

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA/PROF-FILO  
WANESSA FERNANDES DE ALBUQUERQUE**

**PERSPECTIVAS DO ESCLARECIMENTO KANTIANO NA SALA DE AULA A  
PARTIR DO ENSINO DE FILOSOFIA COMO PROBLEMA FILOSÓFICO**

CAMPO GRANDE - MS

2024

**WANESSA FERNANDES DE ALBUQUERQUE**

**PERSPECTIVAS DO ESCLARECIMENTO KANTIANO NA SALA DE AULA A  
PARTIR DO ENSINO DE FILOSOFIA COMO PROBLEMA FILOSÓFICO**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Filosofia da  
Faculdade de Ciências Humanas da  
Universidade Federal de Mato Grosso do  
Sul, para obtenção do título de Mestre  
em Filosofia.

Linha de Pesquisa: Práticas de Ensino de  
Filosofia

Área de Concentração Ensino de  
Filosofia

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Nunes da  
Costa.

CAMPO GRANDE - MS  
2024

## **Resumo**

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo aplicar na sala de aula os princípios do texto *Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?* de Kant, a fim de proporcionar ao educando, por meio de um problema filosófico, o exercício do pensar autônomo. A partir das sequências didáticas propostas, o docente leitor deste texto encontrará um exemplo de práticas possíveis para trabalhar alguns conceitos kantianos. Oferecemos uma reflexão acerca da importância da liberdade de pensar e agir buscando aperfeiçoar uma prática filosófica que convide o estudante ao exercício do pensar por si mesmo e de incorporar os princípios a uma cidadania responsável.

**Palavras-chave:** Autonomia. Ensino de Filosofia. Kant. Professor.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to apply the principles of Kant's text *What is Enlightenment?*, in order to provide the student, through a philosophical problem, an opportunity for the exercise of autonomous thinking. Based on the proposed didactic sequences, the teacher / reader of this text will find an example of possible practices to work some of the most relevant Kantian concepts. We offer a reflection on the importance of freedom to think and to act, seeking to perfect a philosophical practice that invites students to think for themselves as well as to incorporate the principles of responsible citizenship.

**Keywords:** Autonomy. Kant. Professor. Teaching of philosophy.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela vida e pelos recursos concedidos a mim, especialmente por colocar no meu caminho pessoas valiosas e experiências que oportunizam o meu desenvolvimento como ser.

Agradeço aos meus pais, em especial, a minha mãe por toda a dedicação de uma vida a mim e à família.

Agradeço as minhas irmãs e o meu sobrinho João Marcelo por todo carinho e apoio.

Agradeço aos meus amigos, em especial, à Fernanda, por me ouvir nos momentos de angústia e ao Luciano, que me motivou a fazer o Mestrado e que, com seu discernimento e experiência, me ajudou a concluir as etapas.

Agradeço a minha Diretora Anne Karen, que me apoiou e adequou os horários para que eu pudesse cumprir todos os créditos do programa.

Agradeço aos Professores do PROF- FILO da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por todas as aulas e o conhecimento nos ofertado.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES que, por intermédio da concessão de bolsa de estudo, me proporcionou ter mais tempo para realizar o curso de Mestrado.

Agradeço a minha orientadora Professora Marta, não apenas por toda a atenção e disposição em me orientar, mas também pelas palavras de bom ânimo que não me deixaram desistir.

Muito Obrigada!

## SUMÁRIO

Introdução .....	7
Capítulo 1 – O ensino de filosofia – como problema filosófico .....	9
Que é ensinar filosofia? .....	10
O perguntar filosófico e a atitude filosófica .....	13
Repetição e criação na filosofia e em seu ensino .....	15
Capítulo 2 – O Esclarecimento kantiano como referencial teórico .....	19
2.1 <i>Aufklärung</i> Kantiana (breve histórico) .....	19
2.2 O sistema Kantiano .....	20
2.3 Proposta kantiana sobre o Esclarecimento: a analogia do pensar esclarecido a um pensar autônomo.....	22
2.4 Conceitos do esclarecimento kantianos sobre o uso público e privado da razão.....	25
Capítulo 3 – Possíveis perspectivas sobre o Esclarecimento em sala de aula.....	28
3.1 Esclarecimento como tema filosófico.....	28
3.2 Ensinar a Filosofia como um problema filosófico .....	30
3.3 Possíveis perspectivas sobre o Esclarecimento.....	32
Capítulo 4 – Prática.....	35
4.1 Justificativa .....	36
4.2 Objetivos.....	36
4.3 Metodologia.....	36
4.4 Ensaio do Filme .....	37
4.5 Referencial Teórico .....	38
4.6 Avaliação .....	39
Considerações Finais .....	49
Referências Bibliográficas .....	51
Anexos.....	52

## INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa aqui apresentado é o resultado do amadurecimento de uma proposta que, inicialmente, visava desenvolver uma prática para promover a autonomia do educando. Para tanto, escolheu-se como base da presente dissertação o texto *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?* (1784) de Immanuel Kant. No entanto, o objeto de estudo foi ajustado ao longo da pesquisa com o intuito de refletir acerca das perspectivas de ensino a partir do Esclarecimento em Kant. Decidiu-se, então, que a partir desse texto buscaríamos conceituar a autonomia, o uso público e privado da razão, a liberdade e o dever.

A metodologia utilizada para a construção da prática pedagógica foi embasada na obra *O ensino de filosofia como problema filosófico* do autor Alejandro Cerletti. Ao abordarmos o desafio da disciplina de Filosofia na educação básica, questionamos como ensinar filosofia, quais conteúdos e métodos de transmissão dos “saberes filosóficos”. A partir da análise desse autor, nos detemos em três abordagens que consideramos as mais relevantes para o desenvolvimento dessa pesquisa. Tais abordagens compõem o primeiro capítulo, que enfatiza o ensino de filosofia como problema filosófico e estão elencadas da seguinte forma: o ensino de filosofia; as perguntas e atitudes filosóficas; e a repetição e criação na filosofia e seu ensino.

Os conceitos presentes na *Aufklärung* kantiana foram desenvolvidos no segundo capítulo por meio de um percurso sobre a filosofia de Kant, abordando o seu entendimento acerca da razão, liberdade e dever. Por isso, foram realizadas leituras de comentadores para proporcionar uma maior compreensão de um texto publicado em um periódico no século XVIII que trazia para análise e reflexão muitos campos filosóficos (epistemologia, ética, antropologia,) além de fundamentos da vida política.

O terceiro capítulo consiste em um relato das experiências a partir das perspectivas pensadas e do estudo do texto e dos conceitos presentes no esclarecimento kantiano, com os relatos das práticas propostas e seus resultados.

No quarto capítulo focamos em apresentar o produto pedagógico proposto por meio da sequência didática, destacando trechos pontuais do texto *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?*, para que, a partir de sua leitura e análise, o educando possa ter contato com o autor, com seu texto filosófico, seus conceitos e os problemas filosóficos, vivenciando um processo de aprendizagem por meio de uma real prática filosófica associada a uma obra de ficção como recurso específico para problematizar e

contextualizar, visando uma melhor compreensão de conceitos filosóficos segundo o sistema kantiano. Essa prática em sala de aula propiciará a vivência da Filosofia construída ao longo da história do pensamento humano.

## Capítulo 1 – O ensino de filosofia – como problema filosófico

Ensinar filosofia, assim como qualquer outra disciplina requer clareza de como deve ser essa execução. E é nesse momento que surgem diversos questionamentos como: “o conteúdo é o mais importante? ”, “o método é o mais importante? ” ou “dar aula é ter o domínio de conteúdo somado a uma metodologia eficaz? ”, essas e diversas outras dúvidas permeiam a atividade de todo docente comprometido com a sua prática ao assumir uma sala de aula.

Nesse contexto, nos dedicaremos a pensar acerca do ensino da disciplina de Filosofia no Ensino Médio da Educação Básica, buscando uma possível compreensão sobre o que realmente importa, a saber, se é o que se ensina ou como se ensina ou se não há ensino sem a clareza de conteúdo e métodos como o instrumento de construção do saber.

Dessa maneira, teremos alguns passos a tomar para que pensemos um caminho que seja viável para a execução desse ensino e como aplicar uma intervenção ou proposta filosófica.

A filosofia no ensino básico é um desafio, pois sabemos que, por mais que haja um currículo estabelecido, há diferentes realidades na sua prática. A realidade do educando é um ponto de partida e seria pueril pensar que ensinar filosofia sempre será a partir do mesmo conteúdo e com a mesma forma. Imaginemos uma região metropolitana desse país uma escola de periferia e uma escola que atenda a uma classe com alto poder econômico, ou mesmo uma escola rural no interior, ou de ensino técnico (bem como outras modalidades de ensino) são realidades diversas que merecem um olhar atento diante do contexto escolar em que o educando está inserido.

Diante desse pressuposto, iremos tomar como referência o texto de Alejandro Cerletti<sup>1</sup>, *O ensino de filosofia como problema filosófico*, para encontramos fundamentos que nos auxiliem a pensar não apenas na fundamentação teórica, mas como executar uma prática metodológica ao pensar nos mais diversos cenários escolares do ensino de filosofia.

O autor não apenas pressupõe a realidade do educando, mas também considera quem o ensina. Segundo ele, quem ensina tem influência de conhecimentos filosóficos, mas também pedagógicos, e não descarta um cenário de influência na formação “(...) o

---

<sup>1</sup> CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

tipo de vínculo que aquele que ensina mantém com a filosofia e com o ensino”. (CERLETTI, 2009, p. 08), ora ao pensar não apenas na formação filosófica, mas na compreensão do que é a filosofia, ao considerá-la um “modo de vida” ou um campo técnico profissional, bem como:

(...), será diferente que alguém tenha tido uma formação inicial fortemente filosófica e pouco atenta à didática do que, o caso contrário, em que a formação tenha acentuado mais a perspectiva didática do que os conteúdos filosóficos. (...) (CERLETTI, 2009, p. 08)

De qualquer maneira, “(...) o ponto de partida e os supostos filosóficos e pedagógicos são diferentes (...)”. (CERLETTI, 2008 p. 08), o que fará estabelecer vínculos distintos com o filosofar e o ensinar.

O ponto de partida para entender o ensino como um problema filosófico, será refletir o que se entende por “ensinar filosofia” e como expor o conteúdo como problema filosófico, em outras palavras, o ensinar filosofia o faz tomar decisões primeiramente filosóficas e, a partir destas, de definir os recursos para a sua aplicação.

### **1.1 Que é ensinar filosofia?**

Não há dúvidas que encontrar uma única resposta para a indagação “que é ensinar filosofia?” dependerá de como e onde essa prática será inserida. O ato de ensinar está posto muitas das vezes como transmissão de um dado objeto do conhecimento, por meio de conteúdos e no caso aqui em específico da filosofia, que remete a uma nova indagação “que é filosofia” e que, não admite apenas uma única interpretação. Mas como afirma Deleuze e Guattari (1992, p. 09), “(...) a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos.”<sup>2</sup>, independente da filosofia e do filosofar, os conceitos<sup>3</sup> são ponto de partida para buscarmos o cenário para o exercício do pensamento. E como o nosso objeto de estudo é compreender um possível caminho

---

<sup>2</sup> DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Que é a Filosofia?* Tradução: Bento Prado Junior e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

<sup>3</sup> Os autores Deleuze e Guattari afirmam: “As três potências do pensamento são a Arte, a Ciência e a Filosofia. (...), a Arte traça um plano de composição e cria perceptos e afectos. A Ciência, por sua vez, traça um plano de referência e cria funções. Já a Filosofia traça um plano de imanência e cria conceitos.” (ASPIS e GALLO, 2009, p. 31). É importante ressaltar que, para Deleuze e Guattari, a Filosofia não é apenas o exercício da criação de conceitos; ela é a única que produz conceitos e esses são objetos da Filosofia. Os conceitos são criados a partir de problemas e estabelecidos sobre um plano de imanência (o filósofo, o tempo, o lugar), ou seja, o plano que fornece condições para o surgimento dos problemas que, por sua vez, influenciam a produção conceitual. Portanto, para os referidos autores, a Filosofia não é nem contemplação, nem reflexão, nem comunicação.

para o ensino de filosofia, em específico no contexto educativo formal – ensino médio da educação básica brasileira –, essa tarefa se torna ainda mais complexa.

A questão “que é ensinar filosofia?” ou mesmo “o que é aprender filosofia?”, não possuem respostas prontas e acabadas, pois depende da concepção que se tenha e espera da filosofia, para Cerletti:

Poder-se-á propor que aprender filosofia é conhecer a sua história, adquirir uma série de habilidades argumentativas ou cognitivas, desenvolver uma atitude diante da realidade ou construir um olhar sobre o mundo. (CERLETTI, 2009, p.12)

Independente da concepção de filosofia, os desafios para construir uma perspectiva para abordar os aspectos do seu ensino, perpassa pelos elementos didáticos, mas estes por sua vez, não são a solução. Ensinar filosofia foi uma atividade que acompanhou o próprio desenvolvimento das escolas filosóficas, bem como a ocupação de muitos filósofos.

Foi na modernidade que “o ensino de filosofia adquire uma dimensão estatal” (CERLETTI, 2009, p. 13), a partir de sua institucionalização, passando a compor os sistemas educativos e a ocupar um espaço de maior ou menor relevância de acordo com o programa governamental. Isso faz com que, para os professores ensinar filosofia não seja apenas a transmissão do seu conhecimento filosófico ou de sua filosofia, mas também um ensino vinculado ao aspecto institucional que viabiliza essa prática educativa.

Como já dissemos, o ensino de filosofia na educação básica brasileira não está desvinculado de uma normativa e de um currículo, isto é, há critérios no exercício desse ensino institucionalizado, que priorizará conteúdos “específicos de filosofia”, que pode tornar o seu ensinar a partir de uma mera visão simplista de apenas transmissão de conteúdo. Por isso, questões como o que se ensina e como se ensina poderá nos remeter a uma postura irrefletida no cumprimento dessa tarefa de ensinar filosofia.

Segundo Cerletti (2009, p.16), “a filosofia e a didática transitam por caminhos separados que ocasionalmente se justapõem, em virtude da circunstância de ter que ‘dar aula’”. Esse dar aula perpassa pelo pressuposto de que a filosofia é diferente da didática, mas que a filosofia depende de um método para ensinar seja temas filosóficos ou mesmo a história do pensamento filosófico<sup>4</sup> com os seus respectivos filósofos.

