz a ideia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade.

Na mesma direção, o vocábulo (gr. Εκπαίδευση; lat. Educatio; in. Education; fr. Éducation; ai. Erziehung; it. Educazioné), tratado, identificado e compreendido por Nicola Abbagnano (2007, p. 305 – 306) em sentido amplo, como a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais. Dessa forma, Educação, tornou-se conceito indispensável para qualquer sociedade (civilizadas ou primitivas), pois realiza e garante a transmissão das formas culturais e numa sociedade civilizada (como a nossa), também dispõe da tarefa de corrigi-las e aperfeiçoá-las.

A educação, analisada por Abbagnano, é aquela que, através da difusão das técnicas se propõe formar nos indivíduos a capacidade de corrigir e aperfeiçoar essas mesmas técnicas. Nesse sentido, a educação é definida não do ponto de vista da sociedade, mas do ponto de vista do indivíduo (sua formação, sua cultura, tornam-se o fim da educação). Na tradição pedagógica do Ocidente, a definição de Educação obedece inteiramente a essa exigência. Segundo esse ponto de vista, a educação é *cultura*. Em Nicola Abbagnano (2007, p. 225 – 229), cultura aparece com duas definições: (1) a primeira é relacionada a Paidéia (os gregos) ou *Humanitas* (os latinos), que se referente à formação da pessoa humana individual. (2) o segundo relaciona a *civilização*, que indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos. no séc. XVIII por obra da filosofia iluminista,

ocorreu, a passagem da primeira para a segunda conceituação, o qual, como veremos é evidenciado em Kant.

Conforme nossa leitura do texto (aqui destacado), supomos que a educação, para Kant, tem uma forte ligação com a palavra cuidado. Desse modo, sustentamos a hipótese de que educação, em Kant, é cuidado, justamente porque na sua definição de educação está incluído o vocábulo e no seu desenvolvimento argumentativo, que se segue, nos remete a este entendimento.

Na obra: “*Sobre a Pedagogia*” Kant, primeiramente, refere-se a três temas, os quais estão incluídos na definição de educação e fazem parte de toda a discursão desta obra. Por educação, Kant compreende “*o cuidado de sua infância (a conservação, trato), a disciplina e a instrução com a formação*” (Kant, 1999, p. 11. Grifo nosso). Sua educação pedagógica culmina na parte da filosofia prática: a moralidade.

Na definição apresentada por Kant, o termo cuidado vem antes dos temas principais da obra (*Sobre a Pedagogia*) e isto não é por acaso, pois Kant, como todo filósofo, é de se esperar, não usa as palavras sem antes pensá-las. Pressupomos que as palavras em Kant são expressas deliberadamente (isto é, exposta no papel, depois de uma reflexão). Dessa forma, no nosso entendimento, a educação para Kant, é *cuidado*, no sentido amplo, mais especificamente, cuidado com a infância e o cuidado com a formação (que abrange disciplina e instrução) e, implicitamente, o cuidado com a moralidade.

Veremos nas páginas seguintes que educação como cuidado em Kant é constituída em três partes: (1) o cuidado com a infância; (2) o cuidado com a formação e, nesta há uma nova divisão: (2.1) disciplina (parte negativa da educação), (2.2) a instrução (parte positiva da educação) e (3) o cuidado com a moralidade.

3.1 O cuidado na infância

Na análise, dessa parte, da definição de educação em Kant, teremos que indagar: O que é infância? Essa questão não representa só um significado qualquer de um vocábulo (infância) que encontramos em um dicionário do senso comum, mas se tratado com seriedade, teremos diante de nós uma questão gigantesca e, certamente, na sua realização nos surpreenderíamos com o seu resultado. Enganam-se aqueles que por questões práticas se lançam a definir precipitadamente um vocábulo. Vejamos o que podemos aprender com este termo.

Portanto, antes de tratar a questão (o cuidado¹⁷ na infância em Kant), é preciso pensar ou repensar o conceito de “*infância*” e defini-lo como Kant o entende, para na sequência, esboçar um entendimento mais seguro.

3.1.1 Conceito de infância

Hoje pesquisamos sobre a infância e acerca da criança encontramos um campo repleto de materiais, mas nem sempre isto foi assim. Os avanços desta questão são tão significativos que alguns estudiosos falam de pesquisas focadas, especificamente, em questões relacionadas à formação de professores atuantes na educação infantil.

A busca de uma resposta para o conceito de infância ou criança, segundo Pinto e Sarmiento, apresentam algumas posições. (1) Alguns enfatizam aquilo que a criança já é e que a faz ser uma criança; (2) outros, pelo contrário, destacam o que lhe falta e o que ela poderá vir a ser; (3) Alguns fixam na importância da iniciação ao mundo adulto; (4) outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. (5) Existem o que encaram a criança como um agente de competências e capacidades; (6) outros realçam aquilo de que ela carece.

Referente a questão há duas observações, no mínimo interessante, que nos coloca a refletir mais acertadamente sobre a infância. A primeira é afirmada por Postman (1999), onde chama a atenção para o fato de que a ideia de infância passou por várias etapas desde não ter uma palavra para defini-la até a descrição detalhada de suas características. A segunda observação é defendida por Silveira (2000), o qual nos leva a crer que a definição de infância está ligada à ótica do adulto, e como a sociedade está sempre em movimento, a vivência da infância muda conforme os paradigmas do contexto histórico.

De qualquer modo, uma ligeira verificação no *Dicionário da língua portuguesa* (Aurélio), teremos uma espécie de definição e diferença da infância e da criança. Nele criança é ser humano de pouca idade e a infância está definida como um período de crescimento, no ser

¹⁷ Kant (1999, p. 37) não atribui importância ao termo cuidado – ele entende as precauções que os pais ou o preceptor devem ter para que a criança não faça uso prejudicial de suas próprias forças (Martin Heidegger e Leonardo Boff apresentam ideias mais reflexiva-contemplativa acerca do assunto). O significado do termo “*cuidado*” para Kant se assemelha ao proporcionado pelo dicionário da língua portuguesa, e mais especificamente a primeira das formas: *que foi ou é objeto de tratamento especial, zelo, bom trato; tratado*. Para Heidegger, o cuidado, se relaciona com cura e o ser-no-mundo (Dasein) orienta sua relação com o mundo e as possibilidades do Ser. Enfim, o cuidado para Heidegger pode ser entendido como uma manifestação do Dasein (Heidegger, 1978, p. 58). E o vocábulo em Boff nos permite visualizar a compreensão de uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. O cuidado, em Boff, é relevante para um novo ensaio civilizatório, pois corresponde a uma nova relação ser-humano-vida-Terra (de amor e de respeito) de modo a evitar crise ambiental se torne um desastre. Envolve “*uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro*” (BOFF, 2014, p. 35. Grifo nosso).

humano, que vai do nascimento até a puberdade. Na sua origem etimológica, o termo “infância em latim é in-fans, que significa sem linguagem. Se não há linguagem, não há racionalidade.

3.1.2 O conceito de infância em Kant

Na obra “Sobre a Pedagogia” (Über Pädagogik), é possível identificar a infância como o período ou etapa da vida que abrange desde o nascimento até o início da adolescência e a criança como o indivíduo humano em seus primeiros anos de vida, até a adolescência.

O conceito de criança em Kant, segue o conceito da tradição filosófica ocidental que, segundo Walter O. Kohan, (2004, p. 51 – 52) é um ser humano em desenvolvimento, como os adultos de “amanhã”, como os artífices das futuras sociedades e, por isso, a educação tem papel importante. Sendo assim, na infância é possível introduzir mudanças sociais. Para Kohan, foi Platão quem inaugurou a questão da educação na infância, na tradição filosófica, no livro II da República. Sobre esta obra de Platão, Jean-Jacques Rousseau (1995, p. 14) destaca que é um tratado belíssimo de educação e, os que pensam que é um tratado político estão equivocados por conta de uma interpretação apressada que focou apenas no título do livro.

E já que citamos Jean-Jacques Rousseau, convém lembrar que o conceito de infância de Kant é influenciado por ele, mais exatamente, na obra *Emílio*. Segundo Franco Cambi (1999, p.346), a obra de Rousseau, delineiam-se inovações extremamente originais e que tiveram uma enorme importância no pensamento pedagógico moderno. Um dos aspectos mais marcante da contribuição de Rousseau à pedagogia é a descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas. Rousseau estava consciente, dessa descoberta:

Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quando mais longe mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. Eis o estudo a que mais me dediquei a fim de que, ainda que seja meu método quimérico e falso, possam aproveitar minhas observações. Posso ter muito malvisto o que cabe fazer; mas creio ter visto bem o paciente que se deve operar. Começai, portanto, estudando melhor vossos alunos, pois muito certamente não os conheceis e se lerdes este livro tendo em vista esse estudo, acredito não ser ele sem utilidade para vós. (Rousseau, 1995, p. 6)

Desse modo, para Rousseau, no *Emílio*, a infância não é absolutamente conhecida e se perde pelas falsas ideias que se têm dela. De fato, procura-se sempre o homem no menino, sem

pensar naquilo que ele é antes de ser homem e é, para isso, diferente de Kant, que não se deve mandá-las à escola, muito “cedo”.

Em Kant (1999, p. 13 - 14), a criança pode ser entendida como um ser humano que ainda não desenvolveu as suas disposições naturais ou é o ser humano que ainda não se acostumou a submeter-se aos preceitos racionais e é, para isso, ao contrário de Rousseau, que se deve mandá-las à escola, sem demora ou bem “cedo”.

Portanto, a infância é compreendida, por Kant, como a fase inicial da razão humana que carece de ser desenvolvida, porque a natureza não nos proporcionou pronta. A “ferramenta” capaz de proporcionar a saída da fase inicial da razão (a infância) e avançar na fase seguinte (juventude) é a educação. Por isso, em Kant, o cuidado da infância do ser humano é parte importante da educação

3.1.3 Os cuidados que se deve prestar na infância

Agora, concluimos a conceituação da infância em Kant, estamos prontos para nos referirmos aos cuidados que se deve prestar na infância e, sobre isto, inicialmente, Kant nos proporciona uma distinção entre ser humano dos demais animais.

Uma vez que os seres humanos possuem razão, mas que essa diferença não vem pronta, o que traz à tona a necessidade da educação do ser humano para a aquisição da razão e, conseqüentemente, de seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, ele ressalta que *os animais não precisam de cuidados especiais*¹⁸, no máximo carecem ser alimentados, aquecidos, guiados e protegidos de algum modo. No entanto, as crianças não só precisam dos cuidados dos pais, mas necessitam (conforme indica o termo) para impedir que elas mesmas façam uso nocivo de suas forças (Kant, 1999, p. 11).

Kant (1999, p. 37), identifica como princípio, para a educação do ser humano, a educação física, a qual é constituída em duas partes centrais, e classificada como: a *parte negativa*¹⁹, que consiste nos cuidados que se deve prestar as crianças e a *parte positiva*, os cuidados com a formação: disciplina e instrução com a cultura (Ibid., p. 53). Por hora, nossa atenção se voltará à parte negativa da educação, que diz respeito aos cuidados com as crianças.

Inicialmente, Kant ressalta a importância desse tipo de saber, julgado por ele, como

¹⁸ Essa ideia não é muito bem aceita hoje (2023) pelos veterinários. Os dias atuais mostra que a profissão de veterinário evoluiu muito ao longo dos séculos, acompanhando o desenvolvimento da sociedade e a mudança nas necessidades dos animais e humanos.

¹⁹ Na obra “*Emilio*”, Rousseau destaca que “a primeira educação deve ser negativa. Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas de proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro”. (Rousseau, 2004, p. 97).

muito útil e necessário, “do começo ao fim, mesmo que a pessoa não ‘trate’ imediatamente com criança, seja ela, um governante, um pai ou douto²⁰ da casa” (Kant, 1999, p. 37). Ele identifica a educação física, (como apontamos acima) “como um primeiro estágio da vida humana, a primeira educação que deve ser ministrada às crianças” e a reduz “*nos cuidados materiais prestados às crianças ou pelos pais, ou pelas amas de leite,²¹ ou pelas babás*” (Ibid., p. 37, grifo nosso).

Destacamos, nove (9) *cuidados que se deve prestar as crianças*, enfatizado por Kant. Tais como: a alimentação; o seu aquecimento; o uso de faixas; não ninar; a boa utilização e aplicação dos costumes; a utilização de faixas e carrinhos como auxiliares; o utilizar instrumentos; e, finalmente, os costumes com a índole.

(1) Cuidados com a alimentação. Neste ponto, Kant defende o uso do leite materno, argumentando que ele é o alimento mais importante e mais rico em nutrientes, que a criança deve receber e isso é dessa forma pelo simples fato de que este alimento é destinado pela própria natureza à criança (Kant, 1999, p. 37). Segundo Kant, “Rousseau²² foi o primeiro a chamar a atenção dos médicos sobre a qualidade do leite materno, argumentando que “uma vez que a natureza nada fez em vão” (Ibid., p. 38). Kant explica especificando que, se a mãe ou ama de leite se alimentarem de carne, o leite materno constitui diferente do leite de animais herbívoros, pois, nesse caso, ele não coalha rápido, quando misturado a algum ácido.

No entanto, depois de secar o leite materno, deve-se saber que alimento se deve ministra ao bebê. Só para exemplificar não se deve dar alimentos “*picantes, como vinho, condimentos e sal*” (Ibid., p. 39. Grifo nosso). Também, evitar bebidas e alimentos muito quentes.

(2) Cuidar para que os bebês não fiquem muito aquecidos, pois eles ficam sufocados em temperaturas mais altas, isso pois, segundo Kant, a temperatura do bebê é mais alta (110°) do que os adultos (96°). Por isso, diz ele: “*a cama dos infantes deve ser fresca e dura. Os banhos frios também são bons*” (Kant, 1999, p. 40, grifo nosso). Portanto, é preciso cuidar da temperatura dos banhos nos bebês e, ainda, Kant, aconselha a não utilizar nada que “estimule o apetite”, a não ser “a atividade e a ocupação” das crianças.

²⁰ O termo “douto”, nesse contexto, não se refere a alguém que possuía um título universitário de doutorado, mas sim a uma pessoa erudita, culta e de conhecimento profundo em uma determinada área.

²¹ Segundo Caroline Gil (2018, p. 26): ‘Amas de leite’ é uma expressão que se refere a mulheres que amamentam e cuidam de bebês que não são seus filhos biológicos.

²² Na obra “*Emilio*” de Rousseau, vale destacar que além da importância da amamentação na primeira infância, pode-se verificar que há uma denúncia de como a criança em sua época é tratada e, por isso, ele afirma: “Quase toda a primeira infância é doença e perigo; a metade das crianças que nascem morre antes dos oito anos (Rousseau, 2004, p. 24). Em ocasião de usar o leite da mãe de leite, Rousseau, afirma que “seria preciso uma ama tão sadia de coração quanto de corpo: a intempérie das paixões pode, assim como a dos humores, alterar o leite. Além disso, limitar-se ao físico é ver apenas a metade do objeto, um bom caráter é tão essencial quanto um bom temperamento. (Rousseau, 2004, P. 40).

(3) Cuidados ao usar as faixas, melhor seria não as usar nos bebês. Os bárbaros não usam faixas. Por exemplo, segundo Kant, os selvagens das américas cobrem as crianças com folhas e deixa livre uso dos membros. Evite faixas e transformar o bebê em múmia, isso pode além deixá-lo defeituoso, “provoca desespero por impedir o uso dos membros” (Kant, 1999, p. 41 – 42).

(4) Cuidados para não ninar o bebê e há vários modos. Aqui, destaca-se que, segundo Kant, os bebês do povo são mais mal-acostumados que os bebês das elites. Pois, o povo, agem como os macacos (balançando, cantando, acariciando, beijando) as crianças quando estão insatisfeitas com alguma coisa. Enquanto as elites, colocam aos cuidados de seus filhos sob a responsabilidade das babás, que não dão amor e carinho paternos, mas sim cuidados profissionais. De qualquer modo, ao ceder aos caprichos das crianças, corrompe o “seu coração e os seus costumes” (Kant, 1999, p. 43).

(5) Cuidados com o bebê a boa utilização e aplicação dos costumes: “Certamente o bebê ainda não tem nenhuma ideia dos costumes, mas, se arruinamos as suas disposições naturais, para remediar ao mal será necessário aplicar-lhe depois duríssimas punições”. Sendo que aos três meses de vida, segundo Kant, o bebê ainda não consegue enxergar direito, vendo somente vultos e com a visão também se desenvolvem o riso e o choro, com uma certa reflexão. Kant, cita Rousseau, argumento que o bebê, de seis meses, consegue “ajuntar a ideia de ofensa”, ainda não tendo suas faculdades intelectuais formadas. Essa ideia de ofensa fica clara, segundo Rousseau, quando for beliscado na mão, o bebê “chora como se fosse um tição como se lhe tivesse caído sobre a mão”. Nesse sentido, nessa idade o bebê não deve ser contrariado em sua vontade a não ser que esteja mal-acostumado. (Kant, 1999, p. 44-45);

(6) Cuidados na utilização de faixas e carrinhos como auxiliares dos bebês para que possa aprender a andar. Kant, critica porque isto não é inerente a sua natureza. Por isso, é melhor deixar a criança engatinhar até aprender a andar. É muito curioso, diz Kant, “querer ensinar uma criança a andar; como se um homem não pudesse andar sem que se lhe ensinasse”. Do mesmo, não é certo colocar enchimentos de pano para que as crianças não machuquem o rosto no chão, visto que elas possuem instintos naturais de proteção, como por exemplo, ao cair projetam as mãos para frente, instintivamente para se protegerem. O certo seria colocar mantas e cobertores no chão para a proteção da criança. Nesse sentido, não é saudável utilizar meio artificiais como faixas e carrinhos para que a criança aprenda a andar. Segundo Kant, para que as crianças aprendam com mais eficácia e segurança é melhor usar poucos instrumentos e deixá-la “que aprendam muitas coisas por si mesma” (Kant, 1999, p. 45 - 46).

(7) Cuidados ao utilizar instrumentos. Segundo Kant, deve-se utilizar poucos

instrumentos na educação dos bebês e, inclusive, tem como opinião que as crianças deveriam aprender a escrever sozinhas, citando o fato de que alguém inventou a escrita e não a recebeu pronta.

Por isso, se o bebê quisesse alguma coisa, começaria a desenhar o objeto almejado e, posteriormente, a escrever a primeira letra deste objeto, até poder escrever a palavra inteira. A criança “formará por si mesma seu próprio abecedário, o qual ela poderá substituir, a seguir, por outros sinais”. Tudo que a educação pode fazer é impedir que as crianças cresçam muito delicadas. A fortaleza é o oposto a moleza (Kant, 1999, p. 47 - 48).

(8) Cuidados com os costumes. Para Kant, não se deve acostumar as crianças com coisas excitantes, como por exemplo, o tabaco, a aguardente, as bebidas quentes, visto que será difícil desacostumá-las: “Quanto mais costumes tem um homem, tanto menos é livre e independente” (Kant, 1999, p. 46). Isso porque, segundo Kant, no que se refere aos costumes: “Acontece aos homens o mesmo que acontece aos animais: ele conserva sempre uma certa inclinação para os primeiros hábitos: daí ser imperioso impedir que a criança se acostume a algo; não se pode permitir que nela surja hábito algum.” (Ibid., p. 48-49).

Portanto, no entendimento de Kant, a natureza tem dado aos animais irracionais os hábitos de alimentação e repouso e o homem deveria seguir os hábitos naturais (alimentação e repouso), assim como os animais.

(9) Cuidado com a índole, para Kant, em certo sentido, pode ser chamada de física, visto que, *“é preciso sobretudo cuidar para que a disciplina não trate as crianças como escravos, mas sim que faça que elas sintam sempre sua liberdade”* (Kant, 1999, p. 50. Grifo nosso).

Neste último ponto, Kant (1999, p. 50 - 52) nos chama a atenção para algumas orientações: (1) é preciso disciplinar ou acostumar a criança somente o que lhe é útil sem dar atenção aos seus gritos e assim ela aprenderá a ser sincera. (2) para educar a criança a sinceridade e para não importunar os demais aos gritos, é fundamental, diz Kant, não ceder aos gritos da criança quando estas querem alguma coisa. (3) também, não se deve gritar com as crianças ou repreendê-la de modo grosseiro. Dessa forma, a criança, “se torna livre sem ficar sem-vergonha e, modesta, sem ficar tímida” (Ibid., p. 51).

3.2 Cuidado com a disciplina

Neste ponto, nosso foco é nos aproximar do entendimento da disciplina em Kant. Ele apresenta, de certo modo, algumas observações valiosas acerca da disciplina que não podemos

ignorar, tendo em vista o avanço do retrocesso humanitário, isto é, o aumento técnico e econômico não está sendo seguido de melhoria moral, ético ou social, resultado em um atraso humanitária, nos aglomerados humanos e se aproximado da instituição escolar (representado hoje nas estratégias econômicas capitalistas e nas políticas da tendência titulada de direita, assim como, no uso desenfreado e irracional das novas tecnologias. Estas questões, são muito importantes, não serão desenvolvidas aqui). Em outras palavras, nosso objetivo é nos aproximarmos do entendimento de Immanuel Kant sobre o tema da disciplina.

Nesse nosso percurso cabe indagar: *o que podemos entender como significados de disciplina em Kant?* e a resposta é fundamental. Sendo assim, inicialmente, em “*Sobre a Pedagogia*”, Kant (1999, p. 12-13) – para entendermos o que é a *disciplina* – apresenta algumas finalidades: (1) transformar a animalidade em humanidade; (2) impedir ao homem de desviar-se da humanidade; (3) conter o homem para não se lançar ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido; (4) submeter o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das leis.

Uma primeira definição aparece como a parte negativa – daquilo que ele considera por educação – porque tira o homem da selvageria. Kant entende, por selvageria a independência de qualquer lei. É sobre este aspecto negativo da educação, que é a disciplina, que pretendemos abordar, a partir de agora.

Kant (1999, p.29 - 30) enfatiza, como aspecto fundamental no processo educativo, a disciplina. Ele explica que a “educação abrange os cuidados e a formação. Esta é: 1. negativa²³, a qual impede os defeitos; 2. Positiva, isto é, instrução e direcionamento” (Ibid., p.29). Os procedimentos metodológicos, desta formação disciplinar, devem respeitar, segundo Kant, os períodos ou as etapas educativas, onde ele faz alusão aos dois tipos de constrangimentos (mecânico e moral): referente ao primeiro período, é aquele em que deve “mostrar sujeição e obediência passivamente”. Aqui, o tipo de constrangimento que a criança deve experimentar, é meramente mecânico; no entanto, na segunda etapa, é permitido ao jovem “usar a sua reflexão e a sua liberdade submetida a certas regras. Neste caso o constrangimento é moral.

A educação doméstica (privada), proporcionada pela família, diz respeito – de acordo

²³ Na Carta sobre Educação e Ensino (carta 109) de Immanuel Kant à Christian Heinrich Wolke, em 28 de março de 1776 – traduzida por Edmilson Menezes e publicado em 2016 – Kant afirma, que o senhor Robert Motherby, deseja, confiar seu filho único, George Motherby, aos bons cuidados do vosso Philanthropin. George Motherby só que ele não atingiu a idade prescrita por vós (7 anos), no entanto, não se deve ignorar o jovem aluno, pois “sua educação foi, até o momento, negativa, a qual se limita aos primeiros anos de vida” (Kant, 2016. p. 165). “Ele foi educado na liberdade, sem se tornar, por isso, insuportável. Jamais se foi áspero e sempre se conservou sua brandura. (...) Ele é a tabula rasa sobre a qual nada foi ainda escrito, e que convém, agora, ser confiado a uma mão de mestre, para que aí sejam gravados os caracteres indelévels da sã razão, da ciência e da probidade” (Ibid., p. 166).

com Kant (1999, p.30 - 32) – à prática dos preceitos pelos próprios pais. Neste caso, a disciplina é vista como princípio fundamental de todo o processo educacional. Ele argumenta que a disciplina não deve ser vista como algo opressora e coercitiva, mas como algo fundamental na formação da criança e por meio dela os pais garantem a sobrevivência dos filhos, impedindo que prejudiquem a si mesmos. Na estimativa apresentada, a educação doméstica está mais próxima dos defeitos gerados e propagados no âmbito familiar, em relação à habilidade e ao respeito ao verdadeiro caráter do cidadão.

Por conseguinte, em Kant, notamos que a educação doméstica, enquanto disciplina – não é uma educação desenvolvida por profissionais da educação e que promova a aprendizagem do pensar – jamais deve ser abandonada, pois por meio dela que teremos o desenvolvimento de uma educação melhor no futuro.

Kant (1999, p. 32) sabe que a educação disciplinar não é para toda a vida, por isso, ele se preocupa com o tempo de duração. Dessa forma, ele identifica o tempo de duração relacionando com a natureza humana e com a idade, a qual é indicada aproximadamente dezesseis (16) anos²⁴.

Nesse sentido, até a idade dos dezesseis anos, o educador pode se utilizar do constrangimento como prática pedagógica. Nesse aspecto, a sujeição pode ser *positiva*, e *negativa*. A “a sujeição positiva”, Kant relaciona com obediência as ordens. Ele está convencido que até a juventude, o jovem deve receber ordens, pois ainda não pensa por si só ou não tem esclarecimento suficiente para julga por si mesmo, tendo apenas a capacidade de imitar” e, dessa forma, permanece sujeito a punição. A “sujeição negativa” se dá enquanto o educando-jovem-filho deve fazer aquilo que os outros (educador-adulto-pai) desejam, pois eles não devem estar sujeitos a sua própria satisfação.

Se a educação negativa, enquanto disciplina, implica aceitar o constrangimento (obediência e submissão), como prática pedagógica e como permanece a liberdade? Kant, ao responder a esta indagação, afirmando que é preciso habituar o educando-jovem-filho a suporta que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade, mediante algumas regras: (1) é preciso praticar a liberdade com a condição de não impedir a liberdade dos outros; (2) pode-se conseguir seus propósitos, com a condição de que permita aos demais conseguir os seus propósitos; (3) o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem a sua liberdade; (4) educa-se pelo constrangimento para que possa ser livre um dia (Kant, 1999, p. 32-34).

²⁴ Ou o momento determinado pela natureza; ou o desenvolvimento do instinto sexual; ou até que possa se tornar pai e seja obrigado a educar (Kant, 1999, p. 32).

Dessa forma, o lugar da prática da liberdade, no pensamento de Kant, é no “futuro” da criança e não no “presente”, ou seja, será livre completamente aquele que aperfeiçoar ou potencializar as suas capacidades naturais e, isto, só será realizada por meio da saída da minoridade e o alcance da *maioridade racional*, que é contemplado no esclarecimento²⁵ humano.

Kant vai mais longe, na defesa da educação doméstica-negativa-disciplinar, a ponto de afirmar que a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura. Pois a cultura pode ser remediada, mais tarde e a falta de disciplina não. Esta declaração de Kant se assemelha ao cultivo de uma planta. Ao plantarmos uma muda e ela se entortar, podemos facilmente endireitá-la. No entanto, se a planta cresce a ponto de se tornar uma árvore torna, jamais se pode voltar seu tronco e aprumá-lo. Do mesmo modo, é, no entendimento de Kant, uma criança. Pois, por ainda não ser adulto, uma criança pode ser reconduzida ao “caminho”. Entretanto, se já é adulta, dificilmente isto pode acontecer.

3.3 Cuidado com a instrução

Depois de termos focados na parte negativa da educação física (a disciplina), agora, nosso objetivo é entender o cuidado com a *instrução* no pensamento de Kant na obra “*Sobre a Pedagogia*”. Sintetizando, no nosso entendimento, a educação para Kant, é cuidado, mais especificamente, cuidado com a infância e com a formação, que abrange disciplina (parte negativa) e instrução e nesta parte (considerada positiva) da educação, Kant inclui a *cultura*.

Quando escuto ou vejo este vocábulo cultura, logo vem em mente a afirmação que inaugura a obra *Paidéia* de Werner Jaeger que para nós soa muito bem e se encaixa ao momento atual: *Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação* (Jaeger, 2001. p.3. Grifo nosso). Parafraseando, podemos afirmar sem medo de errar que todo ser humano que atinge um certo grau de saber tende a educação e, certamente, Kant foi um desses homens de que atingiu um grau significativo de saber e cultura.

Na introdução da obra (*Paidéia*) Jaeger (2001. p.1) esclarece que o vocábulo nos leva a um tema muito difícil de ser definido – assim como outros de grande amplitude – pois ele resiste numa fórmula abstrata, seu conteúdo e significado só se revela na história.

²⁵ O conceito de esclarecimento é identificado por Kant com a maturidade do sujeito: “a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo, causado pela preguiça e a covardia” (Kant, 1985, p. 100). Porém, Kant, ressalta que a “maioria das pessoas acham que a passagem à maioridade é difícil e perigosa”. Além de enfatizar que a condição para o esclarecimento é a liberdade (Ibid., p. 102). A limitação da liberdade impede a realização do esclarecimento.

Os modernos usam alguns sinônimos, (como filosofia, cultura, civilização, tradição, literatura e educação) mas nenhum deles define realmente *Paidéia*. Entretanto, para nós, os termos (aplicados juntos) que melhor se aproxima daquilo que, Jaeger, designa por *Paidéia* são: educação, formação e cultura. Nesse sentido, educação é, para Jaeger, “(...) o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual” (Jaeger, 2001. p.3).

Esses mesmos termos (educação, formação e cultura), em Kant, se relacionam e se complementam mutuamente. Kant estabelece a formação em dois modos: A formação negativa, que é a disciplina (já refletida) e a formação positiva, que é a instrução e o direcionamento, aqui inclui a cultura. Esta é a parte da educação (formação, instrução, positiva) sobre a qual focarmos nas páginas seguintes.

Portanto, a formação implica disciplina e instrução e nesta, no entendimento de Kant, inclui a cultura²⁶). Por cultura ele define como a “(...) produtora da distinção entre o homem e o animal (...) percebida no exercício das forças da índole” (Kant, 2006, p. 53). Nesse sentido, no que se refere a aprender a caminhar, a primeira regra, segundo Kant, é dispensar todo tipo de instrumento. Pois, este é “(...) prejudicial a habilidade natural da criança. (...) é essencial deixar que a criança se arraste pelo chão até que aprenda a caminhar por si mesma, uma vez que, dessa forma, andar com mais segurança” (Ibid., p. 53).

A exigência aqui é simples, basta uma simples indicação e a criança por si mesma inventa os instrumentos. O mais importante é deixá-la cultivar por conta própria as habilidades naturais, mediante o uso dos movimentos voluntários e os órgãos dos sentidos. Quanto aos movimentos voluntários, Kant (Ibid., p. 54-57) cita: subir montes, caminhar sobre bases balançantes, atravessar lugares estreitos, saltar, correr, carregar peso, atirar pedras, lutar, dançar, jogar bola etc.

Todos estes exercícios são muito benéficos, pois além de “desenvolver as habilidades, também cultiva os órgãos dos sentidos (visão, tato, paladar, audição e olfato). As brincadeiras (são simbólicas e significativas à criança, têm fundamentos, objetivos e finalidades) que desenvolvem os sentidos e fortifica o corpo, Kant cita: cabra-cega, pião, soprar bambu, balanço, empinar papagaio.

Após definir a cultura e apresentar as habilidades do corpo e o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, Kant (1999, p. 59) chega ao cultivo da alma. Segundo ele, o cultivo do

²⁶ Werner Jaeger (2001, p. 1), na obra *Paidéia*, o conceito de cultura é de ampla magnitude e não se admitir encerrar numa fórmula abstrata. O seu conteúdo e significado só se revelam plenamente quando lemos a sua história e lhes seguimos o esforço para conseguirem plasmar-se na realidade.

corpo e da alma impede que se corrompam mutuamente. Disto resulta, que a física abrange a formação da alma e a do corpo.

Na sequência, Kant (1999, p. 59 - 63) faz alusão a quatro distinções. (1) formação física da alma (refere-se à natureza) é diferente da formação moral (refere-se à liberdade). Dar leis à liberdade é completamente diferente de cultivar a natureza. Embora, cultivar as leis e a natureza impede-as de corromperem-se; (2) formação física e formação prática, ou pragmática ou moral, nesta última temos moralização e não cultura. Segundo Kant, o ser humano pode ter uma boa formação física, um espírito muito bem formado, mas moralmente pode ser perverso (mau); (3) cultura física do espírito, é dividida em cultura livre (é semelhante a um divertimento, encontrar naturalmente no educando) e cultura escolástica (é coisa séria, uma obrigação). Neste ponto, Kant destaca a questão do método educativo. Segundo ele, alguns pensaram, equivocadamente, em deixar que a criança aprendesse tudo por meio da diversão. Todavia, deveriam ser habituadas nas ocupações sérias. A criança deve brincar, ter suas horas de recreio, mas deve também aprender a trabalhar. Por isso, no pensamento de Kant, o homem é o único animal obrigado a trabalhar e ainda é falso imaginar que Adão e Eva, se continuasse no paraíso terrestre, não teria nenhuma ocupação. Nesse sentido, a criança deve ser acostumada ao trabalho e seu lugar de trabalho deve ser a escola. Por isso, a escola deve ser uma cultura obrigatória. Para Kant, a educação não precisa ser escravizante, mas é claro que deve ser impositiva. (4) As potências humanas (superiores e inferiores). Acerca da livre cultura das potências do ser humano, Kant pensa que elas progridem continuamente, e devem voltar-se para as potências superiores. Ele enfatiza que não se deve desenvolver separadamente uma potência por si mesma, mas desenvolver cada uma, levando em conta as outras. Como, por exemplo, desenvolver a imaginação a serviço da inteligência. As potências inferiores não têm nenhum valor, por elas mesmas. Por exemplo, não tem valor uma boa memória sem discernimento. Do mesmo modo, espiritualidade sem juízo.

Essa livre cultura deve proceder seu curso desde a infância, até que o jovem termine sua educação. O cultivo da memória, segundo Kant (1999, p. 63 - 65), é muito importante. Embora, ele não está convencido inteiramente que retemos pela memória tanto quanto sabemos. De qualquer modo, para Kant, o entendimento acontece após as impressões sensíveis e memória, a qual cabe guardá-las. Por exemplo, pode-se aprender/dominar, por memorização, a língua, a geografia e a história. Não obstante, a leitura de romances, para Kant, deve ser rejeitada porque debilita a memória para contar aos demais, criando um romance, pois reordenam as circunstâncias e inflamam a fantasia, sem reflexão.

Dessa maneira, Kant (1999, p. 65 - 66) acredita que se deve atentar-se ao cultivo da

memória e da inteligência desde a infância. O cultivo da memória através da retenção dos nomes nas narrações, da leitura e da escrita (de cabeça) e do estudo da língua (de ouvido). O, assim chamado, mundo figurado, diz Kant,

(...) adaptado convenientemente, presta grande serviço e podemos começá-lo com a Botânica, com a Mineralogia, e com a História Natural. Fazer um resumo dessas matérias dá ocasião a desenhar e a modelar, para o que é necessário a Matemática. Os primeiros conhecimentos científicos, os mais úteis, tem a ver com a Geografia, tanto matemática quanto física. Os relatos de viagem, explicados através de gravuras e de mapas, conduzem em seguida à Geografia Política. Do estado presente da superfície da terra, caminha-se a seu estado primitivo, e chega-se à Geografia Antiga, à História Antiga etc. (Kant, 1999, p. 66).

Na educação da criança, segundo Kant (1999, p. 66 - 67), para formar uma mente correta e um gosto justo (dos sentidos e das ideias), é preciso: (1) “unir o saber e a capacidade” (a matemática é a ciência que melhor faz isto), (2) “unir a ciência à palavra” (elegância e eloquência); (3) “aprender a distinguir a ciência da simples opinião ou da crença”; (4) “expressar regras (cultivar o entendimento) mediante fórmula e transmiti-las à memória” – deve-se aprendê-las ao mesmo tempo que usá-la.

Abordada a parte relativa à cultura, agora, coube a Kant (1999, p. 67), apresentar “uma ideia sistemática do fim global da educação e do modo como consegui-lo”. No pensamento de Kant (1999, p. 67 – 71) a educação se apresenta dividida em: cultura geral da índole e cultura particular da índole: (1) *A Cultura geral da índole* se refere a habilidade ou aperfeiçoamento no sentido de fortalecimento da índole. Ela pode ser física (cultura passiva em relação ao discípulo e se fundamenta na prática e na disciplina) ou moral (cultura ativa em relação ao discípulo e se fundamenta o agir em máxima e não em disciplina). Todo valor das máximas reside no bem. Percorrer continuamente o fundamento e a consequência da ação a partir do conceito de dever. (2) *A Cultura particular da índole*, diz respeito as potências inferiores do entendimento que nos aproximaremos apenas de algumas (a imaginação, a memória, a atenção e a espirituosidade). As crianças são dotadas de uma *imaginação* fortíssima e, por isso, Kant destaca, que não há necessidade de desenvolvê-la e largá-la com fábulas. Na verdade, em Kant, assim como em Platão, a fábula, como aprendizagem educativa, deve ser evitada ou submetidas as regras. Entretanto, a imaginação pode ser cultivada mediante mapas geográficos (distração apropriada). Do mesmo modo, por meio de figuras (animais e plantas) se pode chegar à geografia. A *atenção* é, percebida, como uma ferramenta interior e é fortalecida pela união dos nossos pensamentos a um objeto. Porém, ela também é antes uma fraqueza do nosso sentido

interior, quando se apresenta como distração. A distração é inimiga de qualquer aprendizagem educacional.

Ademais, acerca das potências do *entendimento*, Kant, as divide em três: o próprio entendimento, a faculdade de julgar e a razão. Do *próprio entendimento*, Kant pensa que “pode-se começar formando, ainda que passivamente, o entendimento, citando exemplos que se apliquem a uma regra ou, ao contrário, a regra que se aplique a exemplos particulares” (Kant, 1999, p. 69). Já com relação a *faculdade de julgar*, ele ressalta o sobre uso que se deve fazer do entendimento. É necessário para se compreender bem o que se aprende e para não repetir dos outros o que não se entendeu. Kant também observa que na educação falta imagens e objetos o educando lê e escuta, mas não entende. Sobre a *razão*, Kant a identifica como aquela que faz conhecer por princípios, ainda que seja dirigida. Kant nos leva a compreensão de que não se deve exercer sobre aquilo que é superior aos conceitos. De maneira sofisticada, talvez Kant queria nos atentar para não falar ou discorrer sobre aquilo que não temos conceitos ou não sabemos. De algum modo a razão, aqui, não se trata de uma razão especulativa, mas sim de uma reflexão sobre o que se está analisando, sobre as suas causas e seus efeitos.

No cultivo da razão, Kant (1999, p. 70) aponta como adequada a maneira praticada por Sócrates – transmitida por Platão em suas obras (Diálogos) – onde se extrai das pessoas os fundamentos da razão do que se está questionando. Kant afirma, ainda, que não é certo que a criança exercite a razão em tudo e nem conhecer os fundamentos de tudo que pode aperfeiçoá-las; no entanto, em se tratando do dever, é preciso conhecer os princípios. Contudo, devemos proceder de tal modo que busquem por si, invés de inculca-lhes. Kant acredita que o método socrático deveria constituir a regra do método catequético e que em algumas ciências, como no ensino da religião revelada, assim como, nos estudos de caráter histórico, o método mecânico catequético é útil e recomendável. Nos estudos da religião geral, deve-se usar o método socrático²⁷.

No cultivo das potências da índole²⁸ Kant (1999, p. 71 - 72) trata, também, da formação do sentimento do prazer e do desprazer. Deve ser negativa. Nesse sentido, precisa, segundo

²⁷ Qual a diferença entre método catequético e socrático? O método de Sócrates, está presente no contexto da educação filosófica. Sua prática requer diálogo (por meio de perguntas e respostas estratégicas), para levar seu ouvinte a examinar a si mesmo, reconhecer sua própria ignorância e se aproximar da verdadeira aprendizagem, a qual dever ser crítica, independente e autossuficiente. Objetivo, nesse caso, é descobrir a verdade através da dúvida e da indagação. O método catequético, pertence ao contexto da educação religiosa de cunho cristã. Sua execução é centralizada na instrução direta e na decoraçãõ de doutrinas, isto é, foca na transmissão de conhecimentos estabelecidos, que devem ser propagados pelo professor e fixado na memória pelo aluno. O objetivo aqui é a adesão passiva de verdades pré-fixadas.

