

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
MESTRADO EM FILOSOFIA

EDUARDO VICTOR SILVA ROCHA

**O FILOSOFAR COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: Construir a autonomia a
partir da perspectiva kantiana**

RECIFE

2020

EDUARDO VICTOR SILVA ROCHA

O FILOSOFAR COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: Construir a autonomia a partir da perspectiva kantiana

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, na área de concentração Ensino de Filosofia, orientada pela Prof.^a Dra. Maria Betânia do Nascimento Santiago como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

**RECIFE
2020**

Catálogo na Fonte
Bibliotecário: Rodrigo Leopoldino Cavalcanti I, CRB4-1855

R672f Rocha, Eduardo Victor Silva.
O filosofar como experiência educativa : construir a autonomia a partir da perspectiva kantiana / Eduardo Victor Silva Rocha. – 2023.
114 f. : 30 cm.

Orientadora : Maria Betânia do Nascimento Santiago.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-graduação em Filosofia, Recife, 2023.

Inclui referências.

1. Filosofia. 2. Kant, Immanuel, 1724-1804. 3. Autonomia (Filosofia). 4. Filosofar. 5. Filosofia – Estudo e ensino. I. Santiago, Maria Betânia do Nascimento (Orientadora). II. Título.

100 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2023-207)

EDUARDO VICTOR SILVA ROCHA

O FILOSOFAR COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: Construir a autonomia a partir da perspectiva kantiana

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, na área de concentração Ensino de Filosofia, orientada pela Prof.^a Dra. Maria Betânia do Nascimento Santiago como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovada em: 28/08/2020

Banca examinadora:

Prof. Dra. Maria Betânia do Nascimento Santiago (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco (CAA)

Prof. Dr. Nelio Vieira de Melo (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco (CAA)

Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco (CE)

**RECIFE
2020**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, venho agradecer ao Deus divino, fonte inesgotável de toda sabedoria, por conceder a graça de realizar essa pesquisa com zelo, dedicação e comprometimento com uma ciência que tem o compromisso de contribuir expressivamente no melhoramento da humanidade.

Com especial apreço, meu agradecimento à estimada Prof. Dra. Maria Betânia do Nascimento Santiago, minha orientadora, pela sua atenção, suas correções e ajustes que foram de imprescindível valia para a composição e aperfeiçoamento das ideias contidas neste trabalho.

A toda família, especialmente à minha querida esposa Maria Fabiana Oliveira e ao meu querido filho Nicollas David Oliveira Rocha, pela compreensão, apoio, carinho, amor, dedicação e disponibilidade para auxiliar minha formação profissional e intelectual.

Aos prezados Prof. Dr. Junot Cornélio Matos, Prof. Dr. Roberto Markenson e ao meu pároco Prof. Ms. Pe. Jário Carlos da Silva Junior, minha imensa gratidão pelas palavras de incentivo, apreço e orientação, que foram indispensáveis para meu amadurecimento como pessoa humana e como pesquisador.

Com grata satisfação aos diletos Prof. Dr. Nélio Vieira de Melo e Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva, que se dispuseram atentamente para participar da banca examinadora, pela leitura atenciosa, apontamentos, críticas e orientações que contribuíram satisfatoriamente para o aperfeiçoamento das minhas pesquisas e que resultaram neste modesto texto.

Por fim, a todos os colegas e professores da turma do mestrado PROF-FILO¹ 2018-2020, meu estimado agradecimento, pois que em cordiais discussões, estabelecemos vínculos de amizade e apreço, buscando conjuntamente o conhecimento, e assim, contribuindo significativamente no aprendizado acadêmico para elaboração deste referido trabalho.

¹PROF-FILO: Mestrado Profissional em Filosofia.

RESUMO

O presente trabalho aborda aspectos relacionados à autonomia humana no sentido de construção da moralidade proposta por Kant, considerando a sua relação com o exercício do filosofar no contexto de um projeto educativo. Para tanto, parte da teoria do conhecimento desse pensador, do reconhecimento das possibilidades do conhecer a partir de elementos conceituais ali identificados e da moralidade tematizada por ele, relacionando-os ao melhoramento da humanidade mediada pela educação como processo que pressupõe considerar o legado das gerações que nos antecederam. O estudo se propôs a discutir o significado da autonomia humana como resultante do exercício do pensar propiciado pela experiência do filosofar, a partir dos conceitos encontrados na obra do pensador e da análise de uma *intervenção* realizada em sala de aula. Com essa finalidade, o trabalho apresenta alguns aspectos da filosofia kantiana e, demarcando a compreensão educacional aí encontrada, consideramos a pertinência da discussão em torno de um projeto de educação que vise a um melhoramento gradativo da humanidade, levado a cabo por uma intenção racional. Os procedimentos metodológicos assumidos no estudo, envolvem pesquisa bibliográfica e o trabalho empírico por meio da aplicação da intervenção em sala de aula, estruturada na forma de uma *sequência didática*. Assume para tanto uma abordagem hermenêutica como forma de interpretação e análise dos dados bibliográficos e empíricos resultantes da ação desenvolvida na escola campo de intervenção. Tendo em vista esse caminho, conclui-se quanto à necessidade de relacionar, como objeto de nosso trabalho, o reconhecimento de um fio condutor na teoria kantiana que desemboca em sua pedagogia. Considera-se ainda que se trate de um debate atual, especialmente quanto ao aprofundamento da possibilidade de melhorar a educação a partir dos pressupostos apontados por Kant e de seu reconhecimento do progresso da humanidade.

Palavras-chave: Immanuel Kant; autonomia; filosofar; ensino de filosofia.

ABSTRACT

The present work addresses aspects related to human autonomy in the sense of building the morality proposed by Kant, considering its relationship with the exercise of philosophizing in the context of an educational project. Therefore, it starts from the theory of knowledge of this thinker, from the recognition of the possibilities of knowing from the conceptual elements identified there, and from the morality thematized by him, relating them to the improvement of humanity mediated by education as a process that presupposes considering the legacy of generations that preceded us. The study aimed to discuss the meaning of human autonomy as a result of the exercise of thinking provided by the experience of philosophizing, based on the concepts found in the work of the thinker and the analysis of an intervention performed in the classroom. To this end, the work presents some aspects of Kantian philosophy and, demarcating the educational understanding found there, we consider the pertinence of the discussion around an education project aimed at a gradual improvement of humanity, carried out by a rational intention. The methodological procedures assumed in the study involve bibliographic research and empirical work through the application of intervention in the classroom, structured in the form of a didactic sequence. Therefore, it takes a hermeneutic approach as a way of interpreting and analyzing the bibliographic and empirical data resulting from the action developed in the intervention field school. In view of this path, we conclude as to the need to relate, as an object of our work, the recognition of a common thread in Kantian theory that leads to its pedagogy. It is also considered that this is a current debate, especially regarding the possibility of improving education based on the assumptions pointed out by Kant and his recognition of the progress of humanity.

Key-words: Immanuel Kant; autonomy; philosophize; philosophy teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	CAPÍTULO I.....	15
2.1	A autonomia e educação na filosofia kantiana.....	15
2.2	A autonomia e o filosofar na educação.....	16
2.3	Educar a sensibilidade: o lugar da Filosofia.....	31
2.4	Conhecimento e a autonomia da vontade.....	39
3	CAPÍTULO II.....	51
3.1	A liberdade como princípio moral da educação para a autonomia...	51
3.2	Do problema da liberdade.....	53
3.3	Os pressupostos da moralidade.....	61
3.4	A liberdade como pressuposto da educação para a autonomia.....	72
4	CAPÍTULO III.....	77
4.1	Filosofar e autonomia na sala de aula.....	77
4.2	O ensino de filosofia.....	79
4.3	Parâmetros kantianos para o ensino de filosofia.....	85
4.4	A experiência do filosofar em sala de aula.....	89
4.5	Uma leitura possível da Sequência Didática.....	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: A trajetória do filosofar à autonomia.....	102
	REFERÊNCIAS.....	108
	APÊNDICE A - Projeto de intervenção.....	110

1 INTRODUÇÃO

O pensamento de Kant oferece uma significativa contribuição para o debate sobre a constituição da autonomia e tem, na concepção de um processo educativo orientado por uma abordagem heterônoma, a possibilidade de chegar à autonomia como exercício pleno da experiência do pensar. Para Kant, tal estágio autônomo é condição da formação humana, o que faz com que afirme a necessidade de uma espécie de coerção exterior ao indivíduo quando ainda em cuidados como um infante pela imposição da disciplina, para que posteriormente o próprio indivíduo se torne autônomo pela sua própria tomada de consciência, pois o aprendizado necessita do outro e também a autonomia sugere a condição de alvo de imposição heteronômica em alguma medida anteriormente.

É a partir da condição da autonomia, que compreendemos a proposta do filosofar como fio condutor do ensino de filosofia, no reconhecimento dessa experiência como propiciadora de um fundamento ao dinamismo próprio do aprendizado, como proposto por Pagni e Silva (2007, p. 169) a seguir:

O *Aufklärung*², assim redefinido por Kant, pressupõe a liberdade do pensamento, bem como uma reorientação profunda do modo de pensar que deveria ser aplicada ao espírito do povo, característicos da Filosofia tomada em sentido original e em caráter educativo.

Dessa forma, é possível relacionar *disciplina* e *formação* como pontos objetivos ao processo de aprendizado ao caracterizar o ensino, direcionando-o ao *pensar*. É nessa perspectiva que situamos o papel da Filosofia na perspectiva do filosofar, sendo uma busca constante, como enfatiza o próprio Immanuel Kant, em relação ao próprio domínio da filosofia, enquanto perspectiva de apreensão do conhecimento, ao afirmar:

²A palavra “esclarecimento” parece ser a melhor tradução para *Aufklärung*, pois indica uma conformidade fiel à essência conceitual da palavra em alemão, como também outras traduções, por exemplo: iluminação ou iluminismo.

Pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los. (KANT, 1985, B 866).

Ainda neste sentido, situamos a abordagem da educação com pressupostos para a moralidade. Essa questão foi tratada nesse estudo, considerando as seguintes obras de Kant: *Crítica da Razão Pura*, *Sobre a Pedagogia*, *Metafísica dos Costumes*, *Crítica da Razão Prática*, *Ideia de uma História Universal com um propósito Cosmopolita*, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Rumo à Paz Perpétua*. A partir delas, nos aproximamos da compreensão de liberdade na perspectiva de Kant. Delas também é possível inferir que o pensamento kantiano é transpassado por uma concepção de educação para a constituição de uma lei moral transcendental, como proposta universalizável, assim sendo assinalados por Dalbosco (2011) e Pinheiro (2007), reconhecidos comentadores da educação kantiana.

A partir do problema da moralidade, levantamos a hipótese de que podemos relacionar os pressupostos morais kantianos em relação à liberdade, à formação pedagógica e o desenvolvimento do conhecimento, no sentido de termos a perspectiva de realizar uma investigação que possa trazer para a realidade educacional brasileira atual uma contribuição positiva, como um olhar promissor no crescimento individual e coletivo, no sentido de um olhar atento para a disciplina, visando um processo que culmine no *Aufklärung*.

Ainda no sentido de fundamentar conceitualmente esta relação em que uma possível ação pedagógica kantiana se dê inicialmente sobre a consideração da moral, demonstraremos a importância da liberdade em contrapartida dos condicionamentos das inclinações humanas enquanto imposições advindas das nossas afeições voltadas para as inclinações naturais.

Dessa forma, é fundamental considerar a teoria do conhecimento, assim como a relação que Kant estabelece entre a liberdade e sua doutrina moral, tendo em vista a indispensabilidade deste aspecto para sua teoria educacional.

Com a intenção de sugerir a possibilidade de relação da prática educativa com as condições de estabelecimento da educação como um aporte para o

sentimento moral, propõe-se a ligação dos dados da teoria a uma maneira efetiva da filosofia como disciplina, desta feita, criando vínculos propícios de debate em sala de aula sobre as condicionantes da ação moralmente justificável. Pois que, para Kant, isso também é papel do educador, considerando que o espaço escolar é propício para este intento.

A compreensão do filosofar em Kant possui uma característica subjetiva e intimamente ligada à condição humana de buscar sentido à vida e às coisas no mundo, além da condição para situar-se neste, como destaca Oliveira (2012, p. 261)

Somente pela mediação desses quadros teóricos (ou pré-teóricos, na vida cotidiana) pode o ser humano reduzir a imensa complexidade do real por ele experimentado e, portanto, estruturar sua experiência de mundo.

Assumir a perspectiva kantiana do filosofar como propiciador de uma ação dinâmica da compreensão é, portanto, buscar não tornar o caráter educativo esgotável e limitado, pois o filosofar é diligente e não restrito, assim como Kant (2010b B I) propõe: “Porém, logo se apercebe [...] que, desta maneira, a sua tarefa há de ficar sempre inacabada, porque as questões nunca se esgotam”.

Nessa linha, a questão fundamental ao processo educativo, na perspectiva kantiana é alcançar o esclarecimento através da crítica, como colocado na definição do próprio filósofo “Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável [...]” (KANT, 2018, p. 1). Destarte, tal autonomia é resultado de um processo gradual de educação que parte da infância, com a disciplina, alcançando o seu ápice quando o homem se torna emancipado racionalmente.

Considerando esses aspectos, a pesquisa abordou as relativas suposições que tendem a conceber uma educação descomprometida com um futuro para o aprimoramento moral dos indivíduos, considerando os aspectos apontados por Kant sobre uma educação para a moralidade, podendo contribuir significativamente nesta mudança de paradigma para uma educação do esclarecimento. Para tanto, a elaboração se ocupa da teoria do conhecimento, de alguns elementos do desenvolvimento da teoria transcendental, como também, da relação que Kant

estabelece entre a liberdade e sua doutrina moral, tendo em vista a indispensabilidade desse aspecto para sua teoria educacional.

Trata-se de um trabalho de caráter bibliográfico e empírico, considerando as diretrizes do PROF-FILO. Nessa perspectiva, a *intervenção* proposta neste estudo parte do reconhecimento da relevância ao ensino de filosofia de aspectos que sintetizamos como defesa do *filosofar* e da *autonomia*, considerando as contribuições do filósofo Alemão Immanuel Kant em diferentes obras.

A partir desse horizonte de um trabalho alicerçado em dados bibliográficos – como meio de fundamentação teórica – e em dados empíricos – como método de interpretação dos achados em campo – a ação de intervenção se proporá a trabalhar uma *sequência didática*, fomentando o protagonismo do educando, enquanto possibilidade filosófica, ou seja, a partir do exposto sobre o referencial teórico, indicar como podemos fazer uso da filosofia cotidianamente.

As ações foram realizadas na escola campo de pesquisa Maria Auxiliadora Liberato, localizada no bairro Rendeiras, na cidade de Caruaru, Pernambuco, GRE Agreste Centro Norte, em um curso de ensino médio. A instituição escolar é um estabelecimento público de ensino, Escola de Referência, administrada pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e que atende crianças, jovens e adultos da periferia da cidade de Caruaru, ofertando séries do ensino fundamental e médio como também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Considerando o cenário que se localiza a escola campo de pesquisa perguntamos: de que maneira podemos responder a indagação sobre a relação da autonomia pensada por Kant e a experiência do filosofar vivenciado nas aulas de filosofia? A questão se coloca tendo como referência o ensino da disciplina Filosofia na referida escola e seu contexto específico como plano de análise.

Dessa forma, a atividade própria do filosofar, ou seja, o uso deliberado da dinâmica da razão para conduzir o perguntar e o responder, tendo como ambiente a aula de filosofia e a relação professor-aluno, na perspectiva do indagar sobre as questões próprias à Filosofia, constitui pressuposto investigativo deste nosso trabalho como propositura da dinâmica de nossa intervenção.

De maneira geral, procuramos com este estudo entender como podemos contribuir para que o modelo atual de escola seja propício à construção de um

ambiente movido pelo diálogo consubstanciado no filosofar em vista da autonomia dos educandos, reconhecendo as contribuições do pensamento de Immanuel Kant para educação escolar.

De forma específica, foram realizadas as seguintes ações: 1) análise da relação entre a experiência do filosofar e a constituição da autonomia para o pensar na perspectiva kantiana, descrevendo aspectos da teoria do conhecimento e da moral desse pensador; 2) aplicação de uma sequência didática a fim de compreender esses postulados relativos à experiência do filosofar na abordagem de temas contemporâneos; e 3) correlação entre a compreensão da pedagogia kantiana com o exercício da autonomia como sentido do filosofar e da educação no contexto escolar.

A *intervenção* realizada na escola foi estruturada na forma de uma *sequência didática*, para a qual foram propostas as seguintes dinâmicas: 1) exposição conceitual realizada pelo docente-pesquisador; 2) análise textual envolvendo a participação dos estudantes, elaboração e resolução de questões, levando em consideração os achados desenvolvidos no processo e as relações que cada educando fez em contrapartida de sua experiência vivencial, tendo a oportunidade de compartilhar os questionamentos e as possíveis compreensões entre todos os integrantes da aula, de forma a não esgotar totalmente as possibilidades de construção da investigação e de possíveis saberes alcançados. Tendo o professor, o papel de incentivador do questionar, mediando e promovendo a organização das suposições dos alunos e dando alguns subsídios para que as formulações e inferências dos estudantes vão adquirindo consistências, a partir das referências conceituais trabalhadas.

Passaremos agora à tratativa da metodologia empreendida para construção e elaboração desta pesquisa bibliográfica, como também a utilização desse método para a interpretação dos dados obtidos na aplicação empírica da intervenção com a sequência didática citada acima.

A abordagem metodológica assumida no trabalho, quanto ao tratamento dado aos textos e na análise dos resultados da intervenção, buscou o suporte na hermenêutica gadameriana, via de interpretação destes e da formulação do problema da pesquisa, numa tentativa de busca dos sentidos, elucidando e

desenvolvendo uma análise mais aprofundada da relação conceitual com a prática do ensino de filosofia.

A hermenêutica é o campo da filosofia preocupado com os fenômenos interpretativos da linguagem que orienta sobre a abstração conceitual, portanto, questiona a lógica empreendida a partir do diálogo como ponto teórico que possibilita a conversação, neste sentido, traz para o nosso trabalho o aporte necessário ao desenvolvimento de nossa pesquisa bibliográfica, achados da intervenção e interpretação dos dados obtidos na sequência didática.

Desta forma, a partir de uma hermenêutica voltada para a vontade prática, Gadamer (2000) dispõe sistematicamente o liame entre a interpretação e a efetividade da linguagem, levando a dinâmica da pesquisa hermenêutica a uma compreensão de que não se pode considerar a uniformidade da interpretação, mas que, deve-se buscar a ponderação das diversas culturas e formas de reflexão, a partir de inferências diversas que estão intimamente conexas à facticidade da vida, ou seja, a infinidade de possibilidades que constitui o ser humano.

O trabalho está estruturado em três capítulos, seguido das considerações finais. No primeiro, apresentamos um delineamento do conceito de autonomia e o processo do filosofar, vislumbrando a relação desses dois aspectos, com ênfase na condição humana de prover uma moralidade, considerando a possibilidade de conhecer. Trata-se de apontamentos primordiais ao projeto de educação pensado a partir das condições postas por Kant como melhoramento da humanidade até então, levando em consideração a construção do conhecimento que foi constituído pelas gerações que nos precederam.

Desta feita, nesse primeiro capítulo, buscamos entender a relação do conhecimento e a possibilidade de conhecer, tendo em vista a questão de como posso ter ciência de determinada coisa de forma crítica, ou seja, pensar sobre a questão acerca de como posso trabalhar o saber sem dogmatizá-lo.

O segundo capítulo trata da moralidade entrelaçada com os apontamentos pertinentes à fundamentação teórica dos aspectos transcendentais da moral. Tem-se como indicativo que a educação kantiana considera este aporte fundamental para seu próprio desenvolvimento, enquanto elaboração concomitante de uma filosofia pura prática que fundamenta todo um sentido moral da conduta humana.

Por fim, o terceiro capítulo se ocupa com a descrição e análise da *Intervenção* realizada na escola campo de ação. Buscou-se compreender a importância dessa proposta teórica no contexto da prática escolar do ensino da Filosofia, analisando sua viabilidade enquanto metodologia para o ensino da filosofia. Nessa perspectiva, estruturamos a interpretação dos dados resultantes da intervenção, analisando o uso dos conceitos trabalhados com os educandos, tentando problematizar o ensino de filosofia a partir da contribuição da filosofia kantiana.

Dessa forma, o trabalho demarca o lugar do ensinar filosofia, tendo em vista o filosofar, ou ainda, como ensinar filosofia na perspectiva do filosofar, a partir de um pressuposto fundamental da filosofia kantiana, qual seja, a concepção de autonomia, entendida como o sair da menoridade, que tem o sentido de possibilitar a saída do homem da tutela de outrem como norte de apropriação do pensar por si.

2 CAPÍTULO I

2.1 A autonomia e educação na filosofia Kantiana

Propomos tratar nessa parte do trabalho a questão do conhecimento, partindo da sensibilidade na dialética transcendental da *Crítica da Razão Pura*, abordando elementos acerca do conhecimento, que se fazem presentes já na introdução desta obra, demarcando elementos de sua caracterização da filosofia e concepção de educação. Quanto a isso, concordamos com Pinheiro (2007, p. 10) acerca do conjunto estrutural de que se valeu Kant para desenvolver sua compreensão de pedagogia.

Entretanto, as reflexões de Kant sobre a educação não estão resumidas ao texto *Sobre a Pedagogia*. Podemos encontrar questões sobre a educação em todo trabalho de nosso autor. Desde o período pré-crítico até seus últimos escritos, a possibilidade de educação, o caminho para o desenvolvimento da razão e seu esclarecimento encontram-se analisados por Kant.

Iremos percorrer esse caminho, tendo em vista diagnosticar a ideia de educação esboçada por Kant considerando alguns aspectos de sua obra, a partir da ajuda de alguns comentadores (DALBOSCO, 2011; PINHEIRO 2007), entender melhor o caráter objetivo que ele deu a educação, que pensou e colocou em prática em sua vida como professor em Königsberg.

Ponderando alguns aspectos que Kant pensou em sua intenção de construir um projeto de educação, veremos que é imprescindível destacar alguns elementos de sua construção teórica, para entendimento dos principais pontos que ligam os objetivos conceituais kantianos e sua ideia de educação.

Levando em conta a teoria da intuição de Kant, que permeia a teoria do conhecimento desse filósofo, pensamos ser fundamental uma reflexão considerando a importância de uma teoria da educação, reconhecida como imprescindível por ele na obra *Sobre a Pedagogia*. Nela Kant enfatiza a necessidade de o homem prover-se de sua própria capacidade de conhecer e constituir-se a partir de suas próprias qualidades. Vejamos “A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma, pouco a

pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade” (KANT, 2011, p. 12).

2.2 A autonomia e o filosofar na educação

Segundo Kant (2018), o estado de esclarecimento pode ser alcançado gradualmente pelo processo de educação pautada na saída de seu estado de menoridade do qual o próprio homem é culpado. Com base nisto pode-se perceber que o uso racional em detrimento do esclarecimento é a chave para alcançar a maioridade, pois esta depende que o homem ponha em prática suas disposições para refletir e conseqüentemente, exercer sua capacidade de *pensar por si* na investigação criteriosa que a racionalidade proporciona ao buscar o saber.

No texto “Resposta à pergunta: o que é *Esclarecimento?*”, Kant inicia responsabilizando o homem pela condição de sua menoridade, ou seja, o estágio a que o homem se encontra, resulta de uma condição de incapacidade ao esclarecimento. Portanto, é urgente a chamada sobre a responsabilidade que nosso filósofo faz ao homem em seu estado de menoridade, para sua saída desta condição e obtenção do referido *Aufklärung*. Essa deve ser a meta almejada pelo ser humano, superando sua condição de tutelado por outro, que pensa por ele, assim como as crianças que necessitam de um tutor, pois ainda não tem maturidade suficiente para pensar e agir autonomamente.

O homem para Kant é dotado de entendimento, logo, essa menoridade atribuída a ele, é de sua inteira responsabilidade, conferida por seu comodismo, ou ainda, pela falta de resolutividades na utilização de seu entendimento. Por isso, Kant exorta o homem ao saber: *Sapere aude* (ouse saber) instiga o ser humano para ter a coragem descomedida de utilização de seu próprio entendimento em favor do pensar autônomo, ou seja, pensar por si próprio sem a tutela de outrem.

A comodidade de ser tutelado por outros, de ser menor, é o fato ao qual o filósofo de Königsberg faz uma crítica severa, inclusive utilizando palavras fortes como a preguiça e a covardia, causas postas para que essa condição seja perpetrada. É sempre cômodo, ter outros que façam o papel de pensar em meu

lugar, ter um livro que responda todas as minhas necessidades sem esforço algum de refletir, assim ele nos alerta.