---

<sup>4</sup> O que distingue um ensino de filosofia a partir da história da filosofia ou de temas filosóficos é a abordagem. É que na primeira proposta, há uma divisão cronológica baseada nos períodos históricos, seus respectivos filósofos e escolas de pensamento. Isso difere dos temas filosóficos, que adotam uma

Ora, seria possível “explicar” do mesmo modo, isto é, utilizar a mesma metodologia, para o ensino da ética, metafísica, ontologia, racionalismo ou a filosofia platônica, cartesiana, kantiana dentre outros pensadores, pois a aquisição do conhecimento filosófico dependeria do conteúdo a ser ensinado, não a forma em que é ensinado. E aí surge a dúvida, há maneiras comuns de ensinar os conteúdos filosóficos? Afirmar que há maneiras comuns de ensinar não é o mesmo que afirmar que não há atividades diversas para ensinar a filosofia, ou seja, existem inúmeras perspectivas, seja por meio de exposições áudio visuais, leituras de texto filosóficos ou textos ficcionais, estudo dirigido, seminários etc.. Metodologias essas gerais e aplicadas ao ensino de também outras disciplinas.

Essas metodologias e recursos didáticos são instrumentos da atividade de ensinar e são utilizados durante a aprendizagem em qualquer disciplina, assim como na filosofia. Mas quando pensamos sobre a inserção do conteúdo, quer seja por meio da história da filosofia, de temáticas filosóficas ou como teoria do conhecimento, precisamos pensar que a Filosofia precisa cumprir o seu papel quanto à possibilidade de se encantar com o mundo, de “exercitar o talento da razão”<sup>5</sup>, isto é, aprender o processo do filosofar por meio do exercício da razão e do pensar autônomo.

E, conforme Cerletti (2009, p.19), “todo ensino de filosofia deveria ser, em sentido estrito, um ensino filosófico”, isto é, o ensino filosófico é possível a partir de uma mediação filosófica, como por exemplo, textos filosóficos, problemáticas filosóficas existenciais, até obras ficcionais com temáticas não habituais da filosofia, mas desde que o enfoque seja a partir de uma perspectiva filosófica<sup>6</sup>.

Desta forma, o perguntar filosófico é uma referência típica e fundamental do filosofar e, conseqüentemente, do “ensinar filosofia”. Em conformidade com Cerletti (2009, p. 21): “o ‘conteúdo’ a ensinar e a ‘forma’ de fazê-lo não são aspectos alheios um ao outro (...)”, ou seja, não são independentes e nem acidentais no ato de ensinar.

---

perspectiva a partir da experiência de pensamento. Conforme ilustrado por Aspís e Gallo, “Um exemplo. Talvez não desperte tanto o interesse do estudante, em um primeiro contato, saber o que pensou um filósofo como Platão, que viveu há dois mil e quinhentos anos atrás. Mas o aluno poderá estar mais aberto para pensar sobre o amor, algo que faz parte de seu cotidiano, de sua vida. E, através da tematização do amor, poderemos por exemplo ler o diálogo O Banquete e acompanhar a teorização sobre o tema produzida pelo mesmo Platão.” (ASPIS e GALLO, 2009, p. 51)

<sup>5</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

<sup>6</sup> O que caracteriza a perspectiva filosófica é a elaboração de conceitos e um plano de imanência com base na fundamentação dos autores Deleuze e Guattari que difere das outras potências do pensamento, como a Arte e a Ciência.

Portanto, ensinar filosofia é possível a partir do filosofar como propulsor deste ensino que, como atividade peculiar da filosofia, abarca o fazer filosofia com o sentido de transmissão. O filosofar como inquietude por meio da pergunta filosófica faz com que essa inquietação seja a mola propulsora na busca da compreensão do problema que o cerca.

## **1.2 O perguntar filosófico e a atitude filosófica**

Segundo Cerletti (2009, p. 23) após afirmar que a importância “filosófica didática de coerência entre o que se assume que é filosofia e o que se ensina em seu nome”, vai sustentar que toda pergunta filosófica tem a intencionalidade de quem a formula, pois as possíveis respostas terão sentido para quem as elabora.

O perguntar filosófico não é uma prática que busca uma mera resposta, o seu ato faz com que haja uma investigação, uma ânsia em compreender as questões por meio de elaboração de pensamentos que recorre a conceitos filosóficos, mas que acima de tudo amplia os horizontes de perspectivas elaboradas pelo exercício do pensar.

A filosofia tem como perspectiva conduzir ao conceito as questões que se apresentam no mundo, questões essas que muitas das vezes não terão uma resposta definitiva, mas possivelmente serão instrumento de elaboração de outras questões. Um observador desavisado poderá ser induzido a pensar que não haverá sentido elaborar perguntas que levam as inúmeras perspectivas fundadas, muitas vezes, em conceitos que se contrapõe e julgar o perguntar filosófico não passa de mera especulação.

Por isso, segundo o autor estudado “a reflexão sobre o ensino filosófico deveria voltar-se, (...), para as condições de possibilidade de perguntas filosóficas”, sem esquecer que o mesmo autor sustenta que o “caráter filosófico de uma pergunta é a intencionalidade de quem pergunta”. (2009, p. 25). Sendo assim, quem se propõem a perguntar e perguntar-se filosoficamente instiga e se posiciona subjetivamente diante do mundo. A questão é como se poderia ensinar essa pretensão ou impulso de saber que está presente nas perguntas filosóficas.

A experiência nos revela que o ato de fazer perguntas filosóficas e/ou usar uma metodologia que envolva o perguntar filosófico, se torna intrigante por dar a sensação que a resposta dada geralmente conduzirá a outras questões. Segundo Cerletti, “(...) pareceria que sempre ficará algo não satisfeito, não resolvido pelas respostas que demos – ou que nos demos –, o que dará a sensação de que algo falhou, ou que algo está faltando”. (2009, p. 27). Sempre há um incômodo, um vazio, a dúvida, mas esses são os

elementos que também estimularão a chave do real saber filosófico. Pois, “o que move alguém a filosofar é o desafio de ter de dar conta, permanentemente, de uma distância ou de um vazio que nunca é preenchido, satisfeito”. (2009, p. 27)

O ensinar filosofia, não deixa de ser um desafio filosófico, pois ao ensinar temos também esse sentimento de impotência diante das questões a serem elaboradas, bem como, uma atenção às possíveis propostas e ou busca de solução para problemática apresentada. Por isso, o que poderíamos ensinar e porventura aprender? Cerletti afirma que:

(...) a filosofia e o filosofar são muito mais do que a apropriação de certas habilidades lógico-argumentativas ou cognitivas em um campo de objetos determinados. Essas destrezas, que são indispensáveis para o desenvolvimento de um pensar sistemático, constituem uma condição para o filosofar mais do que um fim em si mesmo. (CERLETTI, 2009, 27)

A Filosofia tem sido tradicionalmente caracterizada como um pensar que se dedica ao aprimoramento do pensamento, também denominada “habilidades do pensamento”<sup>7</sup>, como por exemplo: as habilidades de investigação, de raciocínio, de formação de conceitos, de tradução, etc. E, nesse momento é importante registrarmos que o diálogo é essencial para o exercício e aquisição dessas habilidades. O diálogo proporciona o ato de trocar ideias, convicções, argumentos e premissas relativas às próprias convicções. O que nos permite desvelar nesta troca de razões, é que estas se tornem mais consolidadas, menos consolidadas ou até claramente vazias ou sem sustentação.

Portanto, “em que medida se poderia ser um pouco filósofo, sem importar o nível de conhecimentos?”<sup>8</sup>. Acreditamos que seja possível, independente do nível educacional, o desenvolvimento de uma atitude filosófica no cenário escolar do ensino médio, guardada as suas devidas proporções, ou seja, que qualquer pessoa poderia vir a filosofar. E, é evidente que não com o mesmo rigor de um filósofo com toda a sua experiência no exercício da sua profissão, mas do ponto de vista qualitativo, ou seja, entre o exercício de um filósofo e de um educando que se inicia no filosofar, será o grau

---

<sup>7</sup> LIPMAN, Matthew e SHARP, Ann. A. *A Comunidade de Investigação e o Raciocínio Crítico*. Tradução: Ana Luiza F. Falcone e Sylvia J. H. Mandel. Coleção Pensar. Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. São Paulo, 1995. Lipman, pensador contemporâneo estadunidense que por meio de novelas filosóficas cria uma metodologia baseada em “perguntas filosóficas” desenvolvidas numa comunidade de investigação. Afirmava que “A Filosofia tem se preocupado com o desenvolvimento das habilidades de raciocínio, com o esclarecimento de conceitos, com análises dos significados e com atitudes que levem as pessoas a questionar, investigar e tentar, de várias maneiras, buscar os significados e a verdade”.

<sup>8</sup> CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

de entendimento, de propósito, de referência, de fundamentação teórica, de erudição, etc., mas não o faria menos filosófico.

É importante ressaltar que o filosofar no contexto da sala de aula não deixa de ter a mesma atitude da busca, da inquietude ao esclarecer conceitos, construir uma informação ou conhecimento a respeito de algo, comprometido com o bem pensar, pois o raciocínio negligente, comentários impensados ou brincadeiras desnecessárias não propiciam um ambiente favorável para o exercício do filosofar. E essa atitude precisa também estar presente no professor na aula de filosofia, quando demonstra “sua atitude perseverante de perguntar e perguntar-se e tentar encontrar respostas”. (CERLETTI, 2009, 29). Ensinar filosofia pressupõe basicamente ensinar a filosofar, isto é, a atitude permanente do questionar, do problematizar, na ânsia da busca por respostas.

Voltamos agora para o nosso questionamento inicial: o que se ensina e o como se ensina? Como os conteúdos filosóficos, a própria história da filosofia, pode ser ensinado por meio de uma “atitude filosófica”? Como utilizar conteúdos e/ou campos da filosofia a partir de uma intervenção criativa dos envolvidos de uma aula filosófica? Utilizaremos como fundamentação na próxima seção, os fundamentos do pensador Cerletti.

### **1.3 Repetição e criação na filosofia e em seu ensino**

Partiremos da reflexão sobre o que se “pode ensinar em nome do pensar crítico e criativo. Mas, sobretudo, avaliar o que há – ou pode haver – de repetitivo e o que há de criativo em qualquer ensino de filosofia”. (2009, 31). Conforme o autor, é fundamental prestar atenção ao contexto em que ocorre a aprendizagem da filosofia (“lugar que ocupa quem ‘aprende’ filosofia”), considerando o papel central que a aprendizagem desempenha, bem como sua interação com quem lhe ‘ensina’.

Como há um imenso desafio ao tentar definir o que é ensinar filosofia, e essa questão já foi discutida acima, vamos partir do habitual que é retomar ao passado, buscando entendê-la a partir da construção do pensamento filosófico ao longo da história: seus pensadores, os problemas por eles elaborados, as suas tentativas em resolver suas indagações fundamentais, e por último, suas obras. Pensar sobre a filosofia a partir da sua origem, significado e o seu panorama histórico de mais de vinte e cinco séculos nos dá um ponto de partida. Mas acreditar que a partir de um pressuposto teórico o ensinar filosofia se torna elementar é desconsiderar o quão essa tarefa é desafiadora e laboriosa.

E, aqui buscamos pensar como a elaboração de problemas que desejamos caracterizar como filosóficos terá aplicação ou sentido, como o pensar criativo se insere num “horizonte de repetição de um conjunto de saberes e práticas”, e pensarmos de que forma o ensino de filosofia pode ter efeitos nesse processo.

Ora, se ensinar filosofia perpassa por retomar conceitos e problemas que já foram elaborados no passado, pois não há como criar algo do nada, sempre haverá um ponto de partida, seja o pensador, a obra, a doutrina, o conjunto de teorias etc.. Mas que, simultaneamente, é contextualiza em direção ao futuro, pois se propõem um olhar próprio que elabora novos questionamentos. Conforme Cerletti:

O professor filósofo e seus alunos-filósofos potenciais conformam um espaço comum de recriação no qual as perguntas se convertem em problemas que olham em duas direções: para a singularidade de cada um no perguntar-se (e a busca pessoal de respostas) e para a universalidade do perguntar filosófico (e as respostas que os filósofos se deram ao longo do tempo). Em um curso filosófico, essas direções confluem se alimentam mutuamente. (CERLETTI, 2009, 32)

A repetição nos possibilita a criação, isto é, o aparecimento de outras perspectivas. Ao observarmos a história da filosofia, nota-se uma continuidade somado ao aparecimento de elementos novos de tempos em tempos. Em outras palavras, a inauguração de um pensamento original que julga, ordena ou transforma os conhecimentos filosóficos até então dominantes. Se considerarmos que a filosofia possui como uma de muitas características gerais a satisfação do próprio ato de indagar, privilégio peculiar do ser humano, pois a mesma tem uma preocupação de compreender a diversidade de mundo que nos cerca, toda ordem e desordem, o essencial e o acidental, a ordem, a harmonia existente, o que move há séculos o ato de repetir, recriar e criar o novo.

Em conformidade com o autor, seria legítimo identificar dois aspectos que se envolvem no ensinar e no aprender filosofia: uma dimensão “objetiva” (termo este usado pelo autor com uma certa cautela) e outra “subjativa”. A dimensão objetiva seria a informação histórica, as fontes filosóficas, os textos de comentadores, entre outros, já a dimensão subjativa seria a novidade do que filosofa: a sua apropriação de fontes, sua recriação dos problemas, sua leitura do passado etc.

Ensinar filosofia não se restringe a transmitir os saberes tradicionais da filosofia pela mediação do professor ao aluno. O filosofar não restringe ao plano da simples repetição, por isso o ensino de filosofia só se torna filosófico a partir da revisão

daqueles saberes no contexto de uma aula. Portanto, quando se filosofa a partir desses saberes (histórico ou conceitual) ou com eles e não quando apenas os repete.

Partindo do pressuposto que o ensino filosófico será repetição e criação, passamos para uma questão conceitual de como ensinar essa “repetição criativa”. E aqui se faz necessário refletir sobre o exercício do filósofo docente e a sua coerência com que ensina e o modo de ensinar. Por exemplo, o professor que transmite um conhecimento filosófico recorrendo a exemplos pontuais da história da filosofia, mesmo com dimensões repetitiva e criativa e que ao avaliar a eventual aprendizagem do aluno solicita-lhe repetir o que lhe foi explicado, permitirá nessa circunstância uma grande possibilidade de que os alunos se tornem repetidores do pensar alheio, com uma remota possibilidade de apropriação subjetiva. E aqui surge a reflexão se queremos ensinar filosofia filosoficamente e “a filosofia como repetição criativa é o suposto filosófico e, portanto, a condição de nosso ensino”. Então, precisaríamos ter no ensino uma prática e não somente explicar a concepção de filosofia. De acordo com a sustentação do autor “ensinaríamos filosofia no ato de filosofar e aprender-se-ia filosofia começando a filosofar.” (2009, 36).