²⁸ Kant (1999, p. 70) identifica como autodidática a melhor maneira de praticar o cultivo das potências da índole, que consiste em fazer por si mesmo e exemplifica afirmando se compreende melhor ao praticar a regra gramatical que acabou de aprender. Assim como, um mapa geográfico, é mais bem compreendido, fazendo-o.

Kant, acostumar as crianças a trabalhar desde cedo, evitando que fiquem mimadas. No que diz respeito aos prazeres, não se deve torná-las avidas e nem as deixa escolher. Neste assunto, Kant argumenta que a mãe erra mais que o pai, deixando o filho muito delicado; e o filho ama mais o pai do que a mãe. Isso porque o pai – embora o castigue (fisicamente) quando são mal-educados – permite que corra, brinque e divirta-se conforme sua idade. Porém, a mãe, com medo que se machuque, não lhe permite pular, correr.

Kant, também, destaca a importância em exercitar a paciência na criança, fazendo-a esperar algo por muito tempo. Sobre a paciência, Kant, pondera em dois tipos: (1) a primeira consiste em renunciar a toda a esperança (não é necessária, quando se almeja algo possível); (2) a segunda incide em retomar a coragem (sempre permitida, desde que nada mais se deseje que o certo).

Kant (1999, p. 73 - 84), em seguida, faz diversas advertências, sobre a educação das crianças: (1) não se deve tornar as crianças tímidas com repreensões desnecessárias e sem propósito, destacando que a melhor maneira é conversar sobre o assunto e que só se deve deixar uma criança ruborizada quando esta estiver mentindo. (2) não se deve dobrar a vontade das crianças, mas dirigi-las, de modo que elas saibam ceder aos obstáculos naturais; (3) não se deve negar-lhes tudo com o pretexto de educar. (4) socorrê-las, quando gritam e se teme que lhes aconteça um mau, mas deixá-las quando o fazem por raiva. Se obtém tudo pelo grito, tornam-se má e se obtém tudo pela súplica, tornam-se suscetíveis. (5) combate-se a teimosia da criança em nada fazer por ela em troca. Contrariar sua vontade leva-a a sentimentos servis e; a resistência natural gera docilidade. (6) é preciso proceder de tal modo que a criança se acostume a agir segundo máximas, e não segundo certos motivos". Por isso, quando a criança mentir, não se deve puni-la, mas tratá-la com desprezo. Pois, se castigá-la, quando procede mal, e a recompensá-la, quando procede bem, então ela fará o certo para ser bem tratada. Deve ser assim porque a moralidade é algo tão sublime que não se deve rebaixá-la e nem a igualar à disciplina. (7) deve-se submeter a criança a uma certa lei necessária, geral e é preciso tê-las presente nas escolas. Quando a criança observa que os outros não são submetidos à mesma lei, ela, torna-se revoltada. (8) não se deve sempre coibir a alegria da disciplina escolar. Daí a importância de certos jogos. (9) A criança deve ser instruída nas coisas adaptada a sua idade. Uma criança que apresenta as máximas do senso adulto, apenas imita o adulto e, dessa forma, jamais se tornara um homem ilustrado e sereno. É preciso cedo combater a sua vaidade (Kant, 2006, p. 73-84).

Os esforços da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter. O caráter

consiste no hábito de agir segundo certas máximas²⁹. No pensamento educacional de Kant, destacamos três traços que se deve ter na formação do caráter da criança: (1) *A obediência*³⁰ é um elemento essencial do caráter de uma criança e sobretudo de uma escola. A obediência, segundo Kant, tem duplo aspecto: a obediência à *vontade absoluta* (é necessária porque prepara a criança a respeitar as leis que deverá seguir como cidadão, ainda que não lhe agrade) e a obediência *da vontade voluntária* ou de um governante razoável e bom.

(2) *A veracidade*³¹. Uma pessoa que mente, segundo Kant, não tem caráter. Segundo Kant a mentira deve ser punida e a única punição que convém é a perda da estima (Kant, 2006, p. 77 - 82). Na obra “*Lições de ética*”, no tópico, *Dos deveres éticos para com os outros e especialmente o da veracidade*, afirma Kant que a inverdade não é necessariamente uma mentira. Mas, “(...) *toda mentira é censurável e digna de desprezo, pois, se declaramos que vamos expressar nosso pensamento ao outro e não o fazemos, violamos o direito da humanidade*” (Kant, 2018, p. 464 – 465. Grifo nosso).

(3) *A sociabilidade*. A criança deve manter com os outros a relação de amizade e não viver, sempre, isoladamente³². Segundo Kant, somos atraídos pelo silêncio e, “ser reservado nesses termos não está de acordo com a prudência” (Kant, 2018, p. 460). Alguns mestres, diz Kant, discorda dessa ideia. No entanto, a amizade é um dos mais doce de todos os prazeres da vida (KANT, 2006, p. 82). A amizade é definida, por Kant (*Lições de ética*), como uma ideia, pois “não é retirada da experiência e tem seu lugar no entendimento, mas na moral é muito necessária” (Kant, 2018, p. 423). Nesse sentido, o momento da adolescência se apresenta mais penoso, pois “estão submetidos a disciplina e raramente se tem um amigo verdadeiro” (Kant, 2006, p. 82-83).

²⁹ As máximas – que em princípio, são as da escola e, mais tarde, as da humanidade – são lei subjetivas e derivam da própria inteligência do ser humano. Nenhuma transgressão deve ficar impune, mas seja a punição sempre proporcional à culpa (Kant, 2006, p. 76)

³⁰ Para Kant, a obediência da criança é diferente do adolescente. A criança, não tem o conceito de honra e pouca coisa lhe causa vergonha, por isso, falar de dever a ela é trabalho perdido. Ela concebe o dever como algo cuja transgressão acarreta castigo. No entanto, a obediência do adolescente consiste na submissão as regras do dever, isto é, obedecer a razão. Ele já tem a ideia de dever e o conceito de honra já lançou raízes (Kant, 2006, p. 80-81).

³¹ Temas relacionado ao dever da veracidade também são abordados, um assunto recorrente no pensamento de Kant (por exemplo a mentira). Este dever, tem a ver com a comunicação de intenções e pensamento, exige sinceridade e o seu descumprimento produz desconfiança na sociedade. No §9 da *Doutrina da virtude* compreende-se que a “veracidade nas declarações é denominada também de honestidade e, quando esta é ao mesmo tempo uma promessa, é denominada fidelidade e, em geral, sinceridade” (Kant, 2017, p. 359).

³² A reserva, segundo Kant, “consiste no fato de que não expressamos nossas intenções. Podemos fazer isso, primeiramente, quando estamos totalmente em silêncio. Isto é uma forma breve de ser reservado, mas é falta de sociabilidade” (Kant, 2018, p. 460).

3.4 Cuidado com a moralidade

Nesta parte do texto, trataremos das questões relacionadas com a educação moral do ser humano – conforme indica o título – Das questões abordada por Kant, nos aproximaremos, especificamente, de pontos como: a simpatia, a consolidação do caráter da criança, os apetites, os vícios, as virtudes, a inclinação do ser humano (bom ou mau), a dependência da educação das crianças, algumas orientações sobre a educação dos jovens e a aprendizagem religiosa.

No segundo momento da obra “*Sobre a Pedagogia*”, embora Kant (1999, p.85 - 86) inclua, na educação prática ou moral, a habilidade e a prudência, o mais importante ao nosso ver é a moralidade. Dessa forma, a moralidade é o ponto central (aqui). Ela diz respeito ao caráter, é a maneira de se preparar para uma sábia moderação, segundo Kant, e onde as paixões devem ser domadas.

No pensamento moral de Kant (1999, p.86 – 87), a simpatia pertence ao temperamento. Por isso, convém evitar nas crianças uma compaixão (sentimentalismo, que é um mau: simplesmente lamentar as coisas) carregada de nostalgia e languidez. Convém apenas um caráter *sentimental, generosidade* – se o filho não for generoso com o dinheiro dos pais, então não são generosos. Nesse caso, deve-se dar às crianças um pouco de dinheiro, para que possam ajudar aos necessitados – a máxima *festina lente* (aprender muitas coisas com profundidade requer tempo. Portanto, é melhor saber pouco, mas sabe bem, que saber muito, superficialmente).

Para Kant (1999, p.87 - 89), a solidificação do caráter da criança – que é a resolução firme de querer fazer algo e colocá-lo realmente em prática) – é a etapa suprema. Neste ponto, Kant ressalta, na aprendizagem da criança, (1) o ensino da confiança em si mesma e (2) dos deveres em relação a si mesmas e aos demais: Por isso, ele afirma que uma promessa feita, deve ser mantida, mesmo que isso acarrete algum dano. Isso indica aprendizagem da confiança em si mesmo. Depois, disto, enfatiza que o ensino os deveres, os quais devem ser aplicados através de exemplos e com regras.

Acerca dos deveres que se devem aparecer na aprendizagem das crianças, Kant mostra de dois tipos de *deveres: para consigo mesmas e para com os demais*. No ponto, referente aos (2.1) *deveres para consigo mesmas*, Kant (1999, p. 89 - 90) sinaliza buscar a conveniente no comer e no vestir; ser comedido e sóbrio; conservar uma certa dignidade interior (renega-a quando se entrega a embriaguez, ou a vício contra a natureza, ou a intemperança). Dever-se-ia, diz Kant, fazer a criança perceber a dignidade humana em sua própria pessoa, por exemplo, ao mentir (desde que já comunique seus pensamentos aos demais), perceber que é digno de

desprezo geral e que tira a estima e credibilidade.

Sobre os (2.2) *deveres para com os demais*. Sobre este aspecto identificamos, em Kant (1999, p. 90 - 94) os seguintes deveres: (2.2.1) deve-se inculcar nas crianças o respeito e atenção aos direitos humanos e procurar praticá-los assiduamente. As crianças não possuem a generosidade. Nesse caso, ele orienta que basta impor e não adianta falar sobre generosidade. A ideia de humanidade encontra um modelo, com o qual se compara e crítica a si mesmo. (2.2.2) a criança deve ser educada na honestidade. Se alguém, que devesse pagar hoje ao seu credor, fica comovido à vista de um infeliz e lhe dá a quantia que deve pagar ao credor, está fazendo algo justo ou não? Não, diz Kant, é injusto. Pois, se dou dinheiro a um pobre, faço algo meritório; mas, pagando a dívida, cumpro um dever. Falta em nossas escolas o catecismo do direito que seria muito útil para educar na honestidade. Portanto, um livro desse gênero (seria de muita utilidade, ensinar a criança) é a menina dos olhos de Deus sobre a terra. (2.2.3) a obrigação de fazer beneficência, é um dever imperfeito, pois torna-a sensível às desgraças alheias. A criança deve estar impregnada não de sentimentos, mas de dever. Uma vez que fazer benefícios aos pobres é simplesmente nosso dever. Já que a desigualdade de bem-estar (fortuna) entre os homens deriva de meras condições ocasionais. (2.2.4) a criança deve estimar-se pelos conceitos da própria razão. Pois, estimar-se pelo valor dos outros, excita-se a inveja. Assim a humildade é um conforto do valor próprio com a perfeição moral. A religião cristã erra ao definir e ensinar humildade no estimar menos que os demais, o qual gera pensamentos desprezíveis. O espírito de emulação mal aplicado produz inveja. (2.2.4) Deve-se distinguir a fraqueza (uma modesta confiança em si mesmo) da arrogância (a indiferença diante dos juízos dos outros).

No pensamento educacional-pedagógico da moralidade de Kant (1999, p. 94 - 95), também destacado alguns temas importantes, no âmbito da filosofia prática e não poderia ser muito diferente. Tais como: os apetites humanos, seus vícios e as suas virtudes. Quanto (1) aos apetites humanos, são: (1.1) formais (liberdade e poder): a ambição das honras, do poder e da riqueza; (1.2) materiais (relativos a um objeto) o prazer sexual (volúpia), do gozo material (bem-estar material) e do gozo social (entretenimento); (1.3) ou a duração dessas duas coisas, como elementos da felicidade: o amor à vida, à saúde, à comodidade (estar livres de preocupações futuras).

No que se refere (2) aos vícios Kant cita: (2.1) da malignidade, pertence a inveja, ingratidão e alegria pela desgraça alheia. (2.2) da baixeza, pertence a injustiça, a infidelidade (falsidade), a incontinência (na dissipação dos próprios bens e da própria reputação. (2.3) da estreiteza de ânimo, pertence a dureza de coração, a avareza e a preguiça.

No que diz respeito (3) as virtudes são: (3.1) de puro mérito, compreende a magnanimidade (conter-se – na cólera, no amor da comodidade e das riquezas – a beneficência e o domínio de si mesmo). (3.2) de estrita obrigação, compreende a lealdade, a decência e a pacificidade. (3.3) de inocência, compreende a honradez, a modéstia e a temperança.

A apresentados os temas referentes aprendizagem moral (citados acima) Kant (1999, p. 94 - 95) indaga se o homem é moralmente bom ou mau por natureza. Na resposta à questão, é destacado que o homem não é bom e nem mau por natureza, porque não é moral por natureza, mas pode tornar-se moral quando eleva a sua razão até os conceitos do dever e da lei. Naturalmente, o homem tende para todos os vícios com inclinações e instintos que o impulsionam para um lado, enquanto sua razão o impulsiona para o lado contrário. Portanto, o homem pode se tornar moralmente bom se escolher as virtudes e evitar os vícios ou pode se tornar moralmente mal se escolher os vícios em vez das virtudes.

Na educação das crianças depende, segundo Kant (1999, p. 96 - 101), de estabelecidos bons princípios e que sejam compreendidos e aceitos pelas crianças. Nesse sentido, identificamos dez (10) pontos na obra (*Sobre a Pedagogia*), que as crianças carecem aprender: (1) a substituir ao ódio o horror do que é nojento e inconveniente; (2) a aversão interior em lugar da aversão exterior diante dos homens e das punições divinas; (3) a estima de si mesmas e a dignidade interior em lugar da opinião dos homens; (4) o valor intrínseco do comportamento e das ações em lugar das palavras e dos movimentos da índole; (5) o entendimento em lugar do sentimento; (6) a alegria e serenidade no bom humor em lugar da devoção triste, temerosa e tenebrosa. (7) o conceito de Deus por analogia ao conceito de pai. (9) a lei que têm dentro de si, a lei é a consciência e, por meio, dela Deus erigiu sobre nós um trono sublime e uma cátedra de juiz dentro de nós. (10) alguns os conceitos religiosos, podemos inculcar-lhes, já que todos os conceitos elas não estão aptas a entender: (10.1) cuidar para que o nome de Deus não seja tão mal-usado ou invocá-lo nas felicitações. O nome de Deus deve ser usado com reverência; (10.2) deve instruir-se a reverência a Deus como Senhor da sua vida, do universo, como providente e como juiz. Dessa forma, a criança fica preservada da tendência à destruição e à crueldade, manifestada (de diversas maneiras), quando judiam de pequenos animais.

Algumas observações e advertências, são apresentadas por Kant, sobre a aprendizagem dos jovens (juventude) vinculadas a moralidade e ao seu perfeito enquadramento como ser ético em sociedade e em busca da paz perpétua. Na juventude, o rapaz começa a fazer certas distinções, por exemplo: o sexo, condições e a desigualdade entre os homens etc. seu desenvolvimento é mecânico, como todos os instintos.

As orientações da aprendizagem filosófica vinculada a moralidade, para os jovens (a

partir 13 anos), segundo Kant (1999, p. 102 - 107), são: (1) não se carece dizer que o sexo³³ é contrário a natureza humana ou que arruína as forças físicas, nem que acarreta uma velhice precoce, assim como, que consome o espírito e etc. (2) o jovem deve aprender a demonstrar respeito para com o outro sexo e ganha a sua estima e aspirar um casamento feliz. (3) ao jovem não é permitido dar ordens aos domésticos. Convém demonstrar como a desigualdade entre os homens é uma certa ordem de coisas derivada das vantagens que algum homem buscou em relação a outro. A consciência da igualdade dos homens na desigualdade da ordem civil pode ser inspirada aos poucos. (4) o jovem precisa estimar a si mesmo. A estima dos outros é vaidade. (5) ensinar a fazer tudo conscientemente e ter o cuidado em viver na essência, em ser e não viver de aparência. (6) ensinar a ser útil da comunidade, livrar-se do tédio quando não busca unicamente os prazeres e, assim como, evitar um propósito vazio e ter paciência nas fadigas. (7) orientá-lo para a alegria e o bom humor, do coração que deriva da consciência tranquila, da igualdade de humor; (8) considerar o cumprimento do dever, por ele mesmo, como uma ação valiosa. (9) valorizar a humanidade no trato com os outros, aos sentimentos cosmopolitas. Eles devem alegrar-se pelo bem geral mesmo que não seja vantajoso para a pátria, ou para si mesmo. (10) guiá-lo a dar pouco valor ao gozo dos prazeres da vida já que não deixa conseguir o que a imaginação promete. (11) dirigi-lo sobre a necessidade de examinar a sua conduta, para que possam fazer uma apreciação do valor da vida, ao seu término.

Uma última advertência abordada por Kant, pertinente a aprendizagem filosófica dos jovens e relacionada a moralidade, são os conceitos religiosos. Neste ponto, Kant (1999, p. 96 - 98) faz duas indagações: “*É possível inculcar desde cedo nas crianças os conceitos religiosos? e Em que consiste a religião?*”. Ao responder a primeira questão, Kant, argumenta que se fosse possível à criança aprender os conceitos religiosos, seria possível também chegar ao conceito de um Ente Supremo, de um Legislador, de uma Teologia, do mundo e de si mesma. Mas, nada disso é possível. Mesmo assim, se quisesse ensinar-lhes apenas depois algo sobre Deus e elas ouvissem o nome de Deus e contemplassem os atos de devoção a Ele, isso produziria nelas uma grande indiferença ou conceitos falsos (exemplo, o temor do poder de Deus). A aprendizagem dos conceitos religiosos não deve ser um mero exercício da memória, nem uma simples imitação, mas o caminho escolhido precisa concordar com a natureza. Tudo deve se referir à natureza e a natureza deve se referir a Deus. O melhor modo de dar um conceito claro de Deus seria compará-lo desde cedo por analogia ao conceito de um pai, sob cujos cuidados estamos.

No que se refere a segunda indagação: “*Em que consiste a religião?*” Kant (1999, p. 98

³³ Segundo Kant (1999, p. 102), o melhor é o jovem esperar até que esteja em condições de casar-se, pois isto é conveniente ao homem de bem e ao bom cidadão.

- 99) responde dizendo que é uma lei que reside em nós mesmos e que é imposta por um legislador divino sobre a nossa lei moral. Se uma religião não se entende com a moral, então ela é apenas uma solicitadora de favores. Não podemos agradar ao Ser Supremo se não nos tornarmos melhores. Por fim, Kant (1999, p. 99) acredita que a religião que estiver fundamentada unicamente na Teologia nada pode conter de moralidade. Nessa situação, ele alerta, que o homem terá apenas um culto supersticioso. Sendo assim, a moral deve preceder e a Teologia deve seguir a religião.

4. ÚLTIMAS PONDERAÇÕES

Na primeira parte, deste texto dissertativo (capítulo 1) buscamos compreender a *educação e a pedagogia em Immanuel Kant* e, para tanto, abordamos três pontos: as motivações para estudá-lo, seu contexto na história da pedagogia e seu conceito de educação.

Na primeira questão, as razões que nos mobilizou a estudar Kant, nos proporcionou uma percepção no sentido de que, escolher um filósofo como ele, constitui enriquecer as experiências e nos inspira a realizar nossos próprios trabalhos, configurando uma jornada intelectualmente gratificante. Isto resultou em dois motivos: (1) estudá-lo é sinônimo de querer aprender a filosofar; (2) pesquisa-lo nos inclui no centro³⁴ do debate da aprendizagem de filosofia no Brasil.

Depois nos dedicamos, a segunda questão, trouxemos descrições que nos permitiram ensaiar, minimamente, o contexto de Immanuel Kant, ressaltando, mais ainda a relevância em investigá-lo, na intenção de encontrar luzes para nossa prática educativa da aprendizagem de filosofia para o tempo vigente (século XXI). Dessa forma, a contextualização de Kant na história da pedagogia, aponta-o como pertence a época da modernidade e ao momento da transformação metodológica na pesquisa histórico-educativa, que levou a mudança da história da pedagogia à história da educação, conforme evidenciamos na leitura de Cambi. Nesse sentido, o papel de Kant é relevante (principalmente, para Alemanha), pois ele é socialmente engajado e dialoga criticamente com o poder político e assumindo conscientemente o papel sociopolítico progressista, de inovador e idealizador de planos de reformas na Alemanha.

³⁴ O debate, acerca do ensino de filosofia brasileiro, volta-se à relação entre o processo do filosofar e o produto da filosofia. No entendimento de alguns estudiosos, isto é derivado da citadíssima passagem de Immanuel Kant, que não se pode ensinar filosofia, só é possível “aprender a filosofar” (Kant, 2012, p.603). Diversos pensadores, estudiosos e filósofos (Walter Omar Kohan, Marilena Chauí, Demerval Saviani, Antônio Joaquim Severino, Márcia Tiburi, Maria Lúcia de Arruda Aranha, entre outros) corroboram a ideia de que é mérito de Kant o debate sobre a diferença entre “ensinar conteúdos filosóficos” e “ensinar a filosofar”.

Seu modelo pedagógico arrojado e de grande empenho filosófico, põe o sujeito moral no centro e é destinada a formar um homem universal e racional, marcado pelo caráter e pela razão. Desse modo, sua educação objetiva transformar a animalidade em humanidade pelo desenvolvimento da “razão”. Nesse processo, a educação é entendida como necessidade humana e a disciplina ganha importância ao lado da moralidade. Sua teoria da educação é, ao mesmo tempo, um ideal nobilíssimo e um instrumento de ação.

Nela encontramos a articulação de alguns conceitos-chaves, tais como: disciplina, instrução, cultura e moralidade. Também nos deparamos com a educação dividida em educação “física” – o cuidado com a infância e com a formação, que diz respeito a disciplina (entendida como parte negativa) e a instrução (entendida como parte positiva) – com a educação “prática” que se refere a habilidade, a prudência e a moralidade. Enfim, é um modelo pedagógico teórico³⁵, afirma-se como uma das maiores elaborações da pedagogia iluminista, chegando a atingir também alguns setores da pedagogia do nosso século (desde a escola do trabalho ao problema da formação ética do homem).

Na terceira questão, aplicamos a análise do conceito educação em Kant. O resultado, da nossa leitura da obra “*Sobre a Pedagogia*”, apontou que a educação é constituída em: cuidado com a infância; com a disciplina (parte negativa da educação), cuidado com a instrução (parte positiva da educação) e com a moralidade.

O conceito de criança em Kant, também, tem seu destaque, pois pode ser entendida como um ser humano que ainda não desenvolveu as suas disposições naturais e nem se acostumou a submeter-se aos preceitos racionais ou como a fase inicial da razão humana que carece de ser desenvolvida, porque a natureza não nos proporcionou pronta. Por isso, o cuidado da infância é parte importante da educação. Nesse sentido, é ressaltado que as crianças não só precisam dos cuidados dos pais, mas necessitam para impedir que elas mesmas façam uso nocivo de suas forças.

Dessa maneira, ganha ênfase os cuidados que se deve prestar às crianças. Tais como: cuidados com a alimentação (o uso do leite materno e evitar alimentos picantes, condimentos, sal e bebidas); Cuidar para que os bebês não fiquem muito aquecidos; Deve-se evitar usar as faixas, pois pode deixá-lo defeituoso; Não ninar o bebê, cedendo aos seus caprichos, pois corrompe o seu coração e os seus costumes; Cuidados com a boa utilização e aplicação dos

³⁵ O modelo pedagógico de Kant pode ser teórico porque é um ideal de educação e segundo o próprio Kant: “O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. Não podemos considerar uma Ideia como uma quimera e como um belo sonho só porque se interpõe obstáculos à sua realização. Uma ideia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência” (Kant, 1999, p. 17).

costumes; Não se deve utilizar faixas e carrinhos como auxiliares para aprender a andar, pois não é saudável; Não utilizar instrumentos para aprender a escrever, pois podem aprender sozinhas; Não se deve acostumar as crianças com coisas excitantes, pois podem torná-las menos livre e mais dependente e é preciso discipliná-la. Dessa forma, ela se torna livre e modesta, sem ficar sem-vergonha e tímida.

O cuidado com a disciplina, enquanto parte negativa, no processo educativo é fundamental. Inclui como procedimento educacional os dois tipos de constrangimentos *mecânico* (é aquele em que deve “mostrar sujeição e obediência passivamente, que a criança deve experimentar) e *moral* (é permitido ao jovem “usar a sua reflexão e a sua liberdade submetida a certas regras). A prática da disciplina, inicialmente é própria da família (por isso, educação privada). Não se deve abrir mão, deste tipo de educação, pois não é para toda a vida, mas até aproximadamente dezesseis (16) anos. A disciplina, enquanto prática pedagógica, exige a sujeição e pode ser *negativa* (obediência as ordens e sujeito a punição), e *positiva* (obediência e submissão e liberdade limitada). Nessa prática pedagógica disciplinar, exige o constrangimento porque é preciso habituar o educando-jovem-filho a dirigir corretamente a sua liberdade: não impedindo a liberdade dos outros e nem seus propósitos. A finalidade do constrangimento é ensinar a usar bem a liberdade e para que possa ser livre um dia, quando alcançar o esclarecimento humano. Isto posto, Kant conclui que a falta de cultura pode ser remediada, a falta de disciplina jamais.

No pensamento de Kant, o cuidado com a instrução tem sua relevância e é entendido como a parte positiva da educação e que nela está incluída a *cultura*. O vocábulo cultura, por sua vez, nos remete a *Paidéia*, que segundo Werner Jaeger, seu significado só se revela na história. Entretanto, para nós, os termos (aplicados juntos) que melhor se aproxima daquilo que, Jaeger, designa por *Paidéia* são: educação, formação e cultura. Esses mesmos termos, em Kant, se relacionam e se complementam mutuamente. Kant constitui a formação em dois modos: A formação é a disciplina e a instrução-cultura. Por cultura, ele entende a produtora da distinção entre o homem e o animal percebida no exercício das forças da índole. Dessa forma, chegamos a “física”, a qual abrange a formação da alma e a do corpo e, por isso, os traços que se deve ter na formação do caráter da criança, para Kant, são: a obediência, a veracidade, a sociabilidade.

Um último cuidado que se revela importante, na pedagogia em Kant, é a moralidade e sua solidificação, enquanto é a etapa suprema. Neste ponto, Kant adverte, na aprendizagem da criança, o ensino da confiança em si mesma e o ensino dos deveres em relação a si mesmas e aos demais. Quanto ao ensino os deveres devem ser aplicados através de exemplos e com regras. Nesse sentido, o homem pode se tornar moralmente bom se escolher as virtudes e evitar os

vícios ou pode se tornar moralmente mal se escolher os vícios em vez das virtudes.

Kant lembra que a educação depende do estabelecimento dos bons princípios e que sejam compreendidos e aceitos. Dessa maneira, a criança carece aprender: a inclina-se ao interior e a estima de si mesmas; o valor intrínseco do comportamento e do entendimento; a alegria e serenidade no bom humor; o conceito de Deus e da lei que têm dentro de si; alguns os conceitos religiosos, (cuidar para que o nome de Deus não seja mal-usado; reverenciar a Deus como Senhor da sua vida, do universo, como providente e como juiz).

A educação na juventude, devem seguir a sua formação moral. Nesse sentido será preciso aprender a respeitar o outro sexo e ganhar a sua estima, aspirando um casamento feliz; a consciência da igualdade dos homens na desigualdade da ordem civil; a estimar a si mesmo; a fazer tudo conscientemente e ter o cuidado de não tanto aparecer, mas em ser; a se torna membro útil da comunidade; a alegria e o bom humor, do coração que deriva da consciência tranquila; à humanidade no trato com os outros, aos sentimentos cosmopolitas; a dar pouco valor ao gozo dos prazeres da vida; a necessidade de examinar a sua conduta; os conceitos religiosos.

Portanto, a apropriação dos conceitos Kantiano relativos à educação pedagógica, indicam importância, para encontrar luzes para nossa prática educativa da aprendizagem de filosofia nos tempos atuais (século XXI), que não são nada animadores. Na verdade, o descrédito no professor e a sua desmobilização política marca o fim do filosofar na escola de ensino médio brasileira e a falta de consciência crítica-filosófica e da compreensão de conceitos educacionais acelera o preconceito, em aplicar alguns conceitos caros da educação kantiana, na educação brasileira como um todo.

Conceitos – tais como, apontado por Kant, disciplina e moralidade – que são considerados antiquados, atrasados ou retrógrados, quando bem aplicados (na idade certa) podem ainda contribuir na educação de qualidade no ensino médio hoje. A não aplicação desses conceitos na escola ensino médio e a negação dos mesmos pela sociedade e pela família, certamente agrava o problema da aprendizagem na educação como um todo e, mais especificamente, na aprendizagem filosófica e do filosofar que já vem sofrendo a taques desde o seu nascimento.

O nosso percurso, até aqui, foi focarmos na tentativa de pensar a *educação e a pedagogia em Immanuel Kant*, agora é conveniente pensarmos nas relações que podemos identificar, relativo à noção kantiana de disciplina e de moralidade, em suas obras, observando as conexões o sentido mais amplo e preciso. Depois disto, será cabível e oportuno, refletir sobre os obstáculos da prática e o esquecimento da disciplina e da moralidade.

CAPÍTULO II: ACERCA DA DISCIPLINA E DA MORALIDADE

Nosso objetivo, neste capítulo II, é entender melhor as definições, acepções e sentido manifestado nas obras de Immanuel Kant – as quais fazem parte da sua filosofia – acerca da disciplina e da moralidade na filosofia, assim como, repensar seus desafios na prática das mesmas e o seu esquecimento.

Esta parte da dissertação, *Acerca da Disciplina e da Moralidade*, consisti em três pontos: (1) disciplina e moralidade expressa na filosofia de Immanuel Kant; (2) Os desafios da prática da disciplina e da moralidade kantiana na educação e, por fim, (3) o lapso da disciplina e da moralidade kantiana.

O teor da compreensão de disciplina e moralidade em Kant será, basicamente, retirado, por meio de leituras, de quatro das obras de Kant, a saber: “Crítica da Razão Pura”, “Crítica da Razão Prática”, “Metafísica dos Costumes” e “Sobre a Pedagogia”. Com estas obras acreditamos que nos apropriaremos de conceitos, ideias, noções e argumentos que nos proporcionará uma imagem ampla do conteúdo relacionado a disciplina e a moralidade.

Referente aos desafios da prática da disciplina e moralidade kantiana será tratado apenas na obra “Sobre a Pedagogia” (a qual é a obra que está no centro da dissertação). De posse de conhecimentos, poderemos adquirir uma ideia mais clara dos obstáculos da época de Kant e da nossa atualidade.

Quanto ao tema correspondente ao lapso da disciplina e da moralidade será investido uma atenção na obra, básica deste estudo em Kant, “Sobre a Pedagogia”, e outros autores e outras obras e textos, tais como: Cinara Nahra (em artigo *A Atualidade de Kant*), o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Ensino Médio José Matias Sampaio etc. Pressupomos que com esta reflexão seremos capazes de repensar o desenvolvimento da disciplina e da moralidade, como estratégia pedagógica, para o fortalecimento da ético no contexto contemporâneo.

Portanto, refletiremos, aqui, acerca da disciplina e moralidade e, para tanto, abordaremos sobre a (1) disciplina e moralidade expressa na filosofia de Immanuel Kant, que nos proporcionará uma imagem ampla do conteúdo relacionado a disciplina e a moralidade; (2) os desafios da prática da disciplina e moralidade kantiana, na intenção adquirir uma ideia clara dos obstáculos do tema em questão e do mesmo na nossa atualidade; (3) o lapso da disciplina e da moralidade, pressupomos que seremos capazes de repensar o fortalecimento da ético no contexto contemporâneo.

1 DISCIPLINA E MORALIDADE EXPRESSA NA FILOSOFIA DE KANT

1.1 Disciplina manifestada na filosofia de Kant

Nesta parte do texto, compreenderemos a disciplina expressa na filosofia de Kant a partir de três obras, em ordem cronológica: “Crítica da Razão Pura” (1781), “Crítica da Razão Prática” (1788), “Metafísica dos Costumes” (1797) e “Sobre a Pedagogia” (1803). Nossa postura será, metaforicamente, a de um “escavador”, aquele que “escava e desenterra” conceitos com a intenção de descobrir suas camadas subjacentes e significados que não são imediatamente aparentes. Nesse empreendimento, Kant destaca a disciplina em três contextos: (1) no uso da razão, na “Crítica da Razão Pura”; (2) no sentido moral, na “Metafísica dos Costumes”; e (3) na perspectiva educacional, em “Sobre a Pedagogia”.

Na “Crítica da Razão Pura” (CRP), Immanuel Kant estabelece uma “disciplina da razão pura” no contexto do uso da razão, a fim de evitar erros extremos – materialismo e espiritualismo – que desconsideram outros aspectos igualmente valiosos da existência humana, como a moralidade. Aqui, identificamos a ideia de disciplina como um auxílio para promover a manutenção do foco e do equilíbrio da razão, proporcionando um entendimento da realidade bem fundamentado e profundo. Nesse sentido, ele explica a necessidade de disciplinar a razão: “(...) para que não se entregue, por um lado, ao materialismo sem alma e, por outro, se não perca nas extravagâncias de um espiritualismo sem fundamento para nós na vida” (Kant, 2018, p. 358). Portanto, a razão especulativa deve ser disciplinada para não ceder aos extremos (materialismo ou espiritualismo).

Kant (2018, p. 577–579) destaca a importância da disciplina para a razão humana, especialmente no uso transcendental, onde opera com conceitos puros, ideias e representações mentais, e não com intuições empíricas ou matemáticas. Ele reconhece: “(...) que os limites do nosso conhecimento possível são muito estreitos, grande a inclinação para julgar, a aparência que se oferece muito enganadora e considerável o dano proveniente do erro” (Ibid., p. 577).

Assim, Kant fortalece a ideia de que, em situações com alto risco de enganos e erros (potencialmente causados pelo materialismo sem alma ou pelo espiritualismo sem fundamento), a disciplina, por promover a proteção contra erros e enganos, tem mais relevância do que o conhecimento positivo que poderíamos ganhar. A disciplina, nesse sentido, revela-se como um ato de coação que limita e elimina as disposições errôneas em relação a certas regras. Além disso, a disciplina se distingue da cultura, pois “dará um contributo negativo” (Ibid., p. 578), restringindo e corrigindo tendências errôneas, enquanto a cultura e a doutrina têm um papel

positivo, desenvolvendo aptidões e talentos.

No pensamento de Kant, a razão é entendida como a autoridade que disciplina outras tendências. Porém, a disciplina é indispensável à própria razão. Dessa forma, a disciplina se aproxima do autoexame, atuando como precaução contra erros, ilusões e sofismas:

Mas onde, como na razão pura, se encontra um sistema inteiro de ilusões e de fantasmagorias, que estão bem ligadas entre si e unidas segundo princípios comuns, então parece ser indispensável uma legislação completamente especial, mas negativa, que, sob o nome de disciplina, estabeleça como que um sistema de precaução e de autoexame, perante o qual nenhuma aparência falsa e sofisticada possa subsistir, mas se deva imediatamente revelar, sejam quais forem os pretextos do seu disfarce" (Ibid., p. 579).

Aludindo a relevância de uma abordagem disciplinada da razão, especialmente em oposição ao dogmatismo, Kant (2018, p. 596) critica aqueles “que só traz consigo as armas dogmáticas para repelir os ataques do adversário” (Ibid., p. 606) ou para defender suas posições, sem reconhecer suas próprias falácias. Ele aponta que argumentos aparentemente convincentes (razões especiosas) podem ser facilmente aceitos devido à sua novidade, enquanto argumentos mais antigos podem ser rejeitados simplesmente por parecerem ultrapassados. Exemplificando, alguns julgam: “(...) que não pode mostrar melhor ter ultrapassado a disciplina da infância do que rejeitar aquelas sábias advertências e, habituado ao dogmatismo, bebe a longos tragos o veneno que corrompe dogmaticamente os seus princípios” (Ibid., p. 606). Percebemos que Kant nos alerta que isso pode levar à aceitação de princípios corrompidos e infundados.

A disciplina é importante para barrar os extremos, os erros, as ilusões, as falácias e as pretensões sofisticadas. Por isso, para Kant (2018, p. 633), é humilhante para a razão admitir que, em seu uso puro, ela não chega a conclusões definitivas: “Mas, por outro lado, há alguma coisa que a eleva e infunde confiança em si própria; é que ela pode e deve exercer esta disciplina, sem admitir acima de si uma outra censura” (Ibid., p. 633). Isso infunde confiança na razão, pois ela pode se autorregular. As barreiras que a razão, segundo Kant, deve impor ao seu uso especulativo também servem para: “(...) limitar as pretensões sofisticadas dos adversários e, por conseguinte, podem garantir contra quaisquer ataques tudo o que ainda restar à razão das suas exageradas pretensões anteriores” (Ibid., p. 633). Dessa forma, Kant está convicto de que, ao reconhecer e respeitar seus próprios limites, a razão se protege contra-ataques e erros.

Portanto, na “Crítica da Razão Pura”, Kant estabelece uma disciplina da razão pura no contexto do uso da razão. Todavia, já na “Metafísica dos Costumes”, a disciplina é tratada no sentido moral, e é sobre isto que pretendemos discorrer a partir de agora.

No contexto da “Metafísica dos Costumes”, a disciplina ganha uma conotação moral e é apontada como fundamental para que os indivíduos possam seguir as leis morais de maneira consistente e íntegra, guiados pela razão pura. Isso garante que as ações sejam moralmente corretas, independentemente das inclinações pessoais ou influências externas. Nesse sentido, Kant (2017, p. 24–25) se refere à “disciplina” como a capacidade de controlar e direcionar as inclinações e desejos humanos de acordo com os princípios morais estabelecidos pela razão pura. Ou ainda, a disciplina pode ser entendida como uma forma de autodisciplina moral, evitando que as inclinações naturais e os desejos pessoais desviem o indivíduo do cumprimento do dever moral. Na ausência da disciplina, as leis morais podem ser corrompidas.

A noção de disciplina trazida por nosso filósofo, nessa obra, também está ligada à ideia de autonomia moral, isto é, a capacidade de agir de acordo com a razão pura, independentemente das influências externas ou das inclinações pessoais. Isso pode ser corroborado na medida em que ele sugere: “Cuidar de si próprio, na medida em que tal seja necessário para encontrar satisfação em viver (tratar do seu corpo, mas não até à efeminação), faz parte dos deveres para consigo próprio” (Kant, 2017, p. 396).

Em seguida, adverte sobre dois exageros (da avareza e da disciplina) que são contrários ao dever do homem para consigo próprio: (1) privação por avareza, “(como se fosse um escravo) do necessário para usufruir alegremente da vida” (Ibid., p. 396); ou (2) privação por disciplina demasiada: “Então privar-se de usufruir dos prazeres da vida em razão de uma disciplina exagerada das suas inclinações naturais (de modo obsessivo)” (Ibid., p. 396). Sendo assim, a noção de disciplina em Kant envolve a ideia de autodisciplina moral. Isto fica mais evidente quando afirma:

Arrepende-se de algo (o que é inevitável ao recordar transgressões do dever pretéritas, sendo que constitui mesmo um dever não deixar que se desvaneça uma tal recordação) e impor-se uma penitência (por exemplo, o jejum), não numa perspectiva dietética, mas piedosa, são, moralmente falando, duas disposições muito diferentes; a última, que é triste, sombria e lamurienta, torna a própria virtude odiosa e afugenta os seus adeptos. Daí que o regime (disciplina) que o homem impõe a si próprio só possa tornar-se meritório e exemplar por via da alegria que o acompanha (Kant, 2017, p. 449).

No contexto dessa citação, a noção de disciplina é identificada como a capacidade de impor a si mesmo um regime de autocontrole e autodisciplina moral que seja acompanhado de alegria e não fonte de tristeza ou lamúria. Isso torna a prática da virtude algo atraente e sustentável, promovendo um comportamento moral consistente e íntegro.