Tendo em vista as suas próprias habilidades naturais, o homem utilizando sua razão como meio eficaz de estabelecer parâmetros universais de condições de conhecimento e modos de conduta, deve fazer a transposição, do comodismo da menoridade para a autoimposição moral, conforme as condições próprias de sua razão livre, não se pautando em ideias heterônomas.

É impossível para o homem, tendo em vista sua própria sobrevivência, não se utilizar de sua capacidade racional, suas condições de não disposição de instintos naturais, lhe impõe a habilitação necessária para o uso da razão. Em *Sobre a Pedagogia*, Kant (2011, p. 12) assim caracteriza o homem “Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta [...]”. Mesmo quando criança, em que o uso da razão ainda não lhe é facultado, outros, ou seja, os adultos devem fazer este uso por elas, sendo uma exigência que as crianças sejam instruídas vendo o comportamento dos demais e vá aos poucos aprendendo os valores que possam orientar sua conduta, para que quando tiver maturidade suficiente, possam estabelecer a partir de sua autonomia, a conduta racionalmente apropriada.

No texto *Ideia de uma História Universal com um propósito Cosmopolita*, Kant estabelece a condição de que todos nós, em razão de nossa natureza, estamos fadados a desenvolver nossas disposições naturais, pois caso não ocorra tal condicionamento, seria uma contradição da própria natureza, evidenciada pela própria regularidade da condição natural do homem.

Para Kant, a noção de progresso da humanidade, ou seja, o desenvolvimento de suas disposições originárias é condição *sinequa non*. Por isso, indica a liberdade da vontade humana como a chave para encontrar a condução e entendimento do curso da história, mas não se atendo apenas às manifestações pessoais dos indivíduos e sim, no conjunto da totalidade da espécie. Entretanto, condicionalmente ao decurso histórico, existe certa conformidade do itinerário do desenvolvimento com a intenção da natureza da qual os homens geralmente não se apercebem, ou seja, trabalham de forma conjunta para o propósito natural de seguir suas disposições biológicas como indicado a seguir:

Os homens singulares, e até povos inteiros, só em escassa medida se dão conta de que, ao perseguirem cada qual o seu propósito de harmonia com a sua disposição e, muitas vezes, em mútua oposição, seguem imperceptivelmente, como fio condutor, a intenção da natureza, deles desconhecida, e concorrem para o seu fomento, o qual, se lhes fosse patente, pouco decerto lhes interessaria (KANT, 2019, p. 4).

A busca de conhecer melhor as nuances das intuições naturais do homem foi uma intenção que norteou o filósofo, objetivando encontrar um projeto peculiar da natureza para a humanidade, estabelecendo uma ligação histórica do homem com o acesso às suas condições inerentes.

Um aspecto relevante para a propositura de um encaminhamento pedagógico kantiano é o problema da autonomia, em contrapartida da saída do homem da condição de menoridade, como Kant refere-se no texto “Resposta à pergunta: O que é *Esclarecimento*?” Quanto a isso, afirma Pinheiro (2007, p. 13)

O que buscaremos mostrar a seguir é que a educação pode ser compreendida como o processo inicial do esclarecimento da razão, que culmina obrigando o homem a ver-se como humanidade.

É assim que se compreende o papel do educador na teoria kantiana: tornar possível o reconhecimento no homem da sua própria disposição para as condições de possibilidade de conhecer e seu modo de racionalidade, para onde todo homem deve tender ao seu uso pleno, ou seja, que o homem se utilize de sua razão e não seja tutelado por outrem, considerando o que afirma o próprio pensador: “Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento!” (KANT, 2018, p. 1). Neste sentido, para que o homem alcance o esclarecimento, ele necessariamente terá a deliberação da liberdade como princípio sem o qual não poderá ele próprio guiar-se para o melhoramento da humanidade.

Temos uma indicação de que o desenvolvimento natural da razão nos homens deve ser estabelecido enquanto espécie, não sendo limitada ao indivíduo em si. Neste sentido, o uso da razão deve ser o molde pelo qual o homem utiliza-se para aliar suas forças para além das suas capacidades instintivas, pois a razão não é diferente do instinto. Desta forma, podemos compreender que o objetivo da razão é desenvolver no homem o conhecimento, como segundo Kant (2019, p. 5) é posto

A razão numa criatura é uma faculdade de ampliar as regras e intenções do uso de todas as suas forças muito além do instinto natural, e não conhece limites alguns para os seus projectos. Não actua, porém, de modo instintivo, mas precisa de tentativas, de exercício e de aprendizagem, para avançar de forma gradual de um estágio do conhecimento para outro.

Kant, ainda nestas linhas faz uma observação significativa acerca da razão em seu aspecto de aprendizagem, condicionando esta ao exercício de forma que sempre se possa extrair um novo patamar de conhecimento, tendo como ponto de partida o estágio anterior e, portanto, a evolução do saber pelo aprimoramento educativo.

Segundo Kant, o homem é obrigado, a buscar em sua condição de liberdade a própria felicidade, desvencilhado de qualquer espécie de instinto dependente da natureza da qual ele é parte, mas que o dotou de razão, para que tenha a possibilidade de extrair tudo para suas necessidades, da capacidade de raciocinar e extrair de si mesmo as condições de sua sobrevivência, vislumbrando um estado de felicidade condicionado pela persecutória procura de seu exercício de liberdade. Conforme Kant (2019, p. 7) “Parece, pois, que à natureza não lhe interessava que ele vivesse bem, mas que se desenvolvesse até ao ponto de, pelo seu comportamento, se tornar digno da vida e do bem-estar”.

Neste mesmo sentido, Pagni e Silva (2007, p. 172) remete a esta noção de desenvolvimento com o uso da liberdade quanto ao melhoramento da humanidade “É por meio dessa aspiração que o homem busca aperfeiçoar-se, ao se reconhecer como finito e limitado singularmente, almejando a sua formação e a moralização progressiva da espécie humana”. Efetivando-se desta maneira o objetivo natural de desenvolvimento de suas capacidades biológicas e racionais constituindo o propósito da natureza enquanto elevar a humanidade a um patamar mais avançado do atual.

Um componente fundamental para pensar educação, levando em consideração o pensamento de Kant, é reconhecê-la como uma condição fundamental para o desenvolvimento pleno da humanidade, que pelo ensino tem a possibilidade de desenvolver a capacidade de conhecer e ser formado, como é

posto na introdução de “Sobre a Pedagogia” em que o autor enfatiza que “O homem tem necessidade de cuidados e de formação [...]” (KANT, 2011, p. 14). E assim, constituindo-se de nossas próprias qualidades, somos impelidos ao domínio do uso da razão, sobrepujando nossas condições de racionalidade em detrimento do ser animal que nos é próprio por nossa condição de natureza, fomentando no homem a necessidade de formação para o estabelecimento da moralidade.

Segundo essa perspectiva da racionalidade, a todo o momento o homem é condicionado a fazer uso dos pressupostos da razão, diferentemente das condições que os animais são dependentes. Essa capacidade de educar-se e fazer uso pleno da razão são prerrogativas do homem que tem o conhecer como meta. Desta maneira Kant (2011, p. 11) coloca “O homem é a única criatura que precisa ser educada [...]”. E completando seu raciocínio, conceitua o que seria educação em sua concepção: “Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação” (Idem). Neste sentido, podemos compreender melhor a importância que esse pensador atribui à educabilidade do ser humano, indicando a necessidade da criação de uma teoria da educação como um instrumento indispensável para consolidá-la.

Um aspecto fundamental colocado por Kant em sua pedagogia é o pressuposto da necessidade de disciplinar o homem, iniciando na infância em processo de formação escolar, pois que o homem tem pujante sua tendência à liberdade e que deve haver a contenção da selvageria. Vejamos o que afirma o filósofo:

Mas o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica. Ora, esse é o motivo preciso pelo qual é conveniente recorrer cedo à disciplina; pois, de outro modo, seria muito difícil mudar depois o homem. Ele seguiria, então, todos os seus caprichos. (KANT, 2011, p. 13).

Esse papel que a disciplina efetua na educação das crianças, refere-se às condições para que elas identifiquem o limite de sua liberdade e assim, respeitar os demais a partir do condicionamento de sua ação. Pois que, se não for dirigida às crianças as condições de convivência pacífica, estas podem se tornar arredias ou

egoístas, sem limites e não pensar nas consequências dos seus atos. Bresolin, ao tratar da intenção da disciplina na educação kantiana, afirma: “Ela deve governar os instintos animais da criança (desordem e irreflexão) para que ela não se desvie do projeto da educação, qual seja, dar as condições para que o educando se torne um crítico esclarecido”.

Para Kant, a educação é um processo no qual é necessário colocar limites e impor condições às ações das crianças para que elas possam um dia agir com plena autonomia, mas que para isso, a ordem e reflexão racional tenham que serem postas, para que imbuídas desse espírito de busca por excelência em seus atos e pensamentos, tornem-se pessoas esclarecidas.

A indicação da importância da disciplina na pedagogia kantiana é também assinalada por Dalbosco (2011, 2009), apontando possíveis influências a partir das vivências de Kant no seu processo de escolarização e assim constituindo a concepção dele sobre disciplina na sua ideia de educação.

Uma dessas influências seria o fato de ser recorrente na escola que Kant fez seus estudos iniciais, a metodologia denominada “pedagogia da memorização”, marcada por disciplina e coação na sua formação escolar. Caracterizando esta metodologia, Dalbosco (2011, p. 21) afirma:

Desse modo, catequização religiosa e formalização do conteúdo, aliadas ao método baseado na disciplina e nos castigos corporais, marcavam um tipo tradicional de ensino, ancorado exclusivamente na pedagogia da memorização.

Com uma perspectiva diferente ao método tradicional de ensino que vivenciou Kant, na sua obra “Sobre a Pedagogia”, redefine a utilização de um modelo disciplinar, e até certa medida coercitivo, em um projeto que tenha em vista o desígnio do homem livre. Portanto, vejamos:

A selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é

mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos. (KANT, 2011, p. 13).

Kant, ainda nesta mesma obra faz a seguinte assertiva: “A disciplina transforma a animalidade em humanidade [...]” (KANT, 2011, p. 12). Disciplina para este filósofo é um condicionamento imbricado na capacidade de direcionar os hábitos, tendo como meta a o agir racional, pelo qual todo homem pode chegar ao seu desenvolvimento a partir da autônoma, sendo este modelo como um processo, que se inicia na disciplina e tem seu ápice na formação da autonomia do indivíduo.

Alcançar a autonomia é algo que pode ser comum a todos os homens, em qualquer tempo e lugar, e por isso mesmo, pode ser o ponto central de uma construção moral, desde que existam condições de coerção na formação educacional para a infância e que gradualmente sejam estabelecidas as condições para a autonomia, necessária à construção do homem moral, segundo Kant.

O caminho proposto do método “pensar por si” é capaz de possibilitar uma evolução do indivíduo e conseqüentemente da própria sociedade. Dessa maneira pode haver esperança em futuras gerações que serão o resultado de um progresso a partir da educação, pois uma geração educa a outra conforme explana o pensamento de Kant (2011, p. 19):

A educação é uma arte cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre mais bem aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e assim, guiar toda a espécie humana a seu destino.

Outro fato imbricado na teoria kantiana que também faz referência ao progresso da humanidade está contido na consolidação ou evolução dos Estados, sendo por meio dos quais, termina-se efetivada a manutenção ou o sucessivo progresso dos propósitos da natureza.

Tal progresso pressupõe a manutenção da liberdade e conseqüentemente a segurança dos indivíduos, pois sem aquela, existe o eminente risco de desestabilizar principalmente o comércio, gerando assim o enfraquecimento dos Estados, principalmente nas suas relações externas para com os outros.

Contudo, o bem-estar dos cidadãos fortalece o todo da nação conforme expõe Kant (2019, p. 18) “Quando ao cidadão se impede a busca do bem-estar na forma que bem lhe parecer mais compatível com a liberdade dos outros, restringe-se a vivacidade do tráfego geral e deste modo, mais uma vez, as forças do todo”. E conseqüentemente, a razão “ilustrada” deve ser uma guia e influenciar os fundamentos de um governo para que o melhoramento seja um propósito benéfico para os seus e concorra para o aperfeiçoamento da humanidade como um todo.

Podemos constatar com a noção de evolução da humanidade, em relação ao fato da sua historicidade, a busca de um norte como propósito válido, em detrimento de conceber a previsibilidade de como deve ser a efetivação dessa proposta na história. Segundo Kant, seria imprescindível uma análise histórica desde os povos antigos, para assegurar o descobrimento de um curso regular dos fatos históricos, que possam orientar para o melhoramento da humanidade e conseqüentemente o aperfeiçoamento da constituição de um “Estado Cosmopolita” e a consolidação de leis que assegure este patamar.

No âmbito da hermenêutica é evidente uma degeneração constante no fenômeno da linguagem, tratando-se do diálogo intersubjetivo, evidenciado na atual conjuntura política e social das sociedades modernas, demonstrando descompassada a possibilidade de entendimento universal dos conceitos ou questões envolvendo povos com diferentes posicionamentos de acordo com a citação seguinte

Por toda parte constata-se que as tentativas de entendimento entre as áreas, as nações, os blocos, as gerações, fracassam porque parece faltar uma linguagem comum e os conceitos básicos utilizados parecem atuar como motes incitadores que reforçam as contradições e aprofundam as tensões que se deveriam suprimir. (GADAMER, 2000, p. 216):

Entretanto, os conflitos inerentes à interpretação são gestados e evidenciados na linguagem, considerando os elementos condicionais desta mesma em relação à inserção cultural, portanto, representando as contradições e entendimentos da linguagem na atualidade, sendo desdobrada como ciência hermenêutica. Assim sendo, constatamos que a hermenêutica é a possibilidade reflexiva sobre a

interpretação que se efetiva no campo da linguagem como elementos do entendimento.

A eficiência do entendimento parece ser determinada quando se chega a um consenso, ou seja, quando os interlocutores se apreciam considerando que uma das abordagens tem, ou não, razão. Neste sentido, afirma Gadamer (2000, p. 217): “A questão refere-se, pois, ao momento em que fica claro e evidente com que razão o outro diz o que diz, ou se o diz sem ter razão.” Desta maneira, é recorrente o consenso que a linguagem evidencia o caráter racional do entendimento compreensivo, sendo a não compreensão uma evidente inconsistência da linguagem enquanto possibilidade de dar-se a compreensão através do exercício racional e interpretativo.

A educação é uma arte essencial para a própria manutenção e existência da espécie humana e necessitamos do aperfeiçoamento dela segundo os apontamentos em que cada geração imprime em si e a repassa para as gerações futuras, como nos mostra Kant (2011, p. 12) “A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma, pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade”. O conhecimento que é vital para a humanidade, precisa do aporte educacional para desenvolver-se e projetar nas gerações futuras esse melhoramento.

Segundo Kant, o conhecimento é uma necessidade fundamental que permite a dependência mútua das gerações passadas para com as futuras, no tocante ao aperfeiçoamento e aprimoramento da arte de educar, assim levando a excelência do homem que evolui seguindo sua capacidade racional. Neste sentido, ele afirma:

De fato, os conhecimentos dependem da educação e esta, por sua vez, depende daqueles. Por isso, a educação não poderia dar um passo à frente a não ser pouco a pouco, e somente pode surgir um conceito da arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue. (KANT, 2011, p. 20).

O pensador estabelece uma ligação entre a dependência dos homens uns para com os outros e a condição de educabilidade pela transmissão de

conhecimentos de uma geração após outra, que se evidencia na socialização ligada ao estabelecimento de um ordenamento jurídico, que é imbricado de aspectos educacionais relacionados aos conhecimentos acumulados no decurso temporal de um povo, pois existe uma necessidade implícita de cooperação entre os homens, mesmo que aparentemente eles almejem coisas antagônicas.

Com a intenção de analisar a convivência social dos homens dentro de uma comunidade, Kant alerta para a exigência da construção moral, afirmando que existe uma causa da ordem legal, condicionada pela socialização do homem, ou seja, pela cooperação mútua, e que ao mesmo tempo, tem a tendência natural de isolamento, direcionando sua atenção para si mesmo e gerando desta forma um antagonismo pelas disposições de sociabilidade e insociabilidade concomitantes. Discorrendo sobre essa acepção kantiana, de que é necessária uma formação que condicione uma moralização social

Ela (moral) seria necessária ao homem porque as disposições naturais humanas se encontram antagonizadas com as da sociedade, caracterizando aquilo que Kant denomina de **insociável sociabilidade** dos homens, isto é, de um embate entre disposições em se associar, agindo conforme inclinações sociais, e em se isolar, atuando conforme as inclinações egoístas, desde seu nascimento. PAGNI; SILVA, 2007, p. 171, grifo nosso).

O homem objetivando adquirir posses ou poder estabelece a manutenção de suas disposições egoístas, pois caso contrário, sem esta vontade de obter bens ou status, não poderia desenvolver tais elementos de sua natureza e ficaria estagnado em seu desenvolvimento, como também no fomento de sua própria posição de sociabilidade.

Tematizando ainda a questão da liberdade, pela composição de um Estado que tenha o direito dos homens em sua esfera de administração, indica uma elevada tarefa da intenção da natureza para a consecução das garantias de que as liberdades sejam respeitadas, isto proporcionado por uma “constituição justa”. A social insociabilidade dos homens promove sua concordância em firmar uma regulação que lhe oriente até o ponto da ordem social, estabelecida a partir de um disciplinamento heterônomo forçado por sua própria condição natural.

Kant, traz à tona uma discussão suscitada pela questão de o homem lidar de maneira acertada com sua liberdade e necessitar de um senhor que lhe governe e lhe condicione conforme o limite de sua liberdade, pois que a convivência com outras pessoas faz com que o homem tenha a tendência, apesar de sua racionalidade, de querer suprimir a liberdade dos outros e sobrepor a sua.

A verdadeira liberdade está em desvencilhar-se de uma vontade própria e obedecer a uma vontade universalmente posta, ou seja, uma regra que todos são obrigados a cumprir, nesta relação da liberdade com uma lei moral estabelecida a partir de uma ideia, Kant (2010a, p. 67) em *Rumo à Paz Perpétua* aponta:

A representação de sua relação e concordância com o fim que nos prescreve imediatamente a razão: o fim moral, é uma ideia que, no sentido teórico, se apresenta como transcendente; mas, no sentido prático, por exemplo, em relação ao conceito do dever da paz perpétua, para utilizar a seu favor o mecanismo da natureza – é dogmática, fundamentando-se perfeitamente bem na sua realidade.

Analisando o regimento supremo de uma nação, Kant realça que a questão da constituição civil é dependente de uma boa relação consolidada com os outros estados, sendo isto de natureza primordial para a confecção de um bom regimento magno dentro de uma comunidade. Este ponto refere-se mais uma vez ao fato que a insociabilidade exige dos homens o estabelecimento de uma relação de aperfeiçoamento diplomático de um Estado para com o outro, ponderando assim os males que um por ventura venha tentar impor ao outro por qualquer meio conforme sinalizado a seguir:

A mesma insociabilidade, que obrigou os homens a estabelecer tal comunidade, é de novo a causa por que cada comunidade se encontre numa relação exterior, isto é, como Estado em relação a outros Estados, numa liberdade irrestrita e, por conseguinte, cada um deve esperar do outro os males que pressionaram e constrangeram os homens singulares a entrar num estado civil legal. (KANT, 2019, p. 13).

Contudo, para o nosso autor, são estas circunstâncias que favorecem um ambiente de tranquilidade e segurança, pois cada estado vivenciando um conflito real estabelece uma consciência de que não é vantajoso a manutenção de uma

guerra, onde ambos os lados perdem em algum sentido, e onde este aprendizado leva as nações a constituírem uma liga de países em que a garantia da paz seja respaldada por compromissos firmados entre todos.

Kant ainda afirma que a consecução desta propositura de uma associação dentre as nações é estabelecida pela intenção da natureza para com o propósito de humanidade intrínseco ao seu aperfeiçoamento. Consequentemente, o homem foi aprendendo a estabelecer um acordo civil, perante as barbáries que foram cometidas com tantos conflitos vividos em uma situação primitiva de liberdade irrestrita, como também com o estabelecimento de Estados que se infligiram em guerras, sendo a intenção de constituir um acordo de segurança entre as nações, uma intenção prestigiosa de moralidade, pela qual, segundo nosso autor, a humanidade ainda vai tatear para chegar a este patamar. Com o propósito de recomendar essa auto associação entre nações, Kant (2010a, p. 49) escreve:

Todo Estado pode e deve afirmar a sua própria estabilidade, sugerindo aos demais para que formem com ele uma espécie de constituição, semelhante à constituição política, que garanta o direito de cada um. Isto seria uma Sociedade de nações, à qual, contudo, não deverá ser um Estado de nações.

Podemos ainda vislumbrar nesta assertiva a existência de um plano oculto da natureza no curso histórico com o fim de estabelecer uma constituição estatal perfeita, sendo a experiência histórica um desvelamento deste propósito, e que acaba em certa medida sendo vago, pois seria necessário um percurso muito longo do tempo para estabelecer clarezas acerca dessa ideia.

Kant afirma ainda que a razão tem um papel importante no itinerário histórico, pois a nossa estrutura racional tenta antever o propósito abstruso do curso da nossa trajetória temporal, sendo importante este aspecto para consolidar os avanços rumo à posteridade, tornando evidente a nossa total conformação aos impulsos que a racionalidade vai realizando em todos os aspectos da nossa estrutura humana e social.

Segundo a visão de nosso teórico, em “Resposta à pergunta: o que é *Esclarecimento?*”, o homem pode chegar ao patamar de adquirir a habilidade do uso pleno de sua razão sem o ímpeto de um tutor, pois sendo ainda este desprovido de

instintos perante a natureza, fica evidente a total dependência e indispensabilidade da razão para sua própria sobrevivência. “[...] Mas o homem tem necessidade de sua própria razão [...]” (KANT, 2011, p. 12). Nessa perspectiva, defende que quando criança, outros devam tomar todas as precauções para que o efetivo uso racional seja dado em cuidado ao infante, já que ele próprio não tem essa capacidade totalmente desenvolvida, mas que quando adulto, desenvolva esta aptidão plenamente.

Ainda nesse sentido, do uso da razão perante um processo de cultivo, condicionante da evolução da cultura dos povos pela educação, espera-se das várias gerações que haja um melhoramento significativo e que propicie o esclarecimento. Isso pressupõe um projeto educacional bem elaborado. A partir de sua experiência como estudante, educador e pesquisador, Kant indica que se trata de uma tarefa árdua, mas extremamente necessária e ao mesmo tempo, de um caráter indispensável, relativo à elaboração de um projeto pedagógico.

Em relação aos indicativos das influências advindas do processo de formação de Kant, agora no âmbito da universidade, que podem ter influenciado sua visão pedagógica do uso da razão como guia indispensável, Dalbosco (2011) destaca esse aspecto, referindo-se às aulas que Kant teve com um professor chamado Knutzen. Vejamos: “Kant tem seu Knutzen na mais alta conta em relação aos demais professores. Este lhe indica o caminho, assim como também aos outros estudantes, para não se tornar um simples decorador (repetidor) e sim, poder pensar por si mesmo”. (BOROWSKI *apud* DALBOSCO, 2011, p. 24).

Do que foi anunciado pode-se inferir que o pensar por si é a meta central de uma visão educacional pensada por Kant, levando em consideração um método sem autoritarismo ou paternalismo como nos indica mais uma vez Dalbosco (2011, p. 30) “[...] Mas trata-se de um zelo que não era autoritário nem paternalista, uma vez que uma das características pedagógicas centrais da prática docente de Kant fora a exigência dos envolvidos no processo pedagógico de pensar por conta própria”.

Kant parece em alguns momentos ser excessivamente rigoroso e disciplinador, tendo em vista a educação primária eivada de disciplina como fim à autonomia, neste sentido, a proposta da exigência do pensar por si, sempre foi o liame entre os meios e o fim último de um pensar autônomo sem a guia de outrem.

“[...] Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! [...]” (KANT, 2018, p. 1). Tendo esta perspectiva como diretriz de uma didática própria ao exercício do pensar livremente.

Todos estes apontamentos indicam a forte junção do pensamento filosófico desenvolvido por Kant e a sua experiência pedagógica cotidiana, como ressalta Dalbosco (2011, p. 27).

[...] a profunda imbricação que ocorre desde o início de sua atividade profissional entre o pensar filosófico e o experienciar pedagógico, entre o filósofo e o pedagogo, e que um, além de não ocorrer isoladamente, depende da presença do outro para poder tornar-se compreensível.