É preciso reafirmar que a “repetição criativa” deveria ter lugar no ensino e na aprendizagem, o que nos leva a retomar as dimensões já mencionadas e que estas precisam estar enlaçadas, a dimensão objetiva (repetição) e a subjetiva (criação). É importante ressaltar que a dimensão objetiva é a mais fácil mensurar, pois requer o conhecimento preestabelecido, numa avaliação. O professor de filosofia tem o desafio de conseguir em suas aulas não apenas a transmissão da informação, mas propiciar uma construção subjetiva. Essa construção de um possível espaço compartilhado de pensamento e diálogo filosóficos estabelece uma relação de aprender e ensinar e o professor deverá criar condições para que os alunos “possam tornar própria uma forma de interrogar e uma vontade de saber”.

Neste momento, é necessário reafirmar o que já foi mencionado ao longo desse capítulo que o ensino de filosofia possui uma elaboração subjetiva que é sustentada por elementos objetivos e conjunturais. Um professor de filosofia comprometido com a construção desse cenário será consciente de que “o sujeito desse processo é tanto o que aprende como o que ensina, mas, sobretudo, o é o vínculo entre ambos”. (2009, 37).

Nos deteremos a partir do entendimento que o ensino de filosofia e o filosofar como desdobramento do que é possível dentro do limite do ensinável. E que, as instituições educativas, a estrutura escolar (seja pública ou privada) está subordinada a

uma estrutura de controle do Estado. No caso da escola pública é sempre importante lembrar que o mesmo é o professor que ensina, mas que também é um funcionário do Estado cumpridor de suas atribuições. O entendimento dessa estrutura dentro das instituições educativas faz-se necessário, pois a própria atitude filosófica a ser desenvolvida nas aulas de filosofia poderá trazer um dissabor, uma vez que um aluno que compreende o espaço que ocupa, que reflete, argumenta e sabe elaborar perguntas, nem sempre será bem-quisto no ambiente inserido, mas terá habilidades que o fará desenvolver a sua autonomia. E, por sua vez, o professor de filosofia que sempre ocupou um lugar desafiador, que não se encerra na mera transmissão do conhecimento, mas que provoca o pensamento e convida o aluno não apenas a pensar, mas a criar um desejo de conhecer e apropriar-se de si mesmo.

Toda repetição é imprescindível que quem se proponha atitude filosófica transite o terreno dos saberes consolidados para interrogá-lo e interrogar-se. O professor deverá estar imbuído do exercício filosófico e não apenas técnico para a preparação e prática de ensinar filosofia. É a partir desta perspectiva conceitual que será elaborado uma prática fundamentada na exposição teórica que será conceituada e contextualiza nos próximos capítulos.

## Capítulo 2 – O Esclarecimento kantiano como referencial teórico

Neste capítulo, o objeto de estudo será a perspectiva conceitual do texto *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?*<sup>9</sup> (1784) de Immanuel Kant utilizado como base teórica nesta dissertação. Esse texto nos proporcionará uma visão a partir da reflexão e análises conceituais, tais como: a autonomia, o uso público e privado da razão, a liberdade e o dever defendidos pelo autor.

É importante ressaltar que a reconstrução da *Aufklärung*<sup>10</sup> kantiana e a posterior contextualização do texto são o ponto de partida para uma proposta metodológica (prática) com foco no cenário escolar (sala de aula), especificamente, na disciplina de filosofia.

### 2.1 *Aufklärung* kantiana (breve histórico)

O Esclarecimento kantiano tornou-se conhecido após a sua publicação em um periódico alemão sobre o conceito da *Aufklärung*<sup>11</sup>, texto esse, escrito durante o denominado “século das luzes” ou “iluminismo”. O movimento iluminista foi um marco histórico que teve influência em vários campos da sociedade europeia, inicialmente, a qual buscava enfatizar a ideia de libertação intelectual e emancipação do pensamento

---

<sup>9</sup> Kant, escreveu esse ensaio num periódico alemão “*Berlinische Monatsschrift*” (Revista Mensal de Berlim), durante o final do período conhecido como Iluminismo, também chamado de Era da Razão. Esse período enfatiza o uso da razão e da lógica para questionar e desafiar as tradições e autoridade estabelecidas. Outros autores foram convidados a responder à pergunta, como Johann Georg Sulzer, Johann Gottfried Herder e Moses Mendelssohn, dentre outros.

<sup>10</sup> Nesta dissertação utilizaremos ora o termo “*Aufklärung*” ora o termo “esclarecimento” como talvez a palavra mais precisa para o objeto a que se propõe. Como não há uma palavra que faça a tradução precisa da *Aufklärung* para a língua portuguesa e o mais próximo seria “iluminismo”, “ilustração”, “século das luzes”, “época das luzes”, etc. Muitos tradutores preferem utilizar o termo “*Aufklärung*” sem a sua tradução e talvez o termo mais próximo “esclarecimento” segundo a nota dos tradutores: “Diversos motivos levam-nos a julgar que sem ser perfeita, a transcrição pela palavra ‘esclarecimento’ talvez seja de todas a melhor, principalmente porque acentua o aspecto essencial da “*Aufklärung*”, o de ser um processo, e não uma condição ou uma corrente filosófica ou literária, que a razão humana efetua por si mesma para sair do estado que Kant chama ‘menoridade’, a submissão do pensamento individual ou de um povo a um poder tutelar alheio.” KANT, Immanuel. *Que é Esclarecimento?* In: \_\_\_\_\_. Textos Seletos. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p.100.

<sup>11</sup> A *Aufklärung* teve um grande impacto na Alemanha durante o século XVIII, pois o pensamento iluminista alemão foi caracterizado pela ênfase na razão, na ciência, no progresso e na liberdade individual. A *Aufklärung* teve papel fundamental na formação da mentalidade intelectual e cultural alemã e ajudou a estruturar a sociedade e o seu sistema de governo. Na filosofia, pensadores como Kant e Hegel basearam seus sistemas filosóficos em ideais iluministas ao referendar a relevância da razão e do progresso humano. Escritores como Lessing, Schiller e Goethe foram profundamente influenciados pela *Aufklärung* em suas literaturas, ao questionar a autoridade, a tradição e explorar temas como a liberdade, a busca do conhecimento e a moralidade. A *Aufklärung* sistematizou a estrutura e o funcionamento do governo alemão, que adotou a separação de poderes, estado de direito e soberania popular, bem como a influência na redação das constituições da Alemanha e que influenciaram a formação do nacionalismo e o desenvolvimento da identidade nacional alemã.

humano. Uma vez que para os iluministas, assim como para Kant – grande expoente desse período – apenas por meio da expansão de nossa consciência podemos libertar nossas mentes da servidão espiritual, isto é, o uso crítico da razão voltado para a libertação dos dogmas metafísicos, das superstições religiosas, das teorias infalíveis e/ou ideologias rígidas.

Na Europa do século XVIII a corrente filosófica defendida pelos pensadores iluministas consistia em um articulado movimento filosófico, pedagógico e político que conquistou gradualmente as camadas cultas e a ativa burguesia em ascensão nos vários países europeus. Preconizava a igualdade jurídica, a liberdade individual, a tolerância religiosa, dentre outros direitos fundamentais e acreditava que a razão era a principal fonte de conhecimento e que a capacidade de raciocínio humano poderia resolver problemas e esclarecer a verdade.

É importante ressaltar que o texto referência para esta pesquisa não busca apenas definir o período conhecido como Ilustração, Iluminismo e/ou Esclarecimento. Apesar de ser um breve ensaio, seus princípios estão fundamentados na filosofia kantiana, tanto em suas dimensões epistemológicas quanto éticas, Kant expõe o seu pensamento e fundamenta a *Aufklärung*.

## **2. 2 Kant e a história da filosofia**

A periodização da história da filosofia se estabelece a partir de características que fundamentam o pensamento e seus respectivos filósofos, pois ao analisarmos todos os seus períodos é possível notarmos que há dois momentos distintos. O primeiro, em que a dimensão do pensamento está orientada ao “mundo”, quer esse mundo inclua ou não o próprio Homem, onde a disciplina fundamental da filosofia é a metafísica e o conceito básico é o “Ser”<sup>12</sup>. E o segundo momento, denominado de epistemológico, no qual a filosofia não se detém ao “Ser” e passa a perguntar sobre o conhecimento. “A epistemologia torna-se, então a disciplina fundamental, e a verdade o conceito-chave.” (PORTAS, 2023, p.159)

---

<sup>12</sup> “Nomes representativos nesse momento são Platão, Aristóteles, Santo Tomás, etc. No período metafísico, a filosofia é, portanto, um discurso sobre objetos. Uma forma refinada dessa ideia, mas não a única possível, é que se trata de um discurso sobre objetos de um tipo particular, por exemplo, suprassensíveis ou não empíricos.” PORTAS, M. A. *O pensamento de Immanuel Kant*. Brasília, DF: Academia Monergista, 2023. p. 158.

Kant preconizou a ideia de que não é apenas o mundo que molda as nossas percepções, mas também as estruturas mentais que organizam e dão forma à experiência sensível, isto é, o conhecimento é moldado e estruturado pelas faculdades cognitivas humanas.

Nesse contexto histórico o discurso filosófico não é sobre objetos, mas sobre o conhecimento dos objetos. A partir da “revolução copernicana”, defendida por Kant, passou a inverter a relação tradicional entre sujeito e objeto. Pois em vez de o mundo exterior determinar passivamente nossas percepções, são as estruturas mentais inatas que organizam e interpretam a experiência sensorial.

Essa perspectiva teve uma transformação profunda na história do pensamento filosófico, pois passou a influenciar a epistemologia, a metafísica e a ética. Segundo Portas, “A mudança que se produz, no nível teórico, da metafísica à epistemologia, tem um paralelo na mudança que se produz, no nível prático, na relação da metafísica e da ética.” (PORTAS, 2023, p.160).

E, segundo Utteich<sup>13</sup>, “(...) Kant conduziu a razão transcendental mais profundamente até às origens da reivindicação metafísica, que jamais abandona a razão.” (2021, p.190)

A filosofia moderna compreendida entre os séculos XVII e XVIII foi denominada a “idade da razão”. Isso não significa que a racionalidade tenha sido descoberta apenas nesse período, pois a razão esteve presente desde os primórdios da filosofia. No entanto, é a partir desse marco histórico que se estabelece a construção do racionalismo. É em Kant que se questionam os limites e a capacidade da razão humana em conhecer a realidade.

Kant, na sua obra *Crítica da razão pura*, questiona se há uma “razão pura” independente da experiência que dará início ao método conhecido como criticismo. Ao propor uma síntese entre o racionalismo e o empirismo, Kant fundamenta que o conhecimento é construído a partir da interação entre a experiência sensorial e as estruturas cognitivas da razão humana, iniciando assim o criticismo, que fundamenta a necessidade de uma reflexão crítica sobre os limites e as condições do conhecimento humano.

---

<sup>13</sup> UTTEICHI, Luciano Carlos. A revolução copernicana de Kant como acesso ao conhecimento, à moralidade, à história e à política (religião). O referido texto está presente na obra: COSTA, Marta N. Direito à rebelião? Reflexão críticas a partir da história da filosofia política. São Paulo: LiberArs, 2021.

Entretanto, Kant fundamentará em sua outra obra *Crítica da razão prática*, as realidades da metafísica que questionou em sua primeira obra. A partir da análise da moralidade, Kant fundamentará a liberdade humana, a imortalidade da alma e a existência de Deus.

O pensamento kantiano será reconhecido como idealismo transcendental. A expressão “transcendental” em Kant diz respeito ao que é anterior a toda experiência.

“Denomino transcendental todo conhecimento que em geral se ocupa não tanto com os objetos, mas com nosso modo de conhecimento dos objetos na medida em que este deve ser possível a priori.” Um sistema de tais conceitos denominar-se-ia filosofia transcendental (KANT, 2000, p. 65)

Apesar das críticas ao empirismo e ao racionalismo, Kant segue um processo que culminará no idealismo, pois ele admite que a experiência, enquanto fornecedora da matéria do conhecimento, mas é o espírito que consolida a ordem do universo por meio das estruturas a priori.

É importante ressaltar que, para a nossa pesquisa, são necessários alguns fundamentos do sistema kantiano, desenvolvido principalmente ao longo da década de oitenta do século XVIII, época em que também foi escrito e publicado o texto objeto de nosso estudo. Essa contextualização é essencial para esclarecer as ideias desenvolvidas no texto, às quais nos dedicaremos a compreender na sequência, abordando os conceitos mencionados no início deste capítulo.

### **2.3 Proposta kantiana sobre o Esclarecimento: a analogia do pensar esclarecido a um pensar autônomo**

Iremos fazer a análise dos conceitos estabelecidos no início desse capítulo, segundo a fundamentação kantiana:

Esclarecimento [«Aufklärung»] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele é próprio culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [«Aufklärung»]. (KANT, 1985, p. 100)

Desse modo, compreendemos que o Esclarecimento é o ato humano de sair da sua “menoridade”, isto é, menoridade intelectual, como uma recusa de usar a sua própria razão diante do mundo que o cerca. A expressão “*Sapere aude!*”, no fragmento

supracitado, é uma ordem dada pelo autor a “atreva-se” ou “ouse” a ser sábio e ter a coragem de fazer uso de seu entendimento, pois para Kant, ter conhecimento exige trabalho de pensar e tomar decisões por si só, o que, conseqüentemente, gera autorresponsabilidade.

O esclarecimento é a condição em que o homem se responsabiliza diante das esferas de sua vida, seja no âmbito público e/ou privado. O autor utiliza o termo “menoridade” como ausência de apropriação de entendimento (o pensar por si só) e do agir autônomo do homem diante da vida. Esse termo que nada tem a ver com a condição etária, mas sim com a falta de autonomia no exercício de sua vivência.

Destarte, para alcançar o Esclarecimento (*Aufklärung*) faz-se necessário que o indivíduo desenvolva o próprio entendimento por meio da coragem. Em outra análise, a terminologia “menoridade” compreende a falta de autonomia diante da busca pelo saber, uma dependência de entendimento e direcionamento de outrem.