Portanto, no contexto da “Metafísica dos Costumes”, a disciplina ganha uma conotação moral, sendo entendida como a capacidade de controlar e direcionar as inclinações e desejos humanos de acordo com os princípios morais estabelecidos pela razão pura. Assim, a disciplina se relaciona com a moral no que se refere à ideia de autonomia, autodisciplina e autocontrole.

Até o momento, compreendemos a disciplina no contexto do uso da razão, na “Crítica da Razão Pura”, e no sentido moral, na “Metafísica dos Costumes”. Agora, cabe tratá-la na perspectiva educacional, na obra “Sobre a Pedagogia”.

Na obra “Sobre a Pedagogia” (SP), Kant destaca a disciplina – como aspecto fundamental da educação, acentuando, entre outros pontos, seu alcance no aperfeiçoamento humano – e sublinha a singularidade da condição humana e a relevância da educação no desenvolvimento do indivíduo, ao afirmar que: “O ser humano é a única criatura que tem de ser educado. Por educação compreendemos, a saber, o cuidado (manutenção, sustento), a disciplina (cultivo) e a instrução, juntamente com a formação” (Kant, 2021, p. 9).

A disciplina converte a desumanidade (como a estupidez, barbárie e bestialidade) em humanidade e a própria razão humana é exigida para “forjar para si mesmo o plano da sua conduta” (Kant, 2021, p. 9). Dessa forma, fica claro que, no pensamento educativo de Kant, a disciplina e a moralidade têm valor para o desenvolvimento humano.

No entendimento de Kant, a disciplina ganha relevância no controle dos impulsos naturais e instintivos, que ele chama de “animalidade” e “selvageria”. Sem disciplina, os instintos naturais levam o ser humano a agir de maneira animalesca e selvagem, sem respeito às leis morais e racionais. Nesse sentido, ele pensa que: “A disciplina impede que o ser humano, por seus impulsos animais, desvie-se do seu destino. (...) Selvageria humana é a independência de leis. Disciplina submete o ser humano às leis da humanidade e começa a fazer com que ele sinta a coação das mesmas” (Kant, 2021, p. 10).

Sobre a selvageria humana, Kant relaciona com a tendência de agir sem leis e sem normas sociais, de maneira descontrolada, bestial e brutal. A disciplina, entendida nesse contexto como o meio pelo qual os seres humanos são ensinados a seguir as leis da humanidade, que são baseadas na razão e na moralidade. Ao sentir o constrangimento ou cerceamento dessas leis, o ser humano começa a agir de acordo com princípios racionais e morais, em vez de ser conduzido apenas por suas volições, caprichos e inclinação natural. Por isso, diz ele: “As crianças são mandadas à escola (...) para que possam se acostumar a se quietar e a observar pontualmente aquilo que lhes seja prescrito, para que no futuro, também, não venham realmente a pôr já em prática qualquer que lhes ocorra” (Kant, 2021, p. 10).

Assim, Kant (2021, p. 11) enfatiza o valor da educação formal na formação do caráter e

da disciplina das crianças. Ao serem mandadas à escola, as crianças aprendem a seguir regras, a se comportar de maneira ordenada e a cumprir tarefas específicas. Esse processo de aprendizado é importante para que, no futuro, elas possam agir de maneira racional e ética, em vez de simplesmente seguir seus impulsos ou fazer o que lhes vem à mente. É relevante iniciar a disciplina desde cedo, já que, do contrário, a criança pode desenvolver uma tendência a seguir seus próprios caprichos e desejos, o que ele chama de “brutalidade e bestialidade”. A ideia é que, se uma pessoa cresce sem enfrentar resistência às suas vontades, terá dificuldade em se adaptar às regras e normas da sociedade mais tarde na vida. Isso pode resultar em conflitos e dificuldades quando ela se depara com as exigências e responsabilidades do mundo adulto.

Para Kant (2021, p. 11), um erro comum na educação é nunca contrariar a criança. Ele argumenta que, devido à inclinação natural dos seres humanos à liberdade, é necessário “polir” ou disciplinar esse estado bruto desde cedo. Se uma criança nunca é contrariada, ela pode crescer sem aprender a lidar com frustrações e limites, o que pode resultar em comportamentos impulsivos e desordenados. A disciplina, portanto, é vista como essencial para ajudar a criança a aprender a controlar seus desejos e caprichos. Assim, a educação deve incluir a imposição de limites e a disciplina para que a criança possa se desenvolver plenamente como um ser racional e moral.

O abandono da disciplina, segundo Kant (2021, p. 13), é um mal irremediável e maior que o desleixo da instrução. A indiferença à disciplina nunca poderá ser reparada, mas a instrução pode ser aperfeiçoada em qualquer idade da vida. Portanto, a disciplina desenvolvida antes da idade madura (antecipada) é essencial para moldar o caráter, evitando os problemas que surgem quando se age apenas por impulso: “Na educação, portanto, o ser humano deve ser disciplinado. Disciplinar significa buscar impedir que a animalidade traga prejuízo à humanidade, tanto ao indivíduo quanto à sociedade. Assim, disciplina é o simples amansamento da selvajaria” (Ibid., p. 20).

Por fim, em Kant, a disciplina pode ser identificada também como a parte negativa da educação formativa: “que apenas impede erros. (...) Para o pupilo, a primeira época é aquela em que ele tem de provar submissão e uma obediência passiva (...) Na primeira, a coação é mecânica” (Kant, 2021, p. 23–24). Isso é necessário para estabelecer uma base sólida de comportamento e moralidade, que posteriormente permitirá o desenvolvimento da autonomia e da razão.

Nessa primeira parte do capítulo II, podemos concluir que nosso propósito de pensar a disciplina expressa no pensamento de Kant foi realizado mediante as obras “Crítica da Razão

Pura”, “Metafísica dos Costumes” e “Sobre a Pedagogia” do próprio filósofo. Com a leitura das obras, asseveramos que as perspectivas da disciplina expressas na filosofia de Kant não se contradizem, mas se completam e se corroboram. Isto pode ser confirmado na relação entre as expressões da disciplina nas obras destacadas.

Na “Crítica da Razão Pura” (CRP), a disciplina afirmada por Kant tem como escopo ajudar a manter a razão focada e equilibrada, permitindo um entendimento mais profundo e fundamentado da realidade, dentro de limites apropriados, evitando desvios e erros. Para isso, ela se alinha à capacidade de autoexame e crítica rigorosa, impedindo o dogmatismo e reconhecendo as falácias nos próprios argumentos, evitando que a razão se corrompa e se perca em ilusões.

No contexto da “Metafísica dos Costumes” (MC), a disciplina é apontada como fundamental para que os indivíduos possam seguir as leis morais de maneira consistente e íntegra, guiados pela razão pura. Dessa forma, ela está ligada à ideia de autonomia moral e à capacidade de agir racionalmente, independentemente das influências externas ou das inclinações pessoais. Nesse contexto, Kant aborda o equilíbrio necessário entre cuidar de si mesmo e evitar excessos, indicando um caminho do meio em que se cuida de si próprio de forma equilibrada, sem cair na avareza ou na autodisciplina excessiva. Nesse sentido, a noção de disciplina envolve a ideia de autodisciplina moral: a capacidade de impor a si mesmo um regime de autocontrole que seja acompanhado de alegria.

Por fim, na obra “Sobre a Pedagogia” (SP), é acentuado o alcance da disciplina como parte fundamental do processo educativo do ser humano. Por disciplina se deve entender um modo de converter a animalidade em humanidade. Assim sendo, a disciplina é fundamental para controlar os impulsos naturais e instintivos dos seres humanos, que é caracterizada por animalidade, selvajaria, bestialidade e brutalidade, resumidos em agir sem leis e sem normas sociais. Por isso, torna-se necessário iniciar a disciplina desde cedo. Dessa forma, a educação deve incluir a disciplina ou a imposição de limites para que a criança possa se desenvolver plenamente como um ser racional e moral. O abandono da disciplina é um mal irremediável. A disciplina é essencial para moldar o caráter e para o amansamento da bestialidade e brutalidade. Por fim, a disciplina pode ser qualificada também como a parte negativa da educação formativa, que evita erros. Isso é necessário para estabelecer uma base sólida de comportamento e moralidade, que posteriormente permitirá o desenvolvimento da autonomia e da razão.

Reformulando a ideia previamente mencionada, a disciplina em “Sobre a Pedagogia” é definida como o meio pelo qual se ensina a seguir as leis baseadas na razão e na moralidade, ou seja, ensinar a moldar o caráter; sua ausência é um mal irremediável. Ela é, ainda, o meio,

na “Metafísica dos Costumes”, de autodisciplina moral ou o meio de controlar e direcionar as inclinações e desejos baseados na razão e na moralidade e, por fim, na “Crítica da Razão Pura”, é o meio de autoexame, ou um meio de coação que limita e elimina a tendência de desviar-se de certas regras.

As três obras compartilham a ideia central de que a disciplina é essencial para o desenvolvimento e manutenção da racionalidade, da moralidade e da formação humana. (1) No que se refere à racionalidade: a disciplina ajuda a manter a razão focada e equilibrada, evitando desvios e erros (CRP); permite que os indivíduos sigam as leis morais de maneira consistente e íntegra, guiados pela razão pura (MC); e é fundamental para transformar a animalidade em humanidade, controlando impulsos naturais e instintivos (SP). (2) No que diz respeito à moralidade: a disciplina está alinhada à capacidade de autoexame e crítica rigorosa, impedindo o dogmatismo (CRP); envolve a autodisciplina moral, a capacidade de impor a si mesmo um regime de autocontrole (MC); e é necessária para controlar os impulsos naturais e instintivos, moldando o caráter (SP). Finalmente, (3) referente à formação humana: a disciplina evita que a razão se corrompa e se perca em ilusões (CRP); está ligada à autonomia moral e à capacidade de agir racionalmente (MC); e é parte fundamental do processo educativo, essencial para o desenvolvimento de um ser racional e moral (SP).

Portanto, as obras kantianas destacam a importância da disciplina para manter a racionalidade, a moralidade e a humanização. A disciplina é vista como um meio de desenvolver a autodisciplina e o autocontrole e é essencial no processo educativo para moldar o caráter e transformar a natureza humana. Nesse sentido, racionalidade-moralidade, autodisciplina-autocontrole e educação são palavras-chave para se entender a disciplina em Kant. Sendo assim, a compreensão de disciplina em Kant, expressada em sua filosofia por meio das obras (CRP, MC e SP), perfaz, culmina e completa uma sequência sucessiva de instrução, internalização e aperfeiçoamento de condutas éticas e racionais. Portanto, a disciplina no pensamento kantiano é eficaz para o progresso da razão em si, o aperfeiçoamento do princípio moral e o desenvolvimento educacional.

1.2 Moralidade revelada na filosofia de Kant

Para compreendermos a noção de moralidade no pensamento de Immanuel Kant, convém observar algumas definições e relações em torno dessa questão. Dentre as obras de Kant, a “Crítica da Razão Prática” (1788) e a “Metafísica dos Costumes” (1797) são talvez as que melhor delineiam o território da moralidade. Nessas obras, juntamente com “Sobre a

Pedagogia” (1803), encontramos as conceituações, distinções, demarcações e relações que nos permitem capturar uma imagem precisa e ampla do que Kant pensa acerca da moralidade.

Enfatizamos dois pontos, na “Crítica da Razão Prática”, para entendermos a moralidade em Kant: a importância da razão prática independentemente de desejos ou inclinações pessoais e a relação entre felicidade e moralidade.

Kant (2016, p. 50) esclarece que a razão prática, entendida como a capacidade de agir conforme princípios morais³⁶, é fundamental para a moralidade. Ele destaca (Ibid., p. 53–54) que a vontade pura, guiada pela razão prática, é a base das ações morais. Assim, a moralidade deve ser universal, aplicando-se a todos os seres racionais, independentemente de suas inclinações subjetivas.

Segundo Kant (2016, p. 55), a moralidade não se origina no contentamento nem no empirismo, mas “(...) consiste na independência de toda a matéria da lei (...) e, pois, ao mesmo tempo, na determinação do arbítrio pela simples forma legislativa universal, da qual uma máxima tem que ser capaz” (Ibid., p. 55). Portanto, a moralidade baseia-se na capacidade da vontade de se autodeterminar de acordo com leis³⁷ que ela mesma estabelece, sem influências externas. Agir conforme a lei moral traz contentamento intrínseco, enquanto sua transgressão causa censura e perturbação: “(...) não se pode sentir este contentamento ou a perturbação de alma antes do conhecimento da obrigação e torná-los fundamento da última” (Ibid., p. 63).

Kant (2016, p. 64) compara a autonomia da vontade, proposição fundamental da razão prática pura, com os princípios materiais da moralidade. Ele argumenta que a autonomia da vontade é o único princípio que pode sustentar a moralidade de forma consistente, pois os princípios materiais, baseados em fins empíricos e desejos, são inadequados para a lei moral suprema (Ibid., p. 66–67).

Segundo Kant (2016, p. 113–114), o empirismo destrói a verdadeira moralidade ao baseá-la em interesses empíricos e inclinações, substituindo o dever moral por interesses pessoais, o que degrada a humanidade. Ele alerta que o empirismo é mais perigoso que o misticismo, pois está alinhado às inclinações naturais das pessoas.

³⁶ No entendimento de Kant: “A lei moral é fundamento determinante formal da ação e, assim como ela, em verdade” (Kant, 2016, p. 122, grifo nosso) – determinando a forma como devemos agir – e “é também fundamento determinante material, mas somente objetivo, dos objetos da ação sob o nome de bom e mau (Kant, 2016, p. 122, grifo nosso) – definindo objetivamente os objetos da ação como bons ou maus. Kant (2016, p. 122), também ressalta que a lei moral atua como um motivo para a ação, influenciando a moralidade do sujeito e gerando um sentimento favorável à influência da lei sobre a vontade.

³⁷ Para Kant, “o respeito pela lei não é um motivo para a moralidade, mas é a própria moralidade, considerada subjetivamente como motivo (Kant, 2016, p. 123), quando considerada subjetivamente. A razão prática pura, ao eliminar as exigências do amor-próprio que se opõem à lei moral, confere autoridade à lei, que então influencia a vontade.

Para Kant, “(...) todo o valor moral das ações depende de que a lei moral determine imediatamente a vontade” (Kant, 2016, p. 114). Se a vontade é determinada pela lei moral apenas através de um sentimento, a ação pode ser legal, mas não verdadeiramente moral. A moralidade exige que a vontade seja guiada diretamente pela lei moral, sem mediação de sentimentos ou inclinações. Assim, a ação deve ser realizada por dever para ter verdadeiro valor moral.

Kant afirma que a verdadeira moralidade das ações vem da “(...) imediata representação da lei e objetivamente necessário cumprimento de a mesma como dever³⁸” (Kant, 2016, p. 240). A moralidade reside nas disposições internas guiadas pelo dever e pela lei moral, não apenas no cumprimento externo das leis³⁹. Se as ações são realizadas apenas por interesse próprio, isso leva à hipocrisia: “(...) não passaria de pura hipocrisia; a lei seria odiada ou até desprezada, ainda que fosse seguida em proveito próprio” (Ibid., p. 240). Portanto, Kant (2016, p. 245) reconhece que a definição de “moralidade pura” não é fácil, mas complexa e propensa a debates filosóficos. Embora deva servir como um “metal de ensaio” para testar o conteúdo moral de cada ação, sua compreensão pode ser complicada: “(...) somente filósofos podem tornar duvidosa a decisão sobre essa questão” (Ibid., p. 245).

No pensamento de Kant (2016, p. 58), a moralidade exige que a vontade seja determinada pela razão prática, estabelecendo leis morais universais. A busca pela felicidade própria subordina a vontade a desejos e inclinações, o que contraria o princípio da moralidade. Assim, a fonte do regozijo “(...) pode, sem dúvida, fornecer máximas, mas jamais aquelas que se prestassem para leis da vontade, mesmo que se tomasse a felicidade geral como objeto” (Ibid., p. 60). É notório a diferenciação entre a doutrina da felicidade, baseada em princípios empíricos e variáveis, e a doutrina da moralidade, fundamentada em princípios racionais e universais (Ibid., p. 149). A moralidade deve ser fundamentada em algo constante e universal, não variável como a felicidade. Já que: “(...) a razão prática pura não quer que se abandonem as reivindicações de felicidade, mas somente que, tão logo se trate do dever, ela não seja de modo algum tomada em consideração” (Ibid., p. 151). No contexto do "sumo bem" há a relação entre moralidade e felicidade. A moralidade, guiada pela razão pura, leva ao postulado da imortalidade, pois a completude moral só pode ser alcançada na eternidade. Além disso, Kant

³⁸ Quando se exemplificam ações morais, tem-se “que de modo absoluto utilizar o respeito pelo dever (enquanto o único sentimento moral autêntico) como motivo” (Kant, 2016, p. 138). Isso significa agir moralmente não por impulsos ou inclinações pessoais, mas por um respeito profundo e incondicional pela lei moral.

³⁹ Legalidade é o agir conforme o dever pode ocorrer mesmo que as inclinações pessoais sejam os determinantes da vontade – e Moralidade, “(...) o valor moral, tem que ser posta unicamente em que a ação ocorra por deve, isto é, simplesmente por causa da lei” (Kant, 2016, p. 123).

(2016, p. 200) sugere que a felicidade adequada à moralidade implica a existência de uma causa que possa produzir essa felicidade em conformidade com a moralidade.

Kant (2016, p. 207–210) identifica a doutrina moral cristã como complemento à filosofia moral, apresentando um mundo onde seres racionais se dedicam plenamente à lei moral, formando o “reino de Deus”. O objetivo final de Deus na criação não é apenas “a felicidade dos entes racionais nela, mas o sumo bem” (Ibid., p. 210), que inclui a moralidade como condição para serem dignos dessa felicidade.

Na “Metafísica dos Costumes”, Kant estabelece distinções que elucidam a moralidade. Ele diferencia *as leis da natureza*, que governam o mundo físico, *das leis da liberdade*, que regem as ações humanas baseadas na razão e na moralidade, definidas como a “legalidade da ação e a conformidade com as leis éticas” (Kant, 2017, p. 20).

Outra distinção importante é entre *moralidade* e *legalidade*. Legalidade é expressa como a “mera concordância ou discordância de uma ação com a lei, sem ter em conta os seus móveis” (Kant, 2017, p. 27), ou seja, a conformidade externa com a lei. Moralidade, por sua vez, é “aquela em que a ideia de dever decorrente da lei é ao mesmo tempo móbil da ação” (Ibid., p. 27), envolvendo agir por dever e respeito à lei moral. Assim, conclui ele: “A conformidade de uma ação com a lei do dever é a sua legalidade (legalitas), e da máxima da ação com a lei a moralidade (moralitas) da ação” (Ibid., p. 36).

Kant trata a moralidade verdadeira como uma questão de intenção e reflexão interna, baseada em deveres universais e na dignidade humana, não apenas na conformidade externa com regras ou leis. Ele afirma que a moralidade não depende de credices ou receios externos (Kant, 2017, p. 62–63; p. 164–165).

Nesse contexto, Kant enfatiza a responsabilidade moral e legal do Estado na proteção dos mais vulneráveis, aqueles incapazes de se protegerem sozinhos: “No que respeita à manutenção das crianças expostas, (...) o Estado tem o direito de onerar o povo com o dever de não as deixar conscientemente perecer” (Kant, 2017, p. 201). A verdadeira moralidade exige que a sociedade tome medidas para proteger os vulneráveis, mesmo que isso represente um ônus para os cidadãos.

Para Kant, a verdadeira moralidade envolve a capacidade de autoimposição de deveres morais, sem necessidade de coerção externa, sendo a virtude um ideal contínuo a ser perseguido. O dever de virtude “se baseia somente numa autocoerção livre” (Kant, 2017, p. 288). A moralidade humana é vista como virtude, personificada no *sábio*, “um ideal poético do qual devemos continuamente nos aproximar” (Ibid., p. 288).

Kant sustenta que a moralidade é inseparável da existência humana: “O homem não

pode alienar a sua personalidade enquanto estejam em causa deveres, por conseguinte, enquanto viva; é uma contradição que tenha a faculdade de se subtrair a toda a obrigação” (Kant, 2017, p. 347). A moralidade é um fim em si mesma e deve ser preservada, pois “(...) dispor de si próprio como de um simples meio para um qualquer fim é equivalente a desvirtuar a humanidade na sua própria pessoa” (Ibid., p. 347).

Além disso, Kant (2017, p. 357) afirma que temos deveres morais tanto para com os outros quanto para conosco mesmos, destacando vícios como a mentira, a avareza e a falsa humildade como contrários a esses deveres.

Por fim, Kant enfatiza que a aprendizagem da moralidade requer um método eficaz. Ele propõe a discussão como estratégia de ensino valiosa para a formação moral dos jovens: “(...) suscitar em relação a cada espécie de dever algumas questões casuísticas e levar os jovens reunidos a testarem o seu entendimento” (Kant, 2017, p. 446). Esse método estimula a participação ativa dos jovens na resolução de problemas morais, desenvolvendo suas capacidades racionais e despertando um interesse genuíno pela moralidade.

Em “Sobre a Pedagogia”, é destacado que a educação deve priorizar a moralidade, além da disciplina, cultura e prudência, entendida como “(...) a disposição de escolher apenas propósitos puramente bons” (Kant, 2021, p. 21). Embora, raramente seja praticada na educação privada, a moralidade é fundamental desde cedo, pois leva a abominar o vício por si mesmo e a praticar “(...) a virtude devido ao seu valor intrínseco” (Ibid., p. 22). Ele compreende que “(...) vivemos na época do disciplinamento, da cultura e da civilização, mas ainda estamos longe da época da moralização” (Ibid., p. 22).

Quanto à educação prática, Kant (2021, p. 70–71) a divide em três pontos: habilidade, prudência mundana e moralidade. Esta última diz respeito ao caráter e, para formar o caráter na criança é proposto várias atitudes que devem estar presentes na aprendizagem para iniciar e fortalecer o caráter. Estas atitudes são resumidas da seguinte forma:

1. Eliminar as paixões.
2. Impedir qualquer simpatia cheia de nostalgia, languescence.
3. Saber algo de tudo com solidez.
4. Estimular a firme resolução e execução de pretender fazer algo e na execução efetiva dele mesmo.
5. Ensinar os deveres através de exemplos e preceitos: Deveres concernentes a si mesmo (preserva a dignidade peculiar à humanidade) e Deveres concernentes a outrem (reverência e respeito relativos aos direitos próprios à humanidade).
6. Instituir o catecismo do direito.

7. Imbuir não em sentimentos, mas na ideia de dever.
8. Estimar-se segundo os conceitos da sua própria razão.
9. Evitar todo orgulho que esteja fundado nos prestígios da felicidade e cultivar uma modesta confiança em si mesmo.
10. Substituir o ódio pela abominação à repugnância e ao disparate.
11. Trocar a repulsa externa às pessoas e às punições divinas pela repulsa interior.
12. Deixar que a alegria e a piedade de boa índole tomem o lugar da devoção morosa, tímida e taciturna.
13. Prevenir para que nunca superestimem a *'merita fortunae'*. (Ibid., p. 71–79).

Após delinear uma educação que pode originar e fortalecer o caráter na criança, Kant relaciona moralidade e religião. Ele reconhece que a religião pode ter um papel na formação moral, reforçando os princípios morais estabelecidos pela razão, mas não deve ser usada para inculcar medo ou esperança de recompensas sobrenaturais. A moralidade é independente de qualquer doutrina religiosa.

Para Kant (2021, p. 81), a religião é apresentada como: “(...) a lei em nós, na medida em que ela obtenha ênfase a partir de um legislador e juiz acima de nós; é uma moral aplicada ao conhecimento de Deus”. Nesse sentido, a religião deve estar vinculada à moralidade; caso contrário, torna-se uma mera solicitação de favores, “e não há modo de agradar o ser supremo senão se tornando ser humano melhor” (Ibid., p. 81). A moralidade é essencial para o aprimoramento pessoal. Nesse sentido, é ressaltado que a religião pertence à moralidade quando a lei divina é identificada como lei natural: “A religião que se funda apenas em teologia não logrará nunca conter algo de moral” (Ibid., p. 82), pois a moralidade precede a religião.

Portanto, em “Sobre a Pedagogia”, Kant estabelece que a moralidade deve ser ensinada com base na razão e na compreensão autônoma do dever. A religião pode complementar esse ensino, desde que não ofusque a importância da moralidade racional, contribuindo para a formação de um caráter ético sólido.

A reflexão, acerca da moralidade expressa na filosofia de Kant, por meio de suas obras nos mostrou que ele explora a moralidade, destacando a centralidade da razão, a autonomia da vontade e a universalidade dos princípios morais. Na “Crítica da Razão Prática” (CRPr), é enfatizado que a moralidade é universal e racional, independente de desejos ou inclinações pessoais. A ação moral é motivada pelo dever e pelo reconhecimento da lei moral, não por interesses pessoais. A felicidade é vista como um objetivo legítimo, porém secundário em relação ao cumprimento do dever moral.

Na “Metafísica dos Costumes” (MC), é discutido a moralidade, focando nas diferenças entre leis da natureza e leis da liberdade, moralidade e legalidade, e moralidade e direito. A moralidade, baseada em deveres universais e na dignidade humana, implica na responsabilidade moral e legal do Estado na proteção dos mais vulneráveis. A preservação da moralidade ocorre por meio da instrução que utiliza a discussão para desenvolver capacidades racionais e despertar um interesse genuíno pelo agir moral.

Em “Sobre a Pedagogia” (SP), o foco é na importância de incluir a moralidade na educação. Onde Kant defende que formar o caráter moral nas crianças exige práticas como eliminar as paixões e incentivar o cumprimento dos deveres. Ele também aborda a relação entre moralidade e religião, afirmando que a moralidade é independente de qualquer doutrina religiosa. A religião deve estar alinhada com princípios morais racionais, servindo como um incentivo adicional para a prática do bem, mas não como a fonte da moralidade.

Ao relacionar as obras de Kant, percebemos que todas convergem na visão da moralidade como um princípio fundamentado na razão e na autonomia da vontade. A moralidade é universal e não deve ser influenciada por inclinações subjetivas, felicidade individual ou doutrinas religiosas. Os textos também destacam a importância da educação e da instrução racional para o desenvolvimento moral, seja por meio da pedagogia ou da discussão catequética.

Além disso, há uma conexão entre a moralidade e outras esferas, como o direito e a religião. Enquanto na “Metafísica dos Costumes” aborda-se a responsabilidade do Estado em relação à moralidade através do direito, em “Sobre a Pedagogia” explora-se como a religião pode reforçar os valores morais sem ser sua base fundamental. As três obras reafirmam que a moralidade kantiana é intrinsecamente ligada à razão e à autonomia, sendo essencial para a existência humana e para a convivência em sociedade.

Portanto, as obras de Kant aqui destacadas proporcionam um pensamento abrangente da moralidade, sublinhando sua característica de não se deixar interferir por causas ou condições empíricas e subjetivas, e acentuando o papel da razão e da educação na formação moral dos indivíduos.

2. DESAFIOS DA PRÁTICA DA DISCIPLINA E DA MORALIDADE NA EDUCAÇÃO

A disciplina e a moralidade tiveram o seu auge na época de Kant, inclusive, as experimentou e as viveu intensamente, mas perdeu sua intensidade com o passar do tempo e, atualmente, corre o risco de cair no esquecimento, enquanto elementos educativos na educação

brasileira. É perceptível o movimento pedagógico, por parte de muitos profissionais da educação – em especial, aqueles que possuem cargos e são dispensados da sala de aula – em direção ao descarte, dessas noções, como parte educativa.

Nosso século (XXI), trouxe avanços significativos – no âmbito da informação e no campo da tecnologia, tais como: internet, smartphones, inteligência artificial entre outros – e promoveram uma transformação na maneira como vivemos, como aprendemos e como pensamos. No entanto, esses avanços também apresentam desafios para a prática da disciplina e da moralidade na educação. Tais como: *dependência tecnológica, distrações constantes e informação superficial*. Todavia, estas questões, fazem parte da realidade educacional (atual) da sociedade brasileira, mas, de certo modo e em outro contexto, foram tratadas e vivenciadas, por Kant em sua época.

No que se refere *dependência tecnológica*, Kant, em sua obra “*Sobre Pedagogia*”, enfatiza a relevância de limitar o uso de ferramentas artificiais no desenvolvimento infantil, como no caso de ensinar a criança a andar: “(...) é comum o uso de faixa-guia e do andador” (Kant, 2021, p. 36). O uso excessivo desses dispositivos, pode tornar as crianças dependentes.

Quanto mais ferramentas artificiais forem utilizadas, tanto mais dependente de instrumentos o ser humano será. No geral, seria melhor de início fosse usado poucos instrumentos e que deixassem as crianças aprenderem mais por si mesmas; assim, elas teriam vontade de assimilar algumas coisas de maneira muito mais profunda (Kant, 2021, p.37).

Em Kant também é aludido que a formação de hábitos. “Quanto mais hábito um ser humano tiver, porém, menos livre e independente ele será (Kant, 2021, p.39). Dito de outro modo, quanto mais uma pessoa se acostuma a certos hábitos (aguardente, tabaco etc.), menos livre ela se torna para agir de maneira independente. Essa perspectiva reforça a importância de uma educação que promova a autonomia e a capacidade de aprender e agir por conta própria.

No que se refere a distração – entendida como aquilo que dificulta na concentração, abstração e atenção dos estudantes – prejudica o desenvolvimento intelectual, disciplinar, moral e, por isso, não deve ser consentida. Dessa forma, diz Kant:

Distrações não devem ser toleradas, nunca, muito menos na escola, pois elas acabam por trazer certa inclinação, certo costume. Em uma criança entregue à distração, são arruinados mesmo os mais belos talentos. Embora se distraiam durante o divertimento, elas tornam a se concentrar logo em seguida: é mais comum vê-las distraídas quando têm graves travessuras em mente, pois então refletem sobre como poderiam encobertá-las ou repará-las. Nesse caso, elas escutam pela metade, respondem mal, não sabem o que leem etc (Kant, 2021, p. 53).

A educação, segundo Kant, deve ser um processo disciplinado que fomente a capacidade de concentração e reflexão crítica e a distração não só impede o aprendizado eficaz, mas também pode levar a comportamentos menos éticos. Para Kant, quando as crianças estão distraídas, elas não estão plenamente engajadas com o conteúdo ou com os princípios morais que deveriam estar aprendendo. Isso pode resultar em uma falta de compreensão profunda e em respostas inadequadas às situações que enfrentam. Portanto, é preciso, na educação escolar, minimamente cuidar para que as distrações sejam evitadas.

Quanto a *informação superficial*, deve ser combatida, também, e, em Kant, podemos visualizar tal coisa, no trato com a educação da moralidade. Por moralidade, Kant entende, aquilo “(...) que prepara para uma moderação sábia” (Kant, 2021, p. 71). Kant atribui mais valor a profundidade do conhecimento em vez da quantidade. Dessa forma, é mais benéfico saber menos, mas com uma compreensão sólida e profunda, do que saber muito de forma superficial. Nesse sentido, uma das moderações sábias, citadas por Kant é: “Saber menos, mas com solidez, é melhor do que saber muito e com superficialidade” (Ibid., p. 71 - 72). Essa compreensão kantiana, ressalta a importância de um aprendizado significativo e bem fundamentado, que contribui para uma formação mais robusta e independente. Entretanto, Kant (Ibid., p. 72) argumenta que “(...) a criança não sabe em quais circunstância pode ocorrer de ela precisar deste ou daquele conhecimento” (Ibid., p. 72), os quais serão úteis no futuro, e, por isso, adverte que é “melhor que saiba algo de tudo com alguma solidez, pois senão ela enganaria e deslumbraria os outros com seus conhecimentos aprendidos superficialmente” (Ibid., p. 72). Dessa forma, evitar a superficialidade que pode levar a enganar ou deslumbrar os outros com conhecimentos superficiais. Essa perspectiva kantiana, propõe que o aprendizado seja significativo e útil a longo prazo, promovendo uma educação mais completa e equilibrada.

Em suma, em Kant, as questões – dependência tecnológica, distração e informação superficial – devem ser limitadas, combatidas e evitadas. Estes pontos, fazem parte da realidade educacional (atual) no contexto da época digital. Não obstante, muitos filósofos e pensadores da atualidade contemporânea têm se dedicado a estes assuntos. Só para exemplificar podemos citar os seguintes pensadores: Zygmunt Bauman⁴⁰ – em palestra no Brasil, por ocasião do evento

⁴⁰ Zygmunt Bauman destaca que vivemos *uma crise na educação*” originado pela modernidade líquida – uma sociedade de consumidores e uma cultura ‘agorista’ (inquieta em perpétua mudança) do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento” (Bauman, 2013, p. 30 – 33) – trazidas pela era digital, por ter desenvolvido um ambiente onde a tecnologia e as redes sociais dominam, influenciando a maneira como as pessoas acessam informações (muitas vezes de forma superficial e fragmentada), como pensamos e processamos informações. A “*modernidade líquida*” proporcionado pelas redes sociais, amplia os piores impulsos humanos e cria uma sociedade mais fragmentada (ou superficial) e menos focada (ou distraída).

Educação 360, ocorrido em 11 e 12 de setembro de 2015 – e Michel Desmurget⁴¹ na obra “*A fábrica de cretinos digitais*”.

3. LAPSO DA DISCIPLINA E DA MORALIDADE KANTIANA

Immanuel Kant, em sua obra “*Sobre a Pedagogia*” indica uma reflexão profunda sobre a condição humana e a sociedade, quando afirma que:

Vivemos em uma época de disciplina, de cultura e de civilização, mas ela ainda não é a da verdadeira moralidade. nas condições atuais pode dizer-se que a felicidade dos Estados cresce na mesma medida que a infelicidade dos homens. E não se trata ainda de saber se seríamos mais felizes no estado de barbárie no qual não existiria toda essa cultura, do que no atual estado. De fato, como poderíamos tornar os homens felizes, se não os tornamos os homens morais e sábios? Desse modo a maldade não será diminuída. (Kant, 1999, p. 28)

Na citação, destacada acima, desperta-nos a fazer, pelo menos, duas alusões: (1) Kant ressalta que, embora viva em uma época de disciplina, cultura e civilização, ainda não alcançou a verdadeira moralidade e, também, observa que a felicidade dos Estados parece crescer à medida que a infelicidade dos indivíduos aumenta, o que lembra uma discrepância entre o bem-estar do Estado e o bem-estar dos cidadãos; (2) Kant indaga se seríamos mais felizes em um estado de barbárie, onde não existiria toda essa cultura. No entanto, ele conclui que a chave para a felicidade não é a ausência de cultura, mas a presença de moralidade e sabedoria. Segundo Kant, não podemos nos tornar verdadeiramente felizes a menos que nos tornemos morais e sábios.

A noção de disciplina e moralidade kantiana tiveram influências significativas na educação, mas atualmente, foram abandonadas pela sociedade brasileira e, certamente, se continuarmos neste movimento pedagógico, serão esquecidas, em um curto período, enquanto elementos educativos. Nesse sentido, que se deve entender a que Cinara Nahra (em artigo *A Atualidade de Kant*) nos mostra do Brasil:

⁴¹ Michel Desmurget, ressalta que uso excessivo e descontrolado das tecnologias digitais (as telas), no desenvolvimento infantil, leva a consequências negativas por prejudicar o desempenho escolar, afeta a concentração, a memória e, conseqüentemente, a aprendizagem. “Quanto mais entregamos à máquina uma parte importante de nossas atividades cognitivas, menos nossos neurônios encontram matéria com a qual se estruturar, organizar e conectar” (Desmurget, 2021, p. 114). Por isso que pedagogicamente a presença do ser humano ultrapassa a presença da máquina”. Nosso cérebro não está preparado para lidar com os “excessos digitais” da vida contemporânea. “Para se construir, ele precisa de moderação sensorial, de presença humana, de atividade física, de sono e de uma nutrição cognitiva favorável” (Ibid., p. 275).

(...) no Brasil correm inúmeros processos de pagamento de propinas por parte de empresas à gestores e políticos, juízes são acusados de venderem sentenças, pessoas que cometem crimes ou outras irregularidades parecem estar acima da lei, a compra de votos nas eleições parece ser prática corrente. A ideia de que há certas coisas que simplesmente não deveriam ser comercializadas parece estar sendo contestada por práticas constantes de comércio que ferem a distinção moral que estabelece o que pode e o que não pode ser comprado pelo dinheiro (Nahra, 2017, p. 18).

Cinara Nahra destaca uma série de problemas éticos e morais que sinaliza a falta de disciplina e moralidade, manifestada em comportamentos como corrupção⁴², venda de sentenças judiciais, impunidade e práticas comerciais questionáveis. De acordo com a ética kantiana, tais comportamentos seriam considerados imorais. Kant ressalta que devemos agir de tal maneira que possamos desejar que a máxima de nossa ação se torne uma lei universal. Isso significa que, se não pudermos imaginar um mundo onde todos se comportem de uma certa maneira (por exemplo, cometendo suborno ou fraude), então essa ação é considerada imoral. Além disso, Kant acredita que certas coisas simplesmente não deveriam ser comercializadas. Isso se alinha com a ideia de Nahra de que a distinção moral que estabelece o que pode e o que não pode ser comprado pelo dinheiro está sendo desafiada. Esta imagem da realidade brasileira, aponta para aquilo que entendemos por abandono (das noções kantiana) da disciplina e da moralidade. Essas reflexões, nos lembram da importância de aderir a princípios éticos e morais em todas as áreas da vida, desde as interações cotidianas até as práticas comerciais e políticas.

Ademais, não temos como avaliar a moralidade com clareza e eficiência, mas nos é permitido apenas analisar alguns indicadores que nos permitirá, pelo menos, fazermos algumas considerações acerca da moralidade brasileira: as leis e normas, Justiça Social e Corrupção.

Na *Constituição Federal do Brasil de 1988*⁴³ afirma claramente – no Título II: Dos Direitos e Garantias Fundamentais: Capítulo I :Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos.

⁴² Em texto – *A tolerância à corrupção no Brasil* – Fernando Filgueiras (2009, p. 4), afirma que a corrupção não está relacionada ao caráter do brasileiro, mas a uma construção social que permite que ela seja tolerada como prática”. Filgueiras (2009, p. 15) ressalta, ainda, que há uma deficiência na noção de público (mais aberto) a partir da qual se deve tratar a corrupção, tanto no plano das instituições formais da democracia, como na ideia de vida democrática. Segundo Ele: “*o que pode tornar a corrupção no Brasil endêmica seria a possibilidade dos valores públicos degenerarem* (Filgueiras, 2009, p. 15. Grifo Nosso). A concepção de corrupção, de Filgueiras, como uma construção social tolerada por nós brasileiros aponta a falta de ética e moral e justifica, de certo modo, a eleição de certos governantes (como Jair Messias Bolsonaro). Ressaltamos que uma sociedade que elege um deputado por vários mandatos e presidente da república como Jair Messias Bolsonaro, não pode ser considerada uma sociedade séria, muito menos, moralizante e ética.

⁴³ A *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, conhecida como *Constituição Cidadã*, é a que rege todo o ordenamento jurídico brasileiro hoje. A CF/88 faz 36 anos em 2024 e é um marco aos direitos dos cidadãos brasileiros, por garantir liberdades civis e os deveres do Estado. (<https://www.tre-pr.jus.br/constituicao-federal-de-1988> - acessado em 09/05/2024).

Art. 5º – *que todas as pessoas são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.* Entretanto, na prática a experiência tem demonstrado que não somos iguais. Porém, o fato de estar escrito na constituição não significa que isto acontece na prática. É verdade que no dia-a-dia somos diferentes, parece que alguns têm mais direitos de que outros. Isso é notado no tratamento das minorias: mulheres, negros, homossexuais e pobres em geral. Estes grupos de pessoas parecem que não são iguais aos outros (os brancos, homens, heterossexuais e ricos). Na prática parecem que temos um grupo de humanos de segunda categoria (com menos direitos e oportunidades) e um grupo de primeira categoria (com mais direitos e oportunidades). Só para exemplificar, um grupo injustiçado e violentado historicamente (e não prolongar mais neste assunto), nos direitos e oportunidades, são os negros. Isto é demonstrado no simples fato de que, na cidade de Brejos Santo-CE, *não encontramos um número considerado de médicos negros*⁴⁴, nem nos hospitais da cidade e nem nas várias clínicas, mas encontramos faxineiro, segurança e ajudante serviços gerais negros aos montes (isto revela o que hoje chamamos de *racismo estrutural*⁴⁵) tanto nos hospitais como nas clínicas, ambos particulares.