Podemos evidenciar que o fazer filosófico de Kant caminhou paralelamente ao desenvolvimento de suas experiências pedagógicas, no sentido daquela ser fundamento dessas, pois sua prática docente sempre teve em vista seu aparato teórico. Kant tem em sua missão como filósofo, desenvolver uma teoria crítica acerca de um possível uso legítimo das possibilidades de conhecer da razão pura, esse desenvolvimento crítico, o qual emprega o rigor epistemológico, tem em vista um método ensinado aos seus alunos em sua prática como professor em *Königsberg*. Essa perspectiva é defendida por Dalbosco (2011), que afirma

Além disso, principalmente, que sua filosofia sistemática, cujo núcleo é dado pela *Crítica da razão pura*, abre espaço não só à referida experiência, como também para suas convicções educacionais, permitindo-lhe conceber, do ponto de vista sistemático, a educação como uma idéia da razão pura. Isto é, defendemos a tese de que há um fio condutor que cruza a filosofia sistemática de Kant, que o conduz da investigação transcendental das condições de possibilidade do conhecimento *a priori* de objetos para a educação como idéia da razão, passando pelas condições de possibilidade da ação moral e da experiência estética. (DALBOSCO, 2011, p. 38).

A perspectiva kantiana nos encaminha para a intenção de pensarmos um sincronismo de sua construção filosófica no sentido educacional da própria filosofia, dando assim condições para fundamentar uma metodologia do ensino dessa

disciplina, como proposta de aplicabilidade desta dimensão teórica na educação filosófica, portanto, como modo processual para o ensino desta.

A filosofia é a busca criteriosa do que está por trás das coisas, daquilo que se encontra fora do alcance da nossa visão, ou seja, a tentativa de encontrar o *subjectum* daquilo que me é apresentado. Neste mesmo sentido, ela busca o fundamento pelo qual passa a questão do conhecimento, portanto, da filosofia como esse movimento dinâmico pelo perguntar constante, pela investigação criteriosa, tendo na perspectiva do filosofar, segundo Kant, o uso deliberado da capacidade racional e sua organização cognitiva de apreensão fenomênica e estruturação metafísica.

Immanuel Kant (2001, p. 673) apresenta o filosofar como o exercício do talento da razão, quase como uma forma sistemática de fazer arte, sendo esta teórica. A sua elaboração está ligada ao uso dos princípios, ou seja, dos conceitos fundamentais de onde estão atreladas às ideias que permeiam o pensamento do homem e solidifica o edifício moral em que se assentam a pragmática humana e estabelece a metafísica como conhecimento válido que confirma o teórico prático.

Considerando o filosofar como um pressuposto basilar do caminho apontado como inerente ao pensamento racional, Kant (2001, B 865) reporta claramente a este importante aspecto singular do aprendizado de filosofia como apenas ser possível no sentido da aprendizagem no âmbito da razão

Entre todas as ciências racionais (*a priori*) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar.

O filosofar é um exercício, que não se assemelha à aquisição do conhecimento histórico da filosofia, apesar deste ser indispensável para o prosseguimento do aprendizado do filosofar e de uma educação filosófica, mas que não é suficiente para formar o filósofo, apenas o historiador da filosofia, neste sentido, do processo do exercício das habilidades da razão em fazer inferências, contrapondo ideias, como também edificando as bases que fundamentam o conhecimento, condiz ao trabalho árduo do filósofo de utilizar as regras que a razão

edifica em seu labor, estabelecendo os limites e parâmetros aos quais ela pode atuar.

2.3 Educar a sensibilidade: o lugar da Filosofia

A elaboração filosófica de Kant é fruto de um longo período de busca pela *crítica* e a ela é dada fundamental importância nessa filosofia, sendo de primordial relevância e gerando em sua teoria uma elaboração central acerca de que se levantem as possibilidades de conhecer pela aptidão que o homem tem de estruturar o conhecimento e fazer dele algo seguro, ou seja, um ponto firme e consolidado que possa fundamentar uma ciência possível e uma moral dos costumes, tudo isso pautado na razão, conforme o talento do homem em exercer a habilidade da qual é constituída a nossa racionalidade. Neste sentido, pode referenciar o filósofo de *Königsberg* (KANT, 2001, B 833) “que posso saber?”.

A metafísica clássica não deu a Kant a firmeza necessária para apoiar o conhecimento científico, suas conclusões eram incertas, daí a necessidade da crítica e a importância da pergunta sobre o conhecer, ou ainda, o que realmente posso conhecer com precisão. Por esse motivo, para Kant, existe um imperativo de visitar toda a metafísica e elaborar uma crítica para validar o conhecimento que dela provém, sem abandonar este mesmo conhecimento de origem metafísica e em que ele intuía ser de imprescindível relevância para o conhecimento científico e moral.

A razão não tem como ficar apenas limitada ao universo da experiência. Ela, por suas características próprias, transpassa o limite do experimental e lança mãos às ideias que a experimentação não pode inferir qualquer adesão ou verificação. Ou seja, só pode legislar ou fazer juízo de valor sobre aquilo que se encontra na imanência.

A saída da razão dos limites da experiência projeta ideias como alma, mundo e Deus, colocando-a sem um suporte que dê sustentação segura a tal investida que a nossa inteligência realiza a respeito destas ideias, a exemplo de outras disciplinas como a física, a matemática e a lógica, que possibilitará Kant referenciar-se em relação à metafísica. Essas disciplinas alcançaram o status de ciência, tendo a razão

como fonte de um entendimento *a priori*, do qual consolidou a crítica ao modelo de teoria do conhecimento de Kant.

O nosso conhecimento deve ser guiado pela verificação, entretanto existem algumas situações em que a nossa percepção não consegue ter a devida correspondência fenomênica, isso acontece quando tratamos da aparência, pois que quando um juízo é dado e este não tenha a devida confluência com as regras do entendimento, pode-se dizer que este seja uma aparência e, portanto, algo que pode levar-nos ao erro, por esse motivo Kant (2001, B 350) diz “[...] É, porém, na concordância com as leis do entendimento, que consiste o lado formal de toda a verdade [...]”. É necessário se aperceber do próprio entendimento para que por meio da reflexão transcendental e utilizando as leis que lhe compete, não seja levado pela ilusão e possa chegar com exatidão à verdade segundo esta perspectiva.

Como vimos, no entendimento encontram-se as regras do conhecimento, este aspecto da dialética transcendental tem fundamental importância para trabalhar com a perspectiva de elaborar um conhecimento seguro sobre a verdade. Isso porque a imaginação desvia a faculdade de julgar de seu destino da utilização dos princípios da razão de maneira correta.

A dialética transcendental deverá, pois, contentar-se com descobrir a aparência de juízos transcendentais, evitando ao mesmo tempo que essa aparência nos engane; mas nunca alcançará que essa aparência desapareça (como a aparência lógica) e deixe de ser aparência. (KANT, 2001, B 354).

Contentar-se com as aparências parece não ser muito prudente. Apesar de não termos a capacidade de fazer com que as aparências transcendentais não ocorram, podemos evitar que elas não nos enganem. Nessa perspectiva, Kant viabiliza o pensar levando em consideração toda crítica da possibilidade de conhecer, ou ainda, a busca dos limites da razão tomando-a como uma revisão de si própria. Nesse sentido, a filosofia é esse exercício de educar a razão buscando conhecer os seus limites, recomeçando sempre em considerar a crítica como meio para conhecer e em um sentido mais amplo, educar como exercício de revisão que visa à unidade de toda a diversidade do pensamento.

Tendo em vista a estrutura de conhecimento denominada metafísica, Kant elabora toda uma crítica que possa dar conta da validade deste saber como ciência e a viabilidade de seu uso tornando-a um conhecimento seguro. Ocorre que o conhecimento se inicia na experiência, ou seja, pelos sentidos. A partir do nosso autor, vislumbramos que a elaboração precisa do saber, conta como necessária uma relação do conhecimento a partir do experimentável e que leva ao pleno reconhecimento do homem como ser de aptidões sensíveis e com capacidades múltiplas de uso da nossa estrutura racional conforme diagnóstico sintetizado na *Dialética Transcendental na Crítica da Razão Pura*

Todo o nosso conhecimento começa pelos sentidos, daí passa ao entendimento e termina na razão, acima da qual nada se encontra em nós mais elevado que elabore a matéria da intuição e a traga a mais alta unidade do pensamento. (KANT, 2001, B 355).

Partindo da problemática transcendental como questões da racionalidade humana, tal apontamento dá ênfase à importância das determinações do espírito, diante da concepção antropológica, vinculada ao sentido de homem racional, pois, numa perspectiva educacional, considerando que o homem é inteligível e apto ao sensível sem dicotomias, favorecendo a aptidão à construção do conhecimento. Neste sentido, podemos perceber que é preciso uma unidade destes dois âmbitos do ser humano, propiciando um esforço para que ele alcance o melhoramento necessário ao desenvolvimento de sua humanidade.

Para Kant, o cultivo do sensível como forma de educação física é fundamental para o desenvolvimento das crianças, tendo em vista o formar uma consciência corpórea, levando-as a reconhecer todo o potencial que o corpo, sendo bem ordenado, tem na integralidade de todas as disposições naturais. Desta forma, é possível proporcionar, em sentido de experiência sensível, o aprimoramento de um homem formado integralmente, a partir da ciência de que ele é sensibilidade e inteligibilidade de maneira integral. Como Kant (2011, p. 54) reforça “O que é preciso observar na educação física, portanto, em relação ao corpo, refere-se ao uso do movimento voluntário ou dos órgãos dos sentidos”.

Exercer o sentido kantiano do homem delineado acima é propor uma forma de projetar um plano educacional por excelência, tendo em vista a plena efetivação de toda a construção cultural, em que o homem se insere considerando seus fins, objetivos, princípios e compulsões morais. Esse sentido da educação na perspectiva da cultura é anunciado em *Sobre a Pedagogia*

A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. Ela, portanto, não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias. (KANT, 2011, p. 25-26).

Trata-se do aspecto da evolução do homem, ou seja, do melhoramento humano a partir da formação como uma tarefa histórica e que se apropria de conhecimentos deixados por outras gerações e processualmente vai aprimorando estes saberes, ligando-os às gerações futuras, de forma reestruturada. Nesse sentido, a cultura é parte central do processo educativo, enquanto propiciadora deste legado acumulado, desse saber constituído através de milhares de anos.

É importante verificar como Kant expressa essa herança e reflete sobre nosso papel de educadores, se realmente estamos conseguindo transmitir este legado para as gerações futuras que temos a incumbência de educar “A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma, pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade. Uma geração educa a outra” (KANT, 2011, p. 12). O refinamento do exercício especulativo como possibilidade de melhoramento dos conhecimentos adquiridos pela humanidade é uma tarefa atribuída ao educador, mais especificamente do educador filósofo que na perspectiva kantiana, é aquele que atua na constituição das habilidades necessárias para o uso do talento da razão, elaborando o conhecimento seguro.

Para que o homem se desenvolva e consiga elaborar todas as suas aptidões naturais, voltamos a afirmar a importância singular de uma educação que possibilite o aperfeiçoamento do conhecimento deixado por gerações que nos antecederam, e que em relação às gerações futuras, essas possam receber de maneira processual as benfeitorias desse legado, como propõe Kant (2011, p. 17-18) “Podemos

trabalhar em um esboço de uma educação mais conveniente e deixar indicações aos pósteros, os quais poderão pô-las em prática pouco a pouco”.

Vemos assim que na visão de Kant, há um aprimoramento no aspecto educacional e não apenas no acúmulo de conhecimento por parte dos povos. O propósito de preservar a educação e suas melhorias, como também, transmitir para os próximos educadores do futuro, os possíveis ajustes e aperfeiçoamentos, estima um olhar diferente para a missão da educação e do filósofo como aquele que pensa essa dimensão do homem e viabiliza os achados para o uso das capacidades racionais por excelência.

Ainda sobre o reconhecimento das disposições naturais do homem e sua tendência ao aprimoramento das gerações, o autor Dalbosco (2011, p. 84) salienta: “[...] Portanto, a doutrina teleológica kantiana da natureza consiste na ideia de que todo o ser vivo possui a tendência de desenvolver suas disposições para uma destinação cada vez mais elevada, sempre melhor do que a anterior”.

Para o desenvolvimento do homem enquanto ser dotado naturalmente de racionalidade é necessário educar como meio para a perspectiva teleológica. Desta feita, esse processo não é realizável individualmente, mas sim pelo melhoramento de gerações, esta síntese do conhecimento elaborado e acumulado por gerações, que a partir da preparação de um projeto de educação, tendo em vista a reelaboração do saber, possibilitará a efetiva realização plena do melhoramento do homem.

Ainda com este mesmo caráter do aprimoramento da humanidade por via da educação, o projeto educacional kantiano tem a concepção de uma totalidade antropológica em vista da pragmática humana ligando-se ao conceito de progresso, conforme Bresolin (2016, p. 69)

Além disso, o conceito de pedagogia, ou educação, de Kant, além de se conectar com a filosofia moral, liga-se também à sua filosofia da história – principalmente com a ideia de progresso – e com a antropologia pragmática – principalmente com a ideia de construção do caráter.

Quanto a isso, Kant (2013) estabelece o fundamento de sua moral pela liberdade, sendo este aspecto o que formaliza o caráter moral, indicado quando trata da educação do homem

O homem deve a si mesmo (enquanto ser racional) não deixar sem uso e, por assim dizer, enferrujar a disposição natural e as faculdades, das quais sua razão pode algum dia fazer uso; contudo, admitindo que ele também possa estar satisfeito com a extensão inata de suas faculdades para as necessidades naturais, então sua razão tem primeiramente de lhe instruir, mediante princípios, sobre esta *satisfação* com a mínima extensão de suas faculdades, porque ele, enquanto um ser capaz de fins (de propor objetos como fins), tem de agradecer o uso de suas forças não meramente ao instinto da natureza, mas à liberdade, com a qual ele determina essa extensão. (KANT, 2013, p. 258).

Conforme este posicionamento baseia-se, portanto, um estado de homem que pela formação, possa guiar-se por princípios dos quais determine sua conduta e delibere um melhoramento da sua condição inicial de natureza, afirma Kant (2011, p. 12): “[...] Mas o homem tem necessidade de sua própria razão [...]. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta”. Nesse intento o homem poderá ser levado a um patamar mais elevado de humanidade, destaca Pinheiro (2007, p. 15)

A ideia possibilita ao homem a condição de ultrapassamento de seu estado inicial. Há, por conseguinte, um ideal que orienta o homem em direção ao cumprimento de suas disposições, de modo completo. Ora, o cumprimento de sua inteira destinação implica a possibilidade de o homem ser considerado como um todo, isto é, o ideal de perfeição dirige o homem à união dos âmbitos sensível-inteligível.

A humanidade que está contida em cada homem compreende-se como a condição de que pela educação da integralidade, ou seja, do homem enquanto ser sensível e inteligível surja a cada dia numa condição dessa mesma humanidade melhorada e que pelo aspecto da autonomia, compreendendo-se que o homem é protagonista de um consenso moral teleológico, possa ter na liberdade seu fundamento essencial que delibere por si só a consciência moral necessária ao critério de julgamento para um fim justo.

A quarta pergunta que Kant faz em *Prolegômenos* “o que é o homem?”, é considerada uma espécie de síntese da pergunta da Crítica da Razão Pura, citada acima na página 28. Assim, levando em consideração a justa interposição do indivíduo enquanto ser plausível à racionalidade, propõe uma educação voltada a essa concepção de homem depois da chamada “revolução copernicana”. Nela produziu-se a efetivação da razão, no sentido de determinar os objetos *a priori*, dando outro ponto de vista da percepção humana.

Com a intenção de modificar a visão humana em relação ao conhecimento, Kant viabilizou a ideia de que o próprio homem pode constituir a experiência do mundo como possibilidade a partir de si mesmo, resultando aqui outra caracterização de educação, pautada na experimentação daquilo que lhe afeta no tempo e no espaço. Todos estes aspectos pressupõem o sujeito como ser ativo e não mais passivo em relação aos objetos que se lhe apresentam na experiência fenomênica.

Kant aposta em um projeto educacional, voltado para a consolidação desta, pois tem ele a esperança que este propósito possa ser aprimorado por cada geração, com a finalidade de melhoramento da humanidade, que está contido dentro do próprio problema do educar.

O aprimoramento da humanidade é entendido por Kant como a pertença a uma boa educação, essa, por sua vez, compreendida como disciplina e cultura, reconhecendo que bons educandos pressupõem bons educadores. Ou seja, maus educadores não têm condições de formar excelentes cidadãos, educados de maneira apropriada e conseqüentemente, as próximas gerações advindas desta formação deficitária terão dificuldades em elevar o seu estado de melhoramento.

A aquisição do sentido posicional de um ser que conhece, é elencada por Kant com foco no desenvolvimento das qualidades de que os homens pela educação dão às suas próprias disposições, assim exposto a seguir:

Mas, assim como, por um lado, a educação ensina alguma coisa aos homens e, por outro lado, não faz mais que desenvolver nele certas qualidades, não se pode saber até onde nos levariam nossas disposições naturais. (KANT, 2011, p. 15).

Determinar o papel fundamental da educação ao homem moderno se apresenta como tarefa essencial para este filósofo. No sentido de elucidar esse propósito, escreveu: “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 2011, p. 15). É imprescindível dispor da confluência de valores para a educação desse homem, daí a importância do conhecimento que é transmitido e perpetuado, através da educação, que deve “iluminar” (*Aufklärung*) o homem em sua plena maestria do uso racional.

O homem tem a disposição que lhe é devida segundo sua humanidade, segundo a qual é lançado a tais condições de possibilidade de conhecer, perante o enlace de um corpo que preconiza a aprendizagem como inerente a necessidade que caracteriza a ânsia de saber do ser humano. Para Kant (2011) o homem está sempre aprendendo, pois que lhe é próprio à educação, tendo em vista que não tem o instinto nato dos animais.

O homem tem necessidade de cuidados e de formação. A formação compreende a disciplina e a instrução. Nenhum animal, quanto saibamos, necessita desta última, uma vez que nenhum deles aprende de seus ascendentes qualquer coisa, a não ser aqueles pássaros que aprendem a cantar. (KANT, 2011, p. 14).

Essa necessidade educacional explicitada por Kant implica dizer, da importância desse aspecto em sua teoria, salientando que os elementos de reflexão sobre a pedagogia, têm íntima relação com os fundamentos da sua produção filosófica, sendo este aparato teórico o respaldo à sua própria experiência educacional. Pontuando esse aspecto, Dalbosco (2011, p. 27) expõe

[...] a profunda imbricação que ocorre desde o início de sua atividade profissional entre o pensar filosófico e o experienciar pedagógico, entre o filósofo e o pedagogo, e que um, além de não ocorrer isoladamente, depende da presença do outro para poder tornar-se compreensível.

Assim em *Königsberg* nosso filósofo teve com seus alunos uma relação de rigor epistemológico, tendo como ponto de partida o uso da filosofia transcendental em consonância à sua prática e desta maneira, formatando uma teoria crítica do

conhecimento, indagando um possível uso legítimo das possibilidades de conhecer da razão pura. Daí, podemos inferir uma ligação sistemática com o pensar uma educação possível segundo os aspectos do pensamento do próprio Kant, como Dalbosco (2011, p. 38) enfatiza

Além disso, principalmente, que sua filosofia sistemática, cujo núcleo é dado pela *Crítica da razão pura*, abre espaço não só à referida experiência, como também para suas convicções educacionais, permitindo-lhe conceber, do ponto de vista sistemático, a educação como uma ideia da razão pura. Isto é, defendemos a tese de que há um fio condutor que cruza a filosofia sistemática de Kant, que o conduz da investigação transcendental das condições de possibilidade do conhecimento *a priori* de objetos para a educação como ideia da razão, passando pelas condições de possibilidade da ação moral e da experiência estética.

2.4 Conhecimento e a autonomia da vontade

Já na introdução da *Crítica da Razão Pura*, nosso pensador afirma que o conhecimento inicia na experiência, mas que isto não prova que todo o conhecimento deriva necessariamente dela. Há um conhecimento que é denominado *a priori*, este se origina da relação das nossas capacidades cognitivas, da estrutura da nossa razão. Há dois pressupostos que nos permite identificá-lo: a *necessidade* e a rigorosa *universalidade*, portanto “Necessidade e rigorosidade universal são pois os sinais seguros de um conhecimento *a priori* e são inseparáveis uma da outra” (KANT, 2001, B 4). Um juízo do qual seja pensado levando em consideração uma rigorosa universalidade, é um conhecimento que não admite exceção, deste modo, um saber que não se pauta na experiência, tendo sua averiguação *a priori*. A matemática é um campo científico do qual representa de maneira extensiva, elementos de comprovação da existência de conhecimentos puros *a priori*, pois nesta, podemos encontrar de maneira recorrente, juízos necessários e universais.

O conhecimento é provido de princípios puros *a priori*, os quais são conceitos que recorrem toda à experiência, pois sem eles, esta não teria como efetuar a possibilidade da experiência, como Kant (2001, B 5) alega em sua obra fundamental sobre teoria do conhecimento, a *Crítica da Razão Pura*:

Poder-se-ia também demonstrar, sem haver necessidade de recorrer a exemplos semelhantes, a realidade de princípios puros *a priori* no nosso conhecimento, que estes princípios são imprescindíveis para a própria possibilidade da experiência, por conseguinte, expor a sua necessidade *a priori*.

É, pois, em conceitos puros *a priori* e não apenas em juízos, que residem os primeiros princípios do conhecimento, ou seja, aqueles conhecimentos transcendentais, sendo estes os fundamentos da obrigatoriedade do pensamento a partir de conceitos, estes por sua vez, impõem aos objetos certas condições que sem as quais, seriam impossíveis de pensá-los.

Para além da experiência sensível, a razão estabelece condições de se justificar aquilo que é sensível. Afinal, não é possível, no âmbito da imanência, a devida averiguação das ideias.

A instância da razão que utiliza condições similares à da experiência, pode promover um conhecimento válido e seguro, tal qual o produzido pela sensibilidade, pondo em análise a centralidade e importância das investigações acerca da legitimidade da efetivação do conhecimento fundado no suprassensível, ou seja, para além das condições possíveis de experimentação sensível.

Para Kant, a metafísica é a ciência que tenta investigar certos problemas lançados pela razão, que não podem obter o suporte da experiência. Esses enigmas são a ideia de Deus, da liberdade e a imortalidade da alma, que nos são apresentados pela razão e não conseguimos nos desviar deles, e neste sentido, a investigação destas ideias, se configuram em meta objetiva para efetivação de um conhecimento que não encontramos respaldo no tangível, mas apenas como ideias lançadas por nossa razão e pelas quais são pensadas de acordo com as condições da experiência, mesmo tendo esta impossibilidade de um fio condutor que condicione a veracidade do pensamento para além do sensível. Portanto, a perspectiva da metafísica kantiana é uma verificação, a partir dos parâmetros do campo da experiência, mas tratando de ideias suprafísicas.

A possibilidade de lançarmos expectativas seguras sobre os conhecimentos que estão para além do sensível embala os pensadores desde os primórdios da

filosofia, gerando na razão um impulso para atestar a possível veracidade irrefutável de uma ciência chamada metafísica, como indica Kant (2001, B 8) “Seduzido por uma tal prova de força da razão, o impulso de ir mais além não vê limites [...]”. A razão alinha-se em certos parâmetros, para pensar ideias que não estando em correspondência com o sensível são pensadas como se estivessem nas condições da imanência, passíveis de verificação pela sensibilidade.

Já a dialética, pode ser identificada como uma lógica da aparência³, ou seja, ela trata do juízo acerca dos objetos, quando estes são pensados ordenadamente, mesmo que incorram em aparentes erros momentâneos, denominando-se de aparência transcendental, conforme Kant desenvolve em sua teoria do conhecimento.

No juízo, o acometimento do erro dá-se no conflito da relação do entendimento à medida da aparência enquanto ilusão. Conforme aponta o autor Dekens (2012, p. 71) “A aparência transcendental é o nome kantiano desse erro significativo que a razão provoca quando pretende poder eximir-se dos limites do conhecimento legítimo e conhecer uma realidade suprafísica”. A forma da verdade é a concordância das leis do entendimento.

A delimitação que se deve tratar a dialética transcendental é a da aparência de juízos transcendentais, evitando os enganos da aparência, mesmo sendo essa inevitável, como afirma Pascal (2011, p. 90) “Temos que nos haver aqui com uma ilusão natural e, portanto, inevitável [...]”. Dessa forma, inclui-se na razão o lançamento de miragens ao pensamento, apoiando-se em erros momentâneos.