Ainda, neste mesmo sentido, afirma Mertens que:

“Kant entende por menoridade não uma limitação etária, (...) própria à criança ou aos indivíduos em formação (...)”, mas a diferencia da “menoridade auto imputável, que faz com que os indivíduos se tornem, incapazes de se orientar pela razão conduzindo seus atos; ou seja, de um agir não autônomo, não emancipado”. (MERTENS, 2012, p. 224)

E, Mertens, ainda reforça que a menoridade na passagem supracitada é “(...) uma postura cômoda e, mesmo, conveniente de se desincumbir das obrigações da existência, legando as obrigações a alguém que, lhe facilitando a vida, decida (...) que compreensão ter de nossa própria condição humana”. (MERTENS, 2012, p. 224-225)

Esclarecer-se não é apenas a capacidade de decidir, mas de responsabilizar-se pela decisão. E, é nesse momento que o atrever-se torna-se um ato de coragem, porque toda escolha terá naturalmente uma consequência. E, a autonomia sinaliza um estado de desejo de um indivíduo que busca ser livre, mas que tem sobre os seus “ombros” a carga de ser quem é, comprometido, com critérios de avaliação que lhe permitam contrapor-se a padrões de crenças e opiniões, estabelecidos por outrem e seguidos pela maioria.

E como pensar um caminho em que o esclarecimento se torne efetivo, quando Kant categoriza que:

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza a muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorennnes*), continuem de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores

deles. É tão cômodo ser menor, (...) então não preciso me esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; (...). (KANT, 1985, p. 100 -102)

Assim, a preguiça e a covardia são duas posturas que colaboram para que o indivíduo permaneça na menoridade, pois fazer o seu próprio entendimento diante da vida que lhe apresenta, pressupõem uma atitude, uma decisão, uma escolha e isso remete à responsabilização de que a maioria se furta. É mais cômodo viver na prostração e afirmar que o mundo, e/ou a vida, não faz sentido a se posicionar diante dela, o homem entende não ser capaz da tomada de decisão porque sempre há pessoas que o farão por ele.

Kant em seu opúsculo cita no terceiro parágrafo que “(...) Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos de uso racional, ou antes do abuso, de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade.” (KANT, 1985, p. 102), o que não demonstra que o homem deve viver sem regras ou que deverá negar qualquer fórmula ou preceitos, mas por meio da razão humana, buscar a compreensão.

Ora, esse modo de pensar livre é tal que não aceita fórmulas e preceitos irrefletidos, ainda que seja mais fácil e cômodo assumi-los, é preciso submetê-los sempre à avaliação, qual seja, uma reflexão racional pautada sobre os princípios da razão.

O Esclarecimento não tem como proposta desconsiderar os exemplos elencados por Kant no próprio texto, como: o conteúdo de um livro, os preceitos morais, as orientações de um líder religioso, ou um protocolo de dieta a seguir, mas a capacidade de análise e reflexão do sujeito para compreender o que se propõem, isto é, não é negar as crenças, as opiniões e/ou substituí-las por outras, mas ter a capacidade de avaliar e o esforço que se emprega para compreendê-las, a relevância de manter uma atitude ativa e crítica por parte do sujeito.

É possível que aqui não encontremos a resposta, mas talvez o caminho a percorrer para alcançar uma metodologia que propicie o alcance da autonomia. Qual disciplina seria capaz de garantir os instrumentos para investigar a validade dos princípios e/ou crenças humanas? Na visão de Kant, a Filosofia ocuparia esse papel como “a ciência de referência de todo o conhecimento aos fins essenciais da razão

humana, e o filósofo é não um artista da razão, mas sim o legislador da razão humana”.<sup>14</sup>

Klein, ainda faz referência “(...) papel que a Filosofia deveria ter condições de desempenhar, a saber, investigar as regras e os princípios materiais que garantem o correto pensar. Algo que só pode ocorrer num contexto onde haja liberdade do que Kant chama de uso público da razão. ” (Klein, 2009, p. 215)

Se a lógica é um possível caminho para a busca do pensar por si mesmo, mas oferece apenas um critério para avaliação do pensamento, outro possível caminho seria encontrar na liberdade o rompimento desses “grilhões” de aprisionamento. Kant em seu ensaio cita “Que, porém, um público se esclareça [«aufkläre»] a si mesmo é perfeitamente possível; mais que isso, se lhe for dada a liberdade, é quase inevitável. ” (KANT, 1985, p. 102).

Assim, para Kant a liberdade está relacionada ao uso público da razão. E para que possamos compreender melhor essa liberdade faz-se necessário a análise dos conceitos uso público e privado da razão.

#### **2.4 Conceitos kantianos sobre o uso público e privado da razão**

Segundo Kant, o termo “uso privado da razão” ocorre quando se emprega a razão no exercício de um cargo ou função confiados a alguém, como: a função de um oficial militar, cidadão, sacerdote ou professor. Ele exemplifica sobre o dever no uso público e no uso privado da razão.

Não é possível pensar na conquista da autonomia, especialmente no que se refere ao ensino e, conseqüentemente, ao educando, sem compreender o papel que nos cabe no exercício da profissão professor. Para isso, é fundamental entender os conceitos presentes na fundamentação kantiana quanto ao uso público e privado da razão:

Para este esclarecimento [«Aufklärung»] porém nada mais se exige senão LIBERDADE. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões. (KANT, 1985, p. 104)

Segundo Kant, o esclarecimento é necessário para que se faça o uso público da razão, que é diferenciado do uso privado, pois o primeiro necessita do conhecimento, isto é, da capacidade de entendimento, enquanto o segundo necessita da capacidade do entendimento seguido da consciência do dever.

---

<sup>14</sup> Citação presente na obra *Crítica da razão pura*, citado no artigo: KLEIN, J. T. 2009. A resposta kantiana à pergunta: que é esclarecimento? *ethic@ Florianópolis* v. 8, n. 2 p. 214).

Klein faz a seguinte referência ao conceito kantiano “(...), o uso público da razão é contraposto ao uso privado, sendo que somente o primeiro se apresenta como necessário para fomentar o esclarecimento, seja dos indivíduos, seja da sociedade”. (Klein, p. 215)

(...) o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento [«Aufklärung»] entre os homens. O uso privado da razão pode, porém, muitas vezes ser muito estreitamente limitado, sem contudo por isso impedir notavelmente o progresso do esclarecimento [«Aufklärung»]. (KANT, 1985, p. 104)

Como afirma Klein “(...) Kant ressalta que só poderia fazer um uso público da razão aquele indivíduo que é erudito no assunto em questão. ” (Klein, p. 215). O que evitaria as opiniões da massa que ignora o assunto em voga, mas que imbuída de preconceitos e paixões querem impor a qualquer custo as ideias irrefletidas e carregadas de emotividade, que impossibilitam a condução a um pensar, somente geram disputas e/ou debates vazios, sem critérios que valide os seus argumentos.

Para este esclarecimento (Aufklärung) porém nada mais se exige senão liberdade. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que possa chamar liberdade, a saber: a de fazer uso público de sua razão em todas as questões. (...). Entendo, contudo, sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado. Denomino uso privado aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiado. (KANT, 1985, p. 104)

Mertens ao analisar a passagem acima afirma: “(...) percebemos que o filósofo entende que todo indivíduo é livre e que sua liberdade (...) pode ser operada de maneira individual. Segundo Kant, o homem é amparado por um direito natural (...)”. (Mertens, 2012, p. 226)

Ora, obedecer (uso privado da razão) não significa não pensar. O cumprimento do exercício profissional ou mesmo o pagamento de impostos devem ser obrigações, mas questionar a sua aplicação, a inconveniência e/ou a injustiça dessas imposições é dever de todo homem instruído (uso público da razão).

De mesmo modo, Mertens afirma que “veiculado a uma instituição de ensino (...) o professor estaria submetido às normas de seu estatuto, devendo ministrar lições aos alunos de acordo com ementas estabelecidas e obrigado a cumprir seus prazos”. (Mertens, 2012, p. 227)

Ao entendermos o espaço da sala de aula, e aqui analisaremos a perspectiva a partir da disciplina de Filosofia deve visar não apenas o aprendizado de um conteúdo proposto e ou um método de ensino, mas também a ampliação das habilidades do pensar, faz-se necessário um ambiente que possibilite a prática filosófica sem vieses ideológicos, voltada para uma formação que propicie aos alunos do ensino médio o pensar por si mesmo, para que o educando desenvolva uma cidadania responsável, pois esse professor está no exercício do uso privado da razão, e isso não determina que em seu uso público não possa expressar as suas ideias, valores e ou paixões, muito pelo contrário, ele o fará de acordo com o que julgar relevante ou não.

Para Kant, a obediência implica seguir as leis morais não por medo de punição ou por desejo de recompensa, mas sim por reconhecer a sua validade racional e universal. Além disso, a liberdade não significa vivermos de acordo com a nossa vontade (desejos), mas sim a capacidade de agirmos de acordo com a razão e a moralidade. Desta forma, obediência e liberdade não são incompatíveis, mas sim permitem o exercício da autonomia da vontade que é o grau máximo da moralidade.

Após a contextualização e os conceitos da *Aufklärung*, passaremos nos próximos capítulos para a aplicação prática no exercício da docência da disciplina de Filosofia na educação básica de ensino.

### **Capítulo 3 – Perspectivas de aplicação do Esclarecimento em sala de aula**

Neste capítulo utilizaremos o ensaio kantiano a partir dos pressupostos do ensino de filosofia como problema filosófico. Na dimensão ética utilizaremos as categorias do texto de Alejandro Cerletti (mencionados no primeiro capítulo), como instrumento ou ferramenta metodológica em sala de aula, o que possibilitará uma “provocação” para reflexão.

#### **3.1 Esclarecimento como tema filosófico**

Pensar ferramentas metodológicas que propiciem ao educando a construção de um saber autônomo por meio da disciplina de Filosofia será sempre um desafio que não pode desconsiderar o papel do professor na aquisição dessa conquista, pois cabe a ele pensar sequências, metodologias e ferramentas didáticas para a aplicação do currículo.

E, por quais motivos, fui levada a escolher esse texto? O que haverá de tão relevante para aplicá-lo numa turma de ensino médio? Por fim, quais resultados se espera dessa prática metodológica?

As motivações para a escolha deste texto foram sendo amadurecidas ao longo desses dois anos de mestrado profissional. Desde cedo, possuía a clareza de qual pensador pesquisar e qual o texto teria como base de todo o referencial teórico<sup>15</sup>, mesmo se ao longo desse período eu oscilasse entre questões, a referência principal seria mantida.

Assim, o texto adaptado que faz referência à introdução do que é o esclarecimento ou ser esclarecido, foi aplicado em algumas turmas das disciplinas de itinerários formativos de Filosofia, conhecidas como Unidades Curriculares que teve como temática do primeiro semestre Jovens revolucionários e a temática do segundo semestre Ética socioambiental<sup>16</sup>. Foi inclusive proposto na disciplina de Projeto de Vida

---

<sup>15</sup> O trabalho de pesquisa aqui apresentado foi um amadurecimento de uma proposta que a princípio visava compreender qual o papel do ensino de filosofia após a mudança do currículo de referência do estado de Mato Grosso do Sul, que passou a vigorar no ano letivo de 2022, para uma adequação à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, pois no referido currículo a disciplina de Filosofia ficou diluída nas assim chamadas humanidades (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), com temáticas que, em sua maioria, não são propriamente objetos de estudo do campo filosófico. Após a tentativa de compreender esse cenário, foi pensado sobre o papel do professor de Filosofia como um agente de transformação responsável pela aplicação do currículo e pela busca de um pensar autônomo, porém, todas essas análises, embora de alta relevância, não puderam ser desenvolvidas em razão da complexidade da sua compreensão, a falta de tempo hábil, sobretudo tendo em conta o desafio de ter um critério que permitisse avaliar a mudança dessa condição de autonomia nos alunos.

<sup>16</sup> Essas Unidades Curriculares foram definidas pela Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, no Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, para serem adotadas em todas as Unidades Escolares de Ensino Médio desse estado.

que possuía como objeto de conhecimento o “Eu e o Mundo” e para grata surpresa foi um texto que rendeu bons resultados quanto à participação, reflexão e produção textual. Isso motivou-nos a pensar como fundamentação teórica para a elaboração de um produto (prática).

Foi feita uma estruturação para que a partir dos conceitos de autonomia, uso público e privado da razão, liberdade, dever e obediência, os alunos fossem introduzidos no estudo de Immanuel Kant.

Por isso, considero ser tão desafiador o exercício da docência, principalmente quando pensamos que as questões teóricas dependem do nosso nível de consciência e das perspectivas históricas e modelos de racionalidade que construímos ao longo da nossa formação enquanto sujeitos diante do mundo, ao mesmo tempo que esta formação e transformação<sup>17</sup> se reflete nas questões de ordens práticas, que se referem as nossas práticas de ensino, ao nosso filosofar em sala de aula e ao nosso modo de ensinar filosofia. E, é nesse momento que nos cabe refletir, principalmente acerca das questões de ordem prática, quando possuímos o desafio de propiciar um ambiente em que o ensino de filosofia seja atualizado como problema filosófico.

Ao pensarmos sobre o ensino pensamos também sobre o exercício efetivo da docência. Espera-se que um professor tenha conhecimento sólido (no sentido de apreensão correta dos conteúdos) da matéria que leciona, assim como habilidades de comunicação, capacidade de motivar e engajar os alunos, adaptabilidade às necessidades individuais dos estudantes, paciência, empatia e dedicação ao ensino. Sabemos que, no exercício da profissão, cada professor possui habilidades únicas que não seguem um padrão, pois são indivíduos, mas com o compromisso efetivo de desempenhar seu papel e obter resultados.

Partindo do que Kant nos propõe na arquitetura da razão pura, de que “(...) Ninguém tenta estabelecer uma ciência sem ter uma ideia, por fundamento.” (Kant, 2001, p. 670)<sup>18</sup> entendemos que a aprendizagem não surge por acidente (acaso), mas sim de uma intencionalidade fundada numa ideia de unidade, no sentido em que os conhecimentos conteúdos precisam ser explicados e definidos não de maneira fragmentada.