Portanto, a presença de justiça social e igualdade pode ser um indicador da moralidade de uma sociedade (sua ausência indica o contrário), isso porque envolver o acesso a oportunidades, direitos humanos e igualdade perante a lei. Parece que não há uma dimensão humana, na sociedade atual (de qualquer Estado da federação brasileira, ou em qualquer cidade, mesmo uma pequena como a de Brejo Santo-CE) que não tenha envolvimento com o desrespeito às leis e normas, a falta de justiça social e a prática da corrupção. Não precisa pesquisar muito, para constatar isto, basta uma singela pesquisa nos meios de comunicações sociais que rapidamente se sabe de casos destes tipos, nas dimensões: política, econômica,

⁴⁴ Esta constatação se deu mediante entrevista, com os professores que trabalham na Escola de Ensino Médio José Matias Sampaio e profissionais da saúde que trabalham nos hospitais da cidade (Hospital Geral, Hospital Nossa Senhora de Fátima e Hospital Menino Jesus) e nas clínicas particulares (Clínica Unidade de Imagens, Clínica de Especialidades de Brejo Santo, Clínica Ivan Landim, Clínica Multe e Interdisciplinar do Cariri entre outras). Na referida pesquisa, os professores não conseguiram identificar médicos negros na cidade e no que se refere aos hospitais e clínicas, foi identificada uma (1) única médica Negra e mesmo assim ela não é da cidade de Brejo Santo-CE, mas da capital Rio de Janeiro-RJ. Outro detalhe importante que deve ser apresentado é que nos mesmos hospitais e clínicas há negros trabalhando em cargos de menor valor social, tais como: auxiliar de serviço geral, faxineira, porteiro, atendente, auxiliar de enfermagem entre outros. O que mais nos chamou a atenção foi o espanto de alguns funcionários e atendentes quando questionados se havia médicos negros trabalhando na instituição. Alguns riram e diziam que não havia médicos negros. Outros demonstravam um certo incômodo, por não haver médicos negros e ainda alguns se posicionaram afirmando que a questão era interessante. Na cidade de Brejo Santo, consta 97 médicos conforme catálogo médico da cidade. No entanto, essa lista é maior, pois há os médicos que não estão catalogados, mas que atuam na cidade e região. <https://www.catalogo.med.br/medicos/em-brejo-santo-ce> - acessado em 31/ 10/2024.

⁴⁵ A sistematização de racismo estrutural veio até nós mediante a leitura e reflexão da obra “Pequeno Manual Antirracista” de Djamila Ribeiro. Ela destaca que “(...) é preciso notar que o racismo é algo tão presente em nossa sociedade que muitas vezes passa despercebido (Ribeiro, 2019, p. 15) e – parafraseando-a – a ausência de pessoas negras na função de médico, nos hospitais e clínicas, na cidade de Brejo Santo-CE, é um exemplo de racismo.

social e religiosa.

A impressão que temos – decorrentes de mais de 15 anos de experiência atuando como professor na escola de Ensino Médio – é que na escola atual, parece que a disciplina é entendida como regra e o conjunto de regras aponta à moralidade. As regras são interpretadas, equivocadamente, como limite da liberdade. Sendo assim, disciplina e moral limita a liberdade dos indivíduos. Mesmo com tais noções equivocadas e incompletas, do pensamento pedagógico kantiano, no dia a dia das atividades pedagógica da Escola Ensino Médio José Matias Sampaio (EEMJMS), as noções aparecem, de certo modo, no Projeto Político Pedagógico (PPP). No item 5.1: *Princípios e Finalidades*, da etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos. Neste tópico, contém quatro (4) finalidades e a penúltimas se referem à moralidade e a disciplina, pois afirma que: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (PPP, 2023, p. 10). Nesta finalidade se identifica perfeitamente com a filosofia expressa na pedagogia de Kant, na medida em que a educação kantiana tem por objetivo o aperfeiçoamento do ser humano e nela é incluído ou culmina no cuidado com a moralidade ou ética a qual proporciona o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. No item 5.4: *Das Concepções, Princípios e Valores*. No campo que se refere aos valores o segundo tópico é a Ética, indicada como a vivência dos “mais elevados princípios e padrões, sendo exemplificado na solidez moral, honestidade e integridade” (PPP, 2023, p. 12). Nesse caso, podemos deduzir que a ética é definida como os mais elevados princípios e padrões identificados na solidez moral. Em Kant, a solidificação do caráter é a etapa suprema da educação e ressalta, (1) o ensino da confiança em si mesma e (2) dos deveres em relação a si mesmas e aos demais. Os traços que se deve ter, na formação do caráter, são: a obediência, a veracidade, a sociabilidade. Ainda no PPP, dessa vez, no item 6.2: *Objetivos Específicos*, nele descreve como objetivo “vivenciar com a comunidade escolar, atitudes como humildade, respeito, postura, disciplina, solidariedade e amor a terra” (PPP, 2023, p. 13).

Entretanto, o fato das noções de disciplina e moralidade estarem contidos no PPP da escola EEEJMS, não significa dizer que são aceitos pela comunidade escolar, que são aplicados pela escola ou que são respeitados por aqueles que se envolvem (gestores, professores, funcionários, estudantes, pais dos estudantes e o público em geral) com a escola. Atualmente, na escola há uma inclinação para ignorar qualquer tentativa de aprendizagem disciplinar ou educação voltada para moralidade. Dito de modo diferente, o respeito a disciplina e o cuidado com a moralidade é negligenciada, quase inexistente.

Na escolar descrita por nós (acima), a qual experimentamos dia após dia, a disciplina e

a moralidade, é entendida como uma espécie de violência – esta perspectiva não é a de Kant, a qual tem por objetivo combater a brutalidade naturalmente (típicas dos animais) que se faz presente na vida humano – e, por isso, é deixada de lado, pois enquanto violência é vista como algo ruim, porque tira a liberdade individual e coletiva do estudante, mas, na verdade, ela evita que o estudante torne a escola pública parte da casa, ou seja, ela não permite confundir o que público com o privado. A impressão que se tem é que disciplina foi interpretada socialmente apenas como uma tecnologia de controle social que deve ser desprezada. E realmente, a disciplina foi abandonada pela escola e desapojada pelo professor, pela família e pela sociedade, tornando a educação filosófica, expressada por Kant, impossível de ser realizado. Pois sem disciplina, ou seja, sem o costume da obediência, minimamente, não há possibilidade de realizar a educação ou a aprendizagem, seja de filosofia ou de qualquer outro componente curricular.

Para nós, a visão kantiana é mais apropriada, como prática pedagógica, para aquilo que pensamos, enquanto escola, pois é nela que se realiza uma parte essencial da educação, ou seja, o cuidado com a infância, com a formação (disciplina e instrução) e com a moralidade.

O estudante que frequenta a escola José Matias Sampaio não vive em uma bolha, ainda que possa ser superprotegido pelos pais ou responsáveis, mas inseridos na cultura que (como foi mostrado) pegou a via do abandono da disciplina e da moralidade rumo ao esquecimento. A cultura, na leitura de Leandro Gomes (2020, p. 78), pode ser considerada o elemento que nos molda as diferentes sociedades humanas e os indivíduos que fazem parte dela. Por isso, tudo leva a crer que os estudantes já internalizaram o mesmo caminho e já desprezam a disciplina e a moralidade tão importante na vida educacional.

A disciplina – a qual Kant se refere, deveria ser cuidada, de tal modo, que por meio da obediência e sujeição a criança seria preparada à exercer a liberdade no futuro próximo – é deixada de lado, pois é vista como algo ruim que tira sua liberdade de seguir suas próprias ideias, mas o que o estudante chama aqui de suas ideias ou pensamentos, são na verdade seus caprichos.

Analisando friamente – sem levar em consideração a estória de vida que o adolescente presencia, fora da escola, não são eles os responsáveis diretamente pela má interpretação da disciplina – a impressão que se tem é que disciplina foi interpretada socialmente apenas como uma ferramenta violenta de controle social que deve ser desprezada. E realmente, a disciplina foi abandonada pelo estudante, na Escola José Matias Sampaio, tornando o ensino de filosofia, expressada por Kant, um desafio a ser superado. Pois sem disciplina, ou seja, sem o estudante se acostumar a obedecer, minimamente, não há possibilidade de realizar a educação ou a aprendizagem, seja de filosofia ou de qualquer outro componente curricular.

Outra atividade ou etapa, da aprendizagem em Kant, que é desprestigiada na vida do estudante é a instrução. Os estudantes passam de um ano a outro sem conseguir desenvolver sua cultura, pois ler um livro é uma atividade, vista por ele, como cansativa, desnecessária, enfadonha e sem valor. Tudo que se falar sobre a leitura é do mesmo modo com a escrita. No entendimento de Kant (1999, p. 21) saber ler e escrever é sinal do começo do mundo com respeito à civilização ou começo da educação instrutiva ou cultural. Como instruir se não há desenvolvido estas duas atividades sumamente importante?

A ausência de disciplina e moralidade também pode ser notada na família, baseado no envolvimento dos pais com a escola. Kant e outros estudiosos entendem a família como a primeira instituição educadora da criança e do jovem. Por exemplo, para Pratta & Santos (2007, p. 248) a família “é considerada uma instituição responsável por promover a educação dos filhos e influenciar o comportamento dos mesmos no meio social”. E ainda, Luiz Carlos Osório (1996, p. 16) – em *Família Hoje* – entende por Família o *modelo natural para assegurar a sobrevivência biológica da espécie e propicia simultaneamente a matriz para o desenvolvimento psíquico dos descendentes e a aprendizagem da interação social*. Portanto, é a partir da família que são iniciadas os preceitos morais, as crenças ideológicas, as normas do convívio social, as convicções em alguma coisa ou seguido por alguém, as opiniões sobre determinado ponto de vista, ideias comuns com fundamento ou sem fundamento etc.

São identificados quatro indicadores, da ausência de disciplina e moralidade na família: (1) a falta de envolvimento dos pais na escola, (2) a permissividade excessiva do estudante, (3) a fragilidade nas relações familiares e (4) o comprometimento com a ética e com a moral.

(1) A falta de envolvimento dos pais na vida escolar e educacional dos filhos, pode levar a um desempenho acadêmico mais fraco e a um menor desenvolvimento moral e social das crianças. Promover uma educação de qualidade que desenvolva as disposições naturais, conforme pensava Kant, faz-se necessário a presença da família (representada nos pais ou responsáveis) envolvida com a educação e em constante diálogo com a escola, seja através do professor ou do coordenador. Os pais ou responsáveis pelo aluno alegam que a falta de tempo e a falta de estudo os impedem de contribuir na vida escolar. De qualquer modo, mesmo pais ou responsáveis apontando importância à escola, e a educação, na prática essa consciência é derrotada pelos outros afazeres diários da vida contemporânea.

(2) Permissividade excessiva da família pode produzir uma educação sem limites claros, pode resultar em crianças e adolescentes que desafiam a autoridade e têm dificuldades em respeitar regras e normas, tanto em casa quanto na escola. A família que ocorrerá o primeiro processo de socialização, formação do caráter e educação não formal da criança. Dessa maneira

se torna a base para uma educação formal de qualidade, se negligenciada (pelos pais) compromete o processo educativo da vida escolar de seus filhos. Também essa ideia aparece na Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (no *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*), a qual ressalta que é da responsabilidade dos pais a matrícula de seu filho bem como o acompanhamento da frequência e aproveitamento escolar, além de participar da evolução escolar da criança ou adolescente. Nesse sentido, a negligência dos pais e responsáveis ao acompanhamento escolar, indicam que são eles os protagonistas para o fracasso de seus filhos tanto na escola quanto na sociedade, aumentando as estatísticas dos jovens infratores, assim como, a sua reincidência. A permissividade desta negligente familiar faz com que o aluno tenha o um comportamento abusivo e até mesmopositor a autoridade no contexto escolar (professor, gestor), já que o educando em sua casa não tem uma figura que imponha limites, exija respeito e o eduque. Infelizmente a omissão da família no processo educacional de seus filhos, seja ele formal e informal tem surtido graves consequências tanto para os filhos quanto para a sociedade.

(3) Relações familiares delicadas e frágeis (a falta de amor, afeto e apoio), segundo Edgar Henrique Hein Trapp e Antônia Robéria Pereira de Melo (2018, p. 57) – em *A influência das relações familiares no comportamento do adolescente* – pode comprometer o desenvolvimento emocional e moral dos jovens, levando a comportamentos antiéticos ou imorais. A família é, portanto, o agente socializador por excelência do ser humano e, desse modo, a educação e a ocupação dos pais têm consequências de grande importância para as crianças. Consequentemente, para os autores (Trapp e Melo), pais ausentes, separados, violentos ou, até mesmo, criminosos tende a influenciar os filhos para comportamentos indisciplinados e imorais.

(4) Comprometimento ética e moral é, inicialmente, competência da família. Quando esse compromisso é negligenciado, pode-se observar um comportamento indisciplinado e com menos moralidade na escola e na sociedade como um todo. A ética e a moral são conceitos que se referem ao comportamento das pessoas. A ética se dedica à investigação dos princípios das ações humanas. Ela estuda o que é certo e errado, justo e injusto, bem e mal. Enquanto a moral é um conjunto de normas, crenças e costumes que regulam o comportamento das pessoas em um determinado contexto ou sociedade. Na escola, a ética e moral desempenha um papel fundamental. Quando todos os envolvidos (professores, alunos e funcionários) agem de forma ética, os resultados são positivos. O ambiente de trabalho e aprendizado melhora, e a confiança entre as pessoas é fortalecida. Portanto, negligenciar o compromisso com a ética e a moral pode ter consequências desastrosas, afetando a disciplina e a moralidade no ambiente escolar.

4. ÚLTIMAS OBSERVAÇÕES

No capítulo II, desta dissertação, nosso propósito foi de pensar novamente a disciplina e a moralidade expressa no pensamento de Immanuel Kant. Para tanto, nos dedicamos a três pontos relativos a definições, aos desafios e o lapso da disciplina e da moralidade.

Sobre o primeiro ponto (noção de disciplina e de moralidade kantiana), as definições e esclarecimentos foi realizado mediante leitura de partes importantes das obras do próprio filósofo. Com a leitura das obras nos atentamos as explicações acerca da disciplina e da moralidade expressa na filosofia de Kant. A ocasião, nos proporcionou: inicialmente, a noção ampla de disciplina, assim como, os conceitos necessários para asseveramos que as perspectivas da disciplina nas obras de Kant se completam e se corroboram. Nas obras kantianas (“Crítica da Razão Pura”, “Metafísica dos Costumes” e “Sobre a Pedagogia”) entre outros temas, destacam a importância da disciplina para manter a racionalidade, a moralidade e a humanização. A disciplina é vista como um meio de desenvolver a autodisciplina e o autocontrole. Nesse sentido, a compreensão de disciplina perfaz, culmina e completa uma sequência sucessiva de instrução, internalização e aperfeiçoamento de condutas éticas e racionais. Tornando-a eficaz para o progresso da razão em si, o aperfeiçoamento do princípio moral e o desenvolvimento educacional.

Após, a noção de disciplina, nós lançamos a noção de moralidade, nas obras de Kant (“Crítica da Razão Prática”, “Metafísica dos Costumes” e “Sobre a Pedagogia”), as quais se complementam ao proporcionar uma compreensão abrangente, de tal modo, que fica claro que as obras convergem na visão da moralidade como um princípio fundamentado na razão e na autonomia da vontade. Além disso, há uma conexão entre a moralidade e outras esferas, como o direito e a religião. As três obras reafirmam que a moralidade kantiana é intrinsecamente ligada à razão e à autonomia, sendo essencial para a existência humana e para a convivência em sociedade. Finalmente, as obras de Kant perfazem-se ao sublinhar sua característica de não se deixar interferir por causas ou condições empíricas e subjetivas, e acentuando o papel da razão e da educação na formação moral dos indivíduos.

No segundo ponto, referente aos desafios a prática da disciplina e da moralidade, focamos, mais exatamente, no âmbito da educação. Nesse sentido, observamos que os avanços tecnológicos trouxeram desafios significativos para a prática da disciplina e da moralidade na educação. Tanto Kant quanto pensadores contemporâneos, como Bauman e Desmurget, enfatizam a necessidade de limitar a dependência tecnológica, combater as distrações e evitar a superficialidade na informação. A educação deve promover a autonomia, a concentração e o

aprendizado profundo, valorizando a interação humana e preparando os indivíduos para lidar com as complexidades do mundo atual.

No terceiro ponto, é perceptível que, no pensamento de Kant, a disciplina e moralidade, se for orientada pela sabedoria, pode levar a felicidade. No entanto, a sociedade brasileira atual parece estar distanciando-se desses princípios, manifestando comportamentos imorais e negligenciando a educação moral, tanto na escola quanto na família e na sociedade. Esse lapso na disciplina e moralidade kantiana evidencia desafios significativos para o desenvolvimento ético no contexto contemporâneo.

CAPÍTULO III: ACERCA DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Nesta terceira parte da dissertação, abordamos três pontos relacionados à disciplina de Filosofia, enquanto componente curricular do ensino médio brasileiro e cearense: (1) questões referentes à legislação (Nacional e Estadual) da Filosofia; (2) temas relativos às dificuldades da disciplina de Filosofia; e (3) assuntos relacionados aos métodos e conceitos kantianos utilizados pelos professores.

Partimos da hipótese de que a legislação acerca da disciplina de Filosofia proporciona divergências e diferenças e, recentemente, sofreu uma redução, mas continua no currículo. Somado a isso, as dificuldades na disciplina de Filosofia e os problemas relacionados aos conceitos kantianos (identificados nos livros didáticos) tornam a filosofia kantiana um desafio gigantesco, talvez impossível de ser realizado.

1 A LEGISLAÇÃO E A DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Aqui trataremos, primeiramente, dos acontecimentos recentes, derivados da alteração da legislação na educação brasileira, acerca da disciplina de Filosofia, focando nas alterações realizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996 e 13.415/2017) – uma lei federal brasileira que estabelece as diretrizes e fundamentos da educação nacional, a qual, em linhas gerais: compreende os processos formativos; estabelece os princípios e finalidades; e esclarece a responsabilidade do Estado pela educação – e, em segundo lugar, abordaremos a legislação do Estado do Ceará, mais exatamente, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), elaborado pela Secretaria de Educação do Ceará com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteará as instituições e redes de ensino que ofertam o nível médio quanto à estruturação do currículo. Porém, nossa intenção é pensar algumas divergências acerca do ensino de Filosofia enquanto disciplina do Ensino Médio.

1.1 Problema da educação brasileira na disciplina de filosofia

Como se não bastasse o abandono – pelo aluno, pela escola, pela família e pela sociedade, conforme expresso no capítulo II – das noções de disciplina e moralidade, a legislação educacional brasileira, em 2017, no governo Michel Temer, mediante medida

provisória, trouxe dois problemas para a disciplina de Filosofia e a formação humana ao alterar a LDB 9394/96: (Problema 1) Art. 35, Inciso III e (Problema 2) o Art. 36 da LDB.

(Problema 1) A revogação do Art. 35, Inciso III da LDB 9394/96 altera e indica que: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (incluído pela Lei nº 13.415, de 2017), e a nova lei incluiu a Filosofia dentre as ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). Na prática, a Filosofia, enquanto disciplina das escolas brasileiras, permaneceu, conforme se vê: § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

O artigo 35, inciso III, da LDB soava como filosófico porque, nesse caso, a educação precisa ultrapassar a simples transmissão de informações e conhecimentos específicos. Ela deve contribuir para o progresso total do indivíduo, desenvolvendo a formação ética e sua capacidade de refletir de modo livre e crítico.

Seção IV / Do Ensino Médio / Art. 35. 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, LDB, 2013, p. 24)

Aqui, ressaltamos dois pontos que aproximavam a legislação da educação brasileira da educação kantiana, além de destacar a filosofia: (1) O primeiro ponto refere-se à aproximação à educação kantiana, que se dá justamente na inclusão do aspecto da formação ética na educação integral do indivíduo. Para Kant – como já observamos – a educação começa com as precauções na infância, perpassa a disciplina e a instrução, e culmina na moralidade, que está vinculada à formação ética. A educação kantiana visa o indivíduo como um todo, na medida em que mostra a necessidade de cuidar da criança bem cedo, no início da vida, e promove seu desenvolvimento até a morte. (2) O segundo ponto de aproximação (Kant e educação brasileira) diz respeito ao que destacávamos anteriormente na filosofia enquanto uma disciplina na escola, pois ela sempre esteve ligada ao pensamento crítico, na medida em que proporciona a indagação, a reflexão e o debate. Portanto, não se deve ter dúvidas de que a referência a essa lei era fundamental quando se pensava no ensino da filosofia. Sem ela, certamente, aumentam as dificuldades em assegurar e estabelecer o ensino-aprendizagem da filosofia no Brasil.

(Problema 2) retira a orientação (alterando o artigo 36 da LDB) do educando, ao final do Ensino Médio, de demonstrar "o domínio dos conhecimentos de Filosofia necessários ao

exercício da cidadania" (LDB 9394/96 Art. 36 §1º, Inciso III). Dessa forma, a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no currículo das escolas foi ameaçada, na medida em que anula a parte do Art. 36. § 1º, III – domínio dos conhecimentos de Filosofia necessários ao exercício da cidadania (redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

No nosso entender, existe um retrocesso do governo de Michel Temer quanto ao ensino da Filosofia como disciplina obrigatória do currículo do Ensino Médio, embora as investigações no âmbito da ética, da cidadania e do pensamento crítico estejam ligadas diretamente à Filosofia. Nos documentos oficiais da educação brasileira – a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (no Parecer 15/98) – afirma-se que a LDB não confia a nenhuma disciplina específica a problemática da cidadania (inciso III do §1º do Artigo 36) (PCNEM, 2002, p. 105 e 106) e delega a responsabilidade do tema a todas as áreas: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens e Códigos.

A discussão sobre a cidadania não deve ser limitada exclusivamente à Filosofia. Todavia, é também um equívoco não limitar a pelo menos uma área do conhecimento. Pensamos que seja um exagero e falta de bom senso não incluir (especificamente) o tema da cidadania na área de Ciências Humanas. Pois nela é enfatizado, mais do que em qualquer outra área, o tema da cidadania, e os componentes curriculares que a constituem (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) guardam especificidades quanto aos seus objetos de estudo e métodos, o que permite definir quais aspectos da realidade poderiam ser mais bem aprofundados na escola por uma determinada disciplina ou por outra.

De qualquer modo, as possibilidades de utilização de alternativas pedagógicas interdisciplinares para o tratamento da cidadania pelas três áreas de conhecimento do Ensino Médio não substituem a necessidade de um tratamento específico e efetivo que pode ser realizado a partir dos olhares e perspectivas propiciados pela Filosofia.

Na atualidade, o conteúdo de cidadania vem sendo abordado, mais especificamente, na disciplina Formação Cidadã, no Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). Este projeto – vigente desde 2008 pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE) – propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PPDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais junto aos seus estudantes. No ano de 2018, todos os professores diretores de turma estão participando de um programa de formação continuada intitulado Diálogos Socioemocionais, que tem por

objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma intencional, com vistas a uma formação integral do educando. Para a Seduc-CE, o PPDT tornou-se uma das principais políticas para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

Entretanto, no contato direto com o professor do PPDT, o programa é apenas mais uma iniciativa articulada e estabelecida pelo Estado, sem apoio ou diálogo com o professor na escola. Ademais, o referido programa é mais uma tentativa de destacar um professor técnico que não questione as orientações ou comandos da estrutura estadual, servindo de intervenção aos seus pares em direção a alguma contenda que possa surgir no dia a dia escolar, especialmente no que diz respeito à aprovação do aluno.

De qualquer modo, a disciplina que inclui a formação cidadã é destinada a professores licenciados em disciplinas variadas – português, matemática, química, física, biologia, inglês, espanhol, educação física, artes etc. No entanto, sem querer desmerecer essas disciplinas nem os professores que nelas se dedicam, esses profissionais – salvo algumas raras exceções que, por conta própria e acidentalmente, buscaram se aperfeiçoar – não estão aptos a tratar de questões relacionadas à política, cidadania e formação cidadã.

Não obstante, os professores de Ciências Humanas (Geografia, Sociologia, História e Filosofia), ao nosso entender, por estudarem questões relacionadas à política, estão menos inaptos a abordar problemas que dizem respeito à cidadania e formação cidadã. Arriscamos afirmar que, dentre os professores das Ciências Humanas, os de Sociologia e Filosofia, por estarem mais próximos desses conceitos e questões, estão mais bem preparados para assumir este desafio.

Porém, este entendimento não é contemplado pelos coordenadores da educação (SEDUC-CE) nem pela gestão escolar (diretores e coordenadores de área) e, mesmo que fosse apreciado, talvez não houvesse a quantidade de professores de Filosofia e Sociologia suficiente no Estado para assumir as aulas de formação cidadã.

1.2 Divergência no ensino de filosofia – Ceará

No Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), abordam-se temas acerca do ensino de Filosofia como disciplina do Ensino Médio brasileiro, tais como: legislação, univocidade, contextualização, interdisciplinaridade, avaliação, livros didáticos e inclusão.

Conforme aponta o DCRC (2021, p. 246), a “Escola Aprendiz” é uma diretriz curricular do Ceará, implementada em 2009, que se concentra no ensino de Filosofia e está alinhada com o contexto histórico de sua criação. Esta diretriz foi influenciada por vários

documentos e leis, que foram fundamentais para moldar o currículo do Ensino Médio no Brasil, garantindo a inclusão da Filosofia: PCN+ (Parâmetros Curriculares Nacionais): São referências nacionais para a construção e adaptação de currículos escolares em todo o Brasil. OCN (Orientações Curriculares Nacionais): São diretrizes que orientam a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das escolas. DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais): São normas que orientam a formulação dos currículos dos diversos níveis de ensino.

Parecer 38/2006 do CNE (Conselho Nacional de Educação): Este parecer tornou obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

Lei nº 11.684/2008: Esta lei, sancionada em 2 de junho de 2008, alterou o artigo 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

As mudanças recentes na educação brasileira têm o foco na Lei nº 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Lei nº 13.415/2017, também conhecida como a lei do Novo Ensino Médio, trouxe mudanças significativas para o currículo do Ensino Médio no Brasil. Esta lei flexibilizou o currículo do Ensino Médio e retirou a obrigatoriedade de todas as disciplinas, com exceção de português e matemática. Junto com essa lei, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se tornou um tópico importante de discussão. A BNCC é um documento que define as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras de toda a Educação Básica, da Educação Infantil até o Ensino Médio (DCRC, 2021, p. 246).

O DCRC (2021, p. 240) destaca algumas mudanças na *legislação*, no que se refere na etapa final da Educação Básica. Com a criação da LDB em 1966 e, desde a constituição de 1988, foi expressa oficialmente, na educação, a relação da Filosofia com a cidadania. No Art. 36, §1º, manifestava-se que o aluno, no final do Ensino Médio, deveria demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” e, com a Lei 11.684 de 2008, o ensino de Filosofia se tornou obrigatório. Entretanto, em 2017, com a aprovação da Lei do Novo Ensino Médio (13.415/2017), o ensino de Filosofia deixou de ser obrigatório e abandonou a função, unicamente, de proporcionar a notoriedade dos conhecimentos indispensáveis à prática da cidadania.

Dessa forma, a aprendizagem filosófica fica em risco latente, pois na prática, “definiu os direitos de aprendizagem como competências e habilidades e flexibilizou a carga horária, os conteúdos se tornam secundários, haja vista serem meios, não o fim” (DCRC, 2021, p. 240).

Na retórica governamental, o papel da Filosofia se torna maior, pois uma formação integral exige o trabalho com conceitos (problemas e conteúdo) filosóficos. Esta ideia é justificada na medida em que a BNCC afirma:

(...) implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BNCC, 2017, p. 14).

Assim sendo, na perspectiva governamental, o ensino de Filosofia é imprescindível para uma educação integral, conforme estabelecido pela Constituição, pela LDB, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e pela BNCC. No entanto, na prática, dentro das escolas, observa-se que a Filosofia tem sido negligenciada e, como disciplina, deixou de ser obrigatória no Ensino Médio.

De qualquer modo, a Filosofia se ver incluída, enquanto componente curricular, do Ensino Médio, e, uma questão interessante que traz o DCRC é a orientação de que a *filosofia não pode ter um único significado*.

(...) o docente deve ver sua prática como uma relação entre o sujeito e o saber que o incita a desenvolver a capacidade de pensar problemas filosóficos e criar conceitos. Marxista, foucaultiano, agostiniano, hegeliano, aristotélico, marcusiano ou orientado por outra corrente de pensamento filosófico, o professor de Filosofia precisa partir do pressuposto de que os objetos de aprendizagem que trabalhará devem proporcionar a formação integral dos discentes. Essa relação com o saber vai ao encontro do que o filósofo alemão Immanuel Kant entende quando afirma que ensinar Filosofia é diferente de se ensinar a filosofar (DCRC, 2021, p.241-242).

Na citação acima, o ensino de Filosofia, como qualquer outra disciplina no Ensino Médio, não pode ser reduzido a uma única abordagem ou metodologia. Cada professor, seja ele marxista, foucaultiano, agostiniano, hegeliano, aristotélico, marcusiano ou orientado por outra corrente de pensamento filosófico, deve abordar o ensino de Filosofia de uma maneira que promova a formação integral dos alunos. O documento sugere que a prática docente deve ser vista como uma relação entre o sujeito e o conhecimento, incentivando o desenvolvimento da capacidade de pensar problemas filosóficos e criar conceitos. Isso está alinhado com a visão de Immanuel Kant, que afirmou que ensinar Filosofia é diferente de ensinar a filosofar. Em outras

palavras, o objetivo do ensino de Filosofia não é apenas transmitir conhecimentos filosóficos existentes, mas também incitar os alunos a pensar criticamente, questionar o mundo ao seu redor e desenvolver suas próprias ideias e conceitos filosóficos.

O discurso oficial acerta ao reconhecer que o cenário é desafiador, no sentido provocador, ao tentar afirmar retoricamente que os professores de Filosofia

(...) podem criar formas de aprofundar os conhecimentos filosóficos ou testar metodologias especialistas em ensino de Filosofia propõem, assim como as sugestões presentes nos livros didáticos. Várias dessas metodologias e sugestões podem ser encontradas nas obras de Chauí, Lígia, Gallo, Walter Kohan, Juvenal Savian, Maria Lúcia Graça Aranha, Lipman e outros que sugerem diversas atividades. Se, no passado, por falta de tempo era difícil a aplicação dessas sugestões metodológicas, em uma realidade na qual horas aulas podem surgir para um aprofundamento de estudos, abre-se novas possibilidades. Junto a essa prática de experimentação docente, em sintonia com a competência geral nove da BNCC que versa sobre a empatia e a cooperação, deve-se compartilhar as vivências, experiências e pesquisas para que o êxito do ensino de Filosofia na base comum e na parte flexível seja real, valorizando sua presença na educação e possibilitando que se fortaleça como um saber fundamental para a formação integral das alunas/os (DCRC, 2021, p. 242).

Todavia, na prática, os professores de filosofia estão longe de acrescentar conteúdo e reflexões filosóficas na vida do aluno, pois têm sua carga horária aumentada devido à inclusão da disciplina eletiva. Por exemplo, na Escola de Ensino Médio José Matias Sampaio, localizada na cidade de Brejo Santo-CE, em 2024, os professores de Ciências Humanas (Sociologia, Geografia, História e Filosofia) foram obrigados, sem poder decidir por si mesmos, a utilizar o livro "De olho no futuro: Projetos Integradores Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" na disciplina chamada eletiva. Esse livro traz os seguintes projetos: (1) Design Ambientalmente Consciente; (2) Democracia e Participação Política; (3) Combate à Desinformação; (4) Adversários, Porém, Parceiros; (5) Música Para Todos e (6) Em Busca do Equilíbrio Alimentar.

Nas aulas reservadas à disciplina eletiva de Filosofia, foi abordado apenas o projeto "Música Para Todos". Não há crítica à autora, à editora ou ao tema da música, mas isso demonstra claramente o descuido com a filosofia e seu conteúdo.

A disciplina eletiva na escola é direcionada para preencher a carga horária do professor, independentemente da área ou componente curricular. Nessas aulas, pensamos que seria mais proveitoso se o professor tivesse o apoio do Governo Nacional-Estadual e da gestão escolar para produzir seu próprio material para a disciplina eletiva. Dessa forma, ele poderia aprofundar, por exemplo, nas diversas correntes de pensamento filosófico mencionadas

(marxista, foucaultiana, agostiniana, hegeliana, aristotélica, marcusiana, kantiana, entre outras), ou em temas e problemas filosóficos de filósofos(as) que marcaram a história do pensamento humano, como Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Locke, Descartes, Kant, além de filósofos(as) e estudiosos(as) brasileiros(as) como Marilena Chauí, Lígia Maria Rodrigo, Djamila Ribeiro, Silvio Gallo, Walter Kohan, Juvenal Savian, Maria Lúcia Aranha, entre outros.

Isso não só aprofundaria o conhecimento filosófico, mas também proporcionaria conteúdo significativo para os alunos e incentivaria o professor a buscar capacitação adicional, como uma possível pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu*, como Mestrado Profissional em Filosofia ou Especialização em Metafísica e Epistemologia, por exemplo, na UFCA.

Portanto, embora o ensino de Filosofia seja relevante como um saber fundamental para a formação integral do aluno, e embora a retórica governamental aponte para outro caminho, estamos convictos de que, tanto na base comum quanto na parte flexível do currículo escolar formatado na escola e dadas as condições disponíveis ao professor, essa relevância não é realçada e não valoriza adequadamente sua presença na educação atual no Estado do Ceará, com base no recorte analisado e experimentado na cidade de Brejo Santo-CE.

Cientes e inclinados a aceitar, conforme apresentado pelo DCRC (2021, p. 242-243), que a Filosofia, apesar de seu caráter abstrato, é uma disciplina viva que dialoga com a realidade dos estudantes. É essencial que os professores de Filosofia se esforcem para tornar o aprendizado dos conceitos e problemas filosóficos significativos e atraentes para os alunos. A *contextualização* do conhecimento, ou seja, o ato de vincular o conhecimento à sua origem e aplicação, é uma estratégia metodológica eficaz. Isso permite que os alunos vivenciem uma experiência efetiva do pensamento e catalise um processo de aprendizagem onde os conteúdos são contextualizados.

Sendo assim, é importante que os professores de Filosofia estejam abertos a experimentar novas estratégias de ensino e aprendizagem. Isso pode envolver a utilização de diferentes recursos e ferramentas pedagógicas, bem como a incorporação de diferentes abordagens e perspectivas no ensino da Filosofia.

Todavia, de nada vale o professor se aplicar, como vem fazendo, e não ter o apoio eficiente. Como fazer uso de diferentes recursos e ferramentas pedagógicas se as mesmas não estão disponíveis? Exemplificando, já ouvimos diversas vezes que os professores deveriam incluir nas aulas as tecnologias digitais, como o Datashow. O problema é simples, na Escola José Matias, encontramos três aparelhos, onde um (1) está quebrado e dois (2) não funciona adequadamente com os notebooks oferecido pelo Estado (suas configurações são incompatíveis). Dessa forma, temos dois (2) Datashow para, mais ou menos, quarenta (40)

professores (conforme indicado no Projeto Político da Escola de 2023) utilizarem nas aulas e mais de dez (10) projetos trabalhados na escola (projetos interdisciplinares; Projeto Jovem de Futuro; Educação para relações Ética-Raciais; Projeto Professor Diretor de Turma; Projetos Círculos de Leituras; Projeto de Recomposição da Aprendizagem; Ceará Científico; A gente Jovem Ambiental; Sarau Literário; Festival Alunos que Inspiram e etc). Ainda que tivéssemos dez (10) Datashow teríamos de superar o problema tempo, pois precisaríamos de instalá-lo e desinstalá-lo, nas salas de aula, sem as condições apropriadas e, com isso, se perderia um tempo considerável da aula de cinquenta (50) minutos. Para que estejamos capazes de bem utilizar as ferramentas tecnológicas nas aulas a escola deve das condições. Uma opção viável seria instalar permanentemente a parelhos (datashow, computador e etc) em todas as salas de aulas. Portanto, conforme as dificuldades apresentadas, o professor de Filosofia ou de qualquer outro componente curricular, não consegue contorná-las, no ambiente escolar, em torno do uso de recursos tecnológicos (filmes, vídeos, revistas em quadrinhos, músicas, poemas, brinquedos, arte em geral) e outros instrumentos.

Superados esses problemas estruturais na escola, os quais são da alçada do Estado, estaremos aptos a desenvolver um projeto *interdisciplinar* – que, segundo Lídia M. Rodrigo (2014, p. 61-62) – é um recurso interessante em vários aspectos. Além de viabilizar uma aproximação com o pensamento, como indicado pelo DCRC (2021, p. 245), “A Origem do Universo”. Projetos como este, seriam uma excelente oportunidade para explorar o encontro de várias disciplinas e perspectivas. O professor de Filosofia poderia colaborar com professores de Química, Física, Biologia, Geografia e outras disciplinas para explorar diversas abordagens ao tema. Por exemplo, a Física contribuiria com teorias como a do Big Bang e a expansão do universo. A Biologia exploraria a origem da vida no contexto do universo. A Química discutiria a formação de elementos químicos nas estrelas. A Geografia colaboraria com o estudo da formação de planetas e sistemas solares. A Filosofia abordaria a história da Filosofia e às ideias dos pré-socráticos sobre a origem do universo⁴⁶. Essa abordagem interdisciplinar não só enriqueceria a compreensão dos alunos sobre o tema, mas também lhes permitiria ver como diferentes disciplinas podem se complementar e contribuir para uma compreensão mais completa e integrada do mundo. Além disso, isso poderia ajudar a cultivar uma atitude de curiosidade e questionamento, que é central para o pensamento filosófico.

A Filosofia, pensada por Silvio Gallo (2017, p. 338), é interdisciplinar em sua própria essência e, por isso, oferece muitas oportunidades para enriquecer o processo de aprendizagem,

⁴⁶ Por exemplo, filósofos como Tales de Mileto, que propôs a água como a origem de todas as coisas, ou Anaxímenes, que propôs o ar como o princípio fundamental e etc.

é importante reconhecer que certos temas de estudo têm suas especificidades que devem ser respeitadas. Articulações forçadas entre disciplinas podem, às vezes, confundir mais do que esclarecer e, dessa forma, comprometer o processo de aprendizagem. Segundo Gallo,

Enquanto as ciências modernas ganharam autonomia à medida e que afirmaram sua singularidade disciplinar, a autonomia da filosofia reside justamente em sua percepção da multiplicidade, sem a definição de objetos únicos. Aquilo que é pensado pela filosofia na maioria das vezes é pensado também por outra(s) disciplina(s), sendo importante para ela o diálogo com essa outra maneira de abordar o mesmo objeto. Não se faz filosofia sem diálogo aberto com as outras disciplinas. (Gallo, 2017, p. 338).

Juvenal Savian Filho (2016, p. 418), concebendo a Filosofia como pensamento do pensamento, assume que ela opera sobre os objetos construídos pelos outros saberes, ressaltando que a interdisciplinaridade se encontra na raiz da atividade filosófica. Citando Gilles-Gaston Granger, afirma que: *“Pode-se dizer que a Filosofia não tem objeto, por menos que tenha a preocupação de dar a esta palavra um alcance racionalmente rigoroso, embora bastante amplo, para ser aplicado ao mesmo tempo aos objetos comuns e aos objetos da ciência”* (Savian, 2016, p. 418. Grifo nosso).

Entretanto, isto não nega o fato de que cada disciplina tem seus próprios procedimentos de entender o mundo, e estes devem ser valorizados. Ao mesmo tempo, é importante encontrar maneiras de conectar esses diferentes procedimentos de uma maneira que faça sentido para os alunos e que enriqueça sua compreensão do tema em estudo.