O instante inicial do conhecimento tem sua fonte no entendimento como liame dos sentidos à razão. A razão e o entendimento são utilizados de maneira formal, como também, é prescrito pela razão um uso real, como indica o próprio Kant (2001, B 355) “[...] mas também há um uso real, pois ela própria contém a origem de certos conceitos e princípios que não vai buscar aos sentidos nem ao entendimento [...]”. O

³Cf. Abbagnano, Nicola. a “APARÊNCIA” é o que manifesta ou revela a realidade, de tal modo que esta encontra na APARÊNCIA a sua verdade, a sua Revelação.” (...) “procurou, com igual constância, ter em conta a APARÊNCIA (“salvar os fenômenos”), reconhecendo assim que nela se manifesta, em alguma medida, a própria realidade.” Dicionário de Filosofia – São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 68.

raciocínio é considerado pela característica do mediato, em contrapartida, o entendimento é produtor de conceitos.

As distinções das faculdades do entendimento e das regras sedimentam-se de maneira tal, que o entendimento seja a faculdade das regras, enquanto a faculdade da razão é a dos princípios, as quais os fundamentam, enquanto que aquela sistematiza o conhecer, tornando-o organizado pela própria estruturação que a inteligência humana se vale.

Os princípios são identificados na intuição pura, como conhecimentos universais *a priori*. Em qualquer raciocínio posso inferir princípios, que são conhecimentos do particular que estão contidos no universal conforme conceitos. Os axiomas matemáticos são exemplos de princípios constituídos a partir de conceitos.

As proposições universais *a priori* também são denominadas de princípios. Os conhecimentos por conceitos, que são os princípios do entendimento, contêm sua determinação nas condições da experiência possível em geral, ou ainda, na intervenção da intuição pura, como no caso dos conceitos matemáticos. No entanto, para Kant (2001) só se pode denominar princípios, os conhecimentos sintéticos por conceitos e por comparação, às proposições universais dadas em geral.

O entendimento não pode, pois, proporcionar-nos conhecimentos sintéticos por conceitos e só a esses conhecimentos dou, absolutamente, o nome de princípios, enquanto todas as proposições universais em geral só por comparação se podem denominar princípios. (KANT, 2001, B 358).

Desta maneira, o entendimento tem sua função limitada, pois não pode delimitar conhecimentos sintéticos. Esses, por sua vez, têm sua submissão nos conceitos e a sua estrutura nos princípios como fundamentos. É nesta perspectiva que Kant afirma (2001, B 359) “[...] a razão é a faculdade de unificar as regras do entendimento mediante princípios [...]”. A unidade é processada conforme o entendimento de maneira *a priori*, tendo em vista os princípios, mas graças aos conceitos é que esta unidade da razão se torna possível no entendimento. Conforme Pascal (2011, p. 91) “O entendimento através dos seus conceitos, reduz à unidade a multiplicidade dada na intuição; ele opera segundo certas regras [...]”.

Em Kant, há de se falar em uma diferença entre o que é percebido imediatamente e o que apenas por inferência do raciocínio pode-se concluir, neste sentido, o raciocinar leva em consideração a articulação de conceitos e constrói o pensamento elaborado. Tal habilidade é dificilmente percebida no entendimento, não nos dando mais conta desta diferença.

A condição para o entendimento realizar a unidade do pensamento, leva em consideração a grande capacidade que este tem de reduzir a diversidade dos saberes às regras de validade do conhecimento, tendo em vista o raciocínio, a redução das variedades das informações para princípios, que podem ser entendidos como condições gerais de obtenção de uma epistemologia, dando unidade e validade lógica às conclusões. Dessa forma, Kant (2001, B 361) faz um apêndice às regras do uso lógico, apontando as condições do entendimento conforme expõe na *Crítica da Razão Pura*

Se encontrar tal condição e se o objeto da conclusão se puder subsumir na condição dada, a conclusão é então extraída dum regra que também é válida para outros objetos do conhecimento. Por aqui se vê que a razão, no raciocínio, procura reduzir a grande diversidade dos conhecimentos do entendimento ao número mínimo de princípios (de condições gerais) e assim alcançar a unidade suprema dos mesmos.

A conformidade lógica do entendimento é concatenada na capacidade da razão fazer exigência da unidade desta diversidade de regras e princípios do entendimento, sintetizando as diversas possibilidades do conhecimento a um uso mínimo dos conceitos do entendimento. Nessa perspectiva, Kant (2001, B 363) afirma: “A questão é esta, numa palavra: se a razão em si, isto é, a razão pura, contém *a priori* princípios e regras sintéticos e em que poderão consistir esses princípios”. Portanto, a estrutura da razão opera em conformidade formal aos princípios fundamentais do conhecimento sintético.

A relação em que efetivasse o entendimento dar-se assentada nos sentidos e a sua intuição, em apurar a determinação do objeto. Determina a razão, em seu uso lógico, a condição geral do juízo, tendo em vista o encontro das condições do

entendimento com o condicionamento da completa unidade lógica do seu uso racional.

A constituição da razão pura traz na sua estrutura *a priori*, princípios e regras sintéticas, sendo o primeiro, formado por conceitos e juízos, tendo a unidade da razão baseada no entendimento, enquanto que, a unidade da causalidade, torna possível a síntese da experiência.

A razão realiza a problematização no entendimento, buscando determinar as ideias sem respaldo em condições experimentáveis. Portanto, tende a consolidar a unidade, assegurada na razão pura como um de seus princípios, tendo em vista proposições sintéticas *a priori*. De acordo com Dekens (2012, p. 73), “[...] o transcendental procede da razão, quando produz regras que têm toda a aparência de princípios objetivos sem, no entanto, possuir sua legitimidade [...]”. Dessa maneira, os princípios da razão pura são denominados como transcendentais.

Ao abordar sobre a possibilidade dos conceitos da razão pura, Kant estabelece uma incondicionalidade da reflexão e institui a primazia da conclusão racional “Haja o que houver quanto à possibilidade dos conceitos extraídos da razão pura, não são estes conceitos obtidos por simples reflexão, mas por conclusão [...]”. (KANT, 2001, B 366). A primazia do conceito é evidente, pois estes são formados anteriormente à experiência, desta forma, obtemos a unidade da reflexão sobre os fenômenos.

A anterioridade dos conceitos em relação à experiência, não significa necessariamente que os conceitos se limitam às condições de possibilidades empíricas, pelo contrário, estes não são objetos efetivos da experiência como apontado por Kant (2001, B 367) a seguir

Os conceitos da razão servem para *conceber*, assim como os do entendimento para entender (as percepções). Se os primeiros contêm o incondicionado, referem-se a algo em que toda a experiência se integra, mas que, em si mesmo, não é nunca objeto da experiência.

Em sua *Estética Transcendental*, Kant deseja captar o princípio pelo qual o conhecimento tem sua possibilidade de efetivação, ou ainda, de onde parte as

condições em que o homem obtém o saber ou as bases deste. A esse princípio ele denomina de *Sensibilidade*, que também designa a *faculdade das Intuições*.

A relação direta que o espírito tem com o objeto intuído, é para Kant uma representação de pensamento na qual se inicia a causa consoante da possibilidade de conhecer, ou seja, a condição de intuição que advém ao homem em relação direta com objetos em geral. Vejamos:

Sejam quais forem o modo e os meios pelos quais um conhecimento se possa referir a objetos, é pela *intuição* que se relaciona imediatamente com estes e ela é o fim para o qual tende, como meio, todo o pensamento”. (KANT, 2001, B 31).

As condições de possibilidade do conhecimento têm sua procedência ou início inteiramente ligado ao fato da experiência, pois que a sensibilidade é a capacidade pela qual nós homens temos de receber ou captar aquilo que nos é intuído pela receptividade quando somos afetados por objetos.

É intrínseco ao trabalho que Kant propõe na *Crítica da Razão Pura* a observação da busca em fundamentar a questão do conhecer, relacionado à validade do que é empírico.

Contudo, o pensamento tem sempre que referir-se, finalmente, a intuições, quer diretamente (*directe*), quer por rodeios (*indirecte*) [mediante certos caracteres] e, por conseguinte, no que respeita a nós, por via da sensibilidade, porque de outro modo nenhum objeto nos pode ser dado. (KANT, 2001, B 31).

A sensibilidade é anterior à elaboração do pensamento, é o ponto de partida para onde tende de imediato a atenção das condicionantes do saber conceitual dada pelo entendimento, em vista do saber elaborado, pois que o homem é devotado ao uso da razão, como diz o próprio Kant (2011, p. 12) “[...] Mas o homem tem necessidade de sua própria razão [...]”. Desta forma, se tem como objetivo buscar primeiro entender a fonte do conhecimento humano iniciando pela exploração da sensibilidade humana, pois que o homem primeiro produz a condição de sentir, para depois elaborar conceitualmente o pensamento pela faculdade do entendimento.

Kant define em sua doutrina como elemento da faculdade de sentir, esta forma da sensibilidade, que já é citada na *Dissertação de 1770*, conforme nos indica Dekens (2012, p. 44) “A determinação kantiana da faculdade de sentir é um dos elementos de sua doutrina que já encontramos na *Dissertação de 1770*, sob a forma que a *Crítica da razão pura* não modificará”.

Entende-se como determinante no sistema kantiano a conformação da possibilidade do conhecimento, levando em consideração a experiência, partindo de dois elementos consubstanciais deste processo, a *receptividade* e a *afecção*, sendo esse último, a maneira como somos afetados pelos objetos e em relação ao primeiro, nos expõe o próprio Kant (2001, B 31), diferenciando estes dois aspectos em sua teoria do conhecimento: “A capacidade de receber representações (receptividade), graças à maneira como somos afetados pelos objetos, denomina-se *sensibilidade*”. A *sensibilidade* é, pois, a instância determinante da *intuição*, podemos relacionar o entendimento desta palavra *sensibilidade* com a sua correspondente em grego, *aísthêsis*⁴ que se refere à sensação.

A intuição tem por definição a referência da sua etimologia na palavra latina *intueri*⁵, que significa ver. É nesta distinção da filosofia clássica grega que Kant se baseia para definir os parâmetros acerca da justaposição entre *sensibilidade* e *entendimento* (cf. PASCAL, 2011). É válido fazer uma ressalva, no sentido de reconhecimento do saber intuitivo, considerando como saber o conhecimento empírico. Ou seja, Kant reconhece apenas o conhecimento fenomênico, rejeitando qualquer intuição intelectual.

Neste sentido temos o reforço da compreensão sobre o conhecer, que para o entendimento em sua definição kantiana, é o conhecimento iniciado na experiência sensível. Para compreender melhor, vejamos outra citação do Pascal (2011, p. 50) que explicita esta dinâmica na teoria do conhecimento de Kant

⁴Segundo o Vocabulário Grego de Ivan Gobry (2007), *aísthesis* significa: sensação, do latim: *sensus*. Essa palavra tem dois sentidos: - faculdade de sentir: sensibilidade; - ato de sentir: sensação. Ainda neste mesmo sentido, segundo o autor, convém dizer que esta palavra contém não apenas o que chamamos de *sensação* (conhecimento sensorial de uma qualidade), mas também o que chamamos de *percepção* (conhecimento sensorial de um objeto).

⁵ Segundo o Dicionário Escolar Latino-Português por Ernesto Faria (1975), *Intueri* tem em sentido próprio: 1) Fixar o olhar em, olhar atentamente, Sentido figurado: 2) Considerar atentamente. 3) Contemplar.

Quer dizer: há somente intuições sensíveis; não existem intuições intelectuais, ao menos para o homem. Com efeito, numa intuição intelectual, o espírito dar-se-ia a si mesmo o objeto que vê; mas um tal modo de conhecer é privativo do Ser supremo: a intuição humana supõe que um objeto nos seja dado e que este nos afete o espírito.

Em se tratando das intuições sensíveis e da sua conformação, pois que, a forma dos fenômenos deve encontrar-se previamente disposta no espírito humano, como exposto na *Crítica da Razão Pura* (KANT, 2001, B 34)

Uma vez que aquilo, no qual as sensações unicamente se podem ordenar e adquirir determinada forma, não pode, por sua vez, ser sensação, segue-se que, se a matéria de todos os fenômenos nos é dada somente *a posteriori*, a sua forma deve encontrar-se *a priori* no espírito, pronta a aplicar-se a ela e portanto tem que poder ser considerada independentemente de qualquer sensação.

Nessa composição do pensamento, temos o encontro de dois elementos *a priori* da formalização do conhecer, ou seja, as formas *a priori* do conhecimento. Como atesta Kant (2001, B 30): “Na medida em que a sensibilidade deverá conter representações *a priori*, que constituem as condições mediante as quais os objetos nos são dados, pertence à filosofia transcendental”. Neste sentido, as formas ou intuições puras do entendimento são como princípios entendidos como o *espaço* e o *tempo*. Com os princípios do *espaço* e do *tempo*, podemos estabelecer os aspectos de organização interior de toda a multiplicidade que a sensação pode fornecer como sentido ou fundamento para conhecer.

O *espaço* é a determinação que tem nosso espírito para representar objetos exteriores a nós, portanto, um sentido externo. Em contrapartida, o *tempo* é a maneira pela qual o nosso espírito tem a condição de perceber-se intuitivamente de forma internalizada, considerando assim uma maneira do sentido íntimo, contudo, todas as determinações de nós mesmos, colocado pelo filósofo nos seguintes termos:

Na estética transcendental, por conseguinte, isolaremos primeiramente a sensibilidade, abstraindo de tudo o que o entendimento pensa com os seus conceitos, para que apenas reste a intuição empírica. Em segundo lugar, apartaremos ainda desta

intuição tudo o que pertence à sensação para restar somente a intuição pura e simples, forma dos fenômenos, que é a única que a sensibilidade *a priori* pode fornecer. Nesta investigação se apurará que há duas formas puras da intuição sensível, como princípios do conhecimento *a priori*, a saber, o espaço e o tempo. (KANT, 2001, B 36).

Em se tratando da terminologia de ideias para Kant, sua denominação designa o entendimento que estas são uma necessidade da razão de conceituar. Pois neste sentido, elas são elaboradas pela razão, precisamente pelo fato de sua impossibilidade condizente com a devida correspondência na imanência a tais impressões da razão transcendental. Nessa linha, ele afirma: “Entendo por ideia um conceito necessário da razão ao qual não pode ser dado nos sentidos um objeto que lhe corresponda. Os conceitos puros da razão, que agora estamos a considerar, são, pois, ideias transcendentais”. (KANT, 2001, B 383).Elaborações essas que são necessariamente um predicado ao qual a razão pode-se referenciar.

No cenário da necessidade do uso racional dos conceitos puros, se faz imprescindível falar da relação da educação com a razão, em contrapartida de um panorama da devida afinidade com os fatos dados cotidianamente nos fenômenos, mesmo que isso se mostre apenas em parte na realidade educativa, mas que sirva sempre de fundamento indispensável a toda racionalidade que seja prática ou especulativa.

As experiências são compreendidas tendo em vista do uso das categorias, em detrimento do entendimento enquanto formador de juízos, que são na realidade sínteses das intuições, essa organização é a propiciadora de conceitos particulares *a priori*, o que Kant denomina de ideias transcendentais, possibilitando sua aplicação à experiência, aproveitando-se do entendimento.

Para Kant, nosso conhecimento tem uma pretensa formulação de ideias que são responsáveis pela devida correspondência entre a unidade sintética dos fenômenos e as experiências possíveis como correspondência, pois, que para objetos dados na experiência, possam lhe fundamentar ideias que também tendem a confluir a fundamentação da prática, tendo a liberdade como consequência do uso da razão em detrimento da pragmática, ou seja, da ação. Como afirma Dekens (2012, p. 79), “[...] essa liberdade transcendental, embora não passe de uma ideia,

funda a liberdade prática [...]”. Ainda nesse mesmo sentido, o da liberdade como perspectiva da pragmática moral, indica Pascal (2011, p. 93) “De fato, veremos que é no seu uso prático, isto é, no domínio da moral, que se localiza o verdadeiro interesse das ideias”.

A estruturação demarcada até aqui, nos leva a um encadeamento sistemático que possibilita visualizar o caminho que a educação necessita percorrer para efetivar o conhecimento, reconhecendo o homem como estrutura pensante que reflete sobre o próprio exercício de conhecer, como também sua finalidade prática, que em Kant tem o sentido de um estado de consciência moral, como a condição de esperar algo a partir de suas ações efetivamente morais.

A visão de que o homem é dividido em natureza e inteligibilidade, sugere outro problema à educação filosófica, pois que, colocando a constituição antropológica como processo de ultrapassar as condições da natureza para a identificação da ideia de perfeição, Kant abre a discussão sobre esse aspecto, mas ele mesmo ressalta que, apesar da nossa condição natural, as disposições racionais que nos são dadas, apontam para o mundo fenomênico em direção a nossas possibilidades de conhecer, como também, justifica pensar uma constituição fenomênica pela nossa própria capacidade racional e intelectual de concebermos conceitos abstratos em detrimento de fundamentos que nos orientam ao conhecimento substancialmente metafísico.

O homem desta maneira é capacitado pela teoria (logos ou razão) e, constituído por linguagem justamente por ser dotado de razão, configurando o único ser que pode tornar-se possível pela palavra no enlace de trazer o ausente ao presente e realizar por meio do diálogo, uma forma de hermenêutica que dê sentido ao seu fazer por meio da interpretação do pensamento, esboçado na linguagem, conforme podemos ver (HEIDEGGER, 1977, p. 174)

O ser chega, iluminando-se, à linguagem. Ele está constantemente a caminho para ela. Isto que está constantemente em advento o pensar ec-sistente, por sua vez, traz, em seu dizer, à linguagem. Esta é assim elevada para a clareira do ser.

O homem sendo um ser dotado de linguagem possui a capacidade de organização social e política, numa convivência pacífica, dividindo as condições de pensar racionalmente suas necessidades.

Assim sendo, existe uma aproximação da hermenêutica gadameriana com o que Heidegger enfatiza com o ser-aí, ou seja, o ser no mundo que é a possibilidade do homem ser abertura para este, no local de assentamento de sua essência, sendo esta, contudo, a dimensão efetiva da linguagem enquanto o homem é um ser de múltiplas possibilidades.

3 CAPÍTULO II

3.1 A liberdade como princípio moral na educação para a autonomia

Ao longo deste capítulo, o nosso itinerário será o campo da formação ética e alguns aspectos centrais da teoria moral kantiana, visando com esse percurso compreender como ele formulou seu pensamento pragmático.

A sua teoria sistematiza um modo de pensar ético que é fundamentado em formas puras *a priori*, convencionando estabelecer a utilização na ordem moral das formas puras do dever. Dessa forma, afasta-se dos dados empíricos, para fundamentar de maneira *a priori*, todo o conhecimento de uma pura prática, ou seja, de uma metafísica dos costumes.

Com a intenção de delimitar os conceitos de liberdade, autonomia da vontade, dever e boa vontade, pretendemos expor algumas considerações pertinentes à moral kantiana, refletindo sobre nossa condição de seres morais, buscando compreender melhor as definições do que seja uma elaboração *a priori* e *a posteriori* nos termos de sua moralidade.

Da “*Fundamentação da Metafísica dos Costumes*” destacamos as questões acerca da noção do material e do formal, e conseqüentemente do entendimento, considerando que estes aspectos são relevantes para entendermos esse ponto do pensamento de Kant.

No início do prefácio desta obra, Kant (2007) afirma que o racional é material ou formal como segue

Todo conhecimento racional é: ou material e considera qualquer objecto, ou formal e ocupa-se apenas da forma do entendimento e da razão em si mesmas e das regras universais do pensar em geral, sem distinção dos objetos. (KANT, 2007, p. 13).

Sendo material, quando se ocupa dos objetos e formal, quando trata da forma do entendimento, que se denomina de Lógica.

Acerca do material, pode-se dizer que este se divide em Física que está ligada às leis da natureza, e em Ética, que está relacionada à liberdade e neste ponto, reside à estrutura central de fundamento da moralidade kantiana. Portanto,

podemos verificar a distinção que Kant realiza em relação às formas do entendimento *a priori*, que servem de fundamento à moral, buscando referenciar-se na Filosofia Clássica Grega em sua divisão metodológica.

A distinção que Kant realiza entre lei moral e regra prática é relevante para termos uma visão acerca do fato da moralidade. As regras práticas são na realidade apenas princípios embasados no empírico, ou seja, alicerçado por um móbil, diferentemente da lei moral, que é caracterizada por sua necessidade absoluta como pressuposto fundamental. Destarte, os princípios morais distinguem-se de qualquer relação com o empírico, pois o fundamento moral está estabelecido em leis racionais *a priori* e não fornecidas pelo homem, mas para o homem, pois se este estivesse voltado para suas inclinações, não conseguiria tornar seu comportamento moralmente significativo, ao ponto de poder extrair dele leis morais.

A centralidade da *Metafísica dos Costumes* está em estabelecer a investigação acerca dos princípios de uma possível vontade pura, que não prioriza a compreensão das ações e condições do querer humano em geral, mas sim, buscar entender os fundamentos de uma vontade pura *a priori*. Sendo assim, a boa vontade pode estar em conformação com o desejo de felicidade, tornando-se de maneira eventual, a junção da intenção de cumprir a lei moral, segundo uma ideia de dever que contempla a noção de boa vontade, e a efetividade da felicidade do indivíduo.

A razão tem a necessidade de buscar os fundamentos que impulsionam a pragmática humana. Encontramos na filosofia prática os fundamentos que justificam tal construção moral, realizando uma crítica completa da razão, considerando identificar a objetividade da lei moral. Neste sentido, a moralidade é especificamente constituída de maneira a não se relacionar com os impulsos pertinentes às tendências que os homens se comprometem em adotar subjetivamente, inclusive a própria pretensão de felicidade, da qual todos os seres humanos são propensos.

A moral para Kant, traz a aceção da humanidade enquanto condição, não é algo restrito a um povo ou a uma época, mas a todo ser humano. Ainda neste sentido, podemos falar em toda racionalidade possível, e nisso se assenta a concepção de que não é sobre condições contingentes, mas sim absolutas e necessárias que se institui toda a lei moral irrevogável por qualquer exceção.

As leis morais devem ter sua validade posta a todo ser racional independente da natureza da racionalidade humana, portanto, de um ser inteligível em geral. A moral para Kant deve ser exposta primeiramente como pura filosofia, ou seja, como metafísica, fundando assim os costumes morais em princípios verdadeiramente puros, tornando-os autênticas disposições transcendentais.

3.2 Do problema da liberdade

Para Kant, é necessário estabelecer uma filosofia para fundamentar a moral e, ademais, para que esta filosofia seja criada, haverá a necessidade de criação de um sistema, que ele designa como sendo de conceitos racionais puros, ou em outras palavras, uma metafísica dos primeiros princípios, para que esta filosofia tenha a confiabilidade de uma ciência elaborada sistematicamente.

Na sua teoria moral, Kant aborda o conceito de liberdade, que é uma ideia da razão, como a base que fundamenta a boa vontade. Esta é a capacidade que o homem tem de desejar o bem ou o fim supremo em si mesmo, que nada mais é do que pautar-se pelo efetivo uso da razão, tornando-se o homem autônomo e livre de inclinações.

O fundamento moral é estabelecido *a priori* em leis racionais, não fornecidas pelas inclinações da vontade do homem, distinguindo-se então, que a concepção dos princípios morais não são relacionados com o empírico, pois que se assim o fossem, não poderíamos extrair leis morais do comportamento humano, pois este não pode ser diligente em termos de uma conduta moralmente aceitável, desta maneira, o homem age quase sempre por inclinações. Assim, Kant (2007, p. 16) nos indica sobre as leis morais *a priori* fornecidas racionalmente

As leis morais com seus princípios, em todo conhecimento prático, distinguem-se, portanto, de tudo o mais em que exista qualquer coisa de empírico, e não só se distinguem essencialmente, como também toda a Filosofia moral assenta inteiramente na sua parte pura, e, aplicada ao homem, não recebe um mínimo que seja do conhecimento do homem (Antropologia), mas fornece-lhe como ser racional leis *a priori*.

A liberdade dentro do sistema moral kantiano indica a ligação e dependência da causalidade com o conceito de autonomia da vontade, interligando e buscando o fundamento do conceito de *vontade*. Ou seja, todos os seres racionais agem pela sua própria deliberação, tendo a liberdade como possibilidade racional universal, sendo esta delimitadora e norteadora das influências no agir humano.