---

<sup>17</sup> Segundo Cerletti “(...) o professor deve criar as condições para que os estudantes possam tornar própria uma forma de interrogar e uma vontade de saber”. (CERLETTI,2009, p.37)

<sup>18</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

Assim, tendo em mente a distinção que Kant estabelece entre o uso público e privado da razão, podemos dizer que este é o princípio norteador para o exercício da prática docente, mas que é igualmente importante para a consolidação de uma percepção do educando sobre o papel que cada indivíduo ocupa nesta dinâmica.

### **3.2 Ensinar a filosofia como um problema filosófico**

Por experiência, sabemos que o texto nos permite a reflexão para o entendimento e conquista de um pensar autônomo visando responder indagações como: Por que é tão cômodo sermos menores? Quais as causas segundo Kant, que mantem grande parte dos homens na menoridade? Quais os desafios de ser autônomos?

Esse roteiro de perguntas foi realizado após a leitura compartilhada dos educandos que estavam dispostos em círculo na sala de aula. Essa turma possuía o quantitativo de 38 alunos matriculados e frequentes. Com as suas respostas percebi que os alunos despertaram para o estudo dos conceitos kantianos<sup>19</sup>.

Parte do eixo temático razão, liberdade e dever em Kant são conceitos bastante densos, de difícil compreensão para a maioria dos alunos. Na primeira semana, em que foi exposto o conteúdo programático a ser trabalhado durante todo o semestre (3º e 4º bimestres), os alunos não estavam tão interessados, pois aí ministrei a aula sobre a vida e obra de Immanuel Kant. Mas com a apresentação do conteúdo, do trabalho dos conceitos e da exploração dos problemas filosóficos, a maioria da turma revelou bastante interesse. É possível que este tenha sido o resultado satisfatório da aplicação da sequência didática proposta e que vou expôr a seguir.

Depois das aulas em que foram trabalhados os conceitos kantianos elencados na sequência didática, bem como, o estudo dos textos (I e II), escolhi fazer a projeção do filme “Até o último homem”<sup>20</sup>, que propiciou aos educandos uma prática orientada de aprendizagem a partir de uma obra de ficção.

Ao assistir esse filme, baseado em fatos, foi elaborada uma problematização sobre a conduta do personagem principal, que desencadeou todo o dilema ao longo do enredo do filme. No entanto, a análise solicitada por mim, não se limitava à mera opinião sobre o dilema do protagonista. A análise deveria ser baseada nos conceitos kantianos já estudados, com ênfase no conceito de dever. Segundo Costa:

---

<sup>19</sup> Ver a sequência didática 1, proposta no capítulo 4.

<sup>20</sup> Ver o enredo do filme no capítulo 4.

(...) é possível ensinar filosofia se os professores foram capazes de relacionar, pela prática, o texto filosófico – representante de um evento da história da filosofia – com o ato de filosofar, isto é, construir conceitos. Existe uma diferença entre ensinar história da filosofia e a própria prática de filosofar, mas essa diferença é analítica. (2020, p 91)

O meu objetivo quando propus esta problematização filosófica não era tanto a solução do problema em si, mas abrir espaço para as perspectivas de elaboração de ideias e argumentos que nos preparam para a construção de um pensar filosófico.

Desta forma, ocorreu uma produção textual de cada aluno para que cada um se utilizasse de argumentos e os estruturasse para absolver ou condenar o soldado que se negou a pegar em armas, mas que desejava ir à guerra para salvar vidas.

O que não estava inicialmente previsto na sequência didática, e que foi proposto para a turma no desenrolar das aulas e todos se propuseram a fazer, foi um “júri simulado”. Nesse momento foi definido quem era o Juiz, os representantes do Ministério Público (acusação), os representantes da Defensoria Pública, os Jurados, o réu e o público que apenas assistiria ao julgamento. É importante ressaltar que os alunos que se propuseram a ser o público ouvinte eram os alunos menos engajados ao longo do processo ou os que por algum motivo, muitas das vezes por timidez, se sentiram mais à vontade apenas para assistir.

Esse júri popular aconteceu com regras que foram elaboradas para cada agente (aluno) no processo da audiência de julgamento. Cada um teria que fundamentar a sua defesa ou acusação, embasado não em meros juízos de valor, imediatos ou irrefletidos, mas nos conceitos kantianos estudados.

Para uma feliz surpresa, apesar dos percalços que tivemos, conseguimos desenvolver o júri simulado em apenas uma aula<sup>21</sup>.

O que me surpreendeu foi que no dia da audiência alunos de outras turmas pediram aos seus professores dispensa para poderem assistir ao júri simulado, pois ficaram sabendo sobre as discussões em torno da temática e queriam presenciar o desenrolar da atividade proposta.

E assim ocorreu a suposta audiência de julgamento com uma sala lotada de alunos, alguns sentados no chão, pois não pertenciam à turma. Houve êxito na execução de toda a sequência didática proposta.

---

<sup>21</sup> Ocorreram contratemplos para que ocorresse o júri popular nas datas pré-estabelecidas (aulas), pois tivemos SAEMS (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Mato Grosso do Sul) e SAEBE (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que são sistemas de avaliações educacionais no Brasil. A primeira da esfera estadual e a segunda da esfera federal.

Devido as duas semanas em que ocorreram as avaliações externas, que não estão previstas no calendário escolar e cuja aplicação depende de uma organização que foge ao controle das Unidades Escolares, não foi possível aplicar uma avaliação dos alunos referente ao “Júri Simulado”, o que seria muito oportuno para conhecermos as impressões positivas e/ou negativas, de cada educando, para aprimorar esse roteiro de ensino de filosofia como um problema filosófico.

### **3. 3 Possíveis perspectivas com o Esclarecimento**

A segunda prática metodológica foi realizada na Escola Estadual Joaquim Murtinho a qual eu não faço parte do quadro de professores. Devido a diminuição da carga horária,<sup>22</sup> e estruturação das disciplinas, não foi possível a prorrogação da minha lotação para a disciplina de Filosofia na Unidade Escolar na qual eu sou efetiva. Por esse motivo, o que deveria ser um aprimoramento da prática educacional, aplicada em 2023, teve que sofrer adequações.

Esse cenário, a princípio, foi visto como uma perspectiva de estruturar uma nova prática. Mas agora, essa prática teria que ser aplicada em outra escola, nas aulas de Filosofia de outro professor regente. E é nesse momento que surgem desafios, pois você não pertence a comunidade escolar, com estruturas e dinâmicas escolares bem diferentes das quais você tem como experiência diária.

Não ser a professora regente das turmas fez com que não houvesse vínculo de autoridade na execução da prática, que me fez lidar com muitos alunos desinteressados: fazendo uso de celular, fone de ouvido e muitas das vezes prostrados sobre a mesa em sono profundo. Por se tratar de uma escola no centro comercial de Campo Grande, a realidade de muitos desses alunos é que eles são trabalhadores numa carga horária, muitas vezes, excessiva. Essa falta de interesse e cansaço era notada na maioria dos alunos das turmas em que eu apliquei a sequência didática. Foram três turmas de terceiros anos, na disciplina de Filosofia, com 1 hora/aula semanal em cada turma, totalizando 3 horas/aulas semanais, durante o mês junho e na primeira quinzena de julho do corrente ano.

---

<sup>22</sup> Desde a implantação da BNCC, no ano de 2022, o referencial do estado de Mato Grosso do Sul, vem sofrendo alterações anualmente, tanto no quantitativo de horas aulas como na mudança de itinerários formativos. No ano de 2024, as Unidades Curriculares de Filosofia concorreram com a cadeira de Sociologia, isto é, diminuiu-se o número de horas aulas, por turma, para professores de ambas as disciplinas.

A referida unidade escolar está passando por uma grande reforma predial e as três turmas estavam alocadas em salas de aulas adaptadas para esse período de reforma. As salas eram retangulares o que distanciava ainda mais os alunos da professora.

Assim, a execução do trabalho foi adaptada ao objeto do conhecimento do 2º bimestre o que corresponde ao conteúdo sobre ética. A sequência didática foi seguida atendendo também ao planejamento do professor regente das turmas, o que me permitiu experienciar a prática pedagógica para analisar a possível eficácia metodológica (produto).

A sequência didática<sup>23</sup> proposta deveria estar em acordo com o calendário escolar. Por isso, o planejamento das aulas foi estruturado utilizando algumas estratégias do conteúdo já executado no ano passado (ver a primeira proposta pedagógica), com algumas adequações. O ensaio kantiano *O que é o Esclarecimento?*, foi o texto base para desenvolver conceitos sobre a ética kantiana.

As semanas foram conduzidas com pequenos avanços e em alguns momentos com avanço algum. As atividades foram propostas em duas aulas: sendo que uma dessas atividades correspondia a reflexão sobre o exercício da autonomia em seu cotidiano, era para redigir um texto. Com sorte tivemos resultados de 1 parágrafo, quando não apenas uma frase. E, a segunda atividade era para dar dois exemplos de imperativo categórico e dois exemplos de imperativo hipotético. Essas atividades foram necessárias para o registro e resultado da aula, pois seriam atividades que poderiam compor uma aula expositiva dialogada, mas como ocorreu muito timidamente, foi necessário a aplicação com o registro escrito. Foi trabalhado os dois textos adaptados para serem desenvolvidos em sala de aula (ver anexos), os mesmos textos que foram aplicados na experiência do ano anterior.

Não utilizamos a obra de ficção, qual seja o filme *Até o último homem*, pois não haveria tempo hábil para projeção, bem como não conseguimos obter resultados pautados no ensino de filosofia com a problematização, portanto decidimos suspender a aplicação dessa metodologia.

Os resultados não foram os esperados, mas demonstraram a grande diferença de uma aula de filosofia com a inserção do problema filosófico com uma perspectiva desafiadora e, em muitos momentos, intrigante, em comparação a uma proposta metodológica que trabalhe apenas com os textos e os conceitos filosóficos de maneira

---

<sup>23</sup>Ver a sequência didática 2, proposta no capítulo 4.

expositiva. Isso deixa claro que, para o ensino de filosofia na educação básica, o recurso de trabalhar com indagações filosóficas e metodologias que levem o educando a perceber a Filosofia presente em sua vida. Isso não significa que devemos nos adequar às visões de mundo postas no cotidiano, pois para isso o indivíduo nem precisaria ir à escola. Portanto, “memes”, recortes de jornais, notícias eletrônicas ou uma música podem ser utilizados como recursos didáticos ocasionalmente, mas é por meio de textos filosóficos e conceitos que nos aproximamos do que já foi construído e nos permite elaborar novos conceitos a partir deles.

De qualquer maneira, toda a experiência em sala de aula será sempre válida para aqueles que se propõem à docência, mesmo que os resultados não tenham sido os esperados. Essa vivência nos permite compreender e desenvolver novas perspectivas para a execução da atividade, preparando para futuras experiências no exercício da profissão, de modo que, diante de uma realidade adversa como a relatada, o mesmo conteúdo possa ser elaborado com as adequações necessárias em busca de um ensino que não apenas agregue, mas também permita o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais a partir do ambiente escolar.

De qualquer forma, os resultados do desenvolvimento prático da primeira proposta metodológica para a segunda, nos dá instrumentos de que apesar de as produções textuais da primeira (caso 1), bem como as atividades de registro da segunda (caso 2)<sup>24</sup>, não são os esperados ao analisarmos a compreensão dos conceitos que foram propostos. Então, uma avaliação quantitativa nesse momento seria dizermos que não atingimos o resultado esperado. Mas se fizermos uma avaliação qualitativa poderemos fazer a seguinte análise: no caso 1 fica evidenciado que ocorreu um comprometimento de pensar sobre o problema e fazer a correlação com conteúdo estudado; no caso 2, mesmo que não fique expresso a interiorização dos conceitos ou mesmo a compreensão do texto filosófico, houve a intencionalidade da compreensão e do registro. Como afirma Cerletti:

(...) no ensino médio, haveria diferenças quantitativas e qualitativas. O quantitativo não seria particularmente problemático porque se trataria de mais, ou menos, do mesmo. Mas o qualitativo tem a ver com que se estaria ensinando ‘outra coisa’ diferente daquilo que se faz ou se conhece no campo de especialização. (2009, p. 28)

---

<sup>24</sup> Aqui utilizaremos essa expressão “caso 1” e “caso 2”, para nos referirmos respectivamente a primeira experiência e a segunda experiência metodológica, para melhor compreensão.

Desta forma, podemos concluir que uma avaliação qualitativa no exercício da filosofia, segundo, Cerletti “(...) podem ser postos de manifesto, de diferentes formas, nos diversos níveis de ensino”. (2009, p. 28). O que não significa que qualquer produção ou manifestação deva ser considerada filosófica, mas poderemos entender o que é iniciação filosófica e isso é de um valor inestimável quando se trata de ensino na educação básica.

Assim entendemos que a proposta metodológica apresentada surtiu resultados, pois oportunizou ao educando ter essas referências seja por meio do texto filosófico, seja por definição de conceitos e até mesmo por uma obra de ficção sendo o recurso para a problematização filosófica do processo de aprendizagem.

## Capítulo 4 – Prática (Produto)

Este capítulo compete a descrição da prática metodológica, que será estruturada pela justificativa, objetivos, metodologia, ensaio do filme (obra de ficção), referencial teórico, avaliação e sequências didáticas propostas.

### 4.1 Justificativa

Na construção desta dissertação foi necessário desenvolver uma proposta metodológica que incluísse a fundamentação teórica (teoria) e a criação de um produto (prática). Por isso, pensei em um produto em forma de sequência didática baseada em recortes (anexos 1 e 2) do texto *Resposta a pergunta Que é Esclarecimento? de Immanuel Kant*, para leitura, interpretação e compreensão do termo “menoridade”, bem como os conceitos de autonomia, uso público e privado da razão, liberdade e dever. Como recurso didático, escolhi a projeção de uma obra de ficção, seguida da leitura (compreensão do cenário) do filme proposto; a interpretação da ficção a partir de conceitos previamente trabalhados nas aulas de acordo com o conteúdo proposto. O intuito é, como afirma Costa, “(...) criar um movimento comum de pensar, de levantamento de questões, de formulação e construção de conceitos e por fim, de exposição, argumentação e debate” (2020, p 91)

A ficção escolhida foi o filme de título original *Hacksaw Ridge*, denominado em português “*Até o último homem*”, baseado em história real, de gênero guerra/drama, do ano 2016, com a direção de Mel Gibson, duração de 139 minutos e de classificação 16 anos. A escolha desse filme como ferramenta metodológica citada acima, se deu para aplicar na disciplina de Eletiva de Filosofia que possui como objeto de conhecimento à temática razão, liberdade e dever em Kant, no 2º semestre do ano letivo de 2023.