Sendo assim, é ressaltado no DCRC que todas essas exposições referentes à Filosofia, à utilização de recursos metodológicos, ao Novo Ensino Médio, à BNCC, à contextualização, à interdisciplinaridade, entre outros, se conectam na *avaliação* e, nesta tarefa, surgiu mais obstáculos ao ensino de Filosofia:

(...) a falta de tempo limita o trabalho com as alunas/os, a leitura de textos, a resolução de atividade e, conseqüentemente, sua correção. Aplicar provas discursivas torna-se, em muitos momentos, uma tarefa difícil para os professores de Filosofia, pois um docente responsável por 27 turmas tem em média 1100 discentes. As variantes aumentam as dificuldades na tarefa de avaliar, como o aumento de alunas/os com necessidades especiais que necessitam de atenção especializada e aquelas/es que, em geral, têm dificuldade na compreensão de questões abstratas. Junto a isso, há um grande número de discentes com baixo grau de proficiência em leitura e escrita, o que faz a avaliação em Filosofia, tema a ser urgentemente pesquisado. DCRC, (2021, p. 245).

A avaliação é, sem dúvida, um aspecto decisivo e desafiador do processo de ensino e aprendizagem. Como indica a citação, os fatores que podem tornar a avaliação particularmente difícil são: falta de tempo, o grande número de alunos, a diversidade de necessidades dos alunos e o baixo nível de proficiência em leitura e escrita. No entanto, a avaliação é mais do que uma medida do desempenho do aluno; é também uma oportunidade para os alunos refletirem sobre seu próprio aprendizado. Alguns estudiosos e filósofos do ensino de Filosofia apontam algumas estratégias de avaliação, tais como Marilena Chaui, Silvio Gallo, Maria Lúcia de Arruda Aranha, entre outros.

Nesse sentido, Marilena Chaui (2017, p. 417-418) – em *Iniciação à Filosofia* – apresenta algumas sugestões que podem nortear os métodos e os princípios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, definidos pelo professor. Chaui afirma três modos de aferição dos conhecimentos: *A avaliação diagnóstica, a avaliação continuada e a avaliação por projetos de trabalho*. A primeira diz respeito a uma ferramenta de aferição dos conhecimentos prévios do aluno quando se inicia uma nova unidade ou o ano letivo, a qual pode ser: (1) uma prova escrita, (2) um debate sobre o tema, (3) uma reflexão conduzida que parta de algum material de apoio, (4) uma redação individual. A segunda refere-se a uma ferramenta cujo objetivo principal é a avaliação sistemática dos conteúdos, das competências e das habilidades apreendidas pelo aluno. Nessa, é exigido informar previamente a turma sobre os critérios de avaliação do currículo. A terceira supõe uma avaliação de resultados, mediante várias estratégias, que pode mensurar o percurso de determinado período letivo, podendo se materializar em um conjunto de textos individual ou coletivo, um vídeo, um site, etc.

Silvio Gallo (2017, p. 342) – em *Filosofia: Experiência do Pensamento* – sugere que o trabalho de avaliar seja centrado na técnica da dissertação filosófica, por três razões: (1) permite-nos materializar uma objetividade que outros procedimentos não permitem; (2) possibilita-nos avaliar o processo de estudo do aluno; e (3) acompanhar o progresso do aluno durante o ano letivo.

Juvenal Savian Filho (2016, p. 417) – em *Filosofia e filosofias: Existência e Sentidos* – enfatiza também a atividade dissertativa como modo de verificar a aprendizagem do aluno. Segundo ele, a dissertação pode ser um instrumento privilegiado de avaliação, tanto escrita como oral. Ele argumenta, sem mostrar justificativa referencial aparente, que a avaliação oral não é um retrocesso, já que a mesma atinge resultados mais satisfatórios do que a prova escrita. O autor afirma que cabe ao professor adequá-la aos diferentes contextos em que atua. Por exemplo: debates, plenárias, seminários, relatórios individuais, entre outros.

Portanto, é fundamental explorar estratégias de avaliação que vão além das provas

discursivas. Elas podem se tornar uma ferramenta poderosa para melhorar o ensino e a aprendizagem de Filosofia e, ainda, se relacionam direta e indiretamente com o livro didático, que é outro ponto relevante aludido pelo documento DCRC.

O documento DCRC (2021, p. 245-246) ressalta que o uso de *livros didáticos* no ensino de Filosofia é uma ferramenta valiosa, mas não pode ser a única fonte de orientação para a organização do plano de aula. Os livros didáticos são apenas um recurso entre muitos que podem ser usados para enriquecer o ensino. Outros recursos, como filmes, programas de TV, arte, discussões em sala de aula, projetos de pesquisa e tecnologia digital, também podem desempenhar um papel importante no ensino de Filosofia. Portanto, é essencial que os professores de Filosofia se sintam capacitados para ir além do livro didático e explorar uma variedade de abordagens e recursos em seu ensino.

(...) Desde a primeira edição em que o PNLD ofereceu o livro didático de Filosofia, houve uma intensa produção de obras no mercado editorial, apresentando uma série de atividades, práticas de ensino, exercícios extra sala de aulas etc. Contudo, a análise sobre o livro didático deve considerar outros pontos importantes para que o professor de Filosofia utilize este recurso de forma adequada e da melhor maneira, pois o que ocorre, em muitos casos, é o livro didático ditar a organização do plano de aula do professor de Filosofia durante todo o Ensino Médio, o que não é orientado. O livro didático é um recurso, como um pincel, uma tv, um filme e outros que potencializam o ensino, mas não deve ser a coluna vertebral de nenhum componente curricular, muito menos da Filosofia. (DCRC, 2021, p. 245-246).

No DCRC é enfatizado que os educadores precisam reconhecer o valor do livro didático como uma ferramenta, mas não como o único recurso, única fonte de informação ou a estrutura principal do currículo. Ele deve ser usado como um recurso para complementar e enriquecer o ensino, não para ditar o plano de aula. De qualquer modo, numa análise aligeirada, podemos até entender por que os livros atuais, os quais foram selecionados e enviados para as escolas de todo o território brasileiro, foram pensados dessa maneira. Todavia, é consenso entre os professores que os livros atuais não têm o mesmo valor que os que tínhamos anteriormente.

O livro didático atual — utilizado na Escola de Ensino Médio José Matias Sampaio — foi elaborado por Leandro Gomes [et al], Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, publicado pela Editora do Brasil em 2020. É uma coleção de seis (6) livros e é definido como um conjunto abrangente de conteúdos multimodais, imagens, atividades, boxes e seções especiais que mobilizam habilidades e competências, desenvolvendo aprendizagens relacionadas a diferentes categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada pelos componentes curriculares (Filosofia, História, Sociologia e Geografia).

A distribuição se dá da seguinte forma: os dois primeiros volumes (1 e 2) serão trabalhados no 1º ANO; o terceiro e quarto volumes serão trabalhados no 2º ANO e, no 3º ANO, os volumes cinco (5) e seis (6). O livro contém quatro unidades e cada unidade é constituída por quatro capítulos. Em resumo, a lógica segue da seguinte forma: todos os primeiros capítulos de cada unidade referem-se ao conteúdo da disciplina de Filosofia; todos os segundos capítulos de cada unidade referem-se ao conteúdo da disciplina de História; todos os terceiros capítulos de cada unidade referem-se ao conteúdo da disciplina de Sociologia; e todos os quartos capítulos de cada unidade referem-se ao conteúdo da disciplina de Geografia. Para cada período, teremos, portanto, estudado dois capítulos. Em média, cada dois (2) capítulos contém doze (12) laudas. Somados, no ano letivo, o qual contém quatro (4) períodos, abordaremos 8 capítulos, o que é equivalente a 48 laudas.

Estamos cientes de que o livro didático deve ser usado como um recurso para complementar e enriquecer o ensino (não para ditar o plano de aula), mas a escola deveria ter subsídios e recursos para garantir a diversidade de materiais e abordagens pedagógicas, aspectos fundamentais para um ensino eficaz de Filosofia, que estimulem o pensamento crítico e a reflexão.

Como se não bastasse, a qualidade do conteúdo da coleção "Conexão Mundo" de livros didáticos citada é, no mínimo, questionável e, comparada aos livros anteriores, é desprovida, apagada, desfavorecida e improdutiva em termos de conteúdo filosófico. Exemplificando, o livro didático de 2008 até 2020 era volume único. Tais como: *Iniciação à Filosofia* de Marilena Chauí; *Filosofando – Introdução à Filosofia* de Maria Lúcia de A. Aranha; *Filosofia – Experiência do Pensamento* de Silvio Gallo; *Filosofia e Filosofias* de Juvenal Savian Filho.

Estes livros poderiam ser muito bem alinhados às exigências do Novo Ensino Médio e responder aos anseios do documento citado, tendo em vista que neles o professor de Filosofia poderia utilizar de forma mais eficaz do que o atual: (1) Como complemento ao ensino filosófico, a obra *Filosofando: Introdução à Filosofia* de Maria Lúcia de A. Aranha fornece informações adicionais, exemplos e exercícios que podem ajudar os alunos a entender melhor os conceitos; (2) Como fonte de atividades, o livro *Filosofia e Filosofias* de Juvenal Savian Filho contém atividades práticas, estudos de temas e exercícios que podem ser usados para enriquecer as aulas e proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais ativa e envolvente; (3) Como guia de estudo, a obra *Experiência do Pensamento* de Silvio Gallo é um excelente guia de estudo para os alunos, ajudando-os a revisar os conceitos aprendidos em sala de aula e a se preparar para os exames internos e externos; e (4) Como referência para pesquisa, o livro *Iniciação à Filosofia* de Marilena Chauí é uma boa fonte de referência para pesquisas

adicionais, fornecendo uma visão geral dos tópicos e direcionando os alunos para outras fontes de informação.

Para finalizar, convém enfatizar o último aspecto do documento DCRC (2021, p. 249), que se refere à implementação do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, na retórica oficial, não representa necessariamente uma mudança no conteúdo ou na importância da Filosofia no currículo do ensino médio. Mas, como foi demonstrado no livro didático, representa sim uma mudança não só no conteúdo, mas também na profundidade do mesmo, dificultando ainda mais o ensino de Filosofia. Independentemente de ser obrigatória ou não, de ter um conteúdo com ou sem profundidade, a Filosofia continua sendo uma disciplina importante para o desenvolvimento dos alunos, proporcionando-lhes ferramentas para questionar, analisar e compreender o mundo ao seu redor.

2 DIFICULDADES PARA LECIONAR A DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Destacamos algumas dificuldades no ensino da disciplina de Filosofia, com base no pensamento de Immanuel Kant. (1) Refere-se ao despreço, ofensa ou desconhecimento da Filosofia (como disciplina secundária); (2) falta de docentes licenciados especificamente na disciplina e (3) aspecto da qualificação profissional. Essas dificuldades na disciplina de Filosofia também são identificadas como desafios para a escola atual. Aqui, abordaremos essas questões, enfatizando a Escola de Ensino Médio José Matias Sampaio (EEMJMS).

2.1 O despreço a filosofia e a falta de docente licenciado

Aqui, aponta-se o despreço a filosofia relacionado com o trato da filosofia como disciplina secundária, que pode ser identificado no desinteresse pelo pensamento crítico, na dúvida sobre a serventia ou utilidade da filosofia e na falta de professor formado na disciplina. Estas dificuldades não são exclusividade da escola de ensino médio e nem EEMJMS, mas foram também, de certo modo, experimentadas por Immanuel Kant, na sua época, século XVIII.

O despreço a filosofia é vivenciado por considerá-la uma disciplina secundária e perpassa pelo trato da disciplina por professores que não têm formação específica e pelo foco da escola que induz os jovens a se interessarem por questões meramente imediatas, tais como: a preparação para o vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cursos técnicos profissionalizantes, concursos ou para o mercado de trabalho e não para os estudos, propriamente, filosóficos.

Neste ponto, no que se refere ao incentivo à disciplina de filosofia, tanto o Governo Federal (por terem revogado pontos da legislação educacional que toca a disciplina e fortalece a ideia de disciplina secundária) como o Estado do Ceará (por não disponibilizar estratégias e investimento tanto quanto fazem com as disciplinas de matemática e português) têm falhado muito. Por exemplo: A gincana de Filosofia evento recentemente criado, não há investimento. Neste evento o Estado envia as provas pelo e-mail do professor e ele se responsabiliza por negociar com a escola, mobilizar os alunos e imprimir as provas.

Na ocasião em que os alunos atingem notas significativas o professor deve acompanhar os estudantes até capital para outra fase da gincana e o Estado não arca com a despesas, nem mesmo com as fotocópias das provas e muito menos com passagens e hospedagens. Sem investimento, não há um desenvolvimento adequado do processo. Para o professor, que já tem sua carga horária pesadíssima, só aumenta o trabalho. Portanto, essa atividade filosófica indicada pelo Estado do Ceará aumenta o trabalho do professor, que já não é pouco e não se responsabiliza pelos gastos para manutenção e realização.

Na escola José Matias Sampaio, o desapareço, a ofensa e o desconhecimento, a disciplina de filosofia é preocupante porque não se observa interesse *ao pensamento crítico e ao ato mesmo de pensar*. Parece que os profissionais da educação sofrem o apagão geral cognitivo. É alarmante como estes tem dificuldades em ser indagado em alguma coisa. Parece que veladamente não se pode questionar. Na teoria o pessoal (professores no sentido amplo, coordenadores, gestores e formadores da Crede) acham importante questionar, mas na prática, se nota um desconforto quando questionado. Quando indagamos, parece um reviver do mito da caverna de Platão e se aplicarmos o filosofar kantiano e invertermos a questão nota-se a manifestação do técnico da educação e não o pensador da educação.

A ação do técnico é transmitir aquilo que lhe foi transmitido, sem mesmo adicionar um pensamento próprio ou crítica. Na verdade, para o técnico não existe no seu léxico o vocábulo questionar e nem na sua prática o indagar seu suposto superior-chefe. Exemplificando: no primeiro semestre de 2024, um dos professores de filosofia da escola José Matias Sampaio, em entrevista, relatou que foi chamado para dialogar com a gestão (diretor e coordenador, responsável pela reunião com os estudantes – líderes⁴⁷ de sala). Na ocasião um dos líderes, salientou que não gostou que o professor de filosofia asseverou que todas as religiões são iguais. Deixando a entender que não havia uma melhor ou superior a outra. No linguajar do aluno: *o professor colocou as religiões dentro do mesmo saco*. Que o candomblé ou a umbanda são

⁴⁷ Escolhidos pelos próprios alunos.

religiões do mesmo modo que a cristã, o budismo e etc. O líder, na ocasião se sentiu ferido na sua fé, pois o mesmo acha que sua religião é melhor do que as outras. Este exemplo, aponta um total despreparo dos profissionais em educação (coordenadores) em dialogar sobre algumas questões pertinente a vida do estudante e relacionado a filosofia. Duas razões mostram o despreparo: primeiro o Estado é laico, ou seja, não tem, não assume e nem orienta uma religião oficial. Embora, culturalmente, a sociedade Brejosantense e a brasileira, sejam cristãs.

Dessa forma, o professor foi chamado “atenção” indevidamente. Segundo, enquanto conteúdo filosófico e racional não se deve valorizar uma religião e desprezar as outras. Pois, é sinal de respeito a todas as religiões apontá-las com igual prestígio, enquanto qualidade humano. Nesse caso, a atitude correta seria dialogar com os estudantes mostrando, justamente que as religiões possuem qualidades, prestígio e utilidade idênticas e não distintas.

Portanto, o *desapreço a filosofia* ou tratá-la como disciplina secundária é materializado pelo foco da escola – vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cursos técnicos profissionalizantes, concursos ou para o mercado de trabalho – que não inclui os estudos filosóficos, nem o pensamento crítico e nem o ato mesmo de pensar. Portanto, na teoria os profissionais da educação acham importante questionar, mas na prática, se nota um desconforto quando questionado.

Uma outra questão que, de certo modo, se relaciona com a ideia de desapreço a filosofia e se nota presente não só na EEMJMS, mas também em toda a sociedade brasileira, é apresentada – no *Manual dos cursos de Lógica Geral* – por Kant (2002, p 49 - 51), que se refere ao *conceito de filosofia na escola*. Segundo Kant, neste caso, a filosofia é entendida como sistema dos conhecimentos filosóficos ou dos conhecimentos racionais por conceitos⁴⁸. Porém, essa conceituação não confere valor a filosofia, já que sempre se pergunta sobre sua serventia e sua finalidade.

A questão da utilidade da filosofia, foi colocada, de forma genial, por Marilena Chauí – na obra *Iniciação à Filosofia* – a partir da indagação: *Para que filosofia?* Segundo Chauí (2017, p. 22) essa inquirição é considerada comum, e não deixa de ser uma questão interessante. No entanto, não se vê a mesma dúvida envolvendo a Matemática, Física, Biologia, Literatura, Música, Psicologia ou qualquer outra ciência. Pois pressupõe que, naturalmente ou para o comum das pessoas, qualquer ciência tem utilidade e a filosofia não. Por isso, para Chauí

⁴⁸ Na *Crítica da Razão Pura*, Kant (p. 660) a reafirma esta ideia: Ora, todo conhecimento racional é um conhecimento por conceitos ou por construção de conceitos; o primeiro chama-se filosófico e o segundo, matemático.

Essa pergunta, ‘Para que filosofia?’, tem a sua razão de ser. Em nossa cultura e em nossa sociedade, costuma-se considerar que qualquer coisa só tem direito de existir se tiver alguma finalidade prática muito visível e de utilidade imediata. Quando se pergunta ‘Para quê?’, o que se pergunta é: ‘Que uso proveitoso ou vantajoso posso fazer disso?’ (Chauí, 2017, p. 22)

Nota-se, nesta citação, Marilena Chauí questiona a tendência da sociedade de valorizar apenas as coisas consideradas imediatas, úteis e práticas, conforme o desejo da maioria. Quando as pessoas perguntam “*Para que filosofia?*”, elas geralmente estão procurando por algum benefício tangível ou resultado prático que possam obter da filosofia. Chauí argumenta que essa abordagem é limitada e não captura o verdadeiro valor da filosofia. A filosofia não é apenas uma ferramenta para alcançar um fim prático, mas uma busca pelo entendimento e pela sabedoria. Ela nos ajuda a questionar nossas suposições, a refletir sobre nossas crenças e a entender melhor o mundo ao nosso redor. Portanto, a dúvida “*Para que filosofia?*” Tem sua razão de ser, pois destaca a tendência em nossa sociedade de valorizar as coisas apenas por sua utilidade prática. Mas Chauí sugere que devemos valorizar a filosofia por sua própria causa, não apenas pelo que podemos obter dela. A filosofia tem um valor intrínseco que vai além de sua utilidade prática. Ela nos ajuda a viver de maneira mais reflexiva, consciente e significativa.

Relacionado ao desapareço a filosofia, identificamos *a falta de docente licenciado*.

2.2 A falta de Docente

Relacionado ao desapareço à filosofia – que como vimos tem a ver com o desinteresse pelo pensamento crítico, na dúvida sobre a serventia ou utilidade da filosofia - identificamos também com a *falta de docente licenciado*⁴⁹. Estamos supondo que a maioria dos professores que lecionam filosofia, no ensino médio, não tem nem mesmo a graduação em filosofia e podemos corroborar isto recorrendo aos professores que lecionam filosofia na cidade de Brejos Santo-CE. Temos quatro escolas de ensino médio na cidade de modalidades diferentes: (1) a escola de ensino profissional (Balbina Viana Arrais); (2) a escola de tempo integral (Prof. José Teles de Carvalho); (3) a escola para jovens e Adultos (Joaquim Gomes Basílio) e (4) a escola de ensino médio normal (José Matias Sampaio).

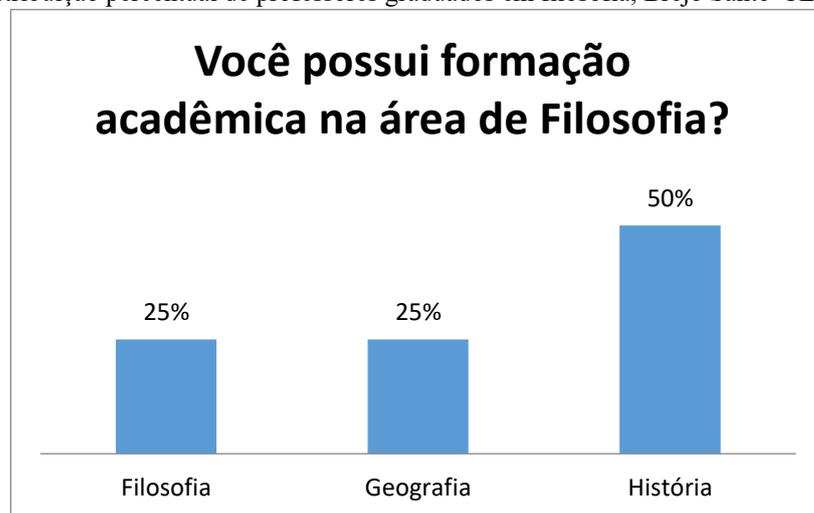
Destas quatro escolas, só há um professor graduado em filosofia. No entanto, há uma

⁴⁹ Em artigo – *Brasil precisa de professores de filosofia e sociologia* – publicado em 21 de agosto de 2008, afirma que o país tem 31.118 professores de filosofia atuando nas escolas; no entanto, só 23% deles (7.162) são licenciados na área. O restante se graduou em áreas como história, geografia e português. Isso porque há estimativas de que 17 Estados já tenham aulas dessas disciplinas em pelo menos um ano do ensino médio. Segundo o estudo do MEC, a demanda na disciplina é de 107.680 professores. www.g1.globo.com/Noticias/Vestibular

média de dois professores, por escola, que ensina a disciplina de filosofia, que não são graduados na filosofia, mas que “pegam” as aulas para completarem sua carga horária e outros professores assumem as aulas mediante contrato temporário. Por exemplo: na escola José Matias Sampaio, há quatro professores que “ministram” as aulas de filosofia. Dois professores são “efetivos” (um graduado em filosofia e outro em história) e dois professores são “temporários” (um graduado em geografia e outro em história).

Em pesquisa realizada no primeiro semestre de 2024, por meio de questionários, perguntamos ao professor se ele era formado em filosofia. O resultado corrobora a afirmação de que a maioria dos professores que lecionam filosofia, no ensino médio, não possuem a graduação em filosofia.

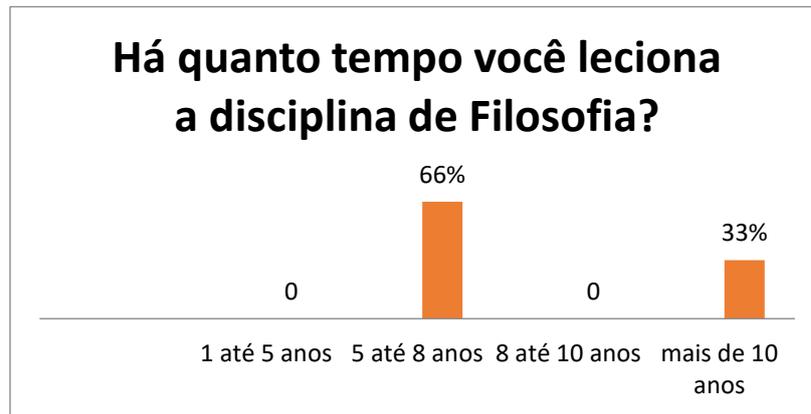
Figura 1- Distribuição percentual de professores graduados em filosofia, Brejo Santo-CE,2024.



Fonte: Dados da pesquisa, Brejo Santo,2024

Desse modo, fica claro que, conforme pesquisa junto aos professores, dos entrevistados 25% possui graduação em filosofia e, se somarmos os 25% de geografia com 50% de história, temos 75% dos professores que lecionam filosofia na escola José Matias Sampaio não possuem graduação na área. Indagamos ainda há quanto tempo os professores ministram aulas de filosofia. Os indicadores são alarmantes, no que se refere ao ensino de filosofia.

Figura 2- Quantidade de anos que os professores lecionam a disciplina filosofia. Brejo Santo-CE,2024.



Fonte: Dados da pesquisa, Brejo Santo,2024

Notamos que os professores que tratam da disciplina de filosofia na escola José Matias Sampaio já exercem essa função a um bom tempo chegando a mais de 10 anos. Podemos supor que de 2008 (data do retorno da disciplina de filosofia na educação nacional) até os dias atuais (2024), então, nós temos 16 anos de atividade filosófica realizada sem a devida formação. Na cidade de Brejo Santo, somente em 2010 que temos um professor graduado em filosofia atuando na disciplina e, em 2018, o mesmo professor, é remanejado à escola José Matias Sampaio. Isto significa que, dos dezesseis anos de trabalho com a disciplina de filosofia, na escola José Matias Sampaio, seis anos foi realizado com professor formado na área.

Portanto, considerando os resultados da pesquisa junto aos professores de filosofia, da escola José Matias Sampaio, é certo afirmar que – tanto na escola referida como nas escolas da cidade de Brejo Santo-CE – hoje (2024) ainda persiste o fato de que a maioria dos professores de filosofia, no ensino médio, não tem a graduação em filosofia, tornando a sua aprendizagem mais desafiadora. Se esse recorte fosse ampliado ao Estado do Ceará, não seria nenhum espanto a mesma constatação.

2.3 Aspecto da qualificação profissional

Sobre o aspecto de qualificação⁵⁰ profissional, Kant (em *Sobre a Pedagogia*) também se pronuncia, apontando que a arte de educação ou pedagogia deve ser raciocinada e deve tornar-se um estudo ou uma ciência (p. 21 – 22) e quanto a direção das escolas, segundo Kant (1999, p. 24), deveria depender da decisão de pessoas competentes e ilustradas.

⁵⁰ Conforme o pensamento filosófico de Hannah Arendt (2005, p. 239): a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.

Dessa forma, não seria inconveniente, parafraseando Kant, referente as aulas de filosofia, as quais deveriam depender da decisão de pessoas competentes e ilustradas na filosofia. Sendo assim, a qualidade das aulas de filosofia ministradas por um professor, que não é formado em filosofia, pode variar bastante e depende de certos fatores ligados ao professor. Tais como: *experiência e conhecimento, habilidades de ensino e relevância do conteúdo*. Nossa postura é a de que o professor que não tem a licenciatura em filosofia não trata adequadamente as questões e os temas da disciplina de filosofia por lhe faltar os elementos essenciais, derivado do trabalho árduo que proporciona uma graduação ou uma licenciatura plena em filosófica. Essa postura também é defendida por vários estudiosos da aprendizagem filosófica, tal como, Junot Cornélio Matos (2023), em recente obra *Filosofia do ensinar e aprender a filosofar*, ressalta que a complexidade do ensino de filosofia na escola não deve passar despercebido pelos educadores e educandos. Por isso, o trabalho de ensinar a filosofar na escola de ensino fundamental e médio “*começa entre nós, e nossa responsabilidade não pode ser delegada para pessoas que contam com boa vontade, conhecimento e experiência de docência, mas não contam com uma formação específica*” (Matos, 2023, p. 233. Grifo nosso).

(I) *Experiência e conhecimento do Professor*. Mesmo que o professor tenha uma formação em filosofia informal (adquirida através de estudos independentes, leituras, seminários, workshops, vídeos e etc) e, além disso, a experiência de ensino do professor em outras disciplinas pode contribuir para a qualidade de suas aulas de filosofia, mas não é o bastante. Hannah Arendt, ressalta que uma grave negligência da formação dos professores, em especial nos colégios públicos, é pensar o professor como um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular (Arendt, 2005, p. 243).

A experiência e o conhecimento informal de um professor podem ser valiosos, mas não é suficiente para garantir aulas de filosofia de alta qualidade por razões óbvias: (A) *Profundidade do conhecimento* que, a nosso ver, só é atingida com a formação acadêmica especificamente de filosofia⁵¹ (hoje com duração de quatro anos), pois nela o estudante se envolve com estudo aprofundado e amplo acerca de tópicos, teorias, argumentos e figuras históricas da filosofia. Danilo Marcondes, pensando o ensino de filosofia, observa que é preciso ponderar entre a história da filosofia e os problemas atuais. Para ele, as questões da história da filosofia não continuam em sua totalidade.

Por outro lado, os problemas que levaram Platão, Aristóteles e os estoicos à formulação

⁵¹ Alguns cursos aligeirados e virtuais ou semipresenciais, visando uma resposta ao mercado de trabalho, diminuem a duração do curso para atrair mais clientes. Isso compromete a qualidade do ensino.

desses conceitos, como a necessidade de um princípio para a ética ou a necessidade de explicarmos o movimento e a mudança, são problemas que ainda nos preocupam. (Marcondes, 2004, p. 60). (B) *Credibilidade*⁵². A formação acadêmica de um professor pode, de fato, afetar a percepção dos alunos sobre sua credibilidade. Se os alunos sentem que o professor não tem a formação adequada, eles podem questionar a precisão das informações apresentadas. Na filosofia, a credibilidade de um argumento ou de um filósofo muitas vezes depende da força e da validade de seus argumentos. A reputação do filósofo e a aceitação de suas ideias pela comunidade filosófica também podem influenciar sua credibilidade. Kant, em sua obra “*Crítica da Razão Pura*”, destaca a importância da lógica e da razão na validação de argumentos. Ele acreditava que a razão e a lógica são essenciais para a formação de argumentos válidos e convincentes. (C) *Normas institucionais*. Muitas instituições têm requisitos específicos para a formação dos professores. Um professor que não atende a esses requisitos pode enfrentar desafios em termos de aceitação por parte dos colegas, progressão na carreira, entre outros. Em Kant, as normas institucionais⁵³ devem ser baseadas na razão e na autonomia do indivíduo, garantindo a igualdade e a justiça para todos. Portanto, embora a experiência e o conhecimento informal possam ser úteis, eles geralmente são complementos da graduação acadêmica, pois nesta que adquirimos aprofundamento do conhecimento, credibilidade, os requisitos legais e uma educação pedagógica adequada.

(II) *Habilidades de Ensino do Professor*. A capacidade de um professor de abordar temas ou questões filosóficas de maneira clara e precisa é fundamental para a qualidade de suas aulas e isto não se dá naturalmente, é fruto de muito trabalho peculiar e, por isso, não se encontra no professor que lecionar a disciplina de filosofia, mas que não é formado na mesma. É uma competência específica que somente o graduado em filosofia se apropria com os anos de formação. Isso inclui a habilidade de explicar conceitos difíceis e complexos de maneira fácil e compreensível. Segundo Kant (1999, p. 22) não se deve esperar melhorias se a educação for confiada a pessoas não “educadas corretamente”. Esta habilidade motiva, tanto o próprio professor como os alunos, a refletir e pensar criticamente.

Para Kant, a habilidade de ensino, está fortemente ligada à promoção da autonomia, do

⁵² A credibilidade é essencial em todas as áreas da vida, seja na filosofia, na ciência, nos negócios ou nas relações pessoais. Sem credibilidade, é difícil ganhar a confiança dos outros e influenciar positivamente as pessoas ou a sociedade. Portanto, é sempre importante agir com integridade e consistência para construir e manter a credibilidade.

⁵³ A filosofia moral de Immanuel Kant é centrada na noção de Imperativo Categórico – “é uma lei prático-moral” (Kant, 2018a, p. 32), que “reza assim: age segundo uma máxima que possa valer simultaneamente como lei universal” (Kant, 2018a, p. 35) – é uma lei moral interna ao indivíduo e baseada unicamente na razão humana. Kant defendeu a existência de uma ética universal, onde as regras são estabelecidas de dentro para fora, a partir da razão humana e sua capacidade de criar regras para sua própria conduta.

pensamento crítico, da responsabilidade individual e do respeito mútuo. Além disso, Kant ver o papel do educador como um facilitador do conhecimento, em vez de uma autoridade impositiva. Essa perspectiva coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando a autodeterminação e a busca ativa pelo conhecimento. Algumas habilidades de ensino (Evidência, Análise, Ordem e Enumeração) que se adquirem através da formação filosófica, podem ser identificadas por meio de analogias na obra *Discurso do Método* de René Descartes (2009, p. 54-55): (1) Evidência: nunca aceitar coisa alguma como verdadeiro sem que a conhecesse evidentemente como tal; ou seja, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção. (2) Análise: dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas partes quantas fosse possível e necessário para melhor resolvê-las; (3) Ordem: conduzir por ordens meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento mais compostos; (4) Enumeração: fazer em tudo enumeração tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse certeza de nada omitir.

(III) A *Relevância do Conteúdo do Professor* é um outro ponto importante para a qualidade das aulas de filosofia. Kant, abordou a relevância do conteúdo na construção do conhecimento e do papel do sujeito no processo de aprendizado. Ele acreditava que nosso entendimento e conhecimento do mundo são moldados tanto pelo conteúdo que recebemos através de nossos sentidos quanto por nossa própria vontade e capacidade de aprender e compreender esse conteúdo. Kant (2018a, p. 61) enfatiza que sem sensibilidade⁵⁴, nenhum objeto nos seria dado, e sem entendimento⁵⁵, nenhum seria pensado (2018a, p. 56). Ademais ele reflete que: “Pensamentos sem conteúdo são vazios, intuições sem conceitos são cegas” (2018a, p. 89).

Essa interação entre o sujeito e o objeto é fundamental na filosofia de Kant. Um professor, sem a formação adequada de filosofia, não consegue proporcionar aulas de qualidade filosófica, mesmo que o conteúdo seja relevante e atraente para os alunos. Isto porque para garantir a relevância do conteúdo de filosofia, o professor deve: (1) Relacionar os conceitos filosóficos com questões atuais ou tópicos de interesse dos alunos. (2) Integrar a filosofia com outras disciplinas pode ajudar a mostrar a aplicabilidade dos conceitos filosóficos. (3) Demonstrar como os conceitos filosóficos podem ser aplicados na vida cotidiana dos alunos. (4) Incentivar os alunos a participarem ativamente das aulas, por exemplo, através de discussões

⁵⁴ A sensibilidade é denominada por Kant (p. 61) como a capacidade de receber representações (receptividade), graças à maneira como somos afetados pelos objetos.

⁵⁵ Segundo Kant (p. 89), defini entendimento como a capacidade de produzir representações ou a espontaneidade do conhecimento. É a capacidade de pensar o objeto da intuição sensível. É o entendimento que pensa esses objetos e é dele que provêm os conceitos.

em grupo ou projetos. Portanto, o conteúdo das aulas de filosofia, deve ser relevante para o entendimento filosófico e útil para os alunos. Um bom professor deve ser capaz de conectar os conceitos filosóficos com exemplos do mundo real e com as experiências dos alunos.

3 COMO CONDUZIR O ENSINO DE FILOSOFIA

Após, destacarmos a primeira das três dificuldades no ensino da disciplina de filosofia no pensamento de Immanuel Kant, enfatizando a EEMJMS – que apontamos o desapareço a filosofia – agora, analisaremos, a dificuldade, que diz respeito ao próprio ensino de filosofia. Neste ponto, perseguiremos duas questões. Inicialmente, a questão a ser debatida, é: *ensinar a filosofia ou ensinar a filosofar?* Na sequência, trataremos do tema relativo à aprendizagem em Kant, ou melhor, pensaremos a questão: *como se aprende a filosofar em Kant?*

3.1 Ensinar a filosofia ou ensinar a filosofar

A proposição – *ensinar a filosofia ou ensinar a filosofar* – é de fato um ponto interessante e amplamente discutido quando se fala de ensino de filosofia ou educação filosófica no Estado do Ceará e no Brasil. Esta questão é muitas vezes atribuída a Immanuel Kant e, isto é confirmado, na leitura de vários autores. Só para exemplificar apontaremos dois autores: Mario Ariel Gonzáles Porta – em *A filosofia a partir de seus problemas* e Lídia Maria Rodrigo – na obra: *“Filosofia em sala de aula”*.

Mario Ariel González Porta – em texto relativamente curto - apresenta sua interpretação de Kant, destacando que a filosofia, não é uma ciência constituída por um conjunto de verdades, mas sim uma atividade da razão. Isso significa que a filosofia, para Kant, não é um corpo de conhecimento que pode ser transmitido de professor para aluno, mas sim uma habilidade ou capacidade que deve ser desenvolvida pelo indivíduo. Nesse sentido que afirma Porta:

É bem sabido que Kant, em citadíssima passagem, afirma que não se pode ensinar filosofia, mas apenas ensinar a filosofar. O filósofo de Königsberg quer dizer outra coisa do que geralmente se lhe atribui; assim, por exemplo, ele jamais entenderia por filosofia ‘história da filosofia’ (algo que hoje seria para nós uma primeira identificação). A oposição que lhe interessa é entre uma ciência constituída como um conjunto de verdades e uma atividade da razão. Como a filosofia não é a primeira, mas propriamente a segunda, não há aqui o que ensinar no sentido de uma transmissão de conteúdo. (Porta, 2002, p. 21)

A citação nos mostra que, para Porta, Kant não compreende filosofia como a história da filosofia. Assim sendo, ele está destacando que (para Kant) a filosofia não é simplesmente o estudo das ideias e teorias dos filósofos do passado, mas uma atividade da razão, questionamento, análise e síntese. A filosofia, enquanto atividade da razão, não pode ser simplesmente transmitida como conteúdo, de informações sobre o que os filósofos disseram, mas, somente pode “ensinar” a filosofar, a fazer uso do próprio entendimento, pensar criticamente, a questionar suposições, a analisar argumentos e a formar seus próprios pensamentos. Ademais, afirma Porta:

É um mérito kantiano o haver chamado a atenção sobre a diferença entre ensinar ‘conteúdos filosóficos’ e ‘ensinar a filosofar’. Sem embargo, sua distinção introduz mais problemas que soluções. Kant supõe que é possível ensinar a filosofar, ainda que a partir de seus pressupostos, não seja obvio que isso possa ser ‘ensinado’ e em que sentido o seja. Por outro lado, a pergunta principal fica de pé: se o ensinar filosofia nos remete ao ensinar a filosofar, o como se filosofa e o como se ensina a filosofar ainda estão por ser esclarecidos. (Porta, 2002, p. 21-22)

Portanto, – no pensamento de Porta, sobre o ensino da filosofia – é enfatizado a importância de não apenas transmitir o conhecimento filosófico, mas também ensinar os alunos a se engajarem ativamente na filosofia, identificando, analisando e respondendo a problemas filosóficos de maneira crítica e reflexiva. Isso é um desafio, pois, como Porta mesmo mencionou, ainda não está claro como exatamente se filosofa e como se ensina a filosofar. Essas são questões complexas que continuam a ser um tópico de debate na filosofia da educação.

O itinerário sugerido por Lídia Maria Rodrigo não necessariamente seguro, mas é capaz de propor esclarecimento e novas indagações acerca do problema das afirmações ressaltadas por Porta e outros estudiosos que seguem a mesma orientação sobre *ensinar a filosofia ou ensinar a filosofar*.

Lídia Maria Rodrigo (2014, p. 47) sugeriu que a questão – *ensinar a filosofia ou ensinar a filosofar* – é um falso dilema e um dos aspectos que impera incerteza e desorientação entre os professores de filosofia no nível médio. Segundo a autora, a questão traz dentro de si uma certa oposição vinculada a aprendizagem da história da filosofia. Em outras palavras, não precisamos escolher entre ensinar aos alunos sobre os grandes filósofos do passado e ensiná-los a pensar criticamente e filosofar por si mesmos. Ambos os aspectos são importantes e têm seu lugar no ensino de filosofia.

Essa tese, bastante difundida nos últimos anos, pretende encontrar sustentação teórica em Kant, especialmente na arquitetura da *Crítica da razão pura*, de onde se costuma extrair a afirmação de que não se pode aprender filosofia, mas apenas aprender a filosofar. O problema é que a ancoragem dessa tese em Kant só pode ser viabilizada por intermédio de dois procedimentos igualmente questionáveis. O primeiro consiste em pinçar uma frase do texto do autor e, desconsiderando suas bases conceituais e as premissas em que ela se apoia, reduzi-la a uma forma simplificada. O segundo consiste em aplicar essa versão simplificada do texto kantiano à questão do ensino de filosofia no nível médio atual, com todos os riscos de anacronismo que ele comporta. (Rodrigo, 2014, p. 47)

Na citação, Lídia crítica, claramente, a maneira como essa proposição é frequentemente justificada com referência a Kant, mas que muitas vezes envolve uma simplificação excessiva do pensamento Kantiano, ignorando o contexto e as nuances de suas ideias. Além disso, ela aponta que aplicar diretamente as ideias de Kant ao contexto moderno do ensino médio pode levar a anacronismos e mal-entendidos.