A ética kantiana tem a liberdade como pressuposta ao agir moral segundo a boa vontade, reconhecendo que não existe agir sem a pressuposição da liberdade, a não ser que a coação seja impetrada como força implicante a um agir determinado pelas inclinações pessoais. A liberdade é o cerne que gera a vontade, sendo esta, causa própria de si mesma, pois opera determinando o posicionamento, conseqüentemente, delibera o agir conforme a causa que lhe deu fundamento.

A máxima elencada pela moral kantiana é determinada a operar conforme a deliberação fundamental de uma lei, que seja respaldada no âmbito do agir, configurado de forma universalmente possível, sendo esse agir, consignado como possibilidade a todo ser possuidor de racionalidade em qualquer tempo ou lugar.

Em contrapartida, diferentemente da necessidade de uma fundamentação filosófica para a moralidade, no direito, a doutrina é apenas exigida para a forma do livre arbítrio, que é fornecida pela limitação das leis da liberdade, estabelecida pela simples aquisição de um conhecimento relativo a tais constantes, como é pressuposto por Kant (2013, p. 185) a seguir

Em relação à doutrina pura do direito, ninguém colocará tal necessidade em dúvida, pois ela diz respeito apenas ao elemento formal do arbítrio, que deve ser limitado na relação externa segundo leis da liberdade, abstraindo-se de todo *fin* (como a matéria do mesmo).

Neste sentido, a investigação acerca dos princípios de uma moral, deve ser erigida para o fiel estabelecimento e segurança deste conhecimento, enquanto possibilidade da pureza de uma doutrina da virtude, sendo esta um campo adverso às contradições, equalizada pelo fundamento moral, como podemos constatar neste apontamento

Não pode haver, portanto, disputa entre a política, como aplicação da doutrina do direito, e a moral, que é a teoria dessa doutrina; não pode haver controvérsia entre a prática e a teoria. A não ser que se entenda por moral uma doutrina geral da prudência, isto é, uma teoria das máximas convenientes para discernir os meios adequados à realização de seus propósitos almejados por cada um; e isto equivaleria a negar toda moral. (KANT, 2010a, p. 87).

A determinação é dada por um princípio, este por sua vez é disponibilizado por uma representação, que para ser moral, não precisa vir das inclinações empíricas da vontade, mas sim da razão, que tem a capacidade de representar a lei. Neste sentido, há um distanciamento da causalidade da natureza que subordina a vontade a uma determinação, que não é livre, mas tem na inclinação patológica sua premissa. Portanto, a liberdade tem um sentido transcendental, em distanciamento das contingências da lei da natureza dos fenômenos, tornando independente a lei moral, ou seja, a vontade neste sentido, tem que ser necessariamente livre.

A razão humana tem o *imperativo categórico* como orientador, pois este é dado como lei. Por conseguinte, a ação deve pautar-se de tal modo que o nosso agir possa tornar-se uma máxima universal, a ser compreendida como guia em qualquer tempo ou lugar por qualquer homem. Sendo assim, podendo eximir-se de qualquer inclinação pessoal, o indivíduo, pode ser referenciado por um imperativo categórico, o homem é levado pela boa vontade a agir necessariamente conforme a premissa da lei moral.

É importante ressaltar que a incondicionalidade do dever moral é aplicada no imperativo categórico, pois que este necessariamente implica em não utilização dos determinismos patológicos intrínsecos à condição humana da sensibilidade, para efetivação enquanto lei moral, conforme segue em Kant (2004, p. 68) “Para aqueles seres a lei moral, portanto, é um imperativo que manda categoricamente, porque a lei é incondicionada [...]”. Nesses termos, nosso autor expõe a relação de determinismo existente entre o imperativo e a não sujeição da lei moral.

A restrição aos dados empíricos provindos da subjetividade humana torna objetiva a lei, esta acepção, configura um dever, pelo qual é estabelecida uma dependência necessária em forma de obrigação compulsória, esquematizando a moralidade na negação dos desejos pertinentes às convicções dos homens, ou seja,

aos atributos antropológicos na formação de uma lei determinada independentemente do caráter dos indivíduos.

O imperativo categórico é a relação que se estabelece entre a vontade do homem e a lei constituída pela razão. Esta é evidenciada por princípios que ordenam o fazer independente deste ser bom, ou não, como proposto explicitamente na Fundamentação da *Metafísica dos Costumes* (KANT, 2007, p. 59): “O imperativo categórico é portanto só um único, que é este: age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal”. O dever é a definição pela qual a vontade se apropria da lei da razão e é efetivada conforme o imperativo, posto objetivamente.

A representação das relações entre as leis objetivas e do querer, são designados imperativos, que são apenas fórmulas que exprimem esta relação das leis objetivas e a vontade humana como Kant, (2007) sintetiza nesta passagem

Há por fim um imperativo que, sem se basear como condição em qualquer outra intenção a atingir por um certo comportamento, ordena imediatamente este comportamento. Este imperativo é **categórico**. Não se relaciona com a matéria da ação e com o que dela deve resultar, mas com a forma e o princípio de que ela mesma deriva; e o essencialmente bom na ação reside na disposição (*Gesinnung*), seja qual for o resultado. Este imperativo pode-se chamar o imperativo **da moralidade**. (KANT, 2007, p. 52, grifo nosso).

O conceito de dever não é empírico, pelo contrário, pelos exemplos da experiência, não pode ser possível ter uma eficaz verificação do valor moral. A detecção dos impulsos para o agir humano é de difícil constatação, pois diagnosticar a verdadeira causa do ato pragmático é sondar os segredos mais íntimos dos indivíduos.

Quando nos deparamos com um valor moral, ou seja, do ato visível da ação pragmática, não é por essa instância que chegamos ao fundamento moral, mas sim por princípios íntimos que não estão à vista factualmente. Assim, é possível afirmar que a moral é condicionada por uma razão que tem a ideia do dever anterior a toda ação explicitada pela experiência, e neste sentido, determina a vontade por motivos racionais *a priori*.

A liberdade humana, intuitivamente ligada à boa vontade, torna-se plena na autonomia da vontade, influenciando no querer do homem desprovido de qualquer inclinação pessoal, tornando o indivíduo livre plenamente. Referenciado por uma razão pura, em conceitos transcendentais, Kant propõe novos olhares sobre o fazer ético fundamentado na liberdade, instaurando uma concepção de boa vontade fundada no dever, pressupondo que toda a conduta do ser humano seja realizada por liberdade, portanto, a prática que possa ser universalmente aceitável, deve ser diligenciada por um caráter necessariamente bom.

A anteposição de uma vontade boa é o que pode constituir um homem moralmente desapegado de suas inclinações, tornando-o livre, esta precedência é instituída por uma conduta alicerçada nas condições de possibilidade de uma moral pura, formalizada por uma intenção de bondade da vontade humana, disposta racionalmente como Kant (2007, p. 25-26) nos aponta:

Portanto, se a razão não é apta bastante para guiar com segurança a vontade no que respeita aos seus objectos // e à satisfação de todas as nossas necessidades (que ela mesma — a razão — em parte multiplica), visto que um instinto natural inato levaria com muito maior certeza a este fim, e se, no entanto, a razão nos foi dada como faculdade prática, isto é, como faculdade que deve exercer influência sobre a *vontade*, então o seu verdadeiro destino deverá ser produzir uma *vontade*, não só *boa* quiçá como *meio* para outra intenção, mas uma *vontade boa em si mesma*, para o que a razão era absolutamente necessária, uma vez que a natureza de resto agiu em tudo com acerto na repartição das suas faculdades e talentos. Esta vontade não será na verdade o único bem nem o bem total, mas terá de ser contudo o bem supremo e a condição de tudo o mais, mesmo de toda a aspiração de felicidade.

Neste sentido, a felicidade é uma conformação ao significado supremo da plena realização moral, mediante a boa vontade que constitui a intenção da conduta, de acordo com o estabelecimento do agir, mediado por um sumo bem prático. Ou seja, toda a intenção deve ser posta na realização da boa vontade e não apenas na efetivação da felicidade, mediante um fim nela mesma. Portanto, este é o modo de ver a felicidade como justaposta a intenção do dever, segundo nos aponta Kant (2007, p. 29)

Assegurar cada qual a sua própria felicidade é um dever (pelo menos indirectamente); pois a ausência de contentamento // com o seu próprio estado num torvelinho de muitos cuidados e no meio de necessidades insatisfeitas poderia facilmente tornar-se numa grande *tentação para transgressão dos deveres*. Mas, também sem considerar aqui o dever, todos os homens têm já por si mesmos a mais forte e íntima inclinação para a felicidade, porque é exatamente nesta ideia que se reúnem numa soma todas as inclinações.

Toda a aplicação da lei moral é estabelecida pela liberdade do indivíduo enquanto portador da autonomia da vontade, livre de inclinações determinantes de sua conduta. Assim podemos destacar este aspecto no que segue (Kant, 2004, p. 70) “A autonomia da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres correspondentes às mesmas [...]”. Ainda neste sentido, constatamos que para o filósofo da *Crítica da Razão Prática*, a lei moral não pode ser dependente da realização de qualquer desejo vinculado a um objeto, portanto, a efetiva determinação moralmente aceitável nestes parâmetros, é aquela posta pela máxima que orienta o arbítrio, pois assim nos mostra Kant (2004, p. 70) na *Crítica da Razão Prática*

O princípio único da moralidade consiste na independência de toda a matéria da lei (isto é, de um objeto desejado) e, ao mesmo tempo, apesar de tudo, na determinação, à qual uma máxima deve estar capacitada, do arbítrio por meio da forma legisladora universal comum.

A autonomia da vontade exprime de maneira consistente o princípio constitutivo da moral, na independência contida na liberdade, no sentido de uma razão pura que determina as ações, desvinculadas das inclinações por meio do livre arbítrio dos homens.

A liberdade expressa a ausência de qualquer vínculo com o desejo patológico, como podemos constatar na afirmação de Kant (2004, p. 70)

Desse modo, a lei moral apenas exprime a autonomia da razão pura prática, isto é, a liberdade, incluindo-se nesta a condição formal de todas as máximas, sob cuja condição estas podem coincidir somente com a lei prática suprema.

Assim sendo, a moralidade é fundada sobre um embasamento substancialmente formal, demonstrada na liberdade interna e expressada externamente pela objetividade do imperativo categórico sobre a ação prática, conforme a moral contida a partir de princípios transcendentais, na aquisição dos fundamentos de uma razão prática pura.

A autonomia da vontade é o princípio pelo qual é regido o próprio querer das escolhas, ou seja, a constituição de uma lei própria, realizada a partir das máximas do indivíduo por si só estabelecidas, sendo o imperativo uma condição da vontade dos seres racionais dependentes necessariamente *a priori* por uma crítica do sujeito para além da análise dos objetos, portanto, condicionado por uma razão prática pura, elaborada por proposições sintéticas determinadas de maneira apodítica.

A autonomia e o imperativo categórico estão inteiramente interligados, de forma que um não existe sem o outro, em uma espécie de determinismo moral, pois a autonomia produz o imperativo, que sem essa, seria impossível de ser concebido, dentro da estrutura de cognição de nossa racionalidade.

Para ser moral, o conceito de dever não pode estar determinado por nenhuma coerção, a não ser a *autocoerção*, pois a inclinação restringe a imposição da liberdade pelo indivíduo para com seu livre-arbítrio. Este deve guiar-se apenas por um móbil interno da vontade, fundamentando desta forma, o dever como conceito ético.

A natureza enquanto impulso das inclinações sensíveis exerce uma resistência implacável à determinação da vontade, conseqüentemente, impossibilita em certa medida, o cumprimento do dever, mas pelo exercício da razão, o homem tem pelo pensamento que, distinguir imediatamente o cumprimento do dever pela legalidade da lei moral incondicionalmente, levando a cabo sua condição de liberdade interna, pois quando sou coagido externamente, não estou exercendo meu livre-arbítrio, mas quando eu mesmo me coajo, estou de acordo com minha própria condição de liberdade, conforme nos indica a seguinte citação (LIMA NETO, 2018, p. 21)

Sob o prisma kantiano, a tensão entre a carência e o ideal pode ser entendida como o conflito entre a natureza sensível do homem com

sua natureza racional. Enquanto ente marcado por uma dimensão sensorial e passional, o homem padece dos efeitos dessa sua natureza sensível sobre suas ações. Todavia, enquanto ser racional, o homem tem diante de si a possibilidade de definir suas ações segundo uma vontade racional. Debita-se à sua natureza sensível à carência de um pertencimento à razão.

O dever jurídico é substancialmente diferente do dever de virtude, tendo em vista que, o primeiro se relaciona com uma imposição exterior ao agente, algo que externamente o constrange a agir, enquanto que o segundo, constitui-se da autoinjunção, efetivando a consolidação da liberdade enquanto prescrição do dever, constituindo a virtude da ação, como segue: “O dever de virtude é distinto do dever jurídico essencialmente pelo fato deste ser moralmente possível uma coerção externa, e aquele, porém, repousar unicamente na autocoerção livre” (KANT, 2013, p. 194).

O dever jurídico imputa uma obrigação heterônoma ao indivíduo, determinando desta forma, uma ação condicionada por uma lei externa, conquanto a ação moralmente estimada por um dever virtuoso é alicerçada pela lei interiorizada, dispensada de inclinações e respaldada pela razão.

O imperativo categórico é um princípio puro da razão prática que ordena as ações determinando seu fim, levando em consideração a liberdade estabelecida pelo livre-arbítrio do homem, conjugando o dever ao fim geral de um imperativo moral. Este princípio não liga os meios, mas sim aos fins, destarte, são dados pela razão *a priori*, ou seja, por princípios estabelecidos na razão prática pura, sem condicionamentos.

O livre-arbítrio produz o fim como um objeto deste mesmo arbítrio, ou seja, uma representação que determina a ação do indivíduo. Em outros termos, podemos afirmar que, o fim é um produto do livre-arbítrio, e portanto, não é uma causalidade da natureza, mas sim uma ação posta pela liberdade, que tem como elemento a propositura de si mesmo como fim, estabelecendo uma função deliberativa da sua vontade, formada por desígnios de princípios puros da razão prática.

A possibilidade que temos de propor um fim a si mesmo caracteriza o homem em sua humanidade, distinguindo-o da natureza animal e sendo a autoimposição de

uma finalidade obtida incondicionalmente em relação às inclinações, onde reside a fundamentação moral que assim desenvolve o determinismo moral.

Quanto ao escopo de um fim propriamente humano, Kant (2004, p. 203) afirma “A faculdade de propor-se em geral um fim qualquer é o que caracteriza a humanidade (em distinção à animalidade) [...]”. Neste sentido, podemos compreender que as inclinações naturais são barreiras que devem ser transpostas acerca da caracterização do que signifique ser virtuoso, estando alinhada ao cumprimento do dever, portanto, caracterizada como um fim, que é moral e que tem como parâmetro a humanidade dos indivíduos, levando em consideração o princípio da liberdade interna, que condiz ao intento de coerção como perspectiva do dever como representação íntima do indivíduo.

Relacionando a educação aos aspectos que compõe a definição moral kantiana, considerando a necessária condição do educar para a emancipação do homem, temos neste sentido, a contribuição da moralidade, que é imprescindível para a edificação do projeto de educação que vislumbra a progressão do melhoramento da humanidade, por intermédio da devida dosagem da disciplina e da coerção, em vista do uso coerente da liberdade, portanto, conduzindo o homem ao seu devido estágio de autonomia.

3.3 Os pressupostos da moralidade

Os princípios práticos são dados por proposições que condicionam a vontade de maneira universal, formando máximas condicionadas pela veracidade de sua vontade, relacionada à objetividade implícita às condições *a priori*. Estas por sua vez, são leis práticas, delimitadas enquanto possibilidades da vontade de qualquer ser natural.

As leis práticas são o resultado da possibilidade da razão pura estabelecer princípios práticos que determinem a vontade, mas se caso isto não for possível pela razão pura, teremos apenas simples máximas sem fundamentação, ocasionando regras práticas condicionadas a aspectos pessoais, ou seja, ações que, deliberam não o cumprimento da lei moral, mas vontades baseadas nas relações de prazer ou de dor, neste sentido, ligadas aos dados da sensibilidade humana.

O conhecimento prático é aquele pelo qual são conhecidos os fundamentos dos móveis da vontade, mas a determinação do indivíduo não está ligada às leis que são concebidas por sua própria razão, pois outras formas diversas podem vir a ser adquiridas pela faculdade de desejar. Para Kant (2004, p. 42), apenas a razão é a fonte das regras: “A regra prática é sempre um produto da razão, porque prescreve a ação, qual meio para o efeito, considerado como intenção [...]”. Assim, podemos constatar que a determinação da vontade é considerada como meio para a intenção da ação.

No homem existem as determinações da natureza e as que são dadas pela razão. Nesta última, no sentido moral, temos então um imperativo, que se torna uma regra que guia a vontade como “um dever ser”, como enfatiza o próprio Kant (2004, p. 42-43)

Esta regra, porém, para um ser no qual a razão não é o fundamento único da determinação da vontade é um imperativo, isto é, uma regra designada por um “dever ser” (*einsollen*) que exprime a compulsão (*Nötigung*) objetiva da ação e significa que se a razão determinasse totalmente a vontade, a ação ocorreria indefectivelmente segundo essa regra.

Se a razão fosse única como imperativo da vontade, toda a ação seria respaldada por estas mesmas regras, neste sentido teriam os imperativos que serem determinantes objetivamente. A subjetividade da ação moralmente acertada de um ponto de vista kantiano seria dada apenas pelas máximas, de maneira diversa dos imperativos que são pautados numa objetividade da ação.

Com efeito, as máximas são conceitos de caráter subjetivo, enquanto que os imperativos são determinações objetivas; estas por sua vez, determinam as causas eficientes das condições da racionalidade, tendo em vista o efeito, podendo ainda determinar a vontade de maneira suficiente ou não para o efeito desejado. Os imperativos hipotéticos estabelecem as causas eficientes, diferentemente dos categóricos que constituem a vontade e nestes residem as regras morais.

A necessidade é um fator imprescindível para que exista o imperativo categórico, pois sem esta condição da regra moral, como preceito estabelecido pela razão prática, pode ocorrer um desvio, sendo a conduta moral preenchida por uma

apetecida condição patológica da vontade, pois que a necessidade é intrínseca a subjetividade do homem. Entretanto, para o fomento da lei é exigido a necessidade objetiva e, portanto, universalmente reconhecível em si mesma, sem as contingências das condições da subjetividade como necessárias.

Segundo Kant, a lei prática não pode ser fundada a partir de princípios meramente apetecidos. Esta condição parte de um objeto da faculdade de desejar, por meio do qual se liga a uma condição empírica, portanto, dispensada de qualquer fundamento puro da razão que possa fornecer a lei moral uma perfeição condicionada pela liberdade de agir, segundo a independência de um objeto que precede a regra prática.

Neste sentido, se a ação for pautada por um objeto empírico que determine a faculdade de desejar, este por sua vez, é essencialmente um objeto do desejo de si mesmo, tendo em vista uma felicidade que é inerente a sua condição particular de desejar, como esclarece Kant (2004, p. 46) “Todos os princípios práticos materiais são, como tais, sem exceção, de uma mesma classe, pertencendo ao princípio universal do amor a si mesmo, ou seja, à felicidade própria”. Tendo este horizonte, precisamos distinguir uma ação moral de um mero capricho da vontade.

Ao considerarmos um prazer como representação de um desejo, que tem dependência direta da existência de um objeto, tem-se uma inclinação, e sendo a configuração deste aspecto, o fundamento da ação pragmática. Por outro lado, é na ambientação de um fundamento, alicerçado não apenas em um elemento empírico que parte de um sentimento, mas sim de uma condição do entendimento, enquanto que este representa um objeto segundo conceitos e não pelos sentidos, que se constitui a moralidade.

A moral kantiana não tem a intenção de fundamentar seu sistema tendo em vista apenas a felicidade como pensavam os antigos. Embora Kant também não afirme que devemos suprimir totalmente a felicidade do cumprimento das obrigações, ele enfatiza que a consciência da execução da obrigação moral com a felicidade é um fato da razão, que justificaria a posse da noção de liberdade, consolidando a firmeza das formas puras da razão universal, estabelecendo metas, as quais somos impulsionados a cumprir. Daí a conformação da dimensão prática da razão, ou seja, podemos visualizar a habilidade da razão de também ser prática.

A tentativa de averiguar a construção conceitual do objeto da moralidade segundo as proposições de Kant, em sua tentativa de vislumbrar a constituição da lei universal enquanto fruto da razão, indica que ela está desprovida da dimensão da inclinação pessoal, determinando uma legislação proveniente da pura razão. Neste sentido, podemos concluir que, a consciência da liberdade para o agir humano é acertadamente moral.

A felicidade, decerto, é o objetivo pelo qual todo ser humano tem em perspectiva de sua satisfação e sua ação tende a consolidar este feito, mas por outro lado, o determinismo da satisfação própria, aparta o sentido moral e coloca o indivíduo desalinhado com o entendimento que fornece a moralidade a partir de princípios *a priori*, afastando a condição de um contentamento verdadeiro pela inclinação da satisfação individual, como afirma Kant (2004, p. 47)

Pois bem; a consciência que um ser racional tem da agradabilidade da vida e que, sem interrupção, acompanha-o em toda a existência, é a *felicidade*, e o princípio que faz desta o supremo fundamento da determinação do arbítrio é o princípio do amor em si mesmo.

De fato, nossa imediata correlação com a satisfação dada materialmente por um encontro da felicidade gerado pela realidade de um objeto, relaciona-se com um prazer ou uma dor, proporcionando um princípio material como que um fundamento supremo da vida moral.

Podemos perceber que Kant estabelece uma correlação do sentimento com os sentidos, na acepção cognitiva e não simplesmente sensorial. Portanto, esta percepção de que o prazer está ligado aos sentidos e não ao aspecto do entendimento, muda completamente a perspectiva de um objeto como fundamento da receptividade do sujeito, enquanto propenso a desejar este objeto dos seus sentidos, consolidando o modo de percepção de como podemos ser inclinados aos sentidos práticos.

Vejamos: “O prazer, por consequência, é prático só enquanto a sensação do agrado que o sujeito espera da realidade do objeto determina a faculdade de desejar”. (Kant, 2004, p. 47). Desta forma, o prático torna-se momentâneo e neste sentido, temporal, finda em si mesmo a realização de uma sensação de prazer, que

está ligada aos sentidos e que se consolida na felicidade, determinando a faculdade de desejar.

A intenção da realização da crítica da razão prática é identificar se a razão não se excede aos limites competentes a esta, como acontece com a razão pura, portanto, parece ser necessária uma razão pura prática que dê condições ao pensamento de estabelecer os parâmetros da moral. Neste sentido, a prática corresponde aos fatos relacionados à imanência, mas esta prescinde de conceitos para além do concreto.

A liberdade transcendental relaciona os dados da causalidade com os parâmetros que a razão especulativa elabora visando não contradizer-se, em vista do uso prático da razão por intermédio das condições de possibilidade do uso especulativo, efetiva-se, portanto, a crítica para fundamentar a moralidade segundo o formato do pensamento elaborado a partir das categorias do pensamento, numa perspectiva da crítica à própria razão de estabelecer as condições e os limites onde se fundamentam as ideias práticas e pode ser realizadas, segundo a perspectiva de Kant.

A determinação da moral está vinculada às condições proporcionadas pela razão *a priori*, neste sentido, a ideia de liberdade possibilita ligar os objetos da razão prática a sua efetiva relação aos dados da especulação, consolidando as relações fenomênicas aos parâmetros do *noumenon* como assim proposto por Kant (2004, p. 25) em sua análise

Enquanto não se possuía conceito algum determinado pela moralidade e pela liberdade, não se podia adivinhar, por uma parte, o que se podia pôr como noumeno na base do pretenso fenômeno, e, por outro lado, se em qualquer caso era possível formar-se ainda um conceito desse noumeno, tendo já anteriormente dedicado todos os conceitos do entendimento puro, no uso teórico, exclusivamente aos meros fenômenos. Só uma detida crítica da razão prática pode desfazer esse mal entendido e colocar em plena luz o conseqüente modo de pensar que, precisamente, constitui a sua maior vantagem.

A liberdade é colocada como um conceito abstrato, mas que tem no seu uso prático sua realidade, possibilitando evidenciar com a crítica, a importância das ideias suprasensíveis na especulação moral prática, mesmo que ainda não se

possa de todo, desfazer o distanciamento existente entre a razão especulativa e os ditames dos fenômenos morais.

Kant com esforço e dedicação ímpar, sobrepôs a tarefa estimável de estabelecer os parâmetros da moral, evidenciando seus limites e condicionando o fundamento da moralidade de acordo com as condições de uma crítica pura prática, conforme se lê nas seguintes linhas (KANT, 2004, p. 30-31) da *Crítica da Razão Prática*

Deste modo seriam pois descobertos, agora, os princípios *a priori* das faculdades do espírito, a faculdade do conhecimento e a de desejar, determinadas segundo as condições, a extensão e os limites do seu uso, e deste modo, assentado um fundamento seguro para uma filosofia sistemática, teórica e prática, como ciência.