### 4.2 Objetivos:

1. Conhecer a partir da leitura do texto “*Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento?*”, um dos pensadores mais significativos da história da filosofia, Immanuel Kant;
2. Elucidar por meio de recursos didáticos uma obra de ficção para análise do enredo;
3. Relacionar o enredo da obra de ficção com conceitos como razão, liberdade e dever em Kant.

### **4.3 Metodologia**

A sequência didática proposta terá a obra de ficção “Até o último homem”, baseado em uma história real e com análise e compreensão do filme, junto a temática da disciplina de Eletiva de Filosofia, isto é, a turma é heterogênea, com uma média de 16 anos, pois são alunos de 1º aos 3º anos do ensino médio. É importante ressaltar que a turma foi previamente advertida quanto a classificação etária, com cenas fortes de violência, devido ao contexto do filme ser cenário de guerra, e a mesma, de modo unânime, disse não haver nenhum problema.

Por que a escolha dessa obra de ficção? Pela qualidade de produção com efeitos audiovisuais e pelo gênero, pois os adolescentes, em sua maioria, apreciam filmes de guerra, e também, pelo roteiro inusitado, pois conta a história de um jovem americano Desmond Doss, que decidiu alistar-se como médico para o exército dos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial e se recusou a carregar uma arma. Ele salvou muitas vidas durante a Batalha de Okinawa sem disparar um único tiro.

### **4. 4 Ensaio do Filme**

*Até o último homem - “Hacksaw Ridge”*, retrata a jornada emocionante de um homem que enfrentou desafios e foi discriminado por suas crenças religiosas, mas que se manteve firme em seus valores e salvou inúmeras vidas em meio ao horror da guerra. O filme aborda temas de fé, coragem, sacrifício e respeito à vida humana, e mostra como um indivíduo pode fazer a diferença mesmo em circunstâncias inóspitas.

Desmond Doss, interpretado por Andrew Garfield, é um jovem adventista do sétimo dia cujas crenças religiosas o impediam de usar armas. Apesar disso, ele decide se alistar no exército como médico de combate e é enviado para a batalha de Okinawa, considerado um dos campos mais brutais da guerra no Pacífico.

Antes de estar em um combate, o jovem convicto de seus princípios religiosos e firme em se manter longe das armas, sofre uma grande desaprovação de seus superiores que tentam expulsá-lo e/ou mantê-lo preso durante o período de guerra, bem como seus colegas de batalhão que fazem retaliações de todas as ordens imprimindo até a violência física contra o jovem, que aparenta austeridade diante de todo o contexto, afirmando não poder ir para casa, pois era seu dever ir à guerra, mas que também era seu dever salvar vidas e não destruí-las segundo os seus princípios.

Ao chegar em Okinawa, Desmond se depara com a violência e a destruição, causadas pelo combate. O jovem se mantém fiel aos seus princípios e se recusa a

carregar uma arma, o que continua a causar muita controvérsia e desaprovação entre os combatentes.

Apesar do desprezo inicial, Desmond acaba ganhando respeito de seus companheiros de exército quando mostra sua coragem e dedicação ao resgatar dezenas de soldados feridos durante a batalha de Okinawa. Ele salva inúmeras vidas ao transportar os feridos sozinho para fora do campo de batalha e os leva em segurança para um penhasco conhecido como “*Hacksaw Ridge*”, daí o título original do filme.

O altruísmo e a bravura de Doss fazem dele um verdadeiro herói, e ele se torna a primeira pessoa na história dos Estados Unidos a receber a medalha de Honra, a mais alta condecoração militar do país, sem ter disparado um único tiro.

#### **4. 5 Referencial teórico**

Ensinar filosofia na educação básica sempre será um desafio, pois essa formação transita pela história da filosofia e também pelo problema filosófico. Pensar metodologias, práticas de ensinamentos e recursos, sempre será uma tarefa árdua, porém, intrigante e desafiadora. Por isso, a escolha do filme seguida de uma correlação com problemas filosóficos não é tarefa tão simples. Ao decidir pelo filme *Até o último homem*, observou-se alguns critérios como: ser baseado em uma história real, apesar de classificação 16 anos (mesmo com cenas fortes de violência), não ser um filme “popular”, isto é, que teve grande bilheteria e/ou foi assistido por muitos e por ser uma produção muito “rica” podendo fornecer uma série de análises e discussões.

Na primeira hora o filme tem em seu enredo Desmond Doss como um objeto de consciência até que o mesmo demonstra sua audácia em salvar vidas, cumprindo com o seu dever como médico do exército e ao mesmo tempo cumprindo o seu dever diante de seus princípios religiosos. Para quem assiste ao filme, pode ter a ideia precipitada de que o mesmo não deveria pertencer como soldado do exército, pois infringe uma regra básica que é manusear armas e usá-las para sua proteção e também do grupo. O filme ainda nos permite refletir enquanto indivíduos sobre os nossos princípios. Não podemos mudar o mundo, mas podemos mudar a nós mesmos. Não nos compete mudar o outro, mas podemos impactar a vida de outros indivíduos a partir do entendimento que temos de nós mesmos e do mundo que nos cerca.

E a partir deste cenário iremos retomar os trechos (em anexo) do texto filosófico: *Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento?*, de Kant. Já anteriormente lidos e compreendidos nas aulas que antecederam a projeção do filme, para retomar os

conceitos já pesquisados pelos educandos sobre razão, liberdade e dever, especialmente, o trecho a seguir:

“Assim, seria muito prejudicial se um oficial, a quem seu superior desse uma ordem, quisesse pôr-se a raciocinar em voz alta no serviço a respeito da conveniência ou da utilidade dessa ordem. Deve obedecer. Mas, razoavelmente, não se lhe pode impedir, enquanto homem versado no assunto, fazer observações sobre os erros no serviço militar, e expor essas observações ao público, para que as julgue. (...)” (Kant, 1985, p.104)

Ao ler a citação acima, poderíamos de maneira desavisada pensar que o personagem segundo o fundamento kantiano não cumpriu o seu uso privado da razão. Mas quando refletimos sobre a dimensão ética em Kant, em que a moral está ligada à vontade de um ser racional, “Vontade e razão são indissociáveis. A vontade é manifestação da razão, capacidade de autodeterminação de acordo com fins objetivos, i.e., válidos para todos os seres racionais”. (COSTA, 2016, p.544) passamos à análise que o soldado Doss, agiu segundo a sua razão e que a sua vontade de agir por si mesmo o fez, independente das adversidades sofridas, cumprir o seu dever.

Após toda essa reflexão entre o filme e o texto de Kant, não podemos desconsiderar a obediência e liberdade por meio das categorias, presente no enredo e que nos oportuniza pensar que a condição humana perpassa por uma atitude filosófica.

Esses conceitos serão a base de construção do conhecimento, bem como de subsídios que fundamentarão o papel da boa intervenção do educador durante todo o processo de execução do plano de aula (ver sequência didática p. 20-21).

Assim, o resultado esperado é a participação e o cumprimento dos critérios acima elencados, bem como a produção de texto em que os estudantes deverão contextualizar a realidade observada em seu cotidiano.

#### **4. 6 Avaliação**

Será considerada satisfatória mediante a adesão à proposta metodológica, evidenciada por uma participação ativa e pela realização das atividades propostas na sequência didática.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
 Faculdade de Ciências Humanas  
 Mestrado Profissional em Filosofia/PROF-FILO  
 Sequência Didática 1

**Professora:** Wanessa Fernandes de Albuquerque

**Instituição/Escola:** Escola Estadual General Malan

**Planejamento:** 2º Semestre (3º e 4º bimestres)

**Área de Conhecimento:** Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

**Unidade Curricular:** Eletiva em Filosofia (Ensino Médio)

**Tema:** Razão, Liberdade e Dever em Kant

**Turma:** Bloco III-B - Vespertino

<b>Data</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia</b>
10/08 01h/a	Razão, Liberdade e Dever em Kant	Apresentar a proposta pedagógica para o 2º semestre;  Explicar vida e obra de Immanuel Kant.	Aula expositiva dialogada com slides sobre a proposta pedagógica a ser desenvolvida ao longo do semestre e a vida e obra do pensador Immanuel Kant.  <b>Recurso Didático:</b> Data Show
17/08 01h/a	<i>Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?</i>	Ler, interpretar e discutir o texto.	Leitura compartilhada seguida de aula expositiva dialogada sobre o trecho do texto (anexo 1) e quais os elementos encontrados no texto  <b>Recurso Didático:</b> Material Impresso
24/08 01h/a	<i>Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?</i>	Compreender o termo “menoridade” e o conceito de autonomia em Kant.	Aula expositiva dialogada com a retomada do texto para compreensão dos conceitos.  <b>Recurso Didático:</b> Quadro Canetões e Material impresso
31/08	<i>Resposta à pergunta: Que é</i>	Ler, interpretar e discutir o texto.	Leitura compartilhada seguida de aula expositiva dialogada sobre o trecho do texto (anexo 2) e quais os elementos

01h/a	<i>esclarecimento?</i>	Compreender o conceito kantiano sobre uso público e o uso privado da razão.	encontrados no texto <b>Recurso Didático:</b> Material Impresso
14/09 01h/a	<i>Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?</i>	Ler, interpretar e discutir o texto.  Compreender o conceito kantiano sobre a liberdade e dever.	Leitura compartilhada seguida de aula expositiva dialogada sobre o trecho do texto (anexo 2) e quais os elementos encontrados no texto <b>Recurso Didático:</b> Material Impresso
21/09 01h/a	Tempo/Espaço: (marco histórico);  Razão; Dever; Liberdade.	Propiciar ao estudante uma prática orientada de aprendizagem, a partir de uma obra de ficção – Filme: Até o Último Homem	Orientação: fazer uma breve fala de questões a serem observadas sobre o filme.  Projeção do Filme: Até o Último Homem: baseado em uma história real – Produção Diamond Films, 2016 – 139 minutos, Classificação: 16  Gênero: Drama/Guerra/Biografia <b>Recurso Didático:</b> Lousa Digital
28/09 01h/a	Tempo/Espaço: (marco histórico);  Razão; Dever; Liberdade.	Propiciar ao estudante uma prática orientada de aprendizagem, a partir de uma obra de ficção – Filme: Até o Último Homem	Orientação: fazer uma breve fala de questões a serem observadas sobre o filme.  Projeção do Filme: Até o Último Homem: baseado em uma história real – Produção Diamond Films, 2016 – 139 minutos, Classificação: 16  Gênero: Drama/Guerra/Biografia <b>Recurso Didático:</b> Lousa Digital
05/10 01h/a	Tempo/Espaço: (marco histórico);  Razão; Dever; Liberdade.	Propiciar ao estudante uma prática orientada de aprendizagem, a partir de uma obra de ficção – Filme: Até o Último Homem	Orientação: fazer uma breve fala de questões a serem observadas sobre o filme.  Projeção do Filme: Até o Último Homem: baseado em uma história real – Produção Diamond Films, 2016 – 139 minutos, Classificação: 16

			Gênero: Drama/Guerra/Biografia <b>Recurso Didático:</b> Lousa Digital
19/10 01h/a	Possibilitar ao estudante uma discussão sobre o enredo do filme a partir de conceitos filosóficos.	Conceitos Filosóficos: Coragem; Dever; Liberdade; Justiça;	Será realizado um roteiro de perguntas sobre os temas observados pela turma a partir da compreensão do filme.  Enumerar conceitos. <b>Recurso Didático:</b> Quadro branco, canetão, cadeiras disposta em U.
26/10 01h/a	Propiciar uma prática que atenda aos seguintes requisitos: a) iniciação filosófica; b) educação para o pensar; e c) preparação para uma cidadania responsável	Investigar como o personagem conciliou liberdade e obediência segundo Kant?	Discussão Filosófica: estrutura de uma comunidade de investigação: regras, roteiro com perguntas filosóficas e avaliação. <b>Recurso Didático:</b> Quadro branco, canetão, cadeiras disposta em U.
<b>Avaliação:</b>	<b>Avaliação Diária:</b> atitude e comportamento (cumprir o regimento escolar), participação em sala e resolução das atividades propostas. <b>Obs.:</b> critério realizado em todas as aulas.		<b>Nota:</b> 0,0 – 6,0
	<b>Produção de Texto:</b> elaborar um texto: Como Kant concilia liberdade e obediência? E, explicar qual a correlação dos conceitos kantianos e a contextualização da realidade observada pelo educando a partir da compreensão do filme. <b>(01h/a)</b>		<b>Nota:</b> 0,0 – 4,0

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
 Faculdade de Ciências Humanas  
 Mestrado Profissional em Filosofia/PROF-FILO  
 Sequência Didática 2

**Professora:** Wanessa Fernandes de Albuquerque

**Instituição/Escola:** Escola Estadual Joaquim Murtinho

**Planejamento:** 2º bimestre)

**Área de Conhecimento:** Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

**Unidade Curricular:** Filosofia (Ensino Médio)

**Tema:** Ética em Kant

**Turmas:** 3º Anos (C, F, G) - Matutino

<b>Data</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia</b>
06/06 01h/a	<i>Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?</i>	Ler, interpretar e discutir o texto.  Compreender o termo “menoridade” e o conceito de autonomia em Kant.	Leitura compartilhada seguida de aula expositiva dialogada sobre o trecho do texto (anexo 1) e quais os elementos encontrados no texto  <b>Recurso Didático:</b> Material Impresso
20/06 01h/a	Ética/Moral	Compreender a definição de termos como consciência psicológica e consciência moral	Aula expositiva dialogada com esquemas e definição de termos.  <b>Recurso Didático:</b> Canetão/Quadro <b>Fonte:</b> CORDI e outros. <i>Para filosofar</i> . Editora Scipione. São Paulo. 1995.
27/06 01h/a	Ética em Kant	Explicar vida e obra de Immanuel Kant.  Imperativo Categórico e Imperativo Hipotético	Aula expositiva dialogada com a retomada do texto para compreensão dos conceitos.  <b>Recurso Didático:</b> Quadro Canetões e Material impresso

03/07 01h/a	<i>Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?</i>	Ler, interpretar e discutir o texto.  Compreender o conceito kantiano sobre uso público e o uso privado da razão.	Leitura compartilhada seguida de aula expositiva dialogada sobre o trecho do texto (anexo 2) e quais os elementos encontrados no texto  <b>Recurso Didático:</b> Material Impresso
10/07 01h/a	Recuperar para Avançar (RAV)	<b>Aplicação das atividades para os alunos que n</b>	Leitura compartilhada seguida de aula expositiva dialogada sobre o trecho do texto (anexo 2) e quais os elementos encontrados no texto  <b>Recurso Didático:</b> Material Impresso
<b>Avaliação:</b>	<b>Atividade Avaliativa 1:</b> Elabore um texto em breves linhas sobre em quais momentos você se considera um indivíduo autônomo (capaz de pensar por si só) e em quais momentos você percebe-se em condição de “menoridade”. <b>(01h/a)</b>	<b>Nota:</b> 0,0 – 2,0	
	<b>Atividade Avaliativa 2:</b> Cite dois exemplos do seu cotidiano de ações que você compreende como imperativo categórico e imperativo hipotético. <b>(01h/a)</b>	<b>Nota:</b> 0,0 – 2,0	

## TEXTO I

### Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento?<sup>25</sup>

“Esclarecimento (*Aufklärung*) é 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. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo, sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (*Aufklärung*).