Para Lídia (2014, P. 47-48), a explicitada conclusão de Kant e reduzi-la a fórmula: “Não se pode aprender filosofia, mas apenas aprender a filosofar” é imaginável quando se omite a distinção kantiana entre conhecimento racional e conhecimento histórico da filosofia, mas não é plausível quando se observa, no texto de Kant, que não se pode aprender filosofia do ponto de vista objetivo-racional, mas que se pode aprendê-la do ponto de vista histórico-subjetivo. Conforme Lídia, é claramente explicitado que:

Uma leitura atenta e cuidadosa do texto da *Arquitetônica* evidencia que em nenhum momento o autor dissocia o ato de filosofar do conhecimento da tradição filosófica. Até mesmo o pensador que Kant considera original (...) deve começar por exercitar o talento de sua razão na análise crítica das doutrinas filosóficas já elaboradas. (Rodrigo, 2014, p. 48)

Dessa forma, alerta Lídia (2014, p 48-49). não se pode simplesmente imputar a Kant a paternidade pela oposição entre filosofar e aprender a filosofia e nem transpor mecanicamente para o ensino de filosofia na atualidade as concepções kantianas, sob pena de incorrer em sério anacronismo. A conclusão de Lídia é clara: o diálogo com a tradição constitui uma das formas de filosofar na contemporaneidade. Se observamos com mais precisão, o próprio esboço de Kant sobre a história da filosofia, é um complemento importante para entender a filosofia e o próprio filósofo.

Portanto, o que Lídia recomenda é que precisamos de uma abordagem menos complicada e mais equilibrada para o ensino de filosofia, que reconheça tanto a importância da

história da filosofia, quanto a necessidade de desenvolver habilidades de pensamento crítico e independente nos alunos. Além disso, ela enfatiza a necessidade de uma compreensão cuidadosa e contextualizada das ideias dos filósofos que usamos para informar nossa abordagem pedagógica.

3.2 Aprender a filosofar em Kant

No cultivo da razão ou *como se aprender a filosofar* – na obra *Sobre a Pedagogia* – é, minimamente, interessante notar que Kant valoriza o método socrático, na medida em que enfatiza a importância do questionamento e do diálogo na busca pelo conhecimento. Nesse sentido, Kant (1999, p. 67 – 71) pensa que se deve utilizar o método Socrática, o qual foi transmitida por Platão em suas obras (Diálogos), onde se extrai das pessoas os fundamentos da razão do que se está questionando. Para Kant, ainda, que o jovem deva ser encorajado a buscar o conhecimento por si mesmo (em vez de simplesmente receber informações passivamente), não é certo que ele exercite a razão em tudo e nem conhecer os fundamentos de tudo que pode aperfeiçoá-lo; no entanto, em se tratando do dever, é preciso conhecer os princípios.

Contudo, Kant confia que o método socrático deveria constituir a regra do método catequético e que em algumas ciências, como no ensino da religião revelada, assim como, nos estudos de caráter histórico, o método mecânico catequético é útil e recomendável. Nos estudos da religião geral, deve-se usar o método socrático. Isso mostra uma abordagem equilibrada à educação, onde diferentes métodos de ensino são usados dependendo do contexto e do assunto.

A aprendizagem filosófica-socrática, de Platão (Rep., VII, 530 e) – na *República* – destaca a ideia de que a aprendizagem deve ser completa. Por isso, o princípio de que jamais, os nossos educandos, aprendam qualquer estudo imperfeito deve ser mantido. “*Esses estudos metódicos de todas estas ciências se atingi o que há de comum e aparentando entre elas e demonstrando as afinidades recíprocas, contribuirá para a finalidade ou, caso contrário, será inútil*” (Ibid., VII, 531 d. Grifo nosso).

Platão enfatiza a importância do processo educacional: método dialético (Ibid., VII, 532 b), envolve discussão e refutação de hipóteses para chegar à verdade e, ainda ressalta que

A capacidade da dialética é única e pode apreender, por processo científico relativo a cada objeto, a essência de cada um (Ibid., VII, 533 a). o método da dialética é o único que procede, por meio da destruição das hipóteses, a caminho do autêntico princípio, a fim de tornar seguros os seus resultados, e que realmente arrasta aos poucos os olhos da alma da espécie de logo bárbaro em que está atolada e eleva-os às alturas, utilizando como auxiliar para ajudar a conduzi-lo as artes que citamos (Ibid., VII, 533 c – d).

Sendo assim, este método não só ajuda a garantir a validade dos resultados, mas também ajuda a elevar a mente do estudante, permitindo-lhe ver além das aparências superficiais. Além disso, Platão insiste que os educandos devem ser capazes de questionar e responder de maneira sábia.

Se tiveres de educar na prática as crianças (que tem de governar a cidade) que educas e instruis em palavras, não consentirás que sejam como simples quantidades irracionais, para elas a lei que deve aplicar-se à educação pela qual se tornarão capazes de interrogar e de responder da maneira mais sábia (Ibid., VII, 534 d – e).

Platão entende que a educação deve cultivar em cada estudante uma grandeza de espírito, uma disposição para aprender, uma boa memória, e um gosto pelo trabalho em todas as suas formas: “Para este estudo deve-se ter grandeza de espírito para o estudo e não ter dificuldade em aprender, memória, a força e gosto pelo trabalho em todas as suas formas” (Ibid., VII, 535 a – b).

Até aqui, abordamos, o assunto acerca do ensinar a filosofia ou ensinar a filosofar. Depois, procuramos entender a interrogação, como se aprende a filosofar em Kant e, chegou o momento de apresentaremos *quais os métodos e os conceitos utilizados pelos professores no ensino de filosofia?*

4 OS MÉTODOS E OS CONCEITOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES

4.1 Métodos utilizados pelos professores

Os métodos que os professores se valem na prática didática-pedagógica do ensino de filosofia, na EEMJMS, são três: expositivo, dialogado e a dialético. Esses dados são afirmados por meio da pesquisa realizada na escola no início do segundo semestre de 2023.

Em Pesquisa⁵⁶ realizada, com os professores de filosofia da EEMJMS, sobre métodos e estratégia para o ensino de filosofia, indagamos: *que método e estratégia o professor utiliza para ensinar filosofia aos alunos?* As entrevistas mostraram que dos professores entrevistados, 67% possuem de cinco a oito anos de trabalho na disciplina de filosofia e 33% lecionam a mais de dez anos.

⁵⁶ As entrevistas realizadas seguiram a orientação de Francisco Tarciso Leite. Nesse sentido, foram classificadas em estruturadas ou semiestruturadas (LEITE, 2008, p. 32). As entrevistas estruturadas, foram realizadas mediante questionário previamente planejado. A entrevista semiestruturada, combinamos perguntas definidas com perguntas espontâneas, que surgem apenas no momento da entrevista (PRESTES, 2012, p. 33). para coletar dados sobre os a metodologia aplicada pelos professores da disciplina de filosofia das escolas (EEMJMS).

Figura 3 – Metodologia utilizada pelos professores. Brejo Santo-CE



Fonte: Dados da pesquisa, Brejo Santo-CE, 2024.

Identificamos no gráfico acima, que 50% dos professores utilizam a aula *expositiva* como método para ensinar filosofia; 25% empregam o *diálogo* como método de ensino e 25% se valem da *dialética* como método de ensino. Nesse sentido, podemos afirmar que há, no mínimo, a mais de cinco anos uma predominância do uso do método expositivo e, conseqüentemente, existe primazia nas aulas expositivas, como método ou estratégia para o ensino-aprendizagem, na disciplina de filosofia na EEMJMS. Nesse sentido, apresentaremos análises de textos sobre esses métodos apontados pelos professores.

Na leitura da análise de texto, acerca dos métodos, seguiremos os passos ou com base em professores da disciplina de filosofia e em autores recentes. Tais como: Lídia Maria Rodrigo, Sônia Campaner, Silvio Gallo e Renata Lima Aspis. Porque, no nosso entendimento, estes têm maior possibilidade de contribuir, mais adequadamente, com o trato didático-pedagógico da disciplina de filosofia, visto que eles experimentam ou experimentaram os mesmos desafios ou no mesmo teor vivenciado pelos professores entrevistados, referente ao ensino-aprendizagem da disciplina de filosofia. Portanto, levando em consideração autores atuais e leitura e análise de texto, trataremos dos métodos do ensino de filosofia,

4.1.1 Método expositivo

Na apreciação do método “expositivo” – utilizado pela metade dos professores na prática pedagógica, dos conceitos kantiano, na Escola de Ensino Médio José Matias Sampaio – recorreremos, dentre outros pesquisadores, a Lídia Maria Rodrigo.

Lídia Maria Rodrigo (2014, p. 72) – em *Filosofia em sala de aula* – pensa que a aprendizagem por meio da aula exposição de texto “expressa uma crença didática muito antiga e arraigada na classe docente, segundo a qual o aluno aprende a filosofar ouvindo o mestre”.

Nesse sentido, nota-se que a autora destaca, pontos positivos e negativos – dependendo da concepção que se tenha do processo de ensino-aprendizagem em geral e do ensino de filosofia em particular – da modalidade de aula expositiva. Os aspectos positivos, referem-se (1) a explicitação do envolvimento pessoal do professor com o processo educativo ao apresentar sua própria elaboração sobre o conhecimento filosófico; (2) evidenciar as formas de organização do pensamento sobre determinado tema; (3) fazer esclarecimento e contextualizar a discussão; (4) resumir e encurtar percursos de ensino (Rodrigo, 2014, p. 72-73).

Nessa perspectiva, Lídia Maria (2014, p. 73), sintetiza positivamente, a aula expositiva, como uma forma de “orientar a aprendizagem”. No que se refere aos aspectos negativos, Lídia ressalta que o modelo de aula expositiva⁵⁷ coloca no centro das atividades pedagógica a exposição de conteúdo e isto, (lamentavelmente, já foi constatado pelos professores) soa negativamente porque “*converte o aluno num receptor passivo da tradição filosófica (...) coloca o aluno numa posição imóvel e silenciosa*” (Rodrigo, 2014, p. 73).

Lídia Maria (2014, p. 74), faz uma defesa da aula expositiva – indo na contramão de muitos estudiosos – mas não sem reserva, já que enfatiza três cuidados para se valer da aula expositiva. (1) não confiar demasiadamente na eficácia da linearidade expositiva, mesmo quando é feita de modo competente; (2) renovar o formato da preleção e mesclá-la com outros procedimentos didáticos; (3) adotar formas que solicitem o envolvimento intelectual do estudante e não apenas sua presença física. Na sequência, a autora exemplifica a maneira de aproveitar aula expositiva, da seguinte forma:

(...) pode iniciar com o levantamento e comentários sobre as noções que os alunos possuem sobre o tema, prosseguir colocando questões que os desafiem a pensar previamente sobre determinada significação, antes de apresentar o conceito ou a formulação filosófica sobre o assunto, além de criar oportunidades para que eles próprios façam perguntas. (Rodrigo, 2014, p. 74).

⁵⁷ Dos aspectos negativos da aula expositiva, diversos autores já se posicionaram sobre este assunto e ressaltar que a aula expositiva, pode ser classificada, como prática pedagógica do modelo tradicional da educação e este mesmo foi inserido na educação brasileira na década de 60, ao decorrer do regime militar (Azevedo et al., 2013). O professor tem como foco de trabalho o conteúdo a ser ensinado em sala de aula. O papel se resume em transmitir conteúdos aos alunos que são espectadores, sujeitos passivos da ação docente, pois não se tem a preocupação com a interação e a qualidade do modo como os conteúdos são apreendidos no decorrer da aula (Maldaner, 2003).

4.1.2 Método dialogado

Na apreciação do método “dialogado” – indicado pelos professores na prática pedagógica, dos conceitos kantiano, na disciplina de filosofia, na Escola de Ensino Médio José Matias Sampaio – recorreremos, dentre outros pesquisadores, a Nicole Abbagnano para iniciar nosso entendimento, mais especificamente, acerca do assunto.

Nicole Abbagnano (2007), na obra *Dicionário de Filosofia*, mais exatamente no verbete *Diálogo*, afirma que para grande parte do pensamento antigo até Aristóteles, o Diálogo é a sua forma típica e privilegiada (de aprender e ensinar filosofia ou questões filosóficas), isso porque se trata de discurso feito pelo filósofo para uma conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca. A confiança no diálogo talvez, tenha levado Sócrates a não escrever nada e a concentrar toda a sua atividade na conversação com amigos e discípulos.

O diálogo, segundo Abbagnano (2007, p. 274 – 275), está presente em todas as formas da dialética, e não está ausente da indagação filosófica, que procedeu e procede através da discussão das teses alheias. Além disso, o princípio do diálogo permaneceu como aquisição fundamental transmitida do pensamento grego ao moderno e que, na atualidade, conserva valor eminentemente normativo.

No auge da civilização grega, os filósofos e seus discípulos pensavam e ponderavam sobre o mundo ao seu redor, lançando teorias, ideias sobretudo, desde átomos, partículas, o ser humano, o cosmos, espírito, alma, e muito mais. Portanto, a aula dialogada remonta aos filósofos gregos antigos e, após mais de 2.600 anos, ainda hoje ecoa na sociedade contemporânea.

A estratégia desse tipo de aula tem como características: (1) a postura de se colocar num diálogo com os alunos. (...) “o professor se coloca na posição que não é a do mestre explicador, como diz Rancière, mas daquele que filosofar com os alunos”. (Campaner, 2012, p. 38). Nesse sentido, foca mais na participação dos alunos, a qual deve ser ativa, do que na exposição de conteúdo. (2) Leva em conta o conhecimento prévio dos alunos em sala de aula, para “seguir uma lógica coletiva de busca conjunta” (Aspis e Gallo, 2009, p. 134). (3) Fazer com que os alunos questionem, discutam e interpretem o assunto em pauta, fugindo da configuração, segundo Rancière, do embrutecimento. Campaner (2012, p. 43) ressalta que o principal ponto, desta estratégia ou modelo de lecionar é incentivar o diálogo entre os alunos e o professor, gerando um debate saudável e construtivo em sala de aula, levando o aluno e o professor a aprender.

4.1.3 Método dialético

Na análise do método “dialético” – utilizado pelos professores na prática pedagógica, dos conceitos kantiano, na disciplina de filosofia, na EEMJMS – a primeira observação que deve ser feita, é que por este método, não é o mesmo da dialética socrática exposta por Platão, na obra *A república*, mas se mostra próximo da dialética esboçado por Silvio Gallo. O caminho apresentado por Silvio Gallo – em *Filosofia: experiência do pensamento* – que consiste em passos (Sensibilização, Problematização, Investigação e Conceituação), que parte do problema e mira chegar ao conceito. Vejamos, como Gallo, apresenta os quatro passos do método dialético para lecionar filosofia:

Sensibilização. Silvio Gallo (2017, p. 336), entende filosofia como um movimento que começa com um problema. Por isso, é necessário que os estudantes sejam sensibilizados para o problema, que é o motor do pensamento, é aquilo que nos tira do lugar-comum, nos provoca incomodo, e por isso pensamos. Em filosofia, o problema mobiliza o pensamento e provoca a criação de conceitos. Isso destaca a importância de sensibilizar – o essencial é mobilizar o estudante para os problemas, para que eles possam ser provocados a pensar e a criar conceitos – que pode se dar por meio de um objeto cultural e não filosóficos: uma canção, um poema, um filme (uma cena dele), uma imagem, uma história em quadrinhos.

Problematização, segundo Gallo (2017, p. 336-337), é, a etapa seguinte, que consiste em evidenciar o problema, transformando-o em questão que precisa ser investigada. Aqui a ação do professor é fundamental para evitar que a sensibilidade dos estudantes em torno do tema-problema se disperse.

Investigação é entendida como a etapa mais longa, segundo Gallo (2017, p. 337), do estudo. A tarefa de investigar a questão requer utilizar diversas fontes, na história da filosofia. tais como: textos ou trechos de autores, temas, períodos da história da filosofia, de comentadores e de filósofos sobre o problema em questão.

Conceituação é estabelecida por Gallo (2017, p. 337), como o coroamento da aprendizagem filosófica, pois mobiliza o estudante a lidar com o conceito, por ele mesmo. A conceituação é o ato de pensamento e a materialização desse ato em um produto (um texto escrito), é a criação de conceitos, mas não significa, necessariamente, criar um novo conceito, mas sim se colocar na sintonia com os conceitos. Em outras palavras, que os estudantes sejam capazes de pensar, por si mesmo, o que já foi pensado.

4.1.4 A relação entre aula expositiva, dialogada e dialética

Na tentativa de concluir (mas isso não significa fechar a questão, mas apenas um recurso retórico, didático e literário, preciso para avançar na formatação do texto dissertativo) esta parte do texto, queremos indagar, o que há de comum nos tipos de aulas abordadas? Pois no decorrer das análises dos textos, que se seguiu, tivemos a impressão de que estas estratégias se relacionam a tal ponto que podemos, numa mesma aula, mesclá-las e produzindo uma unidade a ponto de ser perfeitamente harmônica a sua aplicação nas aulas da disciplina de filosofia na EEMJMS e, não seria espantoso, se os resultados se mostrarem eficientes e satisfatórios. Esses resultados seriam possíveis em um contexto ideal, isto é, onde o professor e aluno estejam dispostos ao ensino-aprendizagem e que o ambiente escolar contribua, não só com ferramentas, mas com o apoio necessário.

Vimos que na aula expositiva precisa de cuidados e, para que seja aplicada com competência e adequação, precisa restabelecer a disposição e indicar a ordem da preleção, assim como, combiná-la com outros procedimentos didáticos, que implica, nesse caso, incluir os procedimentos da aula dialogada e da aula de formato dialético.

As aulas se combinam no que se refere aos seguintes pontos: (1) apresentam o conhecimento prévio do professor e dos educandos como ponto de partida e seguindo de uma discussão e criando oportunidades para que os próprios alunos indaguem, questionem; (2) manifestam a importância para avaliar os procedimentos; (3) pensam na construção do novo conhecimento; (4) focam na participação do aluno intelectualmente e não só na presença física; (5) ressaltam a posição professor e aluno como aqueles que filosofam juntos, mediante bate-papo, gerando um debate saudável em sala de aula.

Portanto, é nítido que estas configurações de aulas (expositiva, dialogada e dialética) se afeiçoam, se aperfeiçoam, se harmonizam e cabe muito bem sua aplicação na disciplina de filosofia, tanto em qualquer escola de ensino médio, quanto em qualquer curso de graduação universitária. Nesse sentido, os professores de filosofia da EEMJMS indicam que estão no caminho certo, no que se refere as estratégias utilizadas para o ensino de filosofia. No entanto, para que ocorra uma melhoria nas aulas de filosofia será minimamente importante mesclar os tipos de aulas ou métodos indicados.

4.2. Os conceitos kantianos utilizados pelos professores

Mediante uma busca nos livros didáticos, utilizado pelo professor nas aulas de filosofia,

é possível destacar *seis conceitos* kantianos que são trabalhos nas aulas de filosofia (Liberdade, Paz perpétua, Cultura, Racionalidade, Maioridade-Minoridade e Ética). As obras aqui averiguadas – foram as mesmas escolhidas pelos professores da área de *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) da EEMJMS – são seis (6) volumes da coleção “*conexão mundo*” – *ciência humanas e sociais aplicadas*⁵⁸ –. Nesta abordagem, seguiremos a mesma divisão praticada didaticamente no decorrer do ano letivo na disciplina de filosofia: 1º ano, 2º ano e 3º ano. Nesse sentido, segue-se da seguinte forma: No 1º ano \ 1º semestre: *liberdade do indivíduo* (livro 33, p. 88); No 1º ano \ 2º semestre: *Paz perpétua* (livro 34 \ p. 51). No 2º ano \ 1º semestre: *Racionalidade x Ambientalismo* (livro 35 \ p. 47); No 2º ano \ 2º semestre: não há conteúdo voltado para a filosofia de Kant; No 3º ano \ 1º semestre: *Ética na atualidade* (livro 37 \ p. 14). *Racionalidade natural* (livro 37 \ p. 48). No 3º ano \ 2º semestre: *Maioridade e minoridade racional* (livro 38 \ p. 46-47).

4.2. 1 Liberdade do indivíduo

A questão enfatizada, neste texto de Leandro Gomes, *Política e Liberalismo – Em: Ciências Humanas e Sociais Aplicada: Liberdade e vida social* –, refere-se a liberdade. Mais exatamente, a liberdade no liberalismo político iluminista. A partir desta questão, Gomes pensa a ideia de liberdade no âmbito do iluminismo. Porém, o pensamento, propriamente, kantiano não é inserido na discussão, como fonte decisiva de responder a questão, aparece apenas como uma mera ou insignificante contribuição e se justifica na sua presença, literalmente, no final de uma página (88).

Leandro Gomes (Gomes et al. 2020, p. 86-87), na introdução da questão (*Política e Liberalismo*), leva-nos a entender que do Renascimento às três primeiras décadas do século XIX, foi elaborado um modo moderno de pensar e de viver em sociedade e que, certamente, os autores iluministas buscaram compreender o novo contexto da vida humana. Nesse sentido, a liberdade se desdobra em dois conceitos – que se conectam – a saber: (1) a que relaciona à humanidade natural de cada indivíduo e é puramente filosófica e (2) a que se refere à vida em comum dos indivíduos e à forma política que a liberdade deve assumir para o bem de cada um. “*A corrente de pensamento, que tem como assunto principal a liberdade dos seres humanos como, ficou conhecida como liberalismo* (Gomes et al. 2020, p. 87. Grifo nosso).

Ademais, se desenvolveu duas formas de pensar a liberdade, no liberalismo político

⁵⁸ Organizado por Leandro Gomes e outros autores, publicado em São Paulo pela editora do Brasil em 2020.

iluminista: uma negativa e outra positiva. (1) A liberdade negativa, identificada por Gomes, como aquela que é elaborada com base no pensamento de John Locke, que buscava “*garantir o aumento da liberdade de cada pessoa em relação ao Estado*” (GOMES et al. 2020, p. 87. Grifo nosso). (2) Na liberdade positiva defende que *as leis aplicadas a cada um devem se originar de um acordo mútuo entre todos* (Gomes et al. 2020, p. 88. Grifo nosso). Por conseguinte, Jean-Jacques Rousseau (um dos autores que se orienta por essa concepção) ressaltou que ser livre é participar (ativamente) na elaboração das leis e obedecê-la (passivamente).

Gomes (et al. 2020, p. 88) ressalta que na época do Iluminismo, a maioria dos pensadores expressava uma concepção negativa de liberdade. Por isso, as constituições eram pensadas em termos de delimitação dos poderes e de distribuição de responsabilidades. Montesquieu foi um dos pensadores que concebiam e entendiam a constituição das leis dessa maneira.

Na passagem para o século XIX, Emmanuel Kant e John Stuart Mill argumentavam a favor da liberdade do indivíduo, que teria chegado à maturidade em relação ao Estado. Para Gomes (et al. 2020, p. 89), de acordo com esses dois filósofos, a princípio tudo seria pensado, exceto escolhas e ações que se chocassem com a liberdade dos outros.

Portanto, nesse caso, não há um problema central que se responda propriamente com a filosofia de Kant. Ela aparece como mera ilustração e não como ponto fundamental da reflexão proposta pelo autor da obra em questão.

4.2.2 Paz Perpétua

Leandro Gomes (et al. 2020, p. 51), no texto *Kant e a Paz perpétua – Em: Ciências Humanas e Sociais Aplicada: Fronteiras Físicas e Culturais* – apresenta como, problema central, a seguinte questão: será possível supor que todas as guerras cessem? A partir desta questão, Leandro inseri a ideia de Kant relativo a paz, pois sua hipótese é que Kant tenha tratado esta questão na obra intitulada de *Paz Perpétua*. Mais exatamente, a solução apontada, permeia na ideia de federação da paz de Kant.

Pensando sobre os conflitos entre as nações, Gomes⁵⁹ enfatiza algumas afirmações

⁵⁹ Ele ressalta que na realidade mundial hoje há 200 nações organizadas politicamente de modo autônomo com territórios, fronteiras, leis e símbolos próprios. Segundo ele, essa autonomia é resultado do processo histórico (mediante conflitos e guerras sangrentas) no século XIV até XIX. Os conflitos são movidos por interesses econômicos e geográficos e mesmo hoje (século XXI), de certo modo, ainda continuam (Gomes, et al. 2020 p. 51)

acerca do pensamento de Kant, na obra *Paz Perpétua*. Nesse sentido, ele afirma que Kant: (1) lança base para a paz entre as nações mediante o direito internacional; (2) dialoga com os contratualistas britânicos (Thomas Hobbes) e francês (Jean-Jacques Rousseau); (3) a superação do estado de natureza se dá pela federação da paz. Sobre este último ponto, Gomes se deteve mais. Vejamos sua argumentação.

No terceiro ponto – sobre a *federação da paz* – Gomes (et al. 2020, p. 51) argumenta, conforme sua leitura em Kant, que para se constituir uma federação é preciso que haja uma superação do estado de natureza⁶⁰, e, isto é possível, mediante um contrato em que as vontades particulares se unificam com a vontade geral. Dito de outro modo, a suplantação do estado de natureza é concretizada na construção de uma federação da paz entre as nações, na qual os Estados têm seus direitos garantidos. Gomes, assevera que está federação não pode ser confundida com um governo mundial. Pois, segundo ele, isto seria um caminho para a tirania de uma nação sobre a outra. Destaca, ainda, que a federação é diferente de pacto de paz. O pacto de paz tem por objetivo acabar com uma guerra específica. No entanto, a busca pela federação é justamente acabar com todas as guerras e para sempre.

Portanto, para responder o problema central – será possível supor que todas as guerras cessem? – será preciso ultrapassar o estado de natureza, mediante a criação de uma federação da paz, onde as vontades particulares se unificam com a vontade geral.

4.2. 3 Racionalidade x Ambientalismo

A questão enfatizada, neste texto de Leandro Gomes (et al. 2020, p. 47), *Sociedade e Natureza* – Em: Ciências Humanas e Sociais Aplicada: Liberdade e vida social –, refere-se a unidade 2 capítulo 1: Uso Racional dos Recursos Naturais.

No texto, Gomes (et al. 2020, p. 47), não faz um resumo do Iluminismo e nem do papel de Emmanuel Kant, nesse movimento. Porém, ressalta o espírito do Iluminismo e uma possível contribuição de Kant. Gomes, aludi a influência do Iluminismo, na maneira como vemos e interagimos com o mundo natural. A visão antropocêntrica que ele menciona é uma crítica válida e importante do Iluminismo, por levar à exploração excessiva do meio ambiente.

⁶⁰ Neste estado de natureza vigora o direito privado. Enquanto que no estado civil vigora o direito público.

O domínio e a exploração da natureza foram justificados por meio de conceitos de racionalidade que colocavam o Homo sapiens como espécie eleita do universo. Este é o pensamento iluminista do século XVIII. O filósofo prussiano Emmanuel Kant defendia a racionalidade humana como principal fonte de autoridade e legitimidade do conhecimento. Tal pensamento é resumido pela expressão latina Sapere aude! – publicada em um ensaio de Kant titulado ‘O que é Esclarecimento’ – que significa ‘Ouse saber’, ou seja, o ser humano deve ter coragem para fazer uso de sua própria razão.

(...) na contramão desse pensamento, está o ambientalismo, conjunto de ideologias que se posicionam em defesa do meio ambiente e que recusam algumas noções fundadoras da razão ocidental, questionando o lugar de destaque delegado ao indivíduo. (,,) Por isso, a razão humana deveria ser usada em prol da preservação da natureza (Gomes, et al. 2020, p. 47).

Na citação podemos observar que o autor afirma que o Iluminismo, um movimento intelectual do século XVIII, enfatizou a razão, a análise e o individualismo em oposição à tradição. Foi fortemente influenciado por filósofos como Descartes, Locke e Newton, e seu proeminente expoente foi Emmanuel Kant. Kant, em seu ensaio “O que é Esclarecimento?”, defendeu a ideia de que o homem deve ter a coragem de usar sua própria compreensão sem a orientação de outro.

A frase “Sapere aude!” (Ouse saber) tornou-se um lema do Iluminismo, incentivando as pessoas a pensarem criticamente e questionar o mundo ao seu redor. Este pensamento iluminista teve um impacto profundo na sociedade, influenciando a Revolução Francesa, a Revolução Americana e a criação de muitas democracias modernas. Também desempenhou um papel fundamental na justificativa para a exploração e domínio da natureza, colocando o Homo sapiens como a espécie “eleita” do universo devido à sua capacidade única de raciocinar. De qualquer modo, Leandro Gomes (et al. 2020, p. 47) quer criticar essa visão Iluminista e kantiana por promover uma visão antropocêntrica que pode levar à exploração excessiva do meio ambiente.

4.2.4 Ética na atualidade

Leandro Gomes, parece indicar que a ética é uma esfera, complexa e de difícil compreensão, da filosofia que tem sido objeto de debate e interpretação desde os tempos antigos até os dias atuais: “*Da modernidade até os dias atuais, os posicionamentos a respeito de como definir a ética variam*” (Gomes, et al., 2020, p. 14. Grifo nosso).

Na sequência, Gomes se inclina a colocar no mesmo nível ou equiparar os idealistas

com os platônicos, no que se refere a ética, argumentando que o bom é inerente e pode ser descoberto através da razão: “*Os idealistas afirmam algo próximo ao platonismo, defendendo que o bom corresponde à obediência a uma lei que existe em cada um de nós, fixada pela razão*” (Gomes, 2020, p. 14. Grifo nosso).

Na ocasião, o autor, parece ressaltar, também, que Immanuel Kant, é um exemplo disso, e nos leva a crer que Kant se eleva acima do restante ou que se destaca dos demais filósofos com suas qualidades: “*Immanuel Kant (1724-1804), por exemplo, na obra Fundamentação à metafísica dos costumes, afirma que até mesmo o pior facínora é capaz de boas ações, desde que aja de acordo com os princípios da lei moral inscrita em sua razão*” (Gomes, 2020, p. 14. Grifo nosso). Nesta citação, entendemos que Gomes, aponta que Kant confiava que todos os seres humanos, independentemente de suas ações passadas, têm a capacidade de agir eticamente se seguirem a lei moral inscrita em sua razão. O texto, referente a Kant, de Gomes encerra aqui.

Dessa forma, notamos que Gomes (et al. 2020, p. 14) cita Kant, somente para justificar que existem muitas outras abordagens para a ética além do idealismo-kantiano e não para mostrar a relevância e genialidade do pensamento de Kant. Por isso, o texto de Gomes segue falando dos materialistas e os pragmatistas. Em outros casos, diz Gomes:

(...) como no materialismo, o agir bem depende das noções de vida e da educação do sujeito. As ações são condicionadas pelos meios que os indivíduos têm para realizar seus objetivos. Ser bom é se realizar como indivíduo pleno em relação aos demais, em condições em que todos colaborem com todos. No pragmatismo, o bom agir é aquele que promove o maior bem-estar possível. As ações devem visar aos resultados favoráveis. Assim, tudo se resume à capacidade de ajustar os conflitos, não deixando que derivem para situações de violência (Gomes, et al. 2020, p. 14).

No entretanto, continuando o texto de Gomes relativo ao pensamento de Kant – *na obra Fundamentação à metafísica dos costumes, afirma que até mesmo o pior facínora é capaz de boas ações, desde que aja de acordo com os princípios da lei moral inscrita em sua razão* – identificamos a essência da famosa teoria kantiana do “*imperativo categórico*⁶¹”, que sustenta que devemos agir de tal maneira que nossas ações se tornem uma lei universal.

⁶¹ O imperativo categórico, que só enuncia, em geral, o que é obrigação, reza assim: age segundo uma máxima que possa valer simultaneamente como lei universal! Por conseguinte, debes considerar as tuas acções primeiramente segundo o seu princípio subjectivo; mas podes reconhecer se esse princípio pode ter também validade objectiva apenas no seguinte: em que, submetido pela tua razão à prova de te pensares por seu intermédio como universalmente legislador, se qualifique para uma tal legislação universal. (Kant, 2017, p. 35)

O conceito de dever está diretamente relacionado com a lei (mesmo que eu abstraia de todo o fim como matéria da mesma), tal como mostra já o princípio formal do dever no imperativo categórico: «age de tal modo que a máxima da tua ação se possa converter numa lei universal». (Kant, 2017, p. 297).

Disto devemos compreender que o conceito de dever em ética, especialmente na filosofia moral kantiana, está intrinsecamente ligado à lei. Kant acreditava que a moralidade não é determinada pelos resultados de uma ação, mas sim pela intenção por trás dela. Esta é a base do seu “imperativo categórico”, que é, para Kant, um princípio moral que funciona como uma regra universal. Portanto, o conceito de dever em ética está profundamente enraizado na ideia de aderir a princípios morais universais, como expresso no imperativo categórico de Kant e, enquanto ideia, continua fazendo eco na filosofia moral e ética até hoje.

Portanto, parece certo quando Leandro Gomes (et al. 2020, p. 47) afirma: (1) que a ética é um campo da filosofia que nela contêm suas dificuldades e, por isso, tem sido objeto de posicionamentos diversos, desde os tempos modernos (mas que poderíamos dizer tempos antigos) até os dias atuais; (2) que os idealistas, como foi mencionado, tendem a se aproximar ao platonismo, argumentando que o bom é inerente e pode ser descoberto através da razão. (3) que Immanuel Kant é um exemplo proeminente disso. Ele acreditava que todos os seres humanos, têm a capacidade de agir eticamente se seguirem a lei moral inscrita em sua razão.

No entanto, a alusão de Gomes a Kant não alimenta ou não contribui, ao nosso ver, o ensino de filosofia kantiana, tendo em vista, que sua nota é curta e incompleta, dando a entender que a filosofia kantiana é um mero pensamento sem muita importância no campo da ética, já que ele aponta existência de outras abordagens para a ética, além do idealismo e do kantismo.

4.2.5 Racionalidade natural

A questão enfatizada, por Gomes, se refere a desigualdade natural à desigualdade como valor. Para Gomes (et al. 2020, p. 48) a desigualdade social é um elemento que se originou à medida que a vida das comunidades se tornou mais complexa. Gomes cita Aristóteles, para justificar que a desigualdade social era vista como um elemento natural, na Grécia Antiga.

Segundo Aristóteles, as desigualdades entre os grupos sociais de uma mesma comunidade derivam diretamente das características essenciais que definiam cada um desses grupos. A desigualdade humana era um fato natural, dependente da natureza específica de cada forma humana. Assim, ser cidadão, mulher, escravizado e estrangeiro correspondia a uma forma particular de humanidade e, por isso, a um tipo de vida a ela correlato (Gomes, et al. 2020, p. 48).

No período moderno surgiu uma nova situação, a desigualdade foi entendida como derivado do social. Pensadores liberais – tais como: John Locke, Montesquieu e Immanuel Kant – formularam teorias que visavam demonstrar a racionalidade natural da forma moderna de ser humano. Gomes afirma que: “Os pensadores liberais consideram que a natureza distribui, igualmente, talentos diversos a cada indivíduo. Cabe à lei garantir as condições políticas e sociais para que cada possa aproveitar seus talentos e se realizar como indivíduo”. (Gomes, et al. 2020, p. 49)

Em outras palavras, a citação indica que, durante o período moderno, houve um reconhecimento crescente de que a desigualdade é socialmente construída e que a sociedade tem a responsabilidade de criar condições que permitam a todos os indivíduos a oportunidade de desenvolver e utilizar plenamente seus talentos. Isso é fundamental para a teoria liberal, que valoriza a liberdade individual e a igualdade de oportunidades.

Portanto, o texto de Gomes, quer mostrar a mudança de perspectiva que ocorreu durante o período moderno em relação à compreensão da desigualdade e na argumentação apenas cita os pensadores liberais. Nesse sentido, Immanuel Kant é citado como se fosse apenas mais liberal que pensou o tema, sem fazer nenhuma alusão à sua filosofia. Dessa forma, o texto de Gomes, em se tratando do pensamento ou da filosofia de Kant é pobre, pois poderia ter citado qualquer outro filósofo em vez de Kant que não alteraria a mensagem do texto.

4.2.6 Maioridade e Minoridade

Nesse texto, Leandro Gomes, relaciona o pensamento de Marilena Chaui, a ideia de político liberal e a concepção kantiana de cidadania. Essa relação nos permitiu entendermos melhor as limitações históricas (Iluminismo e Kant) da cidadania e como elas se associam com questões de gênero, idade, propriedade e autonomia.

A filósofa brasileira Marilena Chaui (1941 -) indica que o pensamento político liberal, desenvolvido pelas ideias iluministas dos séculos XVII e XVIII, usou a maioridade racional da forma como postulada pelo filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), como critério para definir quem teria direito à cidadania. Para Kant, as qualidades de um cidadão eram: ser homem, adulto, ter uma propriedade e ser seu próprio senho, isto é, não viver sob a tutela de outra pessoa no que dizia respeito a pleno uso de sua razão. O filósofo diferenciava aqueles que alcançavam esse uso da razão daqueles que não o faziam por meio dos termos maioridade racional e minoridade racional (Gomes, et al., 2020, p. 46-47).

Para Gomes, a filósofa brasileira, Marilena Chaui, examina o pensamento político

liberal, que foi fortemente influenciado pelas ideias iluministas dos séculos XVII e XVIII. Na leitura de Gomes, Chaui destacou como o pensamento político liberal usou o conceito de “maioridade racional”, conforme postulado por Immanuel Kant⁶², para definir quem teria direito à cidadania. Nesse sentido, segundo Gomes, em Kant, um cidadão deveria ser um homem, adulto, proprietário e ser seu próprio senhor, ou seja, não viver sob a tutela de outra pessoa em relação ao pleno uso de sua razão. Ele diferenciava aqueles que alcançavam esse uso da razão (maioridade racional) daqueles que não o faziam (minoridade racional).

Gomes destaca pontos relevantes acerca de como o entendimento kantiano sobre a “maioridade racional” e a cidadania excluía grupos sociais.

Tomando por base a definição de Kant, seriam dependentes e, portanto, dotados de minoridade racional as mulheres, as crianças, os jovens, os trabalhadores, as pessoas com deficiência, os idosos e os povos africanos e indígenas. Na quela época, as mulheres, por exemplo, eram vistas como indivíduos cujos papel social se limitava a cuidar das atividades domésticas; as crianças e os jovens eram compreendidos como adultos de tamanho reduzido, sem expressão particular de sua infância ou juventude; e povos africanos e indígenas eram comumente escravizados por nações europeias (Gomes, et al., 2020, p. 47).

Na citação se observa que, segundo Gomes, a definição de Kant de “maioridade racional” e, conseqüentemente, de cidadania, excluía muitos grupos sociais. As mulheres, crianças, jovens, trabalhadores, pessoas com deficiência, idosos, e povos africanos e indígenas eram frequentemente considerados dependentes e, portanto, dotados de “minoridade racional”. As mulheres, por exemplo, eram vistas como responsáveis principalmente pelas atividades domésticas. As crianças e os jovens eram frequentemente tratados como “adultos em miniatura”, sem reconhecimento das particularidades da infância e da juventude. Os povos africanos e indígenas, por sua vez, eram frequentemente escravizados por nações europeias. Todavia, essas compreensões têm sido o foco de críticas e debates contínuos nos atuais estudos de filosofia.

⁶² Kant (1985, p. 100) entende que a saída do homem de sua menoridade é o esclarecimento. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo. Ter a coragem de fazer uso do próprio entendimento é o lema do esclarecimento.

5 ÚLTIMAS REFLEXÕES

Nesta parte da dissertação, se pensa em alguns pontos relacionados à disciplina de filosofia: questões referentes a legislação (Nacional e Estadual) da Filosofia, as dificuldades para lecionar a disciplina de filosofia e os métodos utilizados pelos professores e os conceitos kantianos aplicados pelos professores nos livros didáticos.

No primeiro ponto, mostra-se questões referentes a legislação (Nacional e Estadual) da Filosofia. Os acontecimentos recentes, derivados da alteração da legislação na educação brasileira, focou em dois golpes na disciplina de Filosofia: A revogação do Art.35, Inciso III da LDB 9394/96 e a alteração do artigo 36 da LDB.