O verdadeiro sentimento moral deve alinhar-se com uma perspectiva *a priori*, ou seja, baseado em conceitos morais puros, desvinculados de qualquer sentimento correspondente a uma temporalização da sensibilidade. Desta maneira, os princípios que são advindos dos sentidos, estão concatenados a uma percepção *a posteriori*, como ocorre em uma moral que coincide com determinismos da sensibilidade em relação a qualquer sentimento de prazer. Podemos identificar como Kant estabelece esta distinção do alinhamento da intenção de uma vontade pura, em detrimento de uma vontade viciada por sentimentos que desvirtuam a conduta alinhada moralmente.

Só aqueles que disputam com gáudio à razão pura a faculdade de determinar a vontade sem pressupor qualquer sentimento, podem extraviar-se em sua própria definição, a ponto de declarar, depois, completamente heterogêneo, aquilo que tinham, antes, referido como idêntico princípio. (KANT, 2004, p. 50).

Com esta proposta de Kant, podemos pensar que, atingir uma moralidade alinhada aos seus propósitos é estar desapegado de qualquer sentido de determinismo vinculado às forças da nossa natureza, considerando conectar a nossa intenção a uma propensa condição da moral no espectro de uma cognição determinadamente pura.

A determinação de uma lei prática conforme a moralidade kantiana está intrinsecamente ligada aos fundamentos de uma faculdade superior da razão. Esta, por sua vez, não pode ser vinculada a qualquer sentimento de prazer ou de dor, orientando a vontade como uma virtude superior, pautada na razão pura, mesmo sendo direcionada como lei prática. Neste sentido, podemos assim demarcar melhor o papel da razão para a moral a partir da descrição de Kant (2004, p. 53)

A razão determina imediatamente a vontade por uma lei prática, sem mediação de sentimento algum de prazer ou de dor, nem mesmo de um prazer ligado a esta lei, sendo tal faculdade, necessariamente prática como razão pura, a que lhe dá um caráter legislativo.

Não temos como conferir as máximas um caráter de universalidade, pois elas são do indivíduo, que é caracterizado por não portar uma unicidade das suas vontades. Além do mais, as exceções relativas à vontade de fazer não dão possibilidade para organização, desenvolvendo uma infinidade de modos diversos da ação, diferentemente da lei, que tem a característica de organização, portanto, unificar de maneira concisa, todas as influências das inclinações e determiná-las como lei para as ações é impossível, como adverte Kant (2004, p. 59)

A vontade de todos não tem nesse particular um objetivo idêntico e único, mas cada um tem o seu (o seu próprio bem-estar), o qual, se pode concordar acidentalmente com os desígnios dos outros, dirigidos também, identicamente, por eles a si próprios, não é, entretanto, nem mesmo com esforço, suficiente para perfazer em lei, porque as exceções, que ocasionalmente se tem o direito de fazer, além de serem infinitas em número, não têm fundamento, sendo impossível compreendê-las de modo determinado em uma regra universal.

A máxima é a conformação da lei universal, servindo de único princípio a vontade humana. Entretanto, o meu desejo em forma de máxima, deve ser desejável para mim como lei universal em relação à ação de todas as pessoas e concomitante à humanidade que existe em mim. Sendo que, se o desejo de minha máxima se realizar de acordo com sua efetivação por qualquer pessoa, aí sim, estará a concretização moral da minha máxima.

A moral universalmente reclamada por Kant em sua teoria ética, imprime nos indivíduos dotados de razão o seu caráter universal, pois que, se a moral é construída por seres racionais, esta deve se estender a todos os seres dotados dessa mesma racionalidade. Efetiva-se assim, o fundamento do caráter universal da moral da boa vontade, pois todo homem que delibera suas ações intuídas pela razão que lhe é própria, age com eficiente capacidade, da qual todos os outros homens são dispostos pela facticidade racional, que é inerente a sua condição humana.

Existe uma impossibilidade na conciliação de determinismos empíricos em relação aos advindos da razão pura, portanto, aqueles não podem prescindir sobre a lei moral, pois que, a multiplicidade das inclinações, impede uma conciliação de unidade, levando em consideração o seu próprio bem-estar.

Pautando-se por vontades particulares e por isso difusas, os indivíduos, sem ter em conta o princípio da humanidade como fonte de uma regra universal, estabelece por vezes, vontades que tenham o mesmo fim, mas que sempre implicam em exceções que impossibilitam a uniformidade, como também, no sentido de intenções diferentes para a mesma ação.

O princípio viciado por um estado patológico, não permite confiadamente a ação verdadeiramente moral, enquanto voltada para qualquer inclinação. Neste ponto se contrapõe o efetivo valor moral por dever, que não visa à felicidade como meio intrínseco ao efeito de sua ação, mas apenas em conformidade simultânea, pois a observação do dever necessita ser antevista racionalmente à sua realização e conseqüentemente, atingida sua propositura por dever. Deste modo, estabelece-se um estado de tranquilidade que pode ser entendido às vezes como felicidade.

Ao estabelecer fins, os homens não podem conduzir-se por estímulos próprios à felicidade como fim em si mesmo, pois desta maneira, é inevitável a contradição inerente ao estabelecimento do dever como isento de qualquer inclinação pessoal, pois o dever é uma autoimposição, ou seja, um constrangimento exercido por necessidade, como bem nos sugere Kant (2013, p.197)

Pois a *felicidade* própria é um fim que, decerto, todos os homens têm (graças ao impulso de sua natureza), mas esse fim nunca pode ser considerado como dever sem contradizer-se a si mesmo. O que cada um já *per se* deseja inevitavelmente não pertence ao conceito de

dever, pois este é uma necessidade para um fim assumido a contragosto. Portanto, é contraditório dizer: estamos obrigados a promover com todas as forças nossa própria felicidade.

Neste sentido, a felicidade pode ser um fim como procedimento da condição da natureza humana, mas não pode ser dada como estabelecimento de um fim e dever moral ao mesmo tempo, entretanto, a felicidade pode ser concomitante ao cumprimento do dever por uma simples satisfação de realização do comportamento moral condizente com a subjetividade da ação do indivíduo.

Necessariamente, precisamos levar em consideração a humanidade como fim, tanto a minha quanto a dos outros, e apenas nesta perspectiva estaremos exercendo o princípio supremo da doutrina das virtudes, dissipando a possibilidade de utilização da humanidade como meio, cultivando a máxima de um fim como lei universal.

A universalidade da razão é um princípio pelo qual a construção de valores é comum a todos os homens. Para Kant, é no pleno exercício da faculdade racional, em seus fundamentos *a priori*, onde devem ser sediados os fundamentos da moral, iniciando assim, um novo ponto de vista de elaboração da moral humana, tendo uma nova perspectiva de encarar a moralidade, pois que anteriormente a ele, a virtude era o norte a que tendiam todas as práticas humanas moralmente aceitáveis.

Esse modelo de moral estava baseado, no cultivo das boas virtudes segundo a tradição grega, pela qual o homem tornava-se admissível moralmente, quando ele sediava sua conduta na prudência, sendo isto o mais importante, pois guiado por ela, alcançava-se sempre o meio termo, nem muito ao descomedimento, nem muito à falta, sendo o cultivo da prudência a propiciadora da aquisição das virtudes para o pensamento clássico na antiguidade grega. Já a elaboração da moralidade proposta por Kant, é compreendida como estatuto universal, pois esta tem a constituição de ser uma orientação que alinha o caráter humano, independente de sua condição temporal ou social.

Compreende-se, desta forma, que a universalidade da moral é central à teoria kantiana, como sua afirmação indica: “Devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal [...]” (KANT, 2007, p. 33). A lei deve conformar-se com sua aplicabilidade universal e a conduta

do homem moral, a vida ética, passa a ser desejável enquanto instituição da máxima da qual outros tenham a possibilidade de guiar-se em tal princípio. Neste sentido, afirma Dudley (2013, p. 63)

O teste da universalidade classifica então os princípios intencionais entre os que são moralmente permissíveis e os que não são. As máximas que passam no teste são aceitas para serem utilizadas de acordo com a vontade do agente.

O dever é a realização de um desígnio, sem prover uma intenção meramente egoísta, pois, mesmo que a ação seja boa, mas tenha algum resquício, por mínimo que seja de qualquer satisfação pessoal, esta ação não pode ser considerada moral, ainda mesmo que seja realizada por dever. Portanto, a autêntica ação por dever é aquela constituída sem nenhuma satisfação de inclinação pessoal, mas apenas a de fazer o bem por dever, como enfatizado por Kant (2007, p. 28)

[...] se agora, que nenhuma inclinação o estimula já, ele se arrancasse a esta mortal insensibilidade e praticasse a ação sem qualquer inclinação, simplesmente por dever, só então é que ela teria o seu autêntico valor moral.

A afirmação de uma boa vontade é o que move a moral kantiana, sendo esta a possibilidade de pensarmos algo bom sem limitação, como nos adverte no início da primeira seção da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* “Neste mundo, e até também fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação a não ser uma só coisa: uma boa vontade”(KANT, 2007, p. 21). Sendo também essa boa vontade conforme a felicidade, esta, ainda intimamente ligada à constituição de um caráter bom por excelência. Se a vontade não for boa fundamentalmente, todo o desejo de realização própria, que corresponde à felicidade, pode ser desastroso, pois a ação inclinada à satisfação pode fazer-se soberbamente.

Para Kant, a bondade contida na ideia de boa vontade, não está assentada no seu fim, ou seja, nos frutos que promova, mas em si mesma, no puro desejo de agir conforme o querer, descolado de qualquer movimento de inclinação que porventura possa até ser bom. Para a ação ser moralmente pura, temos que levar a

vontade as últimas consequências do valor absoluto da pura vontade, fundamentada em princípios *a priori*, desprovida de qualquer resultado de utilidade própria. Kant (2007, p. 22) insiste na efetividade moral quando pautada na boa vontade, como segue

[...] isto sem mencionar o facto de que um espectador razoável e imparcial em face da prosperidade ininterrupta duma pessoa a quem não adorna nenhum traço duma pura e boa vontade, nunca poderá sentir satisfação, e assim a boa vontade parece constituir a condição indispensável do próprio facto de sermos dignos da felicidade.

A lei universal deve ser guia da constituição de um carácter condicionado pela boa vontade, produzida de maneira livre pelo dever de cumprir a máxima da ação moral disposta universalmente. A liberdade do homem está contida no princípio da boa vontade, que favorece o ser humano no desenvolvimento da conduta prática efetivamente ética, pois é na condição de não ser sujeitoado por aquilo que lhe inclina, que o homem tem o mérito da ação livre e, conseqüentemente, ética por excelência. Diferentemente daquele que tem seu modo de agir condicionado por inclinações pessoais, não representando desta forma uma conduta genuinamente moral.

O uso da razão para propor a realização da moralidade, parece contrastar com uma possível atuação de um instinto nato, pois que, poderia ser muito mais eficaz, ter naturalmente alinhada nossa conduta conforme tal natureza. Neste sentido, Kant (2007) sugere uma revisão da razão como promotora da moralidade a partir desta acepção. Como assim sugerido, podemos constatar em suas considerações acerca de um possível instinto moral

Pois todas as acções que esse ser tem de realizar nesse propósito, bem como toda a regra do seu comportamento, lhe seriam indicadas com muito maior exactidão pelo instinto, e aquela finalidade obteria por meio dele muito maior segurança do que pela razão. (KANT, 2007, p. 24).

Seguindo esta suposição, o instinto poderia ter guiado de maneira muito mais fácil a pragmática da ação humana, visto que, os homens que são dotados de intelectualidade mais elevada tenham dificuldade em realizar tal propósito e sintam

até inveja daqueles homens menos dotados de conhecimento, mas que conseguem realizar-se moralmente com mais eficácia, tendo em vista estarem mais próximos do estado de instinto natural (cf. KANT, 2007, p. 25).

Entretanto, tendo a razão essa incumbência, proferindo-se a intenção de uma vontade boa em si mesma, como bem supremo de aspiração a toda moralidade. Neste sentido, inclui-se a felicidade como valor concomitante ao alinhamento moral, Kant estabelece uma intrínseca ligação da liberdade com o posicionamento de uma fundamentação moral metafísica.

O direito é constituído como uma proposição analítica, pois dele parte uma dedução direta advinda de uma coerção externa, posta como obstáculo à liberdade exterior. Contrariamente, o princípio de uma análise sintética, acentuada na dedução, aplica a noção de um dever, que é concebido como fim e que é regido por uma doutrina da virtude. Esta por sua vez, é fundamentada no princípio da liberdade interna. Neste sentido, inferimos que a moral é condicionalmente determinada por aplicações transcendentais, desvinculadas das inclinações patológicas, advindas dos sentimentos empíricos.

O princípio ético do desejo humano, considerando a boa vontade, deve ser pensado não apenas como simples prática moral, mas sim, como instância fundamental da condição da ética enquanto possibilidade conceitual metafísica. Voltada à questão do querer e desempenhando o julgamento acerca da possibilidade das condições do agir, neste ponto de vista, deva esta realização ser empenhada pela nossa razão pura, convencionando uma vontade boa intuitivamente, ligada ao querer e desprovida de inclinações, tendo a intenção de um fim voltado para si mesma, como condição de possibilidade do agir moral.

3.4 A liberdade como pressuposto da educação para a autonomia

A liberdade, que é um modelo formal de ideia, é imprescindível para que exista um sistema moral. Segundo Kant, deve-se partir de um fundamento, tendo alinhado, o que nos é fornecido pelas ideias da razão. Se tivermos apreço apenas pela causalidade para definir as condições das ações dos homens, nunca iremos

nos apropriar da condicionante fundamental da pragmática humana, pois apenas por liberdade é que o homem pode ter sua ação conforme a razão pura prática.

A liberdade determina a vontade, mas a liberdade só pode ser demonstrada na vontade, que emerge como uma delimitação à propriedade da incondicionalidade, inspirando as ações morais conforme sua própria deliberação. A propriedade desta ideia de liberdade pelos indivíduos, só pode ser fundada numa vontade plenamente livre. Portanto, o caráter de liberdade deve ser destituído de qualquer inclinação, para que a ação seja considerada por excelência.

Podemos partir da forma da liberdade para elucidar as condições das causas no mundo e obter um início dos princípios da natureza. De maneira distinta, poderíamos pensar uma sequência infinita de causas e assim, tudo no mundo teria uma condicionante de causas infinitas, de onde se aparenta que este entendimento é predisposto a contrassensos. Desta forma, nunca conseguiríamos abordar a possibilidade de situar as sínteses de todas as causas das leis da natureza, alcançando a causa de onde provêm todas as leis, deste modo, não chegaríamos à possibilidade de atestar a legalidade deste entendimento.

Neste sentido, afirma Dekens (2012, p. 79) “Sem a ideia de liberdade, a reflexão moral em seu conjunto perde todo o sentido [...]”. A ideia pura é referência segura para convergir como exemplo e fundamento, já o modelo experiencial de uma ideia, não deve ser considerado como norte de fundamento, tendo em vista sua possibilidade de variação, levando em consideração condições próprias e particulares. Mas, a ideia formulada pelos conceitos da razão verdadeira e original, pode servir como fundamento, de acordo com Kant (2001, B, 372)

Com efeito, todo o juízo acerca do valor ou desvalor moral só é possível mediante esta idéia; por conseguinte, ela serve de fundamento, necessariamente, a qualquer aproximação à perfeição moral, por muito que dela nos mantenham afastados impedimentos da natureza humana, cujo grau nos é indeterminável.

Destarte, Kant (2001, B 373) traz em conformidade com sua crítica, o conceito de liberdade para fundamentar sua teoria moral, conforme uma justaposição das liberdades inerentes a cada indivíduo, sendo esta uma condicionante necessária para seu projeto moral

Uma constituição, que tenha por finalidade a máxima liberdade humana, segundo leis que permitam que a liberdade de cada um possa coexistir com a de todos os outros (não uma constituição da maior felicidade possível, pois esta será a natural consequência), é pelo menos uma idéia necessária, que deverá servir de fundamento não só a todo o primeiro projeto de constituição política, mas também a todas as leis, e na qual, inicialmente, se deverá abstrair dos obstáculos presentes, que talvez provenham menos da inelutável natureza humana do que de terem sido descuradas as idéias autênticas em matéria de legislação.

A liberdade quando pensada levando em consideração a disciplina do homem educado segundo o uso público da razão, indica que este tenha seu fim no encontro de si mesmo na sua humanidade, portando-se a partir de sua autonomia, possibilitando ao uso pleno das suas capacidades racionais.

Esta proposta faz sentido a uma destinação do uso prático da razão que pode ser propiciada pela educação, uma vez que orientada por uma proposta de autonomia do pensamento, em virtude de um projeto pleno de homem, que promova a capacidade de sistematizar o conhecimento, tendo como meta que o saber é constituído a partir de princípios contidos em nosso entendimento. Isto nos leva ao melhoramento de seu estado atual, progredindo à medida que uma geração vai educando a outra e que os elementos educativos, vão aprimorando-se em vista de conservar o que há de melhor em cada momento histórico de nossa evolução.

Nessa perspectiva, a ideia de liberdade é imprescindível para a concepção de educação kantiana, sendo de fundamental importância considerar o aspecto de uma teleologia natural, que viabiliza o próprio desenvolvimento dos aspectos naturais dos seres humanos a partir da sua racionalidade. Consequentemente, promove por meio da própria liberdade o aprimoramento das disposições naturais, reconhecendo que, caso o homem fosse educado sem levar em consideração sua tendência nata à liberdade, apenas estaria sendo adestrado e não educado corretamente.

O homem necessariamente tem em suas disposições naturais e em sua capacidade racional, a possibilidade de ser educado e desenvolver plenamente seus potenciais cognitivos, culturais e de socialização, como afirma Kant (2011, p. 11) “O homem é a única criatura que precisa ser educada [...]”. Partindo desta premissa, podemos visualizar a importância da liberdade em possibilitar uma construção

educacional do homem, enquanto ser que pode utilizar-se de sua autonomia para determinar sua conduta moral, sua capacidade de aprendizado e racionalidade. Quanto a este aspecto, Dalbosco (2011, p. 61-62) afirma

Kant foi, entre os filósofos modernos, ao lado de Rousseau, um dos que melhor compreenderam a importância da liberdade para justificar o conteúdo moral da ação humana e também para pensar seu grau de autonomia possível ante os condicionamentos naturais, sociais e culturais. Entre poucos, viu na liberdade a pedra de toque da racionalidade humana e de sua relação com a moralidade.

A liberdade é a condição de o homem iniciar por si mesmo uma atividade, como um início dinâmico. Da liberdade podemos derivar um começo e anteriormente a este início, mas não podemos determinar nenhuma sequência infinita de causas condicionantes. Uma série de coisas ou um estado sucessivo é, pois, o que a ideia de liberdade determina e que indica um início no tempo, diferentemente das causas naturais que exige uma sequência infinita de possíveis causas.

Para Kant, a liberdade é a justificação que determina o uso prático da razão pura e pela causalidade, conciliada pela liberdade, pode-se chegar à visualização de dois pontos de vistas distintos, o uso inteligível e o uso empírico, pois pode o homem ser guiado pela experimentação como também pela elaboração racional sistemática. Dessa forma, implicando em uma forma concisa de determinar o modelo de educação a partir de uma perspectiva kantiana, pode considerar estes dois aspectos, e mais ainda, levar em consideração o nexos entre a maioria e a autonomia como elementos constitutivos de uma educação evolutiva.

A liberdade é imprescindível para a condição da autonomia, portanto, a educação deve considerar como fim último esse pressuposto, elevando o projeto educacional à condição de uma arte, que tem na perspectiva teleológica a esperança de estabelecer o melhoramento da humanidade.

Nesta alusão da liberdade como fundamento educativo e moral é importante ressaltar a condição indispensável da devida solidificação da maioria dos indivíduos. Portanto, a partir deste fim, a formação deve propor a perspectiva do humano como ser moral, consolidando a liberdade como substância constitutiva da moralidade, que fomenta a práxis humana a partir da devida racionalidade, coerente

com os valores perpassados pelas condições culturais e o papel de educar uns aos outros através das gerações, pautando o ensino de Filosofia nestes aspectos, que Kant elenca como indispensáveis para o projeto da educação.

Considerando a humanidade como meta, ou seja, como fim último, a educação proposta por Kant (2019) busca intervir na perspectiva da constituição do homem para estabelecer uma sociedade em que ele próprio possa tornar-se pleno no sentido racional. Conforme Pinheiro (2007, p. 16)

[...] Ora, com isso, descobre-se a importância da sociedade, pois apenas nela o homem pode afirmar-se. Mediante o progresso em sociedade o homem encontra a possibilidade de desenvolver sua cultura e seu esclarecimento.

Configurando desta maneira, o ideal da educação como o da própria sociedade, ou seja, o papel educacional é de fazer-se como categoria para o homem compreender-se na sua condição e resgatar sua potencialidade para o esclarecimento.

4 CAPÍTULO III

4.1 Filosofar e autonomia na sala de aula

Esta parte do nosso trabalho teve o intuito de situar o significado da perspectiva kantiana de educar no contexto da sala de aula e lançar mão dos resultados da *Intervenção* realizada, e, assim, de dados empíricos resultantes daquela ação, visando com isso, propor alternativas ao ensino de filosofia no Ensino Médio, considerando os dois conceitos kantianos que nortearam o planejamento e a realização da ação na escola.

Essa experiência foi constituída de quatro momentos didáticos e a problemática que a orientou está relacionada ao significado do *filosofar* na aula de filosofia, tendo à noção de *autonomia* kantiana como referência, reconhecendo-a como propulsora deste intento de fazer da dinâmica racional humana, um aporte à *autonomia* moral, como ato de busca do filosofar a partir da relação entre professor/aluno, desenvolvida na aula de filosofia.

A distinção entre o conhecimento e a formação passa pela condição necessária do filosofar e tem no talento da razão o fundamento próprio do qual Kant estabeleceu sua pedagogia com um formato consubstancialmente filosófico, sendo significativo ao ensino de filosofia em nossos dias.

Com o intuito de protagonizar a discussão de um panorama filosófico para o ensino, propomos como modelo procedimental de nossa intervenção, estabelecer a autonomia em vistas do filosofar como indicativo didático possível de ser vivenciado em sala de aula. Pretendemos com isso estabelecer um aporte dinâmico do processo de ensino da filosofia, que tenha em vista um caminho para o amadurecimento autônomo no efetivo exercício crítico do pensar. Tal indicativo, reconhece o vínculo entre a experiência do pensar e a moral, que resulta do esforço para o esclarecimento.

A formação realizada a partir da Filosofia configura-se como uma ação dinâmica, vivida de maneira ativa ao colocar em prática o talento da razão, considerando seus conteúdos, mas que pelo processo do filosofar, temos a possibilidade de dinamizar a apreensão do aspecto do pensar, considerando essa

maneira como uma proposta viável ao modelo educacional ao qual a intervenção aqui proposta, está inteiramente inserida.

A intenção de realizar essa intervenção na escola foi a de mostrar a relevância didática da contribuição de Kant para o ensino de filosofia e reconhecer que ela pode se adequar ao modelo escolar de nossas instituições de ensino. Buscou-se, ao mesmo tempo, apontar para essa perspectiva formativa que pode contribuir para que nossos educandos se tornem pessoas críticas e autônomas.

Para tanto, apontamos o caminho da ênfase na liberdade de conhecer, aproximando o ensino do modo próprio da filosofia e não como uma simples apreensão de conteúdos da história da filosofia, que a torna mais uma disciplina sem a finalidade adequada à condição da vida, enquanto desafio de conhecer para além do simplesmente dado.

O planejamento dessa ação tem como parâmetro a discussão de alguns elementos conceituais acerca do papel da filosofia e seu ensino, a partir de uma investigação pautada em alguns dos escritos do filósofo. Trouxemos para a nossa investigação a formulação do filosofar, tendo como principal hipótese, a de que este referencial está fundado na questão do conhecimento, tal como delineado por Kant na *Crítica da Razão Pura* e que compreendemos perpassar toda a sua obra, conforme defende Dalbosco (2012).

Na proposição da autonomia anunciada no texto *Resposta à questão: O que é esclarecimento?*, e em *Sobre a Pedagogia*, esta ideia é posta de maneira implícita: “O homem é a única criatura que precisa ser educada [...]” (KANT, 2011, p. 11). Dessa forma, tendo por base estes textos, em vista de tratarmos a respeito do filosofar, podemos nos debruçar no sentido da filosofia e seu ensino, e tratar da autonomia necessária ao desenvolvimento deste filosofar. Além disso, como o ensino da filosofia pode unir estes dois ideais.