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorennis*), continuem, no entanto, de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles. É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis. A imensa maioria da humanidade (inclusive todo o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e além do mais perigosa, porque aqueles tutores de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela. Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostraram-lhes em seguida o perigo na verdade não é tão grande, pois aprenderiam muito bem a andar finalmente, depois de algumas quedas. Basta um exemplo deste tipo para tornar tímido o indivíduo e atemoriza-lo em geral para não fazer outras tentativas no futuro.

É difícil, portanto para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso, de seus dons naturais, são os grilhões de uma

---

<sup>25</sup> KANT, Immanuel. **Que é Esclarecimento?** In: \_\_\_\_\_. **Textos Seletos**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p.100-102.

perpétua menoridade. Quem deles se livrasse só seria capaz de dar um salto inseguro mesmo sobre o mais estreito fosso, porque não está habituado a este movimento livre. Por isso são muito poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura. ”

## TEXTO II

### Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento?<sup>26</sup>

“Para este esclarecimento (*Aufklärung*), porém, nada mais se exige senão LIBERDADE. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um *uso público* de sua razão em todas as questões. (...). Que limitação, porém, impede o esclarecimento (*Aufklärung*)? Qual não o impede, e até mesmo o favorece? Respondo: o uso *público* de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento (*Aufklärung*) entre os homens. O *uso privado* da razão pode, porém, muitas vezes ser muito estreitamente limitado, sem, contudo, por isso impedir notavelmente o progresso do esclarecimento (*Aufklärung*). Entendo, contudo, sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto *sábio*, faz dela diante do grande público do *mundo letrado*. Denomino uso privado aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo *cargo público* ou *função a ele confiado*. Ora, para muitas profissões que se exercem no interesse da comunidade, é necessário um certo mecanismo, em virtude do qual alguns membros da comunidade devem comportar-se de modo exclusivamente passivo para serem conduzidos pelo governo, mediante uma unanimidade artificial, para finalidades públicas, ou pelo menos devem ser contidos para não destruir essa finalidade. Em casos tais, não é sem dúvida permitido raciocinar, mas deve-se obedecer. Na medida, porém, em que esta parte da máquina se considera ao mesmo tempo membro de uma comunidade total, chegando até à sociedade constituída pelos cidadãos de todo o mundo, portanto na qualidade de sábio que se dirige a um público, por meio de obras escritas de acordo com seu próprio entendimento, pode certamente raciocinar, sem que por isso sofram os negócios a que ele está sujeito em parte como membro passivo. Assim, seria muito prejudicial se um oficial, a quem seu superior desse uma ordem, quisesse pôr-se a raciocinar em voz alta no serviço a respeito da conveniência ou da utilidade dessa ordem. Deve obedecer. Mas, razoavelmente, não se lhe pode impedir, enquanto homem versado no assunto, fazer observações sobre os erros no serviço militar, e expor essas observações ao público, para que as julgue. (...). Do mesmo modo também o sacerdote está obrigado a fazer seu sermão aos discípulos do catecismo ou à comunidade, de conformidade com o credo da Igreja a que serve, pois foi admitido com esta condição. Mas, enquanto sábio, tem

---

<sup>26</sup> KANT, Immanuel. **Que é Esclarecimento?** In: \_\_\_\_\_. **Textos Seletos**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p.104-108.

completa liberdade, e até mesmo o dever, de dar conhecimento ao público de todas as suas ideias, cuidadosamente examinadas e bem-intencionadas, sobre o que há de errôneo naquele credo, e expor suas propostas no sentido da melhor instituição da essência da religião e da Igreja. (...). Por conseguinte, o uso que um professor empregado faz de sua razão diante de sua comunidade é unicamente um *uso privado*, porque é sempre um uso doméstico, por grande que seja a assembleia. Com relação a esse uso ele, enquanto padre, não é livre nem tem o direito de sê-lo, porque executa uma incumbência estranha. Já como sábio, ao contrário, que por meio de suas obras fala para o verdadeiro público, isto é, o mundo, o sacerdote, no *uso público* de sua razão, goza de ilimitada liberdade de fazer uso de sua razão e de falar em seu próprio nome”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer o Mestrado Profissional, nos foi permitido ampliar não apenas o horizonte teórico, mas também avaliar e refletir sobre quais perspectivas acerca da docência em geral e a prática em si. São vinte e cinco anos de sala de aula no ensino básico da rede pública e faz-se necessário pensar os próximos anos.

No exercício da profissão há muitos desafios que se moldam a partir da realidade em que tanto o professor quanto os alunos estão inseridos. Ao observar a realidade no contexto não apenas geográfico e social em que estamos inseridos, percebo que há três desafios presentes em nosso cotidiano: reinventar-se como professor, desenvolver novas estratégias de ensino e fazer-se interessante.

Procurei, a partir da pesquisa realizada, em que penso o ensino de filosofia como problema filosófico tendo um texto filosófico como base de estudo, explorar uma perspectiva frutífera para pensar soluções e novas estratégias de ensino. É importante ressaltar que essa metodologia não é o único “caminho”, mas é um instrumento que pode dar resultados por meio dos desafios, indagações e a problematização sobre as questões do pensamento humano.

Ao ministrar as aulas de filosofia, é crucial ter em mente que estas não se limitam à avaliação de fatos históricos ou sociais, como outras disciplinas das ciências humanas. A Filosofia elabora conceitos e, estes são elaborados a partir de problemas, o que torna a Filosofia distinta de outros saberes humanos como a arte e as ciências.

Compreender os conceitos filosóficos já existentes e recriá-los ou elaborar novos conceitos, torna-se possível por meio do desenvolvimento das habilidades do pensamento (investigar, racionar, elaborar conceitos, etc.).

Portanto, a proposta metodológica de um ensino problematizador que é sem dúvida, um método muito mais trabalhoso que um ensino expositivo dialogado, oportuniza ao educando estar ativamente envolvido no processo de aprendizagem e não apenas como um mero espectador passivo diante da realidade que o cerca.

Muitas vezes ouvimos que a função da escolar é somente desenvolver as habilidades primárias ou básicas (ler, escrever, calcular, etc.); com efeito, a escola é o local que deve desenvolver essas habilidades, que por si só são habilidades de alto grau de relevância. Mas cabe também a escola desenvolver as habilidades denominadas de ordem superior, pois se a escola não for um espaço em que possamos sair do senso comum, não há necessidade da sua existência.

É importante entendermos que as habilidades como inferir, julgar, deduzir, comparar etc. são aprimoramentos das habilidades básicas. Nesse sentido, a Filosofia como disciplina, por meio do ensino problematizador baseado em conceitos, deve desenvolver não apenas essas habilidades, mas também a habilidade de expor, ouvir e dialogar.

Nesta pesquisa utilizamos partes do texto kantiano *A resposta: O que é Esclarecimento?*, como objeto de estudo teórico como uma ferramenta metodológica, pois marca um período histórico e conceitual da Filosofia. Ao utilizarmos um texto filosófico como a base do conteúdo a partir dos conceitos é oportunizar o conhecimento por meio do desenvolvimento de habilidades de raciocínio, ao mesmo tempo que vivencia a história do pensamento humano.

Ressalto ainda que, ao discutirmos o ensino de Filosofia como problema filosófico, não pretendemos desconsiderar outros métodos de ensino da disciplina, mas ressaltar a sua pertinência, uma vez que está alinhado com os desafios enfrentados no exercício da docência em Filosofia. Isso possibilita a elaboração de novas práticas para as novas gerações e o desenvolvimento de novas estratégias tornando o ensino mais interessante.

## Referências Bibliográficas

- ASPIS, R.; GALLO, S. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. Ed. 1ª. São Paulo: Alta Mídia e Educação, 2009.
- COSTA, M. N. **Razão prática e Meta-ética: uma análise a partir da Fundamentação da Metafísica dos Costumes de Kant**. Ver. Filos, Aurora, Curitiba, v. 28, n.44, p 531-550, maio/ago. 2016
- COSTA, M. N. **Filme, texto, obra: Relato de uma experiência de ensino de filosofia na Universidade. Pensando**. Revista de Filosofia vol. 11, nº22, 2020.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Que é a Filosofia?** Tradução: Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Manuela Pinto dos santos e Alexandre Fradique Morujão.5. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2001.
- KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. Nova Cultural: São Paulo, 2000.
- KANT, Immanuel. **Que é Esclarecimento?** In: \_\_\_\_\_. **Textos Seletos**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p.100-116.
- PORTAS, M. A. **O pensamento de Immanuel Kant**. Brasília, DF: Academia Monergista, 2023.
- KAHLMAYER-MERTENS, R. S. **Dos usos público e privado da razão segundo Immanuel Kant**. Passages de Paris, 7, 2012, p. 223-231.
- KLEIN, J. T. **A resposta kantiana à pergunta: que é esclarecimento?** *ethic@*, Florianópolis v. 8, n. 2, 2009, p. 211 - 227.
- KLEIN, J. T. **Os princípios kantianos para uma liberdade republicana de imprensa**. Princípios: Revista de Filosofia, Natal v. 23, n. 41, 2016, p. 207 - 245.
- UTTEICH, L. **A revolução copernicana de Kant como acesso ao conhecimento, à moralidade, à história e à política (religião)** em COSTA, M. e Outros. **Direito à rebelião? Reflexões críticas a partir da história da filosofia política**. São Paulo: LiberArs, 2021.

ANEXOS – E. E. GENERAL MALAN

Escola Estadual General Malan

Data: 29/11/2023

Aluna

UCI-A

Até o último homem: Kant

O filme "Até o último homem" relata a história de Klaus, um homem que se alista no exército para exercer a função de médico na guerra que ocorre no momento, porém, se recusa a usar uma arma, sendo consequência de seus traumas do passado e suas crenças.

É possível concluir que, o personagem estava errado em não querer usar uma arma, Kant afirma que existe dever e liberdade, e que devem ser exercidos pelo ser humano, ou seja, era um dever manusear uma arma, já que estavam em um cenário de guerra, no entanto, ele queria que suas vontades individuais fossem atendidas, ~~mas~~ mesmo sendo um dever a uma nação.

É fato que, durante a guerra - após conseguir autorização de não usar armas - Klaus salvou muitas vidas, mesmo sem uma arma, porém isso não entra em questão, ele ainda está errado em se recusar a fazer o uso de armamentos, por causa de suas sensibilidades.



E. E. Gal malom  
Data: 29/11/2023

De acordo com o filme "Alô, o último homem", o soldado Desmond Doss está certo de acordo com a filosofia de Kant. A filosofia de Kant é baseada em leis morais, Kant defende que uma pessoa deve agir moralmente porque é seu dever, independentemente dos consequências.

Desmond escolhe não matar, mesmo enfrentando hostilidades de seus colegas, e sendo considerado um traidor. Ele age de acordo com seu dever moral e age de forma coerente com sua própria ética interna, resistindo à pressão.

Portanto, de acordo com a filosofia de Kant, Doss está certo em sua decisão em pegar um aríete e lutar no campo de batalha como um médico, para salvar vidas e, não tirá-las, já que sua ação é baseada em um dever moral.

29/11/2023

E. E. General Malan

Data: 29/11/2023

is D.

Ele acordo com Kant no texto esclarecimento a forma pela qual o homem sai da menoridade, sai da tutela de outros homens; Com isso Hermond Hoss é inocente, pois a consciência de um soldado que, em meio a laceras da guerra, escolhe permanecer convicto a seus valores e sua fé. Kant diz, "devemos agir como se a máxima da nossa ação fosse transformada em lei universal", isto é, agir de fato que todos deveriam agir, sendo essas ações fins em si mesmos, ou seja, visando nada mais do que a satisfação na própria ação, que seria a ação de Deus.

A ética kantiana é a ética do dever, auto-  
 coerção da razão, que concilia dever e liberdade.  
 No filme "O último homem", o  
 protagonista chamado Desmond entra para  
 servir o exército mas com seus princípios, e  
 um dele é não tocar em armas mesmo  
 sendo um dever dentro da instituição.

Analisando a situação, se ele não usasse  
 armas por escolha seria liberdade, porém não  
 estaria cumprindo seu dever.

Em meu ver ele é culpado, pois se  
 vamos a algum lugar devemos seguir as  
 leis e deveres que são aplicados. Se  
 tivéssemos liberdade para tudo, viveríamos  
 em um mundo caótico.

E. E. Gal Malan

Prof.ª Walmesca

Aluna:

UCI-A

Atividade:

Em minha opinião a personagem Wassmer Dass está errada, pois, segundo a ideia de dever e liberdade de Kant, ele tinha o dever de vencer de maneira correta e compreendendo todos os deveres da guerra que eram necessários. É fato que Dass tinham seus valores e princípios morais e tinha sua liberdade, entretanto ele teve escolha de se alistar ou não para guerra e mesmo que tinha se alistado para ser médico deveria cumprir seu dever de soldado, independente da situação em que esteja, para prestigiar seu país. Como isso, concluo que, se Dass não estava disposto a cumprir tudo que ele foi chamado a ser seu dever, mesmo que estivesse em um batalhão diferente do qual ele escolheu, não deveria ter se alistado, pois guerra é guerra e o dever de soldado prestigiar seu país, independente de seus princípios pessoais.

22/11/23  
0570055  
0LM205

Escola Estadual General Nelson  
Prof. Wilson - UC-4 - B1-t  
Aluno  
Data: 22/11/23

Atividade: O Último Homem

Em "Até o Último Homem", Desmond Doss personifica uma perspectiva ética singular durante a Segunda Guerra Mundial. Inspirado nos ideais de Immanuel Kant, ele sustenta uma abordagem em princípios morais, recusando-se a abandonar armas, apesar de voluntariamente se alistar como enfermeiro de combate.