Na prática o conteúdo de filosofia deixa de ser obrigatório e passa a ser entendido como estudos e práticas, o que no nosso entender representa um retrocesso, quanto ao ensino da Filosofia. No Estado do Ceará, o Documento Curricular Referencial (DCRC), apresenta reflexões pertinentes acerca do ensino de Filosofia: quanto a *legislação* mostrou que em 2017, com a aprovação da lei do Novo Ensino Médio (13.415/2017), a Filosofia vem sendo descuidada e, enquanto conteúdo, deixando de ser obrigatório no Ensino Médio. Mesmo assim, hoje ela é incluída, enquanto componente curricular, e, uma questão interessante que traz o DCRC é a orientação de que a *filosofia não pode ter um único significado* (ela é unívoca).

Por isso, não pode ser reduzida a uma única abordagem ou metodologia. Dessa forma, é essencial que os professores de Filosofia, vincule os conteúdos (*contextualização*) do conhecimento. A contextualização envolve a utilização de diferentes recursos e ferramentas pedagógicas, bem como, a incorporação de diferentes abordagens e perspectivas no ensino da Filosofia. Sendo de tal modo, estaremos aptos a desenvolver projeto *interdisciplinar*; os quais é uma excelente oportunidade para explorar o encontro de várias disciplinas e perspectivas diferentes.

Ela potencializa a compreensão dos alunos sobre o tema e lhes permiti uma compreensão mais completa e integrada do mundo. A única das disciplinas que é interdisciplinar, em sua própria essência, é a Filosofia, e, por isso, oferece muitas oportunidades para enriquecer o processo de aprendizagem. O DCRC, ressalta que que todas essas exposições referentes a Filosofia, a utilização de recursos metodológicos, ao Novo Ensino Médio, a BNCC, a contextualização, a interdisciplinaridade, entre outros, se conectam na avaliação e, nesta tarefa, o próprio documento aponta mais obstáculos, ao ensino de filosofia. Outro ponto enfatizado, no DCRC, é a avaliação, entendida como aspecto decisivo e desafiador do processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, é fundamental explorar estratégias de avaliação que vão além das provas discursivas. Ela pode se tornar uma ferramenta poderosa para melhorar o ensino e a aprendizagem e, ainda, se relaciona, direta e indiretamente, com o livro didático. Este uma ferramenta estimada, mas não pode ser a única fonte de orientação para a organização do plano de aula.

Outros recursos, como filmes, programas de TV, arte, discussões em sala de aula, projetos de pesquisa e tecnologia digital, também podem desempenhar um papel importante no ensino de Filosofia. Porém, é essencial que os professores de Filosofia se sintam capacitados para ir além do livro didático e explorar uma variedade de abordagens e recursos em seu ensino. De qualquer modo, convém enfatizar que a Filosofia continua sendo uma disciplina importante para o desenvolvimento dos alunos, proporcionando-lhes ferramentas para questionar, analisar e compreender o mundo ao seu redor

No segundo ponto, abordamos as *dificuldades para lecionar a disciplina de filosofia*, onde destacamos duas dificuldades: referente ao despreço a filosofia e a outra, diz respeito ao próprio ensino de filosofia (como conduzi-lo).

O *despreço a filosofia* é vivenciado por considerá-la uma disciplina secundária e perpassa pelo trato da disciplina por professores que não têm formação específica e pelo foco da escola que induz os jovens a se interessarem por questões meramente imediatas, tais como: a preparação para o vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cursos técnicos profissionalizantes, concursos ou para o mercado de trabalho e não para os estudos, propriamente, filosóficos.

O despreço, a ofensa e o desconhecimento, a disciplina de filosofia é preocupante porque não se observa interesse *ao pensamento crítico e ao ato mesmo de pensar*. Parece que os profissionais da educação sofrem o apagão geral cognitivo. É alarmante como estes tem dificuldades em ser indagado em alguma coisa. Parece que veladamente não se pode questionar. Na teoria o pessoal (professores no sentido amplo, coordenadores, gestores e formadores da Crede) acham importante questionar, mas na prática, se nota um desconforto quando questionado.

Outra questão que, de certo modo, se relaciona com a ideia de despreço a filosofia é a questão da utilidade da filosofia. Então, indaga-se: *“Para que filosofia?”* Essa inquirição é considerada comum e pressupõe que a filosofia não tem utilidade. Isto destaca a tendência em nossa sociedade de valorizar as coisas apenas por sua utilidade prática. Porém, a filosofia tem um valor intrínseco que vai além de sua utilidade prática. Ela nos ajuda a viver de maneira mais reflexiva, consciente e significativa. O despreço a filosofia, identificado, também, na *falta de*

docente licenciado.

Hoje (2024) ainda persiste o fato de que a maioria dos professores de filosofia, no ensino médio, não tem a graduação em filosofia, tornando a sua aprendizagem mais desafiadora. Se a direção das escolas, deve depender da decisão de pessoas competentes e ilustradas, o mesmo deve se aplicar a disciplina de filosofia. Sendo assim, a qualidade das aulas de filosofia ministradas por um professor, que não é formado em filosofia, pode variar bastante e depende de certos fatores ligados ao professor. Tais como: *experiência e conhecimento, habilidades de ensino e relevância do conteúdo*. Nossa postura é a de que o professor que não tem a licenciatura em filosofia não trata adequadamente as questões e os temas da disciplina de filosofia por lhe faltar os elementos essenciais, derivado do trabalho árduo que proporciona uma graduação ou uma licenciatura plena em filosófica.

Seguimos em frente e analisamos, a dificuldade, que diz respeito ao próprio ensino de filosofia (Como conduzir o ensino de filosofia). Neste ponto, abordamos as questões: *ensinar a filosofia ou ensinar a filosofar? Como se aprende a filosofar em Kant? e, por fim, quais os métodos que os professores usam no ensino de filosofia?* A proposição – *ensinar a filosofia ou ensinar a filosofar* – Esta questão é muitas vezes atribuída a Immanuel Kant e, isto é confirmado, na leitura de vários autores. Alguns autores, interpretam em Kant, a filosofia como uma atividade da razão (questionamento, análise e síntese) e, por isso, não pode ser simplesmente transmitida como conteúdo, de informações sobre o que filósofos disseram, mas, somente pode ensinar a filosofar, a fazer uso do próprio entendimento, pensar criticamente, a questionar suposições, a analisar argumentos e a formar seus próprios pensamentos.

Dessa maneira, leva a entender que há uma separação entre filosofia e filosofar, assim como filosofia e história da filosofia. No entanto, outros autores sugerem que a questão (*ensinar a filosofia ou ensinar a filosofar*) é um falso dilema e um dos aspectos que impera incerteza e desorientação entre os professores de filosofia no nível médio. Não é certo, em Kant, a fórmula: “Não se pode aprender filosofia, mas apenas aprender a filosofar”, já que se observa, no texto de Kant, que não se pode aprender filosofia do ponto de vista objetivo-racional, mas que se pode aprendê-la do ponto de vista histórico-subjetivo.

É recomendado uma abordagem, para o ensino de filosofia, que reconheça tanto a importância da história da filosofia, quanto a necessidade de desenvolver habilidades de pensamento crítico e independente nos alunos. No cultivo da razão – *como se aprender a filosofar* – é, minimamente, interessante notar que Kant valoriza o método socrático, por algumas razões, pois nele aperfeiçoa: (1) a competência de apreender, por processo científico, a essência de cada objeto; (2) o a disposição de proceder, por meio da destruição das hipóteses,

a caminho do autêntico princípio, a fim de tornar seguros os seus resultados, (3) aptidão de elevar a mente, permitindo ver além das aparências superficiais. (4) a capacidade de questionar e responder de maneira sábia. (5) envergadura para cultivar a grandeza de espírito (estudo, memória e trabalho).

O terceiro e último ponto, acenamos para os métodos que os professores se valem na prática didática-pedagógica do ensino de filosofia e aos conceitos kantianos identificados nos livros didáticos.

Quantos aos *métodos utilizados pelos professores* são: expositivo, dialogado e a dialético. Na leitura da análise de texto, acerca dos métodos, seguimos os passos de autores recentes. Dessa forma, na apreciação do *método expositivo*, expressa uma crença didática muito antiga e podemos destacar, pontos positivos e negativos. Os positivos são: (1) a explicitação do envolvimento pessoal do professor com o processo educativo ao apresentar sua própria elaboração sobre o conhecimento filosófico; (2) evidenciar as formas de organização do pensamento sobre determinado tema; (3) fazer esclarecimento e contextualizar a discussão; (4) resumir e encurtar percursos de ensino.

Os aspectos negativos se referem a: (1) coloca no centro das atividades pedagógica a exposição de conteúdo e (2) converte o aluno num receptor passivo (imóvel e silencioso) da tradição filosófica. No exame do *método dialogado*, afirmou-se que sua forma típica (dos antigos filósofos até Aristóteles) e privilegiada (de aprender e ensinar filosofia ou questões filosóficas), isso porque se trata de discurso feito pelo filósofo para uma conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca. A estratégia desse tipo de aula, tem como características: (1) coloca num diálogo professores e os alunos. Focando na participação dos alunos e não na exposição de conteúdo. (2) fazer com que os alunos questionem, discutam e interpretem o assunto em pauta. (3) gerar debate saudável, onde o aluno e o professor aprendam. (4) Leva em conta o conhecimento prévio dos alunos, para seguir uma lógica coletiva de busca conjunta. Na análise do *método dialético* – deve-se observar que por este método, não é o mesmo da dialética socrática exposta por Platão, na república.

Aqui, trata-se de autores atuais – consiste em quatro passos: Sensibilização: entende-se a filosofia como um movimento que começa com um problema. Por isso, é necessário que os estudantes sejam sensibilizados para o problema, que é o motor do pensamento). Problematização, consiste em evidenciar o problema, transformando-o em questão que precisa ser investigada. Investigação é entendida como a etapa mais longa, é o estudo que será feito mobilizado pela questão-problema.

Conceituação que é o coroamento da aprendizagem filosófica, pois mobiliza o estudante a lidar com o conceito, por ele mesmo. Portanto, é nítido que estas configurações de aulas (expositiva, dialogada e dialética) se afeiçoam, se aperfeiçoam, se harmonizam e cabe muito bem sua aplicação na disciplina de filosofia, tanto em qualquer escola de ensino médio, quanto em qualquer curso de graduação universitária. Nesse sentido, os professores de filosofia estão no caminho certo, no que se refere as estratégias utilizadas para o ensino de filosofia.

Mediante uma busca nos livros didáticos, utilizado pelo professor nas aulas de filosofia, é possível destacar seis conceitos kantianos – são seis (6) volumes da coleção “*conexão mundo*” – ciência humanas e sociais aplicadas – no ano letivo na disciplina de filosofia no Ensino Médio: (1) *Liberdade do indivíduo* (nesse caso, não há um problema central que se responda propriamente com a filosofia de Kant. Ela aparece como mera ilustração e não como ponto fundamental da reflexão proposta pelo autor da obra em questão). (2) *Paz Perpétua* (notamos que há um conteúdo filosófico recorrido a Kant para responder o problema central – será possível supor que todas as guerras cessem? – e a resposta apontada por Kant é explicada: será preciso ultrapassar o estado de natureza, mediante a criação de uma federação da paz, onde as vontades particulares se unificam com a vontade geral). (3) *Racionalidade x Ambientalismo* (A questão enfatizada, neste texto, refere-se ao Uso Racional dos Recursos Naturais.

Neste texto não faz um resumo do Iluminismo e nem do papel de Kant, nesse movimento. Em linhas gerais, Leandro Gomes quer criticar a visão racionalista-Iluminista-kantiana por promover uma visão antropocêntrica que pode levar à exploração excessiva do meio ambiente). (4) *Ética na atualidade* (Leandro Gomes, parece indicar que a ética é uma esfera, complexa e de difícil compreensão, da filosofia que tem sido objeto de debate e interpretação desde os tempos antigos até os dias atuais.

Porém, a alusão de Gomes a Kant não alimenta ou não contribui, ao nosso ver, o ensino de filosofia kantiano, tendo em vista, que sua nota é curta e incompleta, dando a entender que a filosofia kantiana é um mero pensamento no campo da ética, já que ele aponta existência de outras abordagens para a ética, além do idealismo e do kantismo). (5) *Racionalidade natural* (A questão enfatizada, neste texto, por Leandro Gomes, se refere a desigualdade natural à desigualdade como valor. Porém, no texto de Gomes, quer mostrar a mudança de perspectiva que ocorreu durante o período moderno em relação à compreensão da desigualdade e na argumentação e apenas cita os pensadores liberais.

Nesse caso, Kant é citado como se fosse mais liberal que pensou o tema, sem fazer nenhuma alusão à sua filosofia. Dessa forma, citar Kant ou não é indiferente, pois poderia ter citado qualquer outro filósofo em vez de Kant que não alteraria a mensagem do texto). (6)

Maioridade e Minoridade (Nesse texto, Leandro Gomes, destaca que a concepção kantiana de cidadania se associa com questões de gênero, idade, propriedade e autonomia. O pensamento político liberal usou o conceito de “maioridade racional”, postulado por Kant, para definir quem teria direito à cidadania, a qual excluía: mulheres, crianças, jovens, trabalhadores, pessoas com deficiência, idosos, e povos africanos e indígenas (eram considerados dependentes e dotados de “minoridade racional”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos no finalmente da dissertação. Esta é uma parte decisiva, onde abreviaremos nossas descobertas, refletiremos sobre os impactos e apontaremos possíveis direções para futuras pesquisas.

Nossas descobertas, na dissertação, estão relacionadas a entender como a educação filosófica de Immanuel Kant se apresenta no currículo educacional brasileiro? Para tanto, nos deparamos com os seguintes pontos (ou objetivos): analisar o conceito de educação de Kant, destacando as noções de disciplina e de moralidade, assim como, os desafios em praticá-las e seu esquecimento, enquanto prática pedagógica; investigar sobre a disciplina de filosofia, como componente curricular, na escola de ensino médio, levando em consideração sua legislação, dificuldades, modos de conduzi-la, métodos e conceitos utilizados pelos professores.

Ao analisar o *conceito de educação de Kant* (Capítulo I), percebemos que os conceitos chaves – infância, formação, disciplina, instrução, cultura, moralidade – se articulados e se relacionam com a noção de cuidado. Educação é entendida como o cuidado com a infância, com a formação (disciplina e instrução) e com a moralidade.

O *cuidado com a infância* (fase ou período da vida humana), inclui o conceito de criança (indivíduo que vive em seus primeiros anos), destacado, como um ser humano que ainda não desenvolveu as suas disposições naturais. Por isso, ganha ênfase os cuidados que se deve prestar as crianças. Tais como: cuidados com a alimentação e com seu aquecimento; evitar enfaixá-la, nem as ninar e nem ceder aos seus caprichos; impedir qualquer tipo de instrumentos para aprender coisas naturais (andar e escrever); não as acostumar a coisas excitantes. Além de tudo, precisamos cuidar da formação (disciplinar e instruir) e da moralidade.

Disciplinar a criança é fundamental (ou o *cuidado com a disciplina*), já que transforma a animalidade em humanidade, e compreende, como procedimento educacional, dois tipos de constrangimentos: *mecânico* (sujeição e obediência passivamente) e *moral* (reflexão e liberdade regrada). A disciplina é iniciada na família (educação privada) e dura até aproximadamente dezesseis (16) anos.

Na escola (educação pública) a disciplina (enquanto prática pedagógica) deve ser reforçada e, para isso, exige-se o constrangimento porque é preciso habituar o educando a dirigir corretamente a sua liberdade, não impedindo a liberdade dos outros e nem seus propósitos. Nesse caso, a disciplina tem por objetivo, ensinar a usar a liberdade, quando alcançar o esclarecimento humano. A falta de disciplina é um mau irremediável.

Cuidado com a instrução é entendido como a parte positiva da educação e que nela está

incluída a *cultura*, a qual deve ser entendida como a produtora da distinção entre o homem e o animal percebida no exercício das forças da índole, a qual precisa trazer os seguintes traços: a obediência, a veracidade, a sociabilidade.

O *cuidado com a moralidade*, pois, sua solidificação, é a etapa suprema. Neste assunto, é contido o ensino da confiança em si mesma e o ensino dos deveres em relação a si mesmas e aos demais. Quanto ao ensino os deveres devem ser aplicados através de exemplos e com regras. Nesse sentido, a educação depende do estabelecimento dos bons princípios e que sejam compreendidos e aceitos. Dessa maneira Kant destaca a aprendizagem moral para a criança e para o jovem.

A *criança* carece de aprender: inclina-se ao interior e a estima de si mesma; o valor intrínseco do comportamento e do entendimento; a alegria e serenidade no bom humor; o conceito de Deus e da lei que têm dentro de si; alguns os conceitos religiosos. *Os jovens*, devem aprender: a respeitar o outro sexo e ganhar a sua estima, aspirando um casamento feliz; a consciência da igualdade dos homens na desigualdade da ordem civil; a estimar a si mesmo; a fazer tudo conscientemente e ter o cuidado de não tanto aparecer, mas em ser; a se torna membro útil da comunidade; a alegria e o bom humor, do coração que deriva da consciência tranquila, da igualdade de humor; à humanidade no trato com os outros, aos sentimentos cosmopolitas; a dar pouco valor ao gozo dos prazeres da vida; a necessidade de examinar a sua conduta; os conceitos religiosos.

Ao abordarmos a *noção de disciplina e de moralidade kantiana* (capítulo II), ponderamos acerca: da definição, dos desafios e do lapso. Focamos, primeiramente, na noção ampla de disciplina, assim como, os conceitos necessários para asseverarmos que as perspectivas da disciplina nas obras de Kant, que dentre outros temas, destacam a importância da disciplina para manter a racionalidade, a moralidade e a humanização.

A disciplina é vista como um meio de desenvolver a autodisciplina e o autocontrole. Nesse sentido, a compreensão de disciplina perfaz, culmina e completa uma sequência sucessiva de instrução, internalização e aperfeiçoamento de condutas éticas e racionais. Tornando-a eficaz para o progresso da razão em si, o aperfeiçoamento do princípio moral e o desenvolvimento educacional. Após, a noção de disciplina, nós lançamos a noção de moralidade, nas obras de Kant na intenção de atingir uma compreensão abrangente. Evidenciamos a visão da moralidade como um princípio fundamentado na razão e na autonomia da vontade. Além disso, há uma conexão entre a moralidade e outras esferas, como o direito e a religião. A moralidade kantiana é intrinsecamente ligada à razão e à autonomia, sendo essencial para a existência humana e para a convivência em sociedade. Finalmente, em Kant, a

moralidade não se deixar interferir por causas ou condições empíricas e subjetivas, acentuando o papel da razão e da educação na formação moral dos indivíduos.

Referente aos *desafios a prática da disciplina e da moralidade*, enfatizamos, mais exatamente, no âmbito da educação. Nesse sentido, observamos que os avanços tecnológicos trouxeram desafios significativos à prática da disciplina e da moralidade na educação. Tais como: dependência tecnológica, as distrações constantes e a informações superficiais. Estes desafios contemporâneos são, em certa medida, tratados no pensamento de Kant. Onde ele ressalta a necessidade de limitar a dependência tecnológica, combater as distrações e evitar a superficialidade da informação.

A disciplina e moralidade, no pensamento de Kant, se for orientada pela sabedoria, pode levar a felicidade. No entanto, a sociedade brasileira atual parece estar distanciando-se desses princípios, manifestando comportamentos imorais e negligenciando a educação moral, tanto na escola quanto na família e na sociedade. Esse *lapso na disciplina e moralidade kantiana* evidencia desafios significativos para o desenvolvimento ético no contexto contemporâneo.

Abordando a *disciplina de filosofia* (capítulo III), pensamos em alguns pontos relacionados: a legislação (Nacional e Estadual), as dificuldades para lecionar a disciplina de filosofia, os métodos utilizados pelos professores e os conceitos kantianos aplicados pelos professores nos livros didáticos.

A legislação (Nacional e Estadual) da Filosofia. Os acontecimentos recentes, derivados da alteração da legislação na educação brasileira, focou em duas perdas na disciplina de Filosofia: A revogação do Art.35, Inciso III da LDB 9394/96 e a alteração do artigo 36 da LDB. No que se refere a legislação nacional, a aprendizagem do conteúdo de filosofia deixa de ser obrigatória e passa a ser entendido como estudos e práticas, o que no nosso entender representa um retrocesso, quanto ao ensino da Filosofia, enquanto componente curricular do ensino médio.

No Estado do Ceará, o Documento Curricular Referencial (DCRC), apresenta reflexões pertinentes acerca do ensino de Filosofia, enquanto componente curricular. Tais como; a filosofia não é unívoca e, por isso, não se reduz a uma única abordagem ou metodologia. Dessa forma, é preciso contextualizá-la, e incorporá-la nas diferentes abordagens e perspectivas, já que é interdisciplinar, em sua própria essência. A demais, a avaliação, enquanto prova discursivas, não é o aspecto decisivo no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental explorar outras estratégias. Ela, ainda, se relaciona com o livro didático, que não deve ser o único recurso para a configuração das aulas.

As dificuldades para lecionar a disciplina de filosofia, foram destacadas duas: uma se refere ao despreço a filosofia e a outra, diz respeito ao próprio ensino de filosofia. *O despreço*

a filosofia é vivenciado por considerá-la uma disciplina secundária, por ser tratada por professores que não têm formação específica, a qualidade das aulas de filosofia ministradas por um professor, que não é formado em filosofia, pode variar bastante e depende de certos fatores ligados ao professor. Tais como: *experiência e conhecimento, habilidades de ensino e relevância do conteúdo*) e pelo foco da escola que induz os jovens a se interessarem por questões meramente imediatas, tais como: a preparação para o vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cursos técnicos profissionalizantes, concursos ou para o mercado de trabalho e não para os estudos, propriamente, filosóficos.

A dificuldade, que diz respeito ao próprio ensino de filosofia. A proposição, *ensinar a filosofia ou ensinar a filosofar*, é muitas vezes atribuída a Immanuel Kant e, isto é confirmado, na leitura de vários autores. Alguns autores, interpretam em Kant, a filosofia como uma atividade da razão (questionamento, análise e síntese) e, por isso, não pode ser simplesmente transmitida como conteúdo, mas pode ensinar a filosofar, levando a entender que há uma separação entre filosofia e filosofar. No entanto, outros autores sugerem que a proposição é um falso dilema. Não é certo, em Kant, a fórmula: “Não se pode aprender filosofia, mas apenas aprender a filosofar”, já que se observa, no texto de Kant, que não se pode aprender filosofia do ponto de vista objetivo-racional, mas que se pode aprendê-la do ponto de vista histórico-subjetivo. Kant mesmo, aponta que o método socrático é apropriado ao ensino de filosofia, por algumas razões, pois nele aperfeiçoa: a competência de apreender, por processo científico, a essência de cada objeto, a disposição de proceder, por meio da destruição das hipóteses, a caminho do autêntico princípio, a fim de tornar seguros os seus resultados, aptidão de elevar a mente, permitindo ver além das aparências superficiais, a capacidade de questionar e responder de maneira sábia e a envergadura para cultivar a grandeza de espírito (estudo, memória e trabalho).

Acenamos para os métodos que os professores se valem na prática didática-pedagógica do ensino de filosofia e aos conceitos kantianos identificados nos livros didáticos.

Quanto aos *métodos utilizados pelos professores* são: expositivo, dialogado e dialético. Na leitura da análise de texto, acerca dos métodos, seguimos os passos de autores recentes. Na apreciação do *método expositivo*, (expressa uma crença didática muito antiga) podemos destacar, positivamente: a explicitação do envolvimento pessoal do professor com o processo educativo ao apresentar sua própria elaboração sobre o conhecimento filosófico, evidenciar as formas de organização do pensamento sobre determinado tema, fazer esclarecimento e contextualizar a discussão e resumir e encurtar percursos de ensino.

No exame *do método dialogado*, identificamos como uma forma típica e privilegiada de

aprender e ensinar filosofia ou filosofar. A estratégia desse tipo de aula, tem como características: coloca num diálogo professores e os alunos. Focando na participação dos alunos e não na exposição de conteúdo, fazer com que os alunos questionem, discutam e interpretem o assunto em pauta, gerar debate saudável, onde o aluno e o professor aprendam. Leva em conta o conhecimento prévio dos alunos, para seguir uma lógica coletiva de busca conjunta.

Na análise do *método dialético* consiste em quatro passos: Sensibilização: entende-se a filosofia como um movimento que começa com um problema. Por isso, é necessário que os estudantes sejam sensibilizados para o problema, que é o motor do pensamento. Problematização, que evidencia o problema, transformando-o em questão que precisa ser investigada. Investigação é entendida como a etapa mais longa, é o estudo que será feito mobilizado pela questão-problema. Conceituação que é o coroamento da aprendizagem filosófica, pois mobiliza o estudante a lidar com o conceito, por ele mesmo.

Mediante uma busca nos livros didáticos, utilizado pelo professor nas aulas de filosofia, é possível destacar *seis conceitos kantianos* – são seis volumes da coleção “*conexão mundo*” – ciência humanas e sociais aplicadas –.no ano letivo na disciplina de filosofia no Ensino Médio: *Liberdade do indivíduo* (nesse caso, não há um problema que se responda propriamente com a filosofia de Kant. Ela aparece como mera ilustração). *Paz Perpétua* (notamos que há um conteúdo filosófico recorrido a Kant para responder o problema e a resposta apontada por Kant é explicada). *Racionalidade x Ambientalismo* (Em linhas gerais, Leandro Gomes quer criticar a visão racionalista-Iluminista-kantiana por promover uma visão antropocêntrica que pode levar à exploração excessiva do meio ambiente). *Ética na atualidade* (Leandro Gomes, parece indicar que a ética é uma esfera, complexa e de difícil compreensão. Porém, a alusão é uma nota curta e incompleta.). *Racionalidade natural* (A questão enfatizada, se refere a desigualdade natural à desigualdade como valor. Porém, citar Kant ou não é indiferente, pois poderia ter citado qualquer outro filósofo em vez de Kant que não alteraria a mensagem do texto). *Maioridade e Minoridade* (Nesse texto, é destacado que a concepção kantiana de cidadania se associa com questões de gênero, idade, propriedade e autonomia e o resultado é a exclusão à cidadania para mulheres, crianças, jovens, trabalhadores, deficientes, idosos, povos africanos e indígenas).

Honestamente, este trabalho se tiver algum impacto positivo será no âmbito da educação e da filosofia. Na compreensão de educação de Immanuel Kant e como ela se apresenta no currículo educacional brasileiro. Assim como, na análise do conceito de educação, destacando as noções de disciplina e de moralidade, os desafios em praticá-las e seu esquecimento, enquanto prática pedagógica; na investigação sobre a disciplina de filosofia, como componente

curricular, na escola de ensino médio, levando em consideração sua legislação, dificuldades, modos de conduzi-la, métodos e conceitos utilizados pelos professores e, finalmente, na configuração de uma cartilha que possibilite uma orientação (mínima) em direção à prática educacional, em torno da disciplina e da moralidade, com base no pensamento filosófico kantiano.

Os impactos benéficos educacionais, nesta pesquisa, não estão relacionados as metodologias. Novas metodologias são importantes, mas nem sempre isso significa melhoria na educação. No nosso entender, nem todo método novo é relevante para a educação ou para todas as escolas nos tempos atuais. Entretanto, identificar os procedimentos, já existentes, que facilitem a aprendizagem ou que melhor atendam às necessidades dos estudantes são tão relevantes como desenvolver uma nova metodologia. Por isso, a prática educacional da disciplina e da moralidade, entendidas na filosofia de Immanuel Kant, são fundamentais no processo de aprendizagem. Toda escola que estabelece regras e as aplica conscientemente, os estudantes entendem o que se esperado deles e garante um tratamento justo. Quando o professor incorporar instrução para ensinar conceitos essenciais e oferece o retorno das informações regularmente aos estudantes, ajuda-os a atingirem seus avanços e áreas que deve aprimorar. Assim como, a escola e professor aliam valores éticos e morais nas aulas, certamente, desenvolve o caráter dos estudantes e usar exemplos práticos e promover discussões sobre dilemas morais impulsiona a reflexão crítica na vida dos estudantes.

Portanto, escolas que aderem a disciplina e moralidade, como estratégias educacional, são valorizadas porque promovem um comportamento benéfico individualmente e socialmente. Criam o ambiente escolar favorável ao respeito e responsabilidade, assim como, segurança e bem-estar físico e emocional de todos envolvidos com a educação (professores, estudantes, pais e funcionários). Elas contribuem ainda com o ensino ético, que favorece a responsabilidade social, código de conduta, autodisciplina, princípios morais etc.

Os impactos positivos na filosofia estão relacionados ao fornecimento de orientações práticas, no âmbito da educação, no pensamento de Immanuel Kant, que podem ser aproveitados em diversos contextos, incluindo na vida familiar e pessoal. Estudos focados na moralidade podem contribuir para a ética aplicada, ajudando a resolver problemas e dilemas morais. Ao confrontar dilemas morais e disciplinares, os alunos são desafiados a pensar de forma lógica e racional. Ao estudar teorias ética-moral, os estudantes aprendem a cultivar conceitos filosóficos e autênticos, além de enriquecer sua capacidade de argumentar e ajuizar diferentes perspectivas. Ademais, explorando questões de moralidade, os estudantes são

animados a refletir sobre o resultado e consequências de suas ações e decisões. Essa meditação promove o adiantamento do senso de responsabilidade, honestidade e justiça, valores essenciais para a formação cidadã e para o exercício da cidadania.

Portanto, pesquisas como esta pode incentivar, filosoficamente, o aprendizado do pensamento crítico do indivíduo, a examinar e conjeturar sobre suas próprias crenças, apegos e conduta, beneficiando a autonomia intelectual, engajamentos ativos, preparação para desafios éticos.

Nossa pesquisa focou demasiadamente na compreensão das ideias de Kant e, na verdade, deveríamos nos preocupado mais em aplicá-las. Parafraseando Kant não se aprende a filosofia (a não ser historicamente), mas a filosofar. Isto pode ter afetado os resultados, pois foi dedicado muito tempo e energia em entender as ideias e não em exercitá-la. Talvez no exercício das ideias aprenderíamos com mais eficiência e com mais profundidade. Assim como, estaríamos sendo fiéis ao filósofo em questão, as suas ideias, a filosofia propriamente e, conseqüentemente, filosofando de fato. Mas não o fizemos, faltou o devido cuidado e esclarecimento adequadamente ou teor filosófico. Essa clareza sobre a pesquisa nos chegou agora, preparando as considerações finais. Chegou atrasada ou tarde demais? De qualquer modo, essa limitação deverá servir para os próximos trabalhos.

Portanto, em vez de nos limitarmos a pesquisar as orientações de Kant, sobre a educação, a disciplina e a moralidade, seria mais producente (coerente e lógico) verificar se as orientações kantianas seriam pertinentes à realidade educacional brasileira atual, aplicando-as em sala de aula e observando os resultados.

Nossa sugestão para futuras pesquisas, de cunho prático para o ensino médio, relacionado ao componente curricular de filosofia é não dispende energia mais do que o necessário ao conteúdo teórico e se dedicar na aplicabilidade do pensamento do filósofo Kant ou de qualquer outro filósofo. Dito de outro modo, em vez se debruçar só nas teorias demasiadamente, devemos testar as teorias dos filósofos na aprendizagem de filosofia no ensino médio. Dessa forma, analisaremos propriamente a teoria filosófica do filósofo, ampliando e exercitando nossa prática filosófica e, o mais importante, filosofando de fato.

Quanto a prática da educação kantiana, em especial aos procedimentos da disciplina e da moralidade – onde a disciplina exige constrangimentos familiar e escolar, a fim de habituar o educando a dirigir sua liberdade; e a moralidade que exige a prática de bons princípios e dos deveres em relação a sim mesmo e aos demais, na intenção de desenvolver na formação de indivíduos para que ele seja útil na sociedade – cabe retornar não só aos conceitos (esquecidos)

como a sua aplicabilidade (abandonada) no âmbito familiar e escolar, mas aos experimentos visando a efetividade. Nas futuras pesquisas devemos nos concentrar na aplicabilidade da disciplina e da moralidade para os tempos atuais, adaptando-as e implementando-as em diferentes contextos para atingir uma educação completa e significativa.

Seria de grande relevância se as futuras investigações, na educação kantiana, enveredassem a explorar: a experimentação dos seus conceitos, a comparação da sua abordagem e a progressão de suas ideias.

Experimentar os conceitos (disciplina e moralidade) educacionais kantianos e avaliando os resultados e desafios encontrados. Pode ser um excelente direcionamento para futuras pesquisas referentes a educação de Kant. Esta experiência pode oferecer uma perspectiva fomentadora de como os princípios filosóficos clássicos (kantianos) se materializam na educação atual.

Comparar a abordagem de Kant com outras teorias educacionais (como a de Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, entre outros) diferenciando pontos intensos e obstáculos. Esta pode ser outra proposta de pesquisa futura, pois cada abordagem tem seus pontos acentuados e dificuldades, e a ajuste de diferentes teorias pode impulsionar a aprendizado educacional, oferecendo um ensino mais integral e ajustado às diversas carências dos alunos. Ao atingir e unificar essas teorias, poderemos originar um clima na educação que viabilize o aperfeiçoamento intelectual, ético e comunitário dos alunos.

Examinar como as ideias de Kant, sobre disciplina e moralidade, progrediram e foram ressignificadas ao longo dos anos, e como isso interfere na educação hoje. As ideias de Kant sobre disciplina e moralidade continuam motivando a educação moderna, especificamente em assuntos em que a educação é vista como um meio de desenvolver não apenas habilidades intelectuais, mas também caráter moral e ético. Programas educacionais que enfatizam a responsabilidade social, o pensamento crítico e a tomada de decisões éticas são exemplos de como a filosofia de Kant ainda ressoa hoje.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicole. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenação e revisada por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti – 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARENDT, H. **Entre o passado e futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARRANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2007.

ARRANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ASPIS, R.L; GALLO, S. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação. 2009.

BAUMAN, Zygmunt e MAZZEO, Riccardo. **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2013.

BENTES, I. **A nova força da filosofia kantiana**. In: **caderno Ideias**, Jornal do Brasil, 08/05/1993. Rio de Janeiro, p. 1.

BIASOLI, A, Z. M. M. **Pesquisando e intervindo com famílias de camadas diversificadas**. Em C. R. Althoff, I. Elsen & R. G. Nitschke (Orgs.), **Pesquisando a família: olhares contemporâneos** (pp. 91-106). Florianópolis: Papa-livro, 2004.

BOFF, L. **Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOMENY, H. *et al.* **Tempos modernos, tempos de sociologia: ensino médio: volume único**. – 2. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNEM Mais: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília, 2002.

BRASIL-MEC/SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**, v.03. Brasília: MEC/ SEB, 2006.

BRASIL-MEC/SEMT. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/ SEB, 2008.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPANER, S. **Filosofia ensinar e aprender**. São Paulo: Saraiva, 2012.

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

CARRILHO, M. R. **O cuidado como ser e o cuidado como agir**. In: *Ex æquo*, v. 21, p. 107–114, 2010.

CEARÁ. **Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016**. Dispõe sobre o Plano Estadual De Educação (2016/2024). Fortaleza, 2016. D.O.: 01 de junho de 2016.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará: ensino infantil e ensino fundamental**. Fortaleza, CE, 2020. Disponível em: www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL. Acesso em 16 mai. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Orientações Pedagógicas para 2020**. Fortaleza, CE, 2019. Disponível em: www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/Orientações-Pedagógicas-2020-final_dezembro. Acesso em 12 mai. 2024.

CEARÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO Nº 456/2016**. Fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) das/os alunas/os com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Disponível em: www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2016/08/resoluo-n-0456.2016. Acessado em 12 mai. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Metodologias de Apoio: matrizes curriculares para ensino médio**. – Fortaleza: SEDUC, 2009. (Coleção Escola Aprendiz - Volumes 1 e 2)

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

CERENCIO, P. De olho no futuro: **Projetos Integradores Area de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. São Paulo: Ática, 2020.

CUNHA, B. L. A Gênese da Ética de Kant: o desenvolvimento moral pré-crítico em sua relação com a teodiceia. 2016. 280f. **Tese (Doutorado em Filosofia)** - Programa de pós graduação em Filosofia. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

DALBOSCO, Claudio Almir. “**Da pressão disciplinada à educação moral: esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant**”. In: *Educação e sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, Set./Dez., 2004: (1333 – 1356).

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

DALBOSCO, Claudio Almir. **Educação e maioria em Kant e Adorno**. In: DALBOSCO, Claudio; FLICKINGER, Hans-Georg. *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2004.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2009.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças**. Tradução de Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2021.

EIDAM, Heinz. **O princípio da arte da educação ou dez teses sobre a atualidade das reflexões de Kant sobre a Pedagogia.** In: DALBOSCO, Claudio (Org.). *Filosofia prática e pedagogia.* Passo Fundo: UPF, 2003.

FAVARETTO, C. F. **Filosofia e seu ensino.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FERRARI, M. **Michel Foucault: um crítico da instituição escolar.** Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1522/michel-foucault-um-critico-da-instituicao-escolar>. Acesso em: abril. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17º. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.* Campinas: Autores Associados, 2005.

GASPARIN, J. L. PETENUCCI, M. C. **Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar.** V. 2, n. 02. 2014. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em 09/00/2023.

GIL, C. A. **Precisa-se ou aluga-se: o mapeamento de amas de leite na cidade do Rio de Janeiro na Primeira República** / Caroline Amorim Gil. – Rio de Janeiro: s.n., 2018

GOMES, Leandro. MARPICA, N Salan. MANFRINATI, Priscila. SILVA, S. Moura. **Liberdade e Vida Social: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Liberdade e Vida Social.** v.33. 1ª edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2020 (conexão mundo).

GOMES, Leandro. MARPICA, N Salan. MANFRINATI, Priscila. SILVA, S. Moura. **Fronteiras Físicas e Culturais: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Fronteiras Físicas e Culturais.** Volume 34. 1ª edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2020 (conexão mundo).

GOMES, Leandro. MARPICA, N Salan. MANFRINATI, Priscila. SILVA, S. Moura. **Sociedade e Natureza: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Sociedade e Natureza.** v. 35. 1ª edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2020 (conexão mundo).

GOMES, Leandro. MARPICA, N Salan. MANFRINATI, Priscila. SILVA, S. Moura. **Trabalho e Sociedade: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Trabalho e Sociedade.** v.36. 1ª edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2020 (conexão mundo).

GOMES, Leandro. MARPICA, N Salan. MANFRINATI, Priscila. SILVA, S. Moura. **Convivências e Conflitos: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Convivências e Conflitos.** v. 37. 1ª edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2020 (conexão mundo).

GOMES, Leandro. MARPICA, N Salan. MANFRINATI, Priscila. SILVA, S. Moura. **Política e cidadania: Humanas e Sociais Aplicadas.** Volume 38. 1ª edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2020 (conexão mundo).

GIOLO, J. **A pedagogia em Kant.** In: FÁVERO, Altair Alberto (Org.). *Filosofia educação e sociedade.* Passo Fundo: UPF, 2003.

- GUIMARÃES, O. M. S. **Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental**. 2004. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Acesso em: 12 mar. 2024.
- HEIDEGGER, M. **Que é metafísica? In: Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- HEGEL, F. **Escritos pedagógicos**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1991. (1809-1822).
- HÖFFE, O. **Immanuel Kant**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- IACONO, A. **Caminhos de saída do estado de menoridade**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2001.
- IDEAÇÃO: **Revista do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Filosóficas da Universidade Estadual de Feira de Santana - Feira de Santana - v. 1, n. 1 (1997-) Edição Especial 2017**.
- JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- JEAGER, Werner. **Paidéia: A Formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- JUNG, T. I. **Immanuel Kant: educação para o agir moral**. Ijuí: Unijuí, 2008.
- KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.
- KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Tradução e notas de Fernando Costa Mattos. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2012.
- KANT, I. **Crítica da razão pura**. Tradução Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- KANT, I. **A metafísica dos costumes**. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2003.
- KANT, I. **A metafísica dos costumes**. Tradução, apresentação e notas de José Lamego. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.
- KANT, I. **Textos Seletos**. Tradução Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KANT, I. **Sobre Educação e Ensino Carta (109)**. Traduzida por Edmilson Menezes (Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, Brasil) Cadernos de Filosofia Alemã \ jan.-jun. 2016.
- KANT, I. **Lições de ética**. Tradução de Bruno Leonardo Cunha e Charles Feldhaus. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- KANT, I. **Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?** In: FERNANDES, Floriano de

Souza; VIER, Raimundo. Immanuel Kant: textos seletos. Petrópolis: Vozes, 2005. Cap. 4, p. 63-71.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. Unimep, 1999.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução Tomas da Costa. Petrópolis - RJ: Ed. Vozes, 2021.