Nessa linha, é imprescindível que o ensino de filosofia assuma os aspectos elencados acima, inserindo-os no rol das discussões do fazer filosofia na educação básica de forma que se faça atual falar da necessidade de educar os homens por intermédio da autonomia e do filosofar, reconhecendo algo que é imprescindível à sua condição humana. Deste modo, corroborando para a abertura da perspectiva do Ensino de Filosofia, ancorados nestes pressupostos.

A partir desse direcionamento teórico a intervenção assumiu como metodologia a realização de uma **sequência didática** como meio capaz de proporcionar a experiência filosófica, e, ao mesmo tempo, oferecer dados necessários para melhor compreender o fazer filosófico na aula de filosofia. Nessa linha, a ação assumiu a proposta de formulação de questões, trabalho de interpretação textual em grupo e a exposição conceitual para análise de nossa ação, atuando de maneira positiva na forma da prática escolar da aula de filosofia na escola em que atuamos.

4.2 O ensino de Filosofia

Ao pensar o ensino da Filosofia consideramos partir do panorama da “Paidéia grega” como instância formadora da moral das virtudes para os gregos. Nesse sentido, buscamos pensar a relação do que seja atualmente o direcionamento do ensino em geral e especificamente do ensino de filosofia. A questão que orienta esse debate refere-se à intenção de ensinar a Filosofia, e se esta pode ser realmente ensinada, ou ainda, se apenas pode-se instigar o exercício constante do pensamento. Com isso, compreendemos a temática do formar com a filosofia como um problema eminentemente filosófico e conseqüentemente ético, pois recai no dilema do direito que as pessoas têm de vivenciar o exercício livre de pensar e opinar a respeito de qualquer forma de pensamento ou ideologia, como Kant defende, na perspectiva do fazer uso público da razão.

Neste sentido, o ensino filosófico aproxima-se do aspecto moral da “*Paidéia*”, pois que a educação, antes mesmo de ser filosófica tem o papel de formar o bom cidadão desde a concepção da “*Polis grega*”, sendo a Filosofia neste contexto, colocada como investigação antropológica acerca da conduta da ação, ou seja, a averiguação sobre a deliberação da vontade humana em relação a si e aos demais indivíduos, mas também e antes de tudo, como averiguação das próprias condições do saber.

A questão de melhorar alguém a partir do ensino levanta perguntas sobre a possibilidade desta finalidade da educação e sua viabilidade, como também, os diversos desígnios que a educação tem como formação, sendo esta por vezes,

apenas aquisição de um conhecimento meramente técnico, científico ou eminentemente moral.

O ensino da Filosofia situa-se no investigar constante. Esta acepção constitui a condição antropológica humana da necessidade da qual desde sempre o homem utiliza-se de sua própria razão. Neste sentido, o homem coloca-se na posição de incerteza e por isso necessita pesquisar, examinando e compondo o saber, tendo uma atitude científica, como também de conservar a sabedoria constituída a partir do amor pelo próprio saber.

A Filosofia em sua acepção de amor pelo saber, nos propõe a questão da possibilidade de ser ensinada ao espírito humano. Ainda neste sentido, se seu ensino consegue suprimir a falta daquilo que não se tem, que é o saber, ou seja, se a aula de filosofia transforma efetivamente as pessoas em verdadeiros sábios, ou em falsos detentores do conhecimento, como que um falaz, que induz as pessoas a pensarem que ele sabe suficientemente sobre tudo.

Com a acepção de que a Filosofia é uma autoeducação, ou seja, um processo de aprendizagem autônomo, uma vez que, por mais certeza que tenhamos de algo, o papel do filósofo é sempre buscar a veracidade em constante averiguação, não se contentar com algo dado inquestionavelmente, mas sempre conservar o espírito de espanto, prosseguindo com sua missão de duvidar, exercendo o papel de investigador criterioso e descobrindo no processo de busca pelo saber, os limites e possibilidades de sua própria razão.

A atual recorrência a um pedagogismo, caracterizado como o afundamento desproporcional aos métodos de ensino e configurado como transposição didática dos conteúdos, mas que, nas licenciaturas em geral, põe os formandos em um obscurantismo em relação à especificidade de seu curso, desalinhando o foco nos conteúdos próprios da formação pretendida. Neste sentido, o ensino da filosofia e o aprendizado em geral arrolam-se em defasagem constante, evidenciando o insucesso desastroso da educação no Brasil atualmente.

Nessa perspectiva, aspectos que constituem o ensino de várias áreas, e também na filosofia, como avaliação, por exemplo, não é ruim em si mesmo, mas no contexto da educação, não temos como estabelecer uma padronização nos procedimentos avaliativos, considerando a própria condição humana. Contudo, a

eliminação sumária dos procedimentos de avaliação por meio/no formato de prova, não garante a melhoria significativa da educação, como alguns adeptos do pedagogismo sugestionam. Importa rever tais procedimentos, buscando a melhoria e a adaptação a nossa realidade educacional.

Nesse sentido, tomando como sugestão a discussão a respeito da revisão dos procedimentos avaliativos, podemos repensar como significativo ao ato de avaliar, considerar a autonomia dos alunos como proposta metodológica para um ensino de Filosofia com a perspectiva de torná-lo cada vez mais filosófico e criativo, fomentando o pensar comprometido com a investigação, pois, o processo educacional atual protagoniza, quase sempre, a memorização dos conteúdos, retirando a possibilidade de valorizar o pensamento espontâneo por parte do alunado.

Com essa intenção, podemos buscar uma maneira de promover o conhecimento, não condicionando os alunos a fixar todos os seus esforços para conseguir decifrar as questões do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, decorando regras e aspectos que, mesmo sem um conhecimento amplo, possam levar os estudantes obter a nota mínima para cursar a graduação desejada.

Assim também se observa como algumas escolas não ensinam efetivamente os conteúdos, mas preparam apenas para decifrar as questões, em um processo de eliminação das alternativas erradas para achar a certa, como também, outros tipos de técnicas similares. Aqui temos a questão da memorização em detrimento do exercício racional, e a educação, neste sentido, reflete a estagnação do protagonismo autônomo, como exercício de reflexão para produzir e resolver problemas, como alternativa para superar o método arraigado na simples “decoreba”, pois a razão opera a partir de princípios, pelos quais tentamos estruturar o conhecimento num todo sistematizado. Nesta perspectiva, podemos situar o exercício do filosofar em contrapartida da memorização, tornando o ato de aprender dinâmico, protagonizado por todos os envolvidos.

A filosofia pode facilitar o próprio entendimento de qual é o sentido da escola, considerando compreender o papel fundamental do ensino da Filosofia no ambiente escolar, com esta acepção, presumimos enfatizar o aspecto do amor ao conhecimento, viabilizado pela função do professor filósofo. Este deve ser posto

como ênfase necessária ao caracterizar o papel do ensino/aprendizagem como descobrimento, assim nos é evidenciado por Soares (2014, p. 41) nesta comunicação

No fundo, a escola deve infundir-nos o sentido filosófico do conhecimento, do mundo e da nossa existência, na medida em que nos mostra a dificuldade da pesquisa, o mundo como questão a ser elaborada e a nossa existência como eminentemente aporética.

Nessa perspectiva, é importante reconhecer que a Filosofia tem um modo próprio de abordar certas questões e que mesmo tentando respondê-las, nunca se esgotam as possibilidades de refazê-las. Neste sentido, a Filosofia trata de significações ou princípios, pelos quais abrem a possibilidade de um norte para posicionamentos amplos acerca da vida, do homem, de Deus, do mundo e etc, como é posto por Lorieri (2002, p. 35)

Elas nos pedem posicionamentos amplos e, ao mesmo tempo, significativos, de tal forma que nos ofereçam sentidos, quer como grandes explicações, quer como rumos de vida ou direções. Podemos chamar esses posicionamentos de referências, de princípios, de significações.

A Filosofia é uma disciplina que tem como função promover a interdisciplinaridade naturalmente, visto que, alguns questionamentos fomentados na filosofia são amplamente utilizados e discutidos em diversos campos do saber elaborado, fazendo com que a Filosofia seja necessária para uma melhor estruturação da educação básica e do diálogo cientificamente posto, estabelecendo a efetivação dos objetivos da formação do cidadão de direitos e deveres, como também, do investigador do saber, aquele que deve ser inflamado pelo amor a sabedoria, desde seus primeiros lampejos de pensamento elaborado na idade escolar propícia.

Neste sentido, o papel da Filosofia é refletido em um pensamento elaborado de maneira crítica e reflexiva, motivando o aluno na investigação efetivamente rigorosa, tirando-o do senso comum, partindo para uma reflexão profunda e abrangente, destituída de superficialidade.

O ensino da Filosofia deve fomentar métodos para elaboração da pesquisa investigativa, considerando as proposições dadas a partir das temáticas veiculadas nesta disciplina. Neste sentido de proporcionar a pesquisa elaborada, temos que promover a partir da simples oposição de ideias, o consenso construído nas diferentes posições, elaborando o conhecimento e tendo em vista as condições racionais dos educandos em seu processo de exercício escolar.

O pensamento reflexivo deve ser instigado nas aulas de Filosofia, oferecendo oportunidade dos alunos se colocarem como protagonistas da crítica rigorosa, considerando o pesar criativo e abrangente, pois que pelo diálogo, todos estes requisitos da dinâmica da aula de Filosofia sejam postos em prática.

Estabelecendo a atitude do espanto diante das respostas dadas e procurando evidenciar o que está por trás das coisas, o ensino de Filosofia dar-se por intermédio do pensar por si, considerando a autonomia como norte intrínseco ao veiculado nos temas próprios desta disciplina, conduzindo os educandos pelo efetivo e produtivo diálogo acerca de posições éticas.

Existe no ensino da Filosofia, uma maneira muito peculiar de trabalhar os conteúdos, sendo estes postos quase sempre como perguntas, na perspectiva de trilhar o caminho que nos leva para onde se encontram as respostas. Esses questionamentos quase sempre são elaborados em relação às questões da vida, do conhecimento, do trabalho, da condição humana, da ética e etc. As temáticas da Filosofia sempre encadeiam questionamentos para os quais temos geralmente respostas diversas, dependendo de fatores ideológicos, históricos e correntes filosóficas.

Para chegarmos às significações ou princípios que são produtos da Filosofia, essa desenvolveu vários procedimentos que conhecemos comumente como investigação filosófica. Para obtermos a verdade acerca de tudo que nos rodeia, e principalmente, dos questionamentos que fazemos sobre a origem de tudo e de nós mesmos, recorreremos a nossa razão, mas não sendo isso como um fato de constatação de verdades apodíticas, mas sim de constantes descobertas que se complementam ou são contrárias, conforme desvendadas pela investigação filosófica.

A partir dos achados das investigações filosóficas, as sociedades formulam de acordo com seu tempo, princípios que norteiam os valores culturais e constituem os fundamentos em que tais sociedades são alicerçadas. A Filosofia também tem a pretensão de revisitar estes princípios, questionando-os, reformulando novas concepções e melhorando significativamente estes conceitos norteadores que permeiam a constituição social. Neste sentido, o papel da Filosofia é essencial para permitir formular as questões chaves que pertencem ao pensamento atual e de cada período.

Para obtermos os resultados do processo filosófico, temos que ter alguns parâmetros que permeiem a investigação acerca dos conceitos da Filosofia. Neste sentido, ela sempre é pautada por um método próprio, de caráter reflexivo, que implica na crítica rigorosa, buscando sempre parâmetros de universalidade, como também sempre procurando desvendar as camadas mais profundas, ou seja, aquilo que está por trás das questões mais emblemáticas que fazemos acerca de tudo que nos rodeia.

A Filosofia sempre parte do perguntar constante, da busca incessante por respostas, mas não é qualquer resposta, e sim aquela que tenha o maior poder de convencimento e respaldo de verdade. O filósofo é aquele que ausculta seus próprios conceitos e os coloca em cheque, ou seja, desconfia até de suas certezas, de suas convicções, de suas verdades.

Neste sentido, uma didática proposta para o ensino desta disciplina deve caminhar como um auxílio indispensável ao papel da Filosofia de mantenedora de questionamentos, a exemplo do que é colocado pelo autor Gontijo (2013, p. 39) “Por meio de uma didática que cuide do que é próprio da atividade filosófica, ou seja, uma didática filosófica, pode-se contribuir para que estudantes possam problematizar, conceituar e argumentar qualificadamente”. Desta maneira, enfatizamos a responsabilidade de uma preparação cuidadosa dos textos e elementos utilizados, para proporcionar verdadeiramente a curiosidade, despertando nos jovens um espírito de investigador criterioso da verdade.

Contudo, o professor de filosofia tem o compromisso em sua disciplina, de mergulhar seus educandos no contexto da crítica reflexiva, conforme Gontijo (2013, 47) propõem: “[...] Assim, o professor de filosofia precisa mostrar a forma específica

com que ele colabora com a 'consciência crítica' ". Pois atualmente, todas as disciplinas a partir de suas habilidades, têm também este compromisso, mas tendo a filosofia, a especificidade de tratar de forma elaborada e criteriosa o pensamento filosófico em direção à crítica elaborada concisamente.

4.3 Parâmetros kantianos para o ensino de Filosofia

O significado atribuído ao ensino da Filosofia nos aproxima dos parâmetros que encontramos na teoria educacional kantiana. Nessa abordagem, o conceito de homem justo é um pressuposto fundamental, como também, a necessidade de uma sociedade justa, para que seja possível ao homem desenvolver sua potencialidade moral. Ou seja, para que a sua conduta possa ser justificada por um padrão estabelecido pela consciência do exercício pleno da sua liberdade, desvencilhando o homem de um individualismo inerente à sua condição natural. Pelo processo educacional, na ideia de superação que é facultada ao indivíduo como princípio de melhoramento, que culminará no progresso de toda a humanidade. Essa experiência é reconhecida como desenvolvida a partir de um ensino filosófico, primeiro evidenciado pela coerção, para enfim, efetivar-se como integral esclarecimento.

Nesse sentido, podemos afirmar que cada pessoa trabalha para o desenvolvimento da humanidade como um todo, pois que esse objetivo não pode ser facultado apenas a um grupo ou sociedade, mas em todo o conjunto, perpassando os períodos históricos. Com isto, é enfatizando a importância da educação como forma de preservar o legado deixado pelas gerações anteriores e que tem a incumbência de transmitir às gerações posteriores. Nesta perspectiva, pode-se constatar o problema de pensar a educação de maneira filosófica, para que a filosofia possa contribuir significativamente de alguma maneira para o enriquecimento cultural, tendo assim, um possível progresso da humanidade por via da formação do homem, resguardado pela teleologia kantiana.

Este caminho de um projeto educacional, pensado deliberadamente racional e conseqüentemente filosófico por Kant, define a perfeição do indivíduo como objetivo último, pois a educação para a moralidade tem o intuito de preparar os homens para

constituírem uma sociedade justa por excelência. Este itinerário é assim delineado por Pinheiro (2007, p. 15)

A educação tem, como tarefa própria, encaminhar o homem em direção ao fim último, que é sua ideia de perfeição. Assim, uma educação que atinja sua finalidade cumpre, ao mesmo tempo, a finalidade da filosofia moral e política. O homem moral é o ideal a ser seguido no processo de educação, e apenas uma sociedade politicamente justa está apta a capacitá-lo a cumprir sua inteira destinação.

A educação tem papel fundamental no projeto de sociedade moral pensada por Kant, pois que sua filosofia tem a constituição da moralidade como linha de propositura política, e sua consecução implica um melhoramento anteposto pela perspectiva de progresso da história.

Com o conceito de homem unificado em seus aspectos cognitivos e naturais, desenvolve-se no pensamento kantiano, um modelo antropológico do ser humano que perpassa toda a teoria elaborada por Kant, como também não é diferente em sua perspectiva pedagógica, que traz no trabalho da crítica sobre o indivíduo, o seu aspecto de moralidade como intrínseco ao fomento de um ensino filosófico, demonstrando a importância de um educar para o esclarecimento na formação de um caráter moral.

Atravessado pela intenção de um ser conciso, fundido na condição da necessidade de ser educado, Kant enfatiza que a educação tem como princípio, dar respaldo a consequência do processo do filosofar, que é a consecução do esclarecimento, portanto, a deliberação acerca de pôr em prática as suas disposições, faz com que o homem se assegure do seu papel ético e político, como também, no progresso contínuo da humanidade que está contida nele como indivíduo.

O ensino filosófico, segundo o horizonte da autonomia, deve consequentemente ser o estabelecimento do exercício da liberdade, tendo como meta retirar as ataduras que asfixiam o pensamento, este por sua vez tutelado por outrem. Neste panorama, o educador não deve ter a incumbência de determinar a razão do educando, mas antes de tudo, promover o pensar, favorecendo a

autonomia, e neste sentido, cultivar as disposições do homem para que este possa ir de encontro a sua verdadeira destinação, potencializando os germes que a própria condição de humanidade lhes favoreceu.

Neste contexto, a educação com vieses filosóficos kantianos, necessita da autonomia, como indica Dalbosco e Eidam (2009, p. 194) “[...] Também, e exatamente, aquela coragem, exigida por Kant, de se servir de seu próprio entendimento, deve ser compreendida como algo pertencente à formação e à educação”. Propiciando desta forma a autonomia, a educação tem na formação da criança e do jovem a tarefa de levá-los à maioridade, conduzindo-a ao processo de independência, ou seja, a autorregulação, posta por sua emancipação e autonomia.

A razão é inerente à condição humana, não podendo o homem se eximir de tal conformação. Neste sentido, abster-se de ser formado, não proporcionando seu desenvolvimento e carecendo da aprendizagem sistematizada, é algo que não condiz com os fins do homem. Com este intuito, a constituição dos elementos de seu comportamento é um dos objetivos do processo educativo kantiano, mas que pelo processo inicial de coação, pode-se constituir nos parâmetros para a obediência e, que essa seja uma introjeção. A esse respeito, entendemos que Kant enfatiza o processo de autonomia, como que posto no cumprimento da lei moral incondicionalmente, sem que isto, caia em um processo de autoritarismo, pois que a razão é livre para determinar os parâmetros da moral individualmente.

O processo de formação moral, numa perspectiva kantiana, tende a considerar que o homem é posto em conflito consigo mesmo, devido à tensão proporcionada pelas tendências sensitivas, conforme nos indica a seguinte citação (LIMA NETO, 2018, p. 21)

Sob o prisma kantiano, a tensão entre a carência e o ideal pode ser entendida como o conflito entre a natureza sensível do homem com sua natureza racional. Enquanto ente marcado por uma dimensão sensorial e passional, o homem padece dos efeitos dessa sua natureza sensível sobre suas ações. Todavia, enquanto ser racional, o homem tem diante de si a possibilidade de definir suas ações segundo uma vontade racional. Debita-se à sua natureza sensível à carência de um pertencimento à razão.

A razão é a fenda pela qual é aberta a possibilidade do cumprimento da propositura de uma educação moral cultivada a partir do exercício substancial da liberdade individual, portanto, para Kant, a formação deve pautar-se como um instrumento de favorecimento da liberdade, dissipando os ordenamentos das necessidades das concepções dos fins próprios, pertinentes as inclinações pessoais dos indivíduos.

A natureza sensível do homem é cindida conforme o aspecto da empiria, como carência que determina a vontade, e a razão que possibilita condições *a priori* para o agir ético, neste sentido, incumbe-se no homem a formação de um padrão moral expresso pelo exercício da liberdade como condição da formação da autonomia dos indivíduos, dando condições de fundamentação acerca da pragmática humana, conforme a sistematização que Kant realiza em sua teoria moral.

Dentro dos parâmetros de formação que engloba a moralidade kantiana, recai sobre o papel da educação, formar um projeto que dê condições para além de uma simples aquisição técnica, proporcionar a constituição integral do homem. Portanto, condicionar o ser humano ao direcionamento da cultura e para a sensibilidade de uma moral pura, indispensável à condição humana para o melhoramento da convivência social e conseqüentemente, da evolução da humanidade por meio de seu curso histórico.

O formar por meio de uma instrução, essencialmente tecnicista ou profissionalizante pode potencializar o abismo existente entre a formação humana e a formação moral, correspondente ao instruir e o educar integralmente, e que vislumbra o horizonte emancipador para o esclarecimento. Essa perspectiva nos é dada como alternativa no pensamento pedagógico kantiano, que revela uma confluência de valores educativos para o processo formativo, que aponta aspectos fundamentais: “O homem tem necessidade de cuidados e de formação. A formação compreende a disciplina e a instrução [...]” (KANT, 2002, p. 14). A educação neste direcionamento tem como objetivo central, delimitar a ação da disciplina como condição, para que o indivíduo subordinado pela coerção, alcance progressivamente as condições propícias à sua formação.

A integralidade na formação não deve considerar como fundamentos da moral, na perspectiva da lei prática, aqueles preceitos que consideram as qualidades materiais como norteadoras, ou seja, tudo que provém do experimentável. Neste sentido, o que deve balizar a ação moralmente apropriada deve tomar como parâmetro apenas os princípios puros, portanto, aqueles assentados na liberdade irrestrita da razão.

4.4 A Experiência do Filosofar na Sala de Aula

A filosofia kantiana nos leva a uma compreensão do ensino como uma proposta emancipadora, na qual podemos constatar que a aprendizagem proposta como um saber técnico ou dogmático propõe outro horizonte para a confluência do conhecimento, pois que esta perspectiva, impreterivelmente recorre a um saber já dado, ou seja, um conhecimento acabado, construído a partir de certezas, vinculado ao seu fundamento como exposição de suas causas.

Ela difere de uma proposta que reconheça o conhecimento como algo inatingível, ou seja, não o relativiza, considerando a proposição de que o saber pode ser expresso categoricamente, dispõe neste sentido, o ensino de filosofia como algo que recorreremos como caminho ao verdadeiro saber, pois, este é pautado por silogismos que evidenciam a veracidade dos argumentos, não considerando outras hipóteses possíveis, como evidenciados numa tendência que prioriza o protagonismo autônomo dos educandos.

Nessa perspectiva, reconhece ainda a possibilidade de a educação considerar a necessidade de condições heterônomas para que a partir deste pressuposto, os indivíduos possam pelas condições para uma disciplina, que os levem a uma formação para a autonomia. É a partir desse parâmetro que se compreende a nossa intervenção na escola, que como experiência do pensar por si, ou seja, pensar compreendido como exercício da autonomia, nos remete a ideia de que esta, permeia o campo do ensino.

Neste sentido, o objetivo da sequência didática esteve relacionado à experiência própria do filosofar, com respaldo na autonomia do educando. Com isso, objetivou-se possibilitar um olhar diferente sobre a experiência destes aspectos no

ensino de filosofia; relacionar o exercício da autonomia com a dinâmica própria do filosofar a partir da compreensão kantiana de pedagogia; assim como, descrever a partir da experiência da intervenção, as possibilidades de trabalhar o filosofar e a autonomia no ensino de filosofia, tornando-o mais filosófico.

A ação foi realizada na Escola de Referência Maria Auxiliadora Liberato, localizada no bairro Rendeiras, que é situado como uma localidade periférica da cidade de Caruaru, estado de Pernambuco. Estruturada no formato de uma sequência didática, foi dividida em quatro (04) momentos e foi realizada. Este plano foi executado no Curso do Ensino Médio no 1º módulo EJA, Turma A do turno da noite na disciplina de Filosofia.

No primeiro momento, expomos o conceito de *Autonomia*, relacionando-o a alguns aspectos do cotidiano, para facilitar uma melhor compreensão do tema. No segundo momento, trabalhamos a concepção do *Filosofar* segundo a visão de Kant, como modo do ensino de filosofia dinâmico, em contraposição a uma perspectiva de história da Filosofia, que tende a negar o protagonismo do alunado. Na terceira etapa da ação, trabalhamos uma dinâmica de elaboração de questões a partir da “*Carta Universal dos Direitos do Homem*”, criando relação com os dois conceitos tratados anteriormente na intervenção. Na última etapa desta caminhada interventiva, pusemos aos estudantes que expusessem suas impressões acerca de toda a vivência proporcionada até então, objetivando compreender e analisar os significados que eles atribuíram aos conceitos trabalhados.

No encontro que deu início a intervenção, realizamos uma breve apresentação pessoal, apresentando o nosso objetivo com a presente ação; explicando que se tratava de uma parte prática de uma pesquisa acadêmica sobre filosofia. Fizemos ainda uma explanação geral sobre o panorama de toda a intervenção em suas partes e quais dinâmicas iríamos trabalhar para compor nossa análise posterior.

Dando continuidade, realizamos uma exposição dos conceitos relativos à perspectiva kantiana de autonomia, baseando-se no texto, “Resposta à pergunta: O que é *esclarecimento*?” Primeiramente, expomos de que trata o texto especificamente, o contexto período do iluminismo, momento em que foi escrito e o

público ao qual foi direcionado, como também o gênero textual em que foi desenvolvida esta obra.

Enfatizamos a relação que Kant estabelece com a questão da menoridade e a incapacidade do homem de servir-se de seu próprio entendimento. Abordamos ainda, a avaliação do autor sobre a culpabilidade do homem quanto a esta condição de não convir de sua capacidade de pensar, reforçando que o único culpado é o próprio homem, por seu comodismo de não se prover de seu entendimento.

Tratamos na sequência, da questão da tutela de outros por parte das pessoas em geral, como também dos fatos aos quais todos se prendem e ficam dependentes de seus pensamentos ou orientações, por isso, tutelados. Citamos os exemplos que Kant traz no referido texto que trabalhamos. A experiência possibilitou intervenções dos presentes. Dentre as falas destaca-se a ênfase na problemática social e política, com correlação entre a leitura e a imagem da pessoa do político, em nosso contexto, como uma figura as quais as pessoas acabam sendo tuteladas, pela condição de dependência gerada pela compra do voto, ou ainda, pela manipulação do sistema para que as pessoas sejam impedidas de pensar ou coagidas a não exercer suas capacidades de entendimento.

Neste mesmo sentido, falamos ainda da difícil disposição para sair desta condição de tutelado e conseqüentemente, da menoridade, alcançando a tão almejada autonomia necessária para o exercício do pensamento não condicionado por fatores heteronômicos. Em continuidade, traçamos um breve panorama do uso da liberdade de pensamento na esfera pública da razão, ao qual para Kant todos são impelidos, realizando uma distinção das condições prévias estabelecidas para um uso privado da razão.

Finalizando a exposição e propondo uma interação como dinâmica facilitadora do diálogo para com os envolvidos, realizamos a seguinte pergunta: Hoje somos pessoas esclarecidas? Temos a capacidade de utilizar nossa própria autonomia? A proposta foi que, com base no tema estudado, a problemática da autonomia, eles refletissem e respondessem o questionamento.

Em resposta às questões, uns afirmaram positivamente e outros ainda ficaram em dúvida da possibilidade do uso da autonomia e se realmente somos esclarecidos na atualidade. Os que disseram sim, argumentaram no sentido de relacionar a

autonomia com o exercício do voto, como exemplificação, ou ainda, a escolha dos políticos como exercício democrático de direito para as funções no legislativo, elaborando leis que beneficie a maioria da população, como também no executivo, efetivando e garantindo os direitos dos cidadãos estabelecidos por leis. Neste sentido, outros falaram do bom e mau uso do dinheiro público, como também, a criação das leis para condicionar o melhor investimento dos impostos que pagamos.

No segundo momento da sequência didática contemplou uma síntese do momento anterior e a explicação dos passos que daríamos em continuidade ao planejamento para este segundo momento de nossa intervenção na escola campo de pesquisa. Esse momento envolveu uma breve apresentação do tema e do seu conteúdo a partir de elementos conceituais de nosso referencial teórico. Na propositura em que Kant estabelece sua concepção do que seja a filosofia e seu ensino, buscamos apresentar os argumentos que nosso autor se utiliza na *Crítica da Razão Pura* para enfatizar que a filosofia é um exercício, demarcando o caráter processual a sua aquisição, diferenciando-se de uma apreensão histórica da elaboração teórica, desenvolvida pela filosofia através dos tempos, ampliada pelos filósofos em seus períodos e nas respectivas escolas filosóficas.

Apontamos a necessidade do exercício do uso pleno da razão para desenvolver um determinado talento, como defendido por Kant, que argumenta sobre as disposições da nossa racionalidade, portanto, o filosofar deve ser posto como uma ação dinâmica, neste sentido, não estática. Afirmamos ainda a necessidade de um modelo educacional que promova tal intento e que os alunos aprendam a ter consciência do papel da escola em seu desenvolvimento intelectual, o qual não se pode perder de vista como oportunidade única de contato com a estrutura cultural produzida pela humanidade através dos tempos.

Considerando esse aporte da escola ao conhecimento da cultura universal, ressaltamos a necessidade da educação trilhar atentamente o caminho do saber e que pelo modo próprio da filosofia, possamos criar um ambiente propício à apreensão dos conteúdos, respaldados pela autonomia do filosofar com vistas na ampliação das possibilidades de abertura ao conhecimento.

Essa questão foi ilustrada com uma citação da obra de Kant, *Crítica da Razão Pura*, na qual ele faz referência à impossibilidade do ensino da Filosofia, ressaltando

que podemos apenas aprender a filosofar em expectativa do exercício pleno do pensar. Buscamos assim enfatizar o uso da razão como ponto chave na perspectiva kantiana para elucidar os caminhos que reverberam na possibilidade de criação de um pensar autêntico por estudantes de filosofia. Neste sentido, também enfatizamos o papel do professor, como articulador da aula de Filosofia, atento para as inferências interpostas nos diálogos pertinentes aos debates.

Realizamos uma dinâmica, com o intuito de uma substancial apropriação dos conceitos chaves dos dois momentos vivenciados até então, consistindo na elaboração de um momento de reflexão acerca de palavras que demonstram relação com a abordagem dada sobre a autonomia, que foi contemplada no primeiro momento e com o filosofar, exposto neste segundo momento. Com estes dados em mãos, na própria sala de aula e com o auxílio dos educandos, confeccionamos um painel contendo todas estas palavras chaves.

Nestas linhas a seguir, atemo-nos a descrição de alguns apontamentos dos procedimentos do terceiro e quarto momento da intervenção, com o objetivo de debruçar-se mais detalhadamente com os dados colhidos, e que no tópico seguinte, é onde trabalharemos mais detalhadamente a respeito da exposição e hermenêutica destes achados.

A partir da leitura e apreensão do texto, os educandos elaboraram questões com suas respectivas respostas, um grupo se responsabilizando com os primeiros quinze artigos e outro grupo com os demais artigos da carta. Esta elaboração levou em consideração a adoção de elementos interligados com a autonomia e o filosofar, ou ainda ponderando apenas o uso de um destes termos, na composição do documento.

Com o intuito de identificar aproximações possíveis ou pontos em comum que evidencie a caracterização da filosofia, nesta propositura de elaboração de questionamentos, buscando o aprimoramento da compreensão de todo o processo da intervenção, que aqui estamos tentando envolver, fazendo as devidas análises a partir de nosso referencial teórico kantiano.

No intento de considerar todo o aprendizado do processo, o saber existente na compreensão de cada indivíduo, os conteúdos já trabalhados pela disciplina de filosofia desta turma, avaliando todo o conjunto da elaboração desta dinâmica,

considerando as objeções individuais e do próprio coletivo, onde estimulamos o diálogo e a partilha de posicionamentos acerca do encaminhamento deste processo, consideramos que constituímos elementos de análise para composição da interpretação dos dados, ponderando a concepção de nossa abordagem teórica kantiana, relacionada diretamente com a interpretação textual que os educando realizaram a partir da *Carta Universal dos Direitos do Homem*.

No quarto momento, primamos por realizar uma avaliação geral de todo o processo, onde em um instante de escuta dos alunos, tentamos identificar os avanços da compreensão dos mesmos em relação à própria Filosofia, propiciando um diálogo acerca das impressões referentes à intervenção e as dinâmicas aplicadas, como também, os pontos de interação com o professor que evidenciou o papel de intermediador, dos procedimentos aos diálogos, e dos conceitos ao exercício do filosofar, proporcionando o estabelecimento do exercício gradual da autonomia.

Elaborando uma síntese de todo o processo da intervenção, considerando esta como um modo diferenciado da aula de filosofia, propomos analisar a possibilidade de propiciar o ato do filosofar com a interação do questionar constante, enfatizando o diálogo das diferentes opiniões como estimulador da elaboração apurada das questões que surgiram a partir das exposições e das falas de todos os participantes.

Com o objetivo de finalização da sequência didática, motivamos os alunos a debruçar-se acerca de suas impressões pessoais, a questionar-se sobre a efetividade na realização da experiência e se essa realmente lhe trouxe algo diferenciado em relação ao aprendizado da Filosofia. Neste sentido, a unanimidade da turma foi de concordância de que o estudo trouxe um olhar benéfico e desmistificador das condições de possibilidade de se realizar uma aula de Filosofia proveitosa e comprometida com o saber crítico elaborado.

Outros ainda levantaram a questão sobre a limitação do tempo da aula de filosofia como um quesito negativo acerca do aproveitamento didático de cada espaço temporal da aula, tornando as dinâmicas por vezes incapazes de esgotar todo o potencial do assunto filosófico que pode ser proporcionado através de

momentos como os que foram vividos em nossa intervenção com o formato de sequência didática.

4.5 Uma leitura possível da Sequência Didática

A intenção de trabalhar com a exposição conceitual nos dois primeiros momentos interventivos, foi desenvolver a prática destes conceitos, a partir de uma dinâmica de análise textual, relacionando-o com o filosofar e a autonomia em sua vivência cotidiana. Buscamos assim, diagnosticar se o propósito de um ensino pautado na autonomia para o filosofar, pode ser alcançado com essa metodologia e a viabilidade de pautar-se em um ensino constituído destes elementos formativos, como também, quanto a sua efetividade.

Tendo como ponto de análise os resultados dessas dinâmicas, observamos com estes procedimentos que alguns alunos conseguiram identificar com facilidade os pontos de conexão conceitual que lhes permitiu, de forma substancial desenvolver os seus raciocínios acerca dos dois momentos iniciais. Neste panorama, percebemos o protagonismo acerca das conexões viabilizadas com este exercício e, certa autonomia quanto aos aspectos trabalhados. Em contrapartida, outros não apresentaram o mesmo desenvolvimento, realizando a tarefa com a ajuda dos demais, ou pediram auxílio do professor para desenvolver uma ligação entre os conceitos, para que, a partir daí, finalizasse o objetivo.

Decerto, tal experiência não resulta em atitudes uniformes. Conseguimos perceber que cada estudante trilhou caminhos diferentes, uns com mais autonomia, outros ainda, atrelados a certa insegurança, que minimizou seu protagonismo em lançar-se na busca do conhecimento e conseqüentemente, pôr em prática o exercício inestimável do filosofar. Da mesma forma, constatamos aspectos como: a inibição de alguns alunos, que aparentavam estar retraídos, por medo de se expressar diante da turma e do professor; assim como, e, de modo contrário, componentes da turma, conseguiram estabelecer um amplo canal de comunicação em relação ao processo vivenciado, suas experiências educacionais e sociais anteriores, com os conceitos explicitados e refletidos com os procedimentos expositivos e de reflexão. Esses aspectos parecem indicar a apreensão positiva dos

aspectos conceituais trabalhados, revelando certa autonomia no processo do filosofar.

O terceiro momento, no qual trabalhamos as noções de autonomia e filosofar com uma dinâmica propositiva acerca da análise e possíveis relações destes conceitos na *Carta Universal dos Direitos do Homem*, teve como objetivo diagnosticar se os educandos envolvidos apreenderam os conceitos a partir do que foi vivenciado até o momento, considerando também suas experiências com a disciplina de filosofia. Observou-se que os jovens já conseguem estabelecer relações acerca dos temas trabalhados nos momentos anteriores, distinguindo aqueles conceitos a partir de um texto não filosófico. Pode-se reconhecer alguns elementos de aproximação, considerando sua aplicabilidade para além do uso filosófico.

Com o intuito de focarmos no estabelecimento de uma ponte para além do simples fato da aula de filosofia, projetando um panorama de superação de uma simples sistematização conceitual para uma compreensão textual, tentamos considerar uma visualização ampla do papel da filosofia, para além do imediato, em vista do pensamento da humanidade, contribuindo para a formação da cultura em geral e da educação que, em uma abordagem kantiana, vislumbra a construção da moralidade, entendida na existência da consciência dos seres humanos para a vontade, que delibera as ações.

Com relação à análise das questões e respostas aplicadas e elaboradas como proposta de apropriação do conteúdo trabalhado com a intervenção, como forma de avaliar tais procedimentos pedagógicos, consideramos inicialmente a elaboração daquelas acerca da *Carta Universal dos Direitos do Homem*, cujo objetivo foi apreender a percepção dos educandos de possíveis relações dos conceitos da Filosofia, apreendidos na vivência da intervenção, com a análise de um texto não filosófico. Buscou-se estabelecer uma conexão assertiva sobre a compreensão que foi realizada com tal intento e a proposta de autonomia vislumbrada a partir do esboço teórico trabalhado em nossa elaboração.

Percebemos que o empenho de boa parte da turma foi concretizado o quanto esperado e obtivemos a princípio o objetivo geral de realização do proposto na intervenção. Apenas uma pequena parcela da turma não revelou o mesmo

comprometimento, pois que o aprendizado da pesquisa e da análise, autonomamente indicado, pareceu ainda vincular certo comodismo de buscar as respostas necessárias. Compreende-se que uma parte pequena da turma por ser jovem, não conseguiu construir essa independência de forma compromissada.

Realizamos inicialmente a análise de alguns aspectos presentes nas respostas dos educandos na elaboração de uma pergunta e sua respectiva resposta sobre um ou mais de um dos artigos da *Carta Universal dos Direitos do Homem*. Nessas leituras foi possível identificar a questão da liberdade como algo recorrente aos questionamentos elaborados com a dinâmica proposta. Contatamos diversas análises que revelam uma preocupação com o uso correto de nossa liberdade. Tal compreensão pressupõe um diálogo gerado em torno do tema da ética e conseqüentemente, e sua relação com nossa perspectiva teórica de uma construção moral alicerçada no conceito de liberdade e alinhada ao condicionamento da autonomia.

Nossas análises revelam uma estreita ligação entre as respostas dos educandos e uma concepção de liberdade como sendo o ponto em que se delimita a correta tomada de decisões. Essa leitura permite uma aproximação com a questão da deliberação da vontade relacionada ao livre arbítrio, como outro pressuposto de preocupação relacionado às discussões filosóficas que transpassam em suas elaborações e escolha de aspectos da *Carta Universal dos Direitos do Homem* que enfatizam estes dados, como podemos verificar em uma das respostas, proposta por um dos participantes da intervenção realizada (Estudante A): “*A restrição da liberdade de uma pessoa só é legítima quando ordenada em respeito aos estritos limites da lei*”

Na afirmação de outro aluno, podemos constatar a estreita relação que eles inferem do conhecimento racional com o fazer prático. Neste sentido, observa-se a elaboração de como se deve agir, e responde: “*Com a razão e a consciência para com os outros em espírito de fraternidade*” (Estudante B). Desta forma, podemos verificar em algumas afirmações que a interpretação acerca do conhecimento e da ética não são dissociadas, mas compreendidas em conjunto, formando a opinião, por vezes controversa, de que a pessoa culta deve ou deveria agir de maneira mais coerente com a moral ou os costumes da sociedade.

A análise específica dos resultados da experiência com o texto de Kant “Resposta à pergunta: O que é *esclarecimento*?” resulta das respostas dadas a um questionário aplicado na turma acerca do referido texto, que foi disponibilizado aos estudantes de forma reduzida e adaptado pedagogicamente para ser trabalhado no Ensino Médio. No conjunto destas respostas, é possível estabelecer relação com a primeira dinâmica realizada, e mesmo as categorias da filosofia kantiana, como o livre-arbítrio e liberdade que se fazem presentes nas respostas, como também a questão do conhecimento racional como propositura para o agir de maneira adequada com a conduta ética.

Destacamos a seguir uma das respostas ao questionário, cujo argumento acerca do uso do entendimento, nos leva ao próprio sentido da Filosofia de questionar as respostas que nos são apresentadas: *“É um ato de coragem, pois quem é responsável pelos próprios erros e pelas próprias escolhas, não podem correr para um lugar de segurança que é a aceitação das opiniões alheias como verdadeiras sem questionamentos”* (Estudante C). Podemos observar aqui o sentido do filosofar que está contemplado no argumento, não sendo possível afirmar categoricamente que ele resulta da experiência em si ou de outros momentos formativos.

Outra percepção que resulta da análise das respostas do questionário aplicado foi à compreensão da política, revelada por esses jovens, numa avaliação da conduta dos nossos representantes políticos, associadas a ações não pautadas pela ética, como podemos ver a seguir: *“Acho que a política hoje em dia já não está bem clara quando se trata de si mesma, tem ética para falar, mas não tem essa mesma ética para pôr em prática aquilo que foi dito”* (Estudante D). Essas leituras atribuem ainda a problemática ao aspecto estrutural, no sentido de que os políticos não conseguem medir suas ações a um código ético por causa de todo o comprometimento das instituições que geram um sistema irredutivelmente corrupto, como se segue: *“Os políticos muitas vezes tem que abandonar sua ética pessoal para agradar os eleitores, os superiores e a família”* (Estudante E).

Estas relações das ações éticas e as condutas pertinentes a um determinado grupo social, foram expostas também nas falas em sala nos momentos da nossa intervenção, demonstrando que nossos estudantes, acerca da disciplina de Filosofia,

estão preocupados eminentemente com a discussão moral, que aqui foi introduzida a partir da produção filosófica pragmática kantiana.

A experiência do filosofar na escola aponta que a intimidade à condução do filosofar pode contribuir para o esclarecimento e amadurecimento de cada indivíduo e da sociedade. Interpretando e interpelando os acontecimentos cotidianos, a análise dos fatos diários, constitui-se no modelo didático do filosofar no contexto do seu ensino e pelo qual queremos intervir nessa realidade de maneira reflexiva. Assim a filosofia pode ser uma aliada ao desenvolvimento de capacidades necessárias a essa condução.

Desta maneira, compreendemos o alerta do filósofo Luckesi (1994, p. 105) “Há necessidade de estudar que procedimentos e que atividades possibilitarão, da melhor forma, que nossos alunos atinjam o objetivo de aprender o melhor possível daquilo que estamos pretendendo ensinar”. De fato, temos a educação escolar como modelo convencional de aprendizagem e apropriação da nossa própria cultura protagonizando caminho para autonomias, que não está limitada apenas ao ambiente escolar, mas sim a todos os elos de convívio. Este posicionamento possibilita uma discussão do papel da escola perante a sociedade, seu contributo à formação de uma consciência cidadã, protagonizando a ética e a ação política como possíveis resultados do pensamento autônomo.

No movimento próprio de verificação da razão, a postura de revisão deve gerar um sujeito interposto pela intrínseca capacidade do uso pleno de sua razão, sem auxílio de outrem, portanto, concatenando novas formas de averiguação e vislumbre do mundo constituído a partir de acordos temporais e históricos do uso consensual da razão, neste sentido, estabelecendo a viabilidade de um ensino mediado pelo ato de filosofar.

A linguagem é o elo que o entendimento se dispõe para conhecer, interpretar e apreender o mundo, desta maneira, não existe entendimento humano do mundo sem o uso da linguagem. É pelo exercício gradativo da linguagem que os homens começam a apropriar-se e conquistar o mundo, assim como ele é apreendido pelo nosso entendimento.

O mundo é vivido pelo homem de maneira a imergi-lo no real, a partir do uso natural da linguagem, sendo assim, o homem tem a linguagem como habitual e

condicional para a vivência no mundo, entendido a partir da hermenêutica que se faz da própria realidade como Gadamer (2000, p. 177) indica: “Na verdade já estamos tão habituados e inseridos na linguagem como estamos no mundo [...]”. É inviável para o entendimento complexo do homem, ter o deslocado de sua condição de inserção no mundo e de ser perpassado pelo uso da linguagem. Neste sentido, parece absurdo pensar o homem fora do envolvimento da linguagem, pois esta é condição essencial para aquisição do mundo constituído culturalmente e já postulado pelo uso conciso da linguagem interpretativa.

A linguagem tem um aspecto intrínseco de tornar o ausente presente, esta personificação é constituída sempre por uma mediação relacional, pois a linguagem sempre quer transmitir alguma coisa ou significado, tendo em vista a interpretação que usualmente é transmitir a alguém, portanto, Gadamer (2000, p. 179) indica

Falar significa falar a alguém. A palavra quer ser palavra que vai ao encontro de alguém. Mas isso não significa apenas que a coisa em questão, referida pela palavra, se apresenta diante de mim, mas que se apresenta também àquele a quem eu falo.

Este formato da conversação efetiva-se em um nexos convencional entre indivíduos, ao qual Gadamer (2000) faz referência ao formato de um jogo. Neste sentido, efetiva-se a linguagem a partir da dinâmica em que os jogadores são deslocados para um esforço de constituir um pensamento fora da sua própria consciência, portanto, gerando um nexos de acordos abertos para a interpretação do jogo e para sua própria subjetividade.

O diálogo possibilita a infinita dimensionalidade da possibilidade universal da hermenêutica, pois como é evidente, esta não se esgota no diálogo apenas com o término deste, mas avança para além do diálogo, pois outras inferências são conjecturadas, possibilitando infindáveis ligações e probabilidade de interpretações condicionadas às experiências de cada indivíduo, portanto, uma verdade apodítica universalmente reconhecida, pode encobrir ou ameaçar uma compreensão aberta, situada a partir de cada situação cultural e histórica.

Sendo a modernidade compreendida como a imanente possibilidade da emancipação do homem, segundo a compreensão de Kant, pois a racionalidade

deve levar o homem ao esclarecimento, portanto, a emancipação. Na propositura da modernidade este propósito é desfocado no sentido de que a conjuntura racional científica influenciada pelo método de Descartes que não possibilita uma integralidade da visão do todo, mas apenas verificação das partes.

A problemática de um método pautado na divisão das partes conforme o modelo cartesiano configura-se como um impasse a ser transposto pela ciência da interpretação, a hermenêutica. Com este intuito, lança-se o desafio do entendimento do todo como complexidade, efetivando a exposição da abstração da linguagem como possibilidade aberta para a interpelação de uma tradição em constante movimento construtivo e não estático.

Esta desintegração do todo também parece visível no caráter da escrita, pois quando se escreve não é como da mesma forma que uma conversa, pois no escrever se perdem muitas das dimensões da linguagem, desta forma, também a ciência se limita, quando apenas alude ao rigor, à técnica, ao conceito dogmatizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A TRAJETÓRIA DO FILOSOFAR À AUTONOMIA

A perspectiva kantiana de educação remete a um sentido de arte, dado a este aspecto fundamental da constituição humana. Kant ressalta que esta arte é de difícil execução, dado a complexidade que advém de todo o conjunto que a educação propõe como meta de melhoramento da humanidade enquanto processo gradual de aperfeiçoamento. Pois, para que o homem alcance um patamar de aquisição de autonomia é imprescindível um bom projeto educacional que dê conta da formação humana em diversos âmbitos e exigências que requer a arte de educar para a autonomia do homem.

A partir destes apontamentos, elencamos já no primeiro capítulo, alguns parâmetros que englobam a moralidade kantiana no papel que recai sobre a educação, como também na formação de um pensamento que estabeleça condições para a formação humanizada, no sentido de propiciar a consubstancialidade da constituição integral do homem, voltado para a cultura e para a autonomia da razão, tomada como parâmetro à moral pura, indispensável à condição humana do seu próprio melhoramento e conseqüentemente, da evolução da humanidade por meio de seu curso histórico.

Com este intuito, procuramos evidenciar que a formação pressupõe um aperfeiçoamento das condições de sociabilidade exercidas a partir da não sobreposição de qualidades da animalidade da natureza humana, mas sim de sua constante cultivação do ser racional e moral por excelência, conforme os aspectos de cuidado e formação, desde a mais tenra idade, até o estabelecimento criterioso da autonomia plena da razão em vista do esclarecimento como fito da vida social e política dos homens.

Para que o homem chegue à autonomia, necessariamente ele tem que passar pela disciplina como forma de habilitar suas capacidades naturais, ou seja, o desenvolvimento dos hábitos necessários ao fazer autônomo, neste sentido, parece correto afirmar que primeiro, estabelecemos na formação humana a condição heterônoma, para que em um segundo plano, o homem alcance o patamar da autonomia. Neste sentido, evidenciamos na educação kantiana uma precedência da empiria em detrimento da teoria, ao antepor a correção dos hábitos da animalidade,

aos dos condicionamentos racionais, propondo formar para a humanização por meio da coerção dos instintos naturais.

A questão do conhecimento é central à filosofia de Kant. Sendo imprescindível passar pela pergunta sobre o conhecimento ao analisar os escritos desse pensador, assim como também, a necessidade de uma educação para o projeto de