Sua conduta reflete a imparcialidade categorial de Kant, onde a ação moral é determinada pela aplicação constante de princípios éticos universais. Ao refletir a dignidade, Doss não se nos restringe ao papel tradicional de moral, mas também atua a uma ética que valoriza a humanidade como um fim em si mesma.

O dross, sob a ótica de Kant, é central na ética de Doss. Sua expressão em valores vivos, através dos desafios e perigos, destaca a responsabilidade moral que ele assume ao escolher sua ação, mesmo em um cenário de guerra. A decisão de servir com um princípio ético reafirma a universalidade de seus valores, considerando globalmente a toda a circunstância.

Além disso, a fé de Doss pela liberdade é intrinsecamente ligada à sua ética kantiana. Ao refletir os valores e a realidade, ele defende a liberdade como um direito fundamental. Sua visão em compreender nos princípios, através dos princípios morais e virtudes, aberta a autonomia moral influenciada por Kant, onde a liberdade é exercida por meio da adesão consciente aos seus atos.

Assim, "Até o Último Homem" transcende o mero relato histórico ao proporcionar uma reflexão ética profunda. Desmond Doss, através nos princípios de Kant, emerge como um exemplo notável de como a dignidade, a ética e a fé pela liberdade podem coexistir, tornando sua narrativa que ressoa com os fundamentos da filosofia kantiana.

TEORIA DE KANT APLICADA AO FILME  
"A TÊ O ÚLTIMO HOMEM"

E.E. GAL MALAN

Nome:

Bloco 1A

Prof: W. LUSSO

Filosofia

Data: 29/11/23

O filme "A TÊ O ÚLTIMO HOMEM" APRESENTA MOMENTOS QUE PODEM SER ANALISADOS EM CLARIDADE DA TEORIA DE IMMANUEL KANT, ESPECIALMENTE NO QUE DIZ RESPEITO À MORALIDADE, DIGNIDADE HUMANA E DEVER.

KANT DEFENDE A IMPORTÂNCIA DE AGIR DE ACORDO COM PRINCÍPIOS MORAIS UNIVERSAIS, INDEPENDENTEMENTE DAS CIRCUNSTÂNCIAS. DISSO, COMO OBSERVADOR DE CONSCIÊNCIA, BASEIA SUAS AÇÕES DE MORALIDADE PROFUNDA, RECONHECENDO-SE A MELHOR EM DEBATES DEBIDO ÀS SUAS CRENÇAS RELIGIOSAS E DO VALOR QUE ATRIBUI À VIDA HUMANA. ESSA POSIÇÃO REFLETE A IDEIA DE KANT DE QUE DEBEMOS AGIR DE ACORDO COM PRINCÍPIOS QUE POSSAM SER APLICADOS UNIVERSALMENTE, TRAZENDO TODAS AS PESSOAS COMO FINS EM SI MESMAS.

KANT DEFENDE QUE A MORALIDADE ESTÁ ESSENCIALMENTE LIGADA À NOSSA CAPACIDADE DE TOMAR DECISÕES RACIONAIS E AUTÔNOMAS. DISSO, AGO DE ACORDO COM SUA PRÓPRIA CRENÇA, MESMO QUANDO ENFRENTA PRESSÕES E HOSTILIDADE DE SEUS COLEGAS DE ARMA. ELE MANTÉM SUA AUTONOMIA MORAL AO SEGUIR SEU DEVER, MESMO QUE ISSO SIGNIFIQUE ENFRENTAR DIFICULDADES E PERIGOS.

OUTRO ASPECTO IMPORTANTE DA TEORIA DE KANT É A VALORIZAÇÃO DA VIDA HUMANA. KANT ARGUMENTAVA QUE TODAS AS PESSOAS TÊM UM VALOR INTRÍNSECO E QUE DEVEM SER TRATADAS COMO SERES DIGNOS DE RESPEITO. DESMOLD, EM SUA DILIGÊNCIA COMO MÉDICO, SALVOU MAIS DE 70 VIDAS DURANTE A GUERRA.

LHO, DEMONSTRANDO UM PROFUNDO RESPEITO PELA DIGNIDADE E PELO VALOR DOS "INDIVÍDUOS HUMANOS", SUA DEDICAÇÃO EM DEFENDER SUA PRÓPRIA VIDA PARA RESGATAR OS FERIDOS REFLETE A ILÍCITA KANTIANIDADE DE QUE DEVEMOS TRATAR CADA PESSOA COMO UM FIM EM SI MESMO E NÃO MERAMENTE MEIO PARA ALCANÇAR UM FIM.

O FILME TAMBÉM LEVANTA QUESTÕES SOBRE A LIBERDADE E A RESPONSABILIDADE MORAL. KANT ARGUMENTA QUE A LIBERDADE HUMANA ESTÁ LIGADA À NOSSA CAPACIDADE DE AGIR DE ACORDO COM PRINCÍPIOS MORAIS RACIONAIS. DASS EXERCE SUA LIBERDADE MORAL DO TOMAR UMA POSIÇÃO QUE VAI CONTRARIAS EXPECTATIVAS DA SOCIEDADE E DO SEGUIR SEU DEVER DE SALVAR VIDAS, MESMO EM UM CONTEXTO DE GUERRA. SUA RESPONSABILIDADE MORAL É EVIDENTE EM SUAS AÇÕES ALTRUISTAS E CORAJOSAS, QUE TÊM COMO OBJETIVO PROTEGER E PRESERVAR A VIDA DE SEUS COMPANHEIROS DE GUERRA.

EM RESUMO, O FILME PODE SER ANALISADO À LUZ DA TEORIA DE KANT, DESTACANDO A IMPORTÂNCIA DA MORALIDADE, DIGNIDADE HUMANA, DEVER, LIBERDADE E RESPONSABILIDADE. DEMONSTRANDO DASS PERSONALIDADE NA APLICAÇÃO desses conceitos DO DEVER DE ACORDO COM SUAS CONVICÇÕES ÉTICAS, RESPEITAR A DIGNIDADE DAS VÍTIMAS HUMANAS, EXERCER SUA LIBERDADE MORAL E ASSUMIR A RESPONSABILIDADE POR SUAS AÇÕES. O FILME INSPIRADO NOS CONVIDA A REFLETIR SOBRE A IMPORTÂNCIA DE NOSSOS PRINCÍPIOS MORAIS E DO RESPEITO À DIGNIDADE HUMANA, MESMO EM SITUAÇÕES EXTREMAS.

EM CONCLUSÃO, DEMONSTRANDO DASS TEM SIM O SEU DIREITO DE LIBERDADE DE SEGUIR COM SUAS AÇÕES PESSOAIS EM MEIO A GUERRA.

Escola Estadual General Mascarenhas

Comunidade, 2011/11/11

Aluno:

Bloco 1 UC IV

No filme "até a última brecha", o personagem Howard Ross, baseado nos atos em suas convicções éticas e religiosas, recusando-se a portar armas, mas servindo como médico de combate. De acordo com a ética Kantiana, que enfatiza o dever e a moralidade baseada em princípios universais, pode-se argumentar que a decisão de Ross é consistente com a visão de Kant.

Kant acreditava na importância de agir de acordo com o dever moral, independentemente das consequências, e valorizava a intenção por trás dos atos. O recuso de Ross em usar uma arma pode ser visto como uma manifestação de compromisso com seus princípios éticos, baseada no senso de vida e morte a si mesmo de um homem que não entrou em conflito com sua consciência profunda.

No entanto, interpretações éticas podem variar, e diferentes filósofos Kantianos podem oferecer perspectivas significativamente diferentes sobre o caso.

ANEXOS – E. E. JOAQUIM MURTINHO

E. L. Joaquim Martins

Data: 06-06-24

Disciplina: Exatidão - Autonomia 3º C

Nome: [REDACTED]

• Elabore um texto em livre estilo sobre em quais momentos (s) você se considera um indivíduo autônomo (pensar por si só) e em qual (is) momento (s) você exerce a menoridade?

Todos nós temos momentos na vida em que nossas escolhas refletem nossa autonomia individual, como por exemplo decidir qual faculdade seguir, que hobbies praticar, qual parceiro se relacionar e cantar ou estilo musical executar. Estas são decisões pessoais que não giram em torno de nomes e gostos.

Como minoria, nossas escolhas muitas vezes são feitas por influência de outras pessoas como escolhas de filmes, séries ou livros, comprar roupas e comidas e frequentar certos locais por recomendações de amigos ou por estar popular.

E.F. Yanquis Unstudo

Data -> 06-06-24

Escola [REDACTED]

Nome -> [REDACTED]

### ATIVIDADE AVALIATIVA

Elabore um texto com base sobre as seguintes questões: como se considera um indivíduo autônomo? por que se usa um termo como esse para a humanidade?

- Para ser considerado um indivíduo autônomo quando toma decisões importantes, como a escolha da carreira, baseada em suas próprias reflexões e valores. Já usamos o termo humanidade quando usamos a linguagem de um questionário, obedecendo e confiando em autoridades ou contribuindo de outras pessoas, com usque instrução de um professor, ou cumprir as leis estabelecidas.

## Esclarecimento - Autonomia

Nome

Data: 06/06/2024

Aprende-se que se é um indivíduo autônomo quando toma decisões importantes sobre minha vida, como escolhas de carreira, princípios éticos e estilo de vida, baseando-me em informações / reflexões pessoais. Procuro a maturidade, por estar diante em situações em que confio regularmente em autoridades ou tradições sem questioná-las, como seguir regras sociais ou conselhos de especialistas sem crítica. Essa dinâmica entre autonomia e maturidade reflete a simplicidade da experiência humana, onde a independência e a confiança em fontes externas coexistem.



autonomia

Data: 08/06/24

tema: envelhecimento - autonomia

Elabore um texto em 10 linhas sobre um igual (ou momento(s)) que se considera um indivíduo autônomo (pessoa por si só) e em quais momentos esse ocorre a menção?

Como um idoso, me considero um indivíduo autônomo quando tomo decisões importantes com consciência e responsabilidade, baseadas em minha própria opinião e escolhas, sobretudo por eu ser menor de idade muitas decisões importantes na minha vida preciso dos meus pais. Exemplo a menção é quando permito exatamente que você tome decisões por mim quando você parece tomar decisões e questiona-las ou quando você assume a responsabilidade por minhas ações e consequências, sendo assim por esta sua menção não posso ser totalmente autônomo.

A autonomia se manifesta quando libero o seu pensamento, a liberdade de pensamento e a capacidade de agir de acordo com meus próprios ideais.

[Redacted area]

# Filosofia

- Prof. Luciano VASCON

ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM MORTINHO

• ESCIARECIMENTO - Autonomia -

Elabore um Breve texto, Sobre em qual(s) circunstancia(s) Você Se considera Um Indivíduo Autônomo/dependente por si e em qual momento(s) Você exerce A menoridade.

Como Ser humano, considero-me Um indivíduo autônomo quando tomo decisões fundamentadas em Minha própria razão e consciência, Agindo de Acordo com meus Valores e princípios. No entanto, tenho que posso exercer A menoridade em Situações em que permito que Outros tomem decisões em meu lugar, Seja por comodismo, Falta de Conhecimento ou dependência de Orientação externa.

A Busca pela Nossa Autonomia e o Reconhecimento da própria capacidade de pensar e agir São essenciais para o desenvolvimento pessoal e a realização plena como indivíduo.



**IMPERATIVO CATEGÓRICO**

- 1- AJUDAR OS NECESSITADOS: Dar-se ajuda aos outros quando estão em necessidade, por questionamos que os outros fossem os mesmos por nós em situações similares. Este é um exemplo da aplicação do princípio de universalização, em que tudo como um princípio na moralidade.
- 2- RESPEITAR A DIGNIDADE HUMANA: Nunca usar os outros meramente como meios para um fim, mas sempre considerados como fins em si mesmos, respeitando sua dignidade intrínseca, de modo que algo essencial na moralidade da pessoa.

**IMPERATIVO HIPOTÉTICO**

**1- COMER DE FORMA SAUVEZ PARA MANTER A SAUDE**

"se você quer manter a saúde, deve comer de forma saudável"  
 este imperativo é condicionado pelo desejo de manter a saúde.

**2- PRATICAR UM ESPORTE PARA MELHORAR A FORMA FÍSICA**

"se você quer melhorar sua forma física, deve praticar um esporte regularmente"

esse imperativo depende do objetivo de melhorar a forma física aplica os meios o máximo que consegue no mundo natural, como o médico fornece fraldas para o bebê e fogões comilados para desastres.

Atividade de Filosofia 2

2 exemplos de imperativos hipotéticos e imperativos categóricos:

1º: economizar dinheiro } hipotéticos  
2º: estudar para a prova }

3º: não roubar } categóricos  
4º: ajudar minha mãe }



ATIVIDADE

~~ética de Kant~~  
F I L O S O F I A

Leia dois exemplos de regras cotidianas a seguir que podem compreender como imperativo categórico e imperativo hipotético.

1. imperativo categórico → 1 - tente estudar como sempre.  
2 - dispute no fila no ponto de ônibus.

1. imperativo hipotético → 1 - faça atividade extracurricular para entrar na universidade.  
2 - pagar o ônibus para chegar a escola a tempo.

DR JOAQUIM MURTIHO

DATA: 27/06/24

Filosofia

Ética - Kant

### 'ATIVIDADE'

Dê dois exemplos no seu cotidiano de ações que Kant compreende como imperativo categórico e imperativo hipotético:

**Imperativo Categórico** No meu cotidiano sou a O Respeito, isso é algo que considero como uma obrigação moral absoluta, independentemente da circunstância.

É fundamental tratar com respeito, dignidade e lealdade. É isso também pelo em relação as minhas amizades, pessoas que eu me preocupo e gajo pelo bem. Então se esquecer a alguém que é o Respeito, ferir a fé que Agir em respeito.

**Imperativo Hipotético** Os desejos, quando não são realizados, não são realizados. **Alimentação saudável**, portanto isso está condicionado ao desejo de alcançar a melhoria de se exercitar a comer de forma saudável e saudável, pois depende do objetivo pessoal de alcançar. Outro exemplo seria (Se eu não passar em um exame, então vou estudar). A intenção de estudar é condicionada ao desejo de passar no exame (isto também é em prosa em si). O imperativo de estudar é hipotético, pois está ligado à realização de um objetivo específico.