KANT, I. **Manual dos cursos de Lógica Geral**. Tradução de Fausto Castilho – 2º edição – Campinas, SP: Editora da Unicamp; Uberlândia; Edufu, 2002.

KANT, I. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. Tradução de Artur Morão. São Paulo: Luso Sofia Press, 2003.

KANT, I. **Os Conflitos das Faculdades**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1983.

KANT, I. **Crítica da Razão Prática**. Tradução de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

KOHAN, W. **Filosofia: caminhos para seu Ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, W. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

LEITE, F.T. **Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2008.

LOUDEN, R. 'Transformação total': Por que Kant não desistiu da educação. **Revista Studia Kantiana**, v. 21, n.3, 2016.

MARCONDES, D. **É possível ensinar a filosofia? E, se possível, como?** In: KOHAN, W. (Org.). **Filosofia: caminhos para o seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 54-68.

MARÍAS, J. **História da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NAHRA, C. **A Atualidade de Kant**. **Marília: Estudos Kantianos**, v. 5, n. 1, p. 13-24, Jan./Jun., 2017 <https://doi.org/10.36311/2318-0501.2017.v5n1.02.p13> Acesso em: abril 2024.

OLIVEIRA, M. A. **Desafios éticos da globalização**. São Paulo: Paulinas, 2001.

OLIVEIRA, M. A. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

OSÓRIO, L.C. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PAGNI, P. A. **Iluminismo, pedagogia e educação da infância em Kant**. In: PAGNI, Pedro Angelo (Org.). **Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história**. São Paulo: Avercamp, 2007.

PASCAL, G. **O pensamento de Kant**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PÁSSARO, O. A; DUIGNAN, B. **"Immanuel Kant"**. *Enciclopédia Britânica*, 15 de

dezembro de 2023, <https://www.britannica.com/biography/Immanuel-Kant>. Acesso em 9 de janeiro de 2024.

PINHEIRO, C. M. **Kant e a educação: reflexões filosóficas**. Caxias do Sul: Educus, 2007.

PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: Contextos e identidades**. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

PORTA, M. A. G. **A filosofia a partir de seus problemas**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRATTA, E; SANTOS, M. **Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros**. Maringá: Psicologia em Estudo, 2007.

PRESTES, M.L.M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**. São Paulo: Rêspel, 2012.

RANCIÈRE J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1986.

REALE, G. **História da filosofia: de Espinosa a Kant**. São Paulo: Paulus, 2006. v. 4.

REALE, G; ANTISERI, D. **História da filosofia: do humanismo a Kant**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1990, p. 65-92.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROHDEN, V. **Sobre a ideia de educação para autonomia**. In: Tavares, José. (Org.). **Totalitarismo tardio: o caso do PT**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000, p. 163-191.

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

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Roberto L. Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SEVERINO, A. J. **Filósofos e a educação: Kant**. São Paulo: Paulus. DVD (30 min), son., color.

SILVA, C. M. F. **Kant: uma educação para a humanidade**. Porto, n. 33, p. 225-246, 2016.

SILVEIRA, Jacira Cabral da. **Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes**. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos**

sociais. Porto: Rés, 2001.

TERRA, R. R. **A política tensa: Ideia e realidade na filosofia da história de Kant**. São Paulo: Iluminuras, 1995.

TIBA; IÇAMÍ. **Disciplina: limite na medida certa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

TUGENDHAT, ERNT. **Lições sobre ética. Petrópolis: Vozes**, 1997. Trapp, Edgar H. Hein e Melo, Antônia R. Pereira. Revista Ciência Contemporânea jan./jun. 2018, v.3, n.1, p. 55 – 63 http://uniesp.edu.br/sites/guaratingueta/revista.php?id_revista=31.

VASCONCELLOS, C.S. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola**. São Paulo: FDE, 1997.

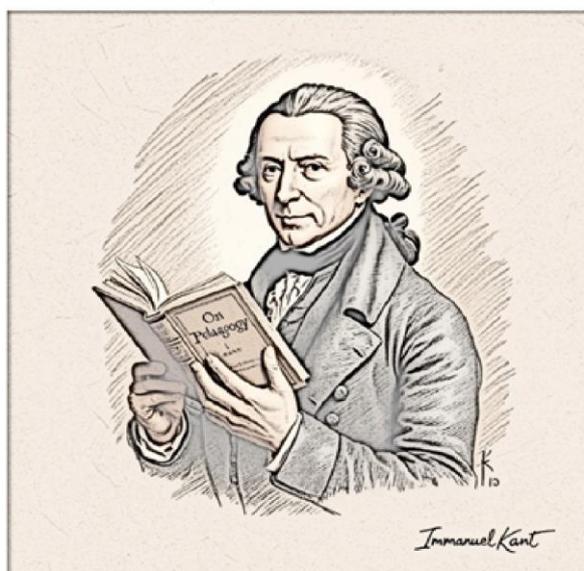
VAZ, H. C. L. **Escritos de filosofia IV: introdução à ética filosófica 1**. São Paulo: Loyola, 1999.

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

ANEXO I



EDUCAÇÃO KANTIANA



Jocelino José de Sousa
Dr. Ivania Lopes Azevedo Júnior
UFCA / PROF-FILO
2024

“O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. Não podemos considerar uma Ideia como uma quimera e como um belo sonho só porque se interpõem obstáculos à sua realização. Uma ideia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência. (Kant, 1999, p. 17)”.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO KANTIANA

CAPÍTULO II: ORIENTAÇÕES PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO EM KANT

2.1 Cuidados com as crianças

2.2 Guia para professores na formação de indivíduos

2.3 Os fundamentos da formação do caráter

2.4 Fundamentos da moralidade

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

I EDUCAÇÃO KANTIANA

As razões que nos mobilizou a estudar Kant, nos proporcionou uma percepção no sentido de que, escolher um filósofo como ele, constitui enriquecer as experiências e nos inspira a realizar nossos próprios trabalhos, configurando uma jornada intelectualmente gratificante. Isto resultou em dois motivos: (1) estudá-lo é sinônimo de querer aprender a filosofar; (2) pesquisa-lo nos inclui no centro do debate da aprendizagem de filosofia no Brasil.

O contexto de Immanuel Kant, ressalta, mais ainda a relevância em investigá-lo, na intenção de encontrar luzes para nossa prática educativa da aprendizagem de filosofia para o tempo vigente (século XXI). Dessa forma, a contextualização de Kant na história da pedagogia, aponta-o como pertence a época da modernidade e ao momento da transformação metodológica na pesquisa histórico-educativa, que levou a mudança da história da pedagogia à história da educação. Nesse sentido, o papel de Kant é relevante (principalmente, para Alemanha), pois ele é socialmente engajado e dialoga criticamente com o poder político e assumindo conscientemente o papel sociopolítico progressista, de inovador e idealizador de planos de reformas na Alemanha.

O modelo pedagógico kantiano é arrojado e de grande empenho filosófico, põe o sujeito moral no centro e é destinada a formar um homem universal e racional, marcado pelo caráter e pela razão. Desse modo, sua educação objetiva transformar a animalidade em humanidade pelo desenvolvimento da “razão”. Nesse processo, a educação é entendida como necessidade humana e a disciplina ganha importância ao lado da moralidade. Sua teoria da educação é, ao mesmo tempo, um ideal nobilíssimo e um instrumento de ação.

Nela encontramos a articulação de alguns conceitos chaves, tais como: disciplina, instrução, cultura e moralidade. Também nos deparamos com a educação dividida em educação “física” – o cuidado com a infância e com a formação, que diz respeito a disciplina (entendida como parte negativa) e a instrução (entendida como parte positiva) – com a educação “prática” que se refere a habilidade, a prudência e a moralidade. Enfim, é um modelo pedagógico teórico⁶³, afirma-se como uma das maiores elaborações da pedagogia iluminista, chegando a

⁶³ O modelo pedagógico de Kant pode ser teórico porque é um ideal de educação e segundo o próprio Kant: “O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. Não podemos considerar uma Ideia como uma quimera e como um belo sonho só porque se interpõe obstáculos à sua realização. Uma ideia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência” (Kant, 1999, p. 17).

atingir também alguns setores da pedagogia do nosso século (desde a escola do trabalho ao problema da formação ética do homem).

Na leitura da obra “*Sobre a Pedagogia*”, encontramos a definição de educação como o cuidado com a infância; com a disciplina (parte negativa da educação), com a instrução (parte positiva da educação) e com a moralidade.

O *cuidado com a infância* é parte importante da educação. As crianças necessitam dos cuidados dos pais para impedir que elas mesmas façam uso nocivo de suas forças. Dessa maneira, ganha ênfase os cuidados que se deve prestar as crianças. Tais como: cuidados com a alimentação (o uso do leite materno e evitar alimentos picantes, condimentos, sal e bebidas); Cuidar para que os bebês não fiquem muito aquecidos; Deve-se evitar usar as faixas, pois pode deixá-lo defeituoso; Não ninar o bebê, cedendo aos seus caprichos, pois corrompe o seu coração e os seus costumes; Cuidados com a boa utilização e aplicação dos costumes; Não se deve utilizar faixas e carrinhos como auxiliares para aprender a andar, pois não é saudável; Não utilizar instrumentos para aprender a escrever, pois podem aprender sozinhas; Não se deve acostumar as crianças com coisas excitantes, pois podem torná-las menos livre e mais dependente e é preciso discipliná-la. Dessa forma, ela se torna livre e modesta, sem ficar sem-vergonha e tímida.

O *cuidado com a disciplina*, enquanto parte negativa, no processo educativo é fundamental. Inclui como procedimento educacional os dois tipos de constrangimentos *mecânico* (é aquele em que deve “mostrar sujeição e obediência passivamente, que a criança deve experimentar) e *moral* (é permitido ao jovem “usar a sua reflexão e a sua liberdade submetida a certas regras). A prática da disciplina, inicialmente é própria da família (por isso, educação privada). Não se deve abrir mão, deste tipo de educação, pois não é para toda a vida, mas até aproximadamente dezesseis (16) anos. A disciplina, enquanto prática pedagógica, exige a sujeição e pode ser *negativa* (obediência as ordens e sujeito a punição), e *positiva* (obediência e submissão e liberdade limitada). Nessa prática pedagógica disciplinar, exige o constrangimento porque é preciso habituar o educando-jovem-filho a dirigir corretamente a sua liberdade: não impedindo a liberdade dos outros e nem seus propósitos. A finalidade do constrangimento é ensinar a usar bem a liberdade e para que possa ser livre um dia, quando alcançar o esclarecimento humano. Isto posto, Kant conclui que a falta de cultura pode ser remediada, a falta de disciplina jamais.

No pensamento de Kant, o *cuidado com a instrução* tem sua relevância e é entendido como a parte positiva da educação e que nela está incluída a *cultura*. O vocábulo cultura, por sua vez, nos remete a *Paidéia*, que segundo Werner Jaeger, seu significado só se revela na

história. Entretanto, para nós, os termos (aplicados juntos) que melhor se aproxima daquilo que, Jaeger, designa por Paidéia são: educação, formação e cultura. Esses mesmos termos, em Kant, se relacionam e se complementam mutuamente. Kant constitui a formação em dois modos: A formação é a disciplina e a instrução-cultura. Por cultura, ele entende a produtora da distinção entre o homem e o animal percebida no exercício das forças da índole. Dessa forma, chegamos a “física”, a qual abrange a formação da alma e a do corpo e, por isso, os traços que se deve ter na formação do caráter da criança, para Kant, são: a obediência, a veracidade, a sociabilidade.

Um último cuidado que se revela importante, na pedagogia em Kant, é a *moralidade* e sua solidificação, enquanto é a etapa suprema. Neste ponto, Kant adverte, na aprendizagem da criança, o ensino da confiança em si mesma e o ensino dos deveres em relação a si mesmas e aos demais. Quanto ao ensino os deveres devem ser aplicados através de exemplos e com regras. Nesse sentido, o homem pode se tornar moralmente bom se escolher as virtudes e evitar os vícios ou pode se tornar moralmente mal se escolher os vícios em vez das virtudes. Portanto, a educação depende do estabelecimento dos bons princípios e que sejam compreendidos e aceitos.

A apropriação dos conceitos Kantiano relativos à educação pedagógica, indicam importância, para encontrar luzes para nossa prática educativa da aprendizagem de filosofia nos tempos atuais (século XXI), que não são nada animadores. Na verdade, o descrédito no professor e a sua desmobilização política marca o fim do filosofar na escola de ensino médio brasileira e a falta de consciência crítica-filosófica e da compreensão de conceitos educacionais acelera o preconceito, em aplicar alguns conceitos caros da educação kantiana, na educação brasileira como um todo.

Conceitos – tais como, apontado por Kant, disciplina e moralidade – que são considerados antiquados, atrasados ou retrógrados, quando bem aplicados (na idade certa) podem ainda contribuir na educação de qualidade no ensino médio hoje. A não aplicação desses conceitos na escola ensino médio e a negação dos mesmos pela sociedade e pela família, certamente agrava o problema da aprendizagem na educação como um todo e, mais especificamente, na aprendizagem filosófica e do filosofar que já vem sofrendo a taques desde o seu nascimento.

II

ORIENTAÇÕES PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO EM KANT

A educação, em sua essência, é uma tarefa complexa e multifacetada que exige atenção, dedicação e conhecimento. Immanuel Kant, em sua obra seminal "Sobre a Pedagogia", apresenta de maneira muito apropriada pensamentos, ponderações e análise muito significativa e que podem ser aproveitadas e benéfica na educação atual. Neste capítulo III da cartilha, pesquisamos as contribuições kantiana e apresentamos ao público (em especial educadores e professores) divididas em quatro partes, cada uma abordando aspectos relevantes em torno do desenvolvimento da educação (na infância e na adolescência), focando na aprendizagem da moralidade e do conhecimento ético. Essas quatro partes, das contribuições kantiana no âmbito da educação, tornar-se-ão as seções deste capítulo III:

Na Seção I (CUIDADOS COM AS CRIANÇAS), Immanuel Kant destaca a seriedade dos cuidados indispensáveis na educação das crianças, ressaltando a exigência de um acompanhamento familiar-doméstico protegido e orientador. Seu ponto de vista descrito e reflexiva oportuniza e facilita um entendimento claro e esquadrinhado de como educar indivíduos saudáveis, fortes e equilibrados.

No Seção II (GUIA PARA EDUCADORES NA FORMAÇÃO DE INDIVÍDUOS), Kant indica que educar é uma das tarefas demasiadamente provocadoras, especialmente quando se trata de educação infantil-adolescente. Aqui é apresentado, aprendizagens e conhecimentos que servem como protótipos para educadores, referente desde a importância do trabalho e da paciência até a necessidade de uma análise ponderada na disciplina e na formação de hábitos.

Na Seção III (OS FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO DO CARÁTER), trata-se da formação do caráter como um dos aspectos mais admiráveis da educação moral. Kant sugere que o caráter é moldado pelo hábito de agir conforme certas máximas, enfatizando traços como obediência, veracidade e sociabilidade.

Na Seção IV (FUNDAMENTOS DA MORALIDADE) é identificado a educação da moralidade que preenche uma função decisivo na construção de uma sociedade justa e ética. Kant apresenta princípios filosóficos que orientam tanto crianças quanto jovens na construção de uma moralidade sólida, promovendo dignidade e sociabilidade.

2.1

CUIDADOS COM AS CRIANÇAS



[Ihttps://www.culturagenial.com/fotos](https://www.culturagenial.com/fotos) (Sebastião Salgado)

Na obra "Sobre a Pedagogia" de Immanuel Kant, encontramos contribuições expressivas sobre a educação, a qual se vê incluído os cuidados que se deve prestar as crianças. A imagem pensada por ele nos oferece uma visão delineada, reflexiva e atenta em torno de como educar indivíduos sadios, bons, fortes e bem equilibrados. De acordo com Kant, são cruciais às crianças as precauções familiares e a orientação para evitar o uso maléfico de suas próprias forças. Para afirmar com certeza e segurança uma evolução, crescimento e aperfeiçoamento salutar e a constituição de uma firmeza moral robusta e independente, Kant recomenda vários aprendizados, como:

(1) Cuidados com a alimentação.

Neste ponto, Kant defende o uso do leite materno, argumentando que ele é o alimento mais importante e mais rico em nutrientes, que a criança deve receber e isso é dessa forma pelo simples fato de que este alimento é destinado pela própria natureza à criança (Kant, 1999, p. 37). Segundo Kant, "Rousseau foi o primeiro a chamar a atenção dos médicos sobre a qualidade do leite materno, argumentando que "uma vez que a natureza nada fez em vão" (Ibid., p. 38). Kant explica especificando que, se a mãe ou ama de

leite se alimentarem de carne, o leite materno constitui diferente do leite de animais herbívoros, pois, nesse caso, ele não coalha rápido, quando misturado a algum ácido. No entanto, depois de secar o leite materno, deve-se saber que alimento se deve ministra ao bebê. Só para exemplificar não se deve dar alimentos “*picantes, como vinho, condimentos e sal*” (Ibid., p. 39. Grifo nosso). Também, evitar bebidas e alimentos muito quentes.

(2) Temperatura corporal

Cuidar para que os bebês não fiquem muito aquecidos, pois eles ficam sufocados em temperaturas mais altas, isso pois, segundo Kant, a temperatura do bebê é mais alta (110°) do que os adultos (96°). Por isso, diz ele: “*a cama dos infantes deve ser fresca e dura. Os banhos frios também são bons*” (Kant, 1999, p. 40, grifo nosso). Portanto, é preciso cuidar da temperatura dos banhos nos bebês e, ainda, Kant, aconselha a não utilizar nada que “estimule o apetite”, a não ser “a atividade e a ocupação” das crianças.

(3) O usar de faixas

Cuidados ao usar as faixas, melhor seria não as usar nos bebês. Os bárbaros não usam faixas. Por exemplo, segundo Kant, os selvagens das américas cobrem as crianças com folhas e deixa livre uso dos membros. Evite faixas e transformar o bebê em múmia, isso pode, além deixá-lo defeituoso, “provoca desespero por impedir o uso dos membros” (Kant, 1999, p. 41 – 42).

(4) Ninar o bebê

Cuidados para não de se ninar o bebê e há vários modos. Aqui, destaca-se que, segundo Kant, os bebês do povo são mais mal-acostumados que os bebês das elites. Pois, o povo, agem como os macacos (balançando, cantando, acariciando, beijando) as crianças quando estão insatisfeitas com alguma coisa. Enquanto as elites, colocam aos cuidados de seus filhos sob a responsabilidade das babás, que não dão amor e carinho paternos, mas sim cuidados profissionais. De qualquer modo, ao ceder aos caprichos das crianças, corrompe o “seu coração e os seus costumes” (Kant, 1999, p. 43).

(5) Utilização dos costumes

Cuidados com o bebê a boa utilização e aplicação dos costumes: “Certamente o bebê ainda não tem nenhuma ideia dos costumes, mas, se arruinamos as suas disposições

naturais, para remediar ao mal será necessário aplicar-lhe depois duríssimas punições”. Sendo que aos três meses de vida, segundo Kant, o bebê ainda não consegue enxergar direito, vendo somente vultos e com a visão também se desenvolvem o riso e o choro, com uma certa reflexão. Kant, cita Rousseau, argumento que o bebê, de seis meses, consegue “ajuntar a ideia de ofensa”, ainda não tendo suas faculdades intelectuais formadas. Essa ideia de ofensa fica clara, segundo Rousseau, quando for beliscado na mão, o bebê “chora como se fosse um tição como se lhe tivesse caído sobre a mão”. Nesse sentido, nessa idade o bebê não deve ser contrariado em sua vontade a não ser que esteja mal-acostumado. (Kant, 1999, p. 44-45);

(6) Aprender a andar

Cuidados na utilização de faixas e carrinhos como auxiliares dos bebês para estes possa aprender a andar. Kant, critica porque isto não é inerente a sua natureza. Por isso, é melhor deixar a criança engatinhar até aprender a andar. É muito curioso, diz Kant, “querer ensinar uma criança a andar; como se um homem não pudesse andar sem que se lhe ensinasse”. Do mesmo, não é certo colocar enchimentos de pano para que as crianças não machuquem o rosto no chão, visto que elas possuem instintos naturais de proteção, como por exemplo, ao cair projetam as mãos para frente, instintivamente para se protegerem. O certo seria colocar mantas e cobertores no chão para a proteção da criança. Nesse sentido, não é saudável utilizar meio artificiais como faixas e carrinhos para que a criança aprenda a andar. Segundo Kant, para que as crianças aprendem com mais eficácia e segurança é melhor usar poucos instrumentos e deixá-la “que aprendam muitas coisas por si mesma” (Kant, 1999, p. 45 - 46).

(7) Usar poucos instrumentos

Cuidados ao utilizar instrumentos. Segundo Kant, deve-se utilizar poucos instrumentos na educação dos bebês e, inclusive, tem como opinião que as crianças deveriam aprender a escrever sozinhas, citando o fato de que alguém inventou a escrita e não a recebeu pronta.

Por isso, se o bebê quisesse alguma coisa, começaria a desenhar o objeto almejado e, posteriormente, a escrever a primeira letra deste objeto, até poder escrever a palavra inteira. A criança “formará por si mesma seu próprio abecedário, o qual ela poderá substituir, a seguir, por outros sinais”. Tudo que a educação pode fazer é impedir que as crianças cresçam muito delicadas. A fortaleza é o oposto a moleza (Kant, 1999, p. 47 - 48).

(8) Hábitos naturais

Cuidados com os costumes. Para Kant, não se deve acostumar as crianças com coisas excitantes, como por exemplo, o tabaco, a aguardente, as bebidas quentes, visto que será difícil desacostumá-las: “Quanto mais costumes tem um homem, tanto menos é livre e independente” (Kant, 1999, p. 46). Isso porque, segundo Kant, no que se refere aos costumes: “Acontece aos homens o mesmo que acontece aos animais: ele conserva sempre uma certa inclinação para os primeiros hábitos: daí ser imperioso impedir que a criança se acostume a algo; não se pode permitir que nela surja hábito algum.” (Ibid., p. 48-49). Portanto, no entendimento de Kant, a natureza tem dado aos animais irracionais os hábitos de alimentação e repouso e o homem deveria seguir os hábitos naturais (alimentação e repouso), assim como os animais.

(9) Índole e disciplina

Cuidado com a índole, para Kant, em certo sentido, pode ser chamada de física, visto que, *“é preciso sobretudo cuidar para que a disciplina não trate as crianças como escravos, mas sim que faça que elas sintam sempre sua a liberdade”* (Kant, 1999, p. 50. Grifo nosso). Neste ponto, Kant (1999, p. 50 - 52) nos chama a atenção para algumas orientações: (1) É preciso disciplinar ou acostumar a criança somente o que lhe é útil sem dar atenção aos seus gritos e assim ela aprenderá a ser sincera. (2) Para educar a criança a sinceridade e para não importunar os demais aos gritos, é fundamental, diz Kant, não ceder aos gritos da criança quando estas querem alguma coisa. (3) Também, não se deve gritar com as crianças ou repreendê-la de modo grosseiro. Dessa forma, a criança, *“se torna livre sem ficar sem-vergonha e, modesta, sem ficar tímida”* (Ibid., p. 51).

Sendo assim, as recomendações de Immanuel Kant na obra "Sobre a Pedagogia" sinalizam a relevância de um cuidado completo, inteiro, moderado e sensato para o desenvolvimento das crianças. Ele pensa desde de a alimentação apropriada, como o leite materno, até a atenção às temperaturas e o incentivo à autonomia. Cada aspecto tratado mira assegurar que as crianças cresçam saudáveis, livres e com um caráter bem formado. Dessa forma, é fundamental que os pais e educadores aceitem e legitimem essas práticas com seriedade e delicadeza, respeitando a natureza e as necessidades individuais de cada criança. Ao adotarmos essas orientações, cooperamos para a edificação de uma sociedade mais forte, com sujeitos preparados a realizar sua liberdade com conhecimento, moralidade e ética.

2.2

GUIA PARA EDUCADORES NA FORMAÇÃO DE INDIVÍDUOS



<https://www.culturagenial.com/fotos> (Sebastião Salgado)

A educação é uma das tarefas mais difícil de ser realizada e aquela que se refere especificamente às crianças é melindrosa e completa de deveres e obrigações. Immanuel Kant, em sua obra "Sobre a Pedagogia" (1999, p. 71 - 72), propicia aprendizados que podem servir de modelo ou arquétipo aos educadores na formação de indivíduos conscientes, ajuizados e éticos. Neste livro, destacamos alguns desses aprendizados, que compreendem a partir do valor do trabalho e da paciência até a precisão de uma análise ponderada na disciplina e na formação dos hábitos das crianças. Vejamos, a seguir, as aprendizagens indicadas por Kant, contextualizada a nossa contemporaneidade, para contribuir na edificação de uma atmosfera educativa mais profícua e eficiente.

(1) Acostumar as crianças a trabalhar

É preciso acostumar as crianças a trabalhar desde cedo, evitando que fiquem mimadas.

(2) Exercitar a paciência na criança

Exercitar a paciência na criança, fazendo-a esperar algo por um certo tempo.

(3) Evitar repreensões desnecessárias

Não se deve tornar as crianças tímidas com repreensões desnecessárias e sem propósito, destacando que a melhor maneira é conversar sobre o assunto e que só se deve deixar uma criança ruborizada quando esta estiver mentindo.

(4) Dirigir a vontade das crianças

Não se deve dobrar a vontade das crianças, mas dirigi-las, de modo que elas saibam ceder aos obstáculos naturais;

(6) Socorrer aos gritos das crianças

Socorrê-las, quando gritam e se teme que lhes aconteça um mau, mas deixá-las quando o fazem por raiva. Se obtém tudo pelo grito, tornam-se má e se obtém tudo pela súplica, tornam-se suscetíveis.

(7) Combater a teimosia

Combate-se a teimosia da criança em nada fazer por ela em troca. Contrariar sua vontade leva-a a sentimentos servis e; a resistência natural gera docilidade.

(8) Agir segundo máximas

É preciso proceder de tal modo que a criança se acostume a agir segundo máximas, e não segundo certos motivos,". Por isso, quando a criança mentir, não se deve puni-la, mas tratá-la com desprezo. Pois, se castigá-la, quando procede mal, e a recompensá-la, quando procede bem, então ela fará o certo para ser bem tratada. Deve ser assim porque a moralidade é algo tão sublime que não se deve rebaixá-la e nem a igualar à disciplina.

(9) Lei necessária

Deve-se submeter a criança a uma certa lei necessária, geral e é preciso tê-las presente nas escolas. Quando a criança observa que os outros não são submetidos à mesma lei, ela, torna-se revoltada.

(10) Alegria da disciplina escolar

Não se deve sempre coibir a alegria da disciplina escolar. Daí a importância de certos jogos.

(11) instrução adaptada à idade

A criança deve ser instruída nas coisas adaptada a sua idade. Uma criança que apresenta as máximas do senso adulto, apenas imita o adulto e, dessa forma, jamais se tornara um homem ilustrado e sereno. É preciso cedo combater a sua vaidade (Kant, 2006, p. 73-84).

Diante do exposto, das práticas de aprendizagens em Immanuel Kant, acerca da educação nos proporcionam instruções fundamentais para o adiantamento completo das crianças. Por isso, acostamá-las ao trabalho, exercitar sua paciência, evitar repreensões desnecessárias e dirigir suas vontades, são algumas das experiências que podem esculpir indivíduos consciente e éticos. Além disso, é relevante combater a teimosia, agir segundo máximas e respeitar a alegria da disciplina escolar. Ao seguir essas orientações, professores ajudam para a educação de uma geração capaz de agir com liberdade, responsabilidade e moralidade. A educação, portanto, deve ser vista como um processo contínuo de aperfeiçoamento, apreciando as peculiaridades de cada criança e oportunizando seu desenvolvimento em um clima de afeto e respeito.

2.3

OS FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO DO CARÁTER



<https://www.culturagenial.com/fotos> (Sebastião Salgado)

A formação do caráter é um dos trabalhos mais extraordinários da educação moral. Immanuel Kant, em suas obras, destaca que o caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas.

Este texto apresenta três traços que devem ser cultivados na aprendizagem do caráter das crianças: obediência, veracidade e sociabilidade. A obediência, segundo Kant, prepara a criança para respeitar as leis e seguir orientações de maneira voluntária e responsável. A veracidade é essencial para a integridade moral, e a mentira deve ser evitada e punida com a perda da estima. A sociabilidade, por sua vez, incentiva a criança a manter relações de amizade e evitar o isolamento, promovendo um convívio saudável e harmonioso. A presentaremos, a seguir, cada um desses traços da formação do caráter da criança, baseado na filosofia de Immanuel Kant.

(1) Obediência

A obediência é um elemento essencial do caráter de uma criança e sobretudo de uma escola. A obediência, segundo Kant, tem duplo aspecto: a obediência à vontade absoluta (é necessária porque prepara a criança a respeitar as leis que deverá seguir como cidadão, ainda que não lhe agrade) e a obediência da vontade voluntária ou de um governante razoável e bom.

(2) Veracidade.

Uma pessoa que mente, segundo Kant, não tem caráter. A mentira deve ser punida e a única punição que convém é a perda da estima (Kant, 2006, p. 77 - 82). Na obra “*Lições de ética*”, no tópico, *Dos deveres éticos para com os outros e especialmente o da veracidade*, afirma Kant que a inverdade não é necessariamente uma mentira. Mas, “(...) toda mentira é censurável e digna de desprezo, pois, se declaramos que vamos expressar nosso pensamento ao outro e não o fazemos, violamos o direito da humanidade” (Kant, 2018, p. 464 – 465. Grifo nosso).

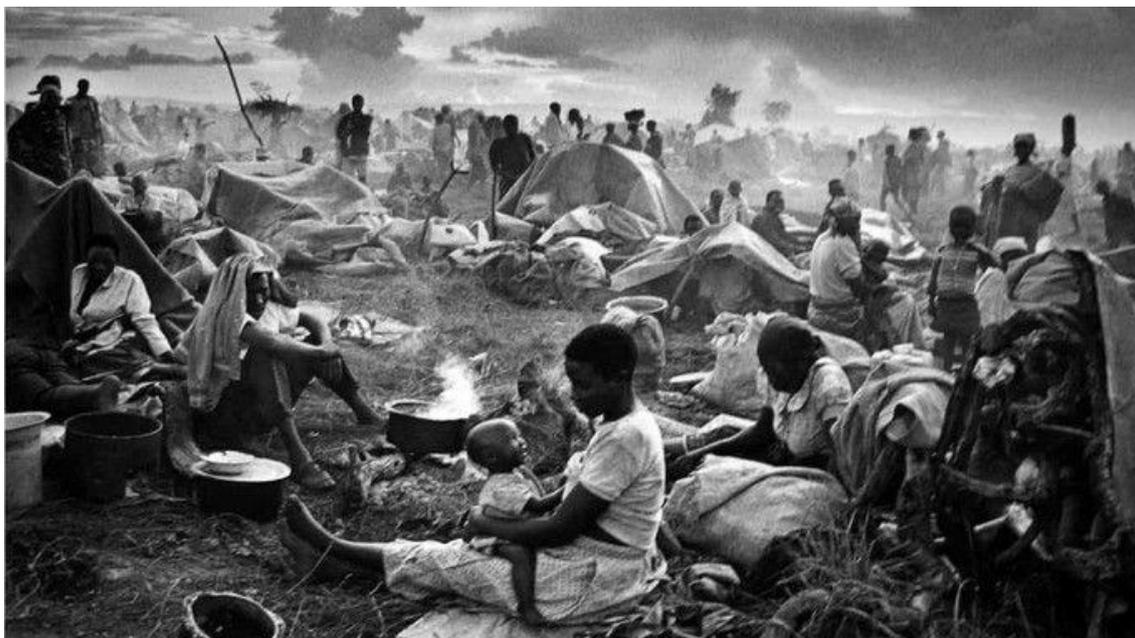
(3) Sociabilidade

A criança deve manter com os outros a relação de amizade e não viver, sempre, isoladamente. Segundo Kant, somos atraídos pelo silêncio e, “ser reservado nesses termos não está de acordo com a prudência” (Kant, 2018, p. 460). Alguns mestres, diz Kant, discorda dessa ideia. No entanto, a amizade é um dos mais doce de todos os prazeres da vida (KANT, 2006, p. 82). A amizade é definida, por Kant (*Lições de ética*), como uma ideia, pois “não é retirada da experiência e tem seu lugar no entendimento, mas na moral é muito necessária” (Kant, 2018, p. 423). Nesse sentido, o momento da adolescência se apresenta mais penoso, pois “estão submetidos a disciplina e raramente se tem um amigo verdadeiro” (Kant, 2006, p. 82-83).

Levando isso em conta, os fundamentos da formação do caráter, segundo Immanuel Kant, são essenciais para a construção de indivíduos moralmente íntegros e socialmente responsáveis. A obediência ensina o respeito às leis e à autoridade, a veracidade reforça a importância da honestidade e integridade, e a sociabilidade incentiva a convivência harmoniosa e amistosa. Ao aplicar essas máximas na educação das crianças, pais e educadores estarão contribuindo para o desenvolvimento de um caráter sólido e resiliente. Assim, a formação do caráter se torna um pilar fundamental na construção de uma sociedade mais ética e justa, onde cada indivíduo age com responsabilidade e respeito pelo próximo.

2.4

FUNDAMENTOS DA MORALIDADE



<https://www.culturagenial.com/fotos> (Sebastião Salgado)

A educação relativa à moralidade cumpre uma função decisiva na formação do caráter e na edificação de uma sociedade justa e ética. Immanuel Kant, em suas obras, oferece princípios basilares à prática do conhecimento filosófico que podem orientar tanto crianças quanto jovens na construção de uma moralidade adequada. Nesta cartilha agrupamos alguns preceitos que abordam desde o desenvolvimento da aversão interior e a promoção da dignidade até o entendimento do conceito de Deus e a importância da sociabilidade. Esses princípios tem por inclinação orientar minimamente os professores no complexo, e ao mesmo tempo gratificante, trabalho de educar indivíduos íntegros, responsáveis e conscientes de sua função

na vida em sociedade. Exibiremos, agora, os fundamentos da moralidade segundo Kant (1999, p. 96 - 107), divididos em princípios para crianças e para os jovens.

1. Princípios para crianças

(1) Aversão interior

Desenvolver a aversão interior em lugar da aversão exterior diante dos homens e das punições divinas;

(2) Estima e dignidade interior

Promover a estima de si mesmas e a dignidade interior em lugar da opinião dos homens;

(3) Valor intrínseco do comportamento

O valorizar o comportamento e as ações pelo seu valor intrínseco, em lugar das palavras e dos movimentos da índole;

(4) Entendimento sobre o sentimento;

Enfatizar o entendimento em lugar do sentimento nas ações de decisões;

(5) Alegria e serenidade

Estimular a alegria e serenidade no bom humor em lugar da devoção triste, temerosa e tenebrosa.

(6) Conceito de Deus

Ensinar o conceito de Deus por analogia ao conceito de pai.

(7) Lei interna

Explicar a relevância da lei que têm dentro de si, a qual é a consciência e, por meio, dela Deus erigiu sobre nós um trono sublime e uma cátedra de juiz dentro de nós.

(8) Conceitos religiosos

Instruir alguns os conceitos religiosos, já que todos os conceitos elas não estão aptas a entender:

(8.1) cuidar para que o nome de Deus não seja tão mal-usado ou invocá-lo nas

felicitações. O nome de Deus deve ser usado com reverência;
(8.2) deve instruir-se a reverência a Deus como Senhor da sua vida, do universo, como providente e como juiz. Dessa forma, a criança fica preservada da tendência à destruição e à crueldade, manifestada (de diversas maneiras), quando judiam de pequenos animais.

2. Princípios para jovens

(1) Respeito ao sexo

Ensinar que não se carece dizer que o sexo é contrário a natureza humana ou que arruína as forças físicas, nem que acarreta uma velhice precoce, assim como, que consome o espírito e etc. Todavia, aprender a demonstrar respeito para com o outro sexo e ganha a sua estima e aspirar um casamento feliz.

(2) Consciência da igualdade na desigualdade

Instruir que a criança não é permitida dar ordens aos domésticos. Convém demonstrar como a desigualdade entre os homens é uma certa ordem de coisas derivada das vantagens que algum homem buscou em relação a outro. A consciência da igualdade dos homens na desigualdade da ordem civil pode ser inspirada aos poucos.

(3) Estimar própria

Estimular a estimar a si mesmo. A estima dos outros é vaidade.

(4) Viver autenticamente

Ensinar a fazer tudo conscientemente e ter o cuidado viver na essência, em ser e não viver de aparência.

(5) Socializar

Ensinar a ser útil da comunidade, livrar-se do tédio quando não busca unicamente os prazeres e, assim como, evitar um propósito vazio e ter paciência nas fadigas.

(6) Bom humor

Guiá-lo para a alegria e o bom humor, do coração que deriva da consciência tranquila, da igualdade de humor;

(7) Cumprimento do dever

Considerar o cumprimento do dever, por ele mesmo, como uma ação valiosa.

(8) Sentimentos cosmopolitas

Valorizar a humanidade no trato com os outros, aos sentimentos cosmopolitas. Eles devem alegrar-se pelo bem geral mesmo que não seja vantajoso para a pátria, ou para si mesmo.

(10) Gozo dos prazeres

Atribuir pouco valor ao gozo dos prazeres da vida já que não deixa conseguir o que a imaginação promete.

(11) Examinar conduta

Orientá-lo sobre a necessidade de examinar a sua conduta, para que possam fazer uma apreciação do valor da vida, ao seu término.

Sendo assim, sobre a aprendizagem filosófica relativa à moralidade, é sensato e acertado pensar que esses preceitos em Immanuel Kant promovem um alicerce concreto e adequado para a formação de indivíduos eticamente honestos e socialmente responsáveis. O destaque na aversão interior, na dignidade, no valor intrínseco do comportamento e na alegria e serenidade são elementos essenciais para uma educação moral eficaz. A prática desses princípios na educação de crianças e jovens, educadores contribuem expressivamente para a construção de uma sociedade mais ética, justa e harmoniosa. É importantíssimo que cada um de nós professores, em nosso trabalho educativo, valorize e aplique esses preceitos, promovendo um clima onde a moralidade seja a base das nossas ações e decisões diárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O arquétipo da educacional-pedagógico kantiano, continua oferecendo expressivas aprendizagens e recomendações à educação na atualidade contemporânea. O reconhecimento da infância, da disciplina, da instrução e da moralidade como preparação e sustentação indispensáveis da educação humana, manifesta-se uma herança, minimamente, interessantes e admirável na prática educativa do século XXI. O aproveitamento apropriado desses conceitos pode colaborar decisivamente para a qualidade do ensino médio e para o desenvolvimento da consciência ética que implica ser crítica-filosófica. Assim, ao conservar e aplicar os princípios kantianos na educação, podemos pressupor um futuro onde a ética, a filosofia e a educação de excelência que margem ligadas, promovendo uma formação integral e humanizadora.

As expressivas aprendizagens educacionais em Immanuel Kant, apresentadas na obra "Sobre a Pedagogia, ressalta a importância de um cuidado integral, desde as precauções que se deve prestar as crianças (alimentação), perpassando pelos constrangimentos (mecânico e moral), pela distinção entre homem e o animal (percebida no exercício da índole) até a solidificação do caráter é sem dúvida um estímulo à autonomia. Kant nos apresenta uma educação como um procedimento metódico e receptível às necessidades individuais de cada criança. Assim, ao adotarmos esses preceitos, podemos contribuir para a formação de indivíduos saudáveis, moralmente firmes e equilibrados, dispostos para exercer sua liberdade com responsabilidade e ética. Em última análise, a educação kantiana continua sendo uma referência para pais e professores que anseiam uma sociedade justa e consciente.

REFERÊNCIAS

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

JEAGER, Werner. **Paidéia: A Formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. Unimep, 1999.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução Tomas da Costa. Petrópolis - RJ: Ed. Vozes, 2021.

KANT, I. **Lições de ética**. Tradução de Bruno Leonardo Cunha e Charles Feldhaus. São Paulo: Editora Unesp, 2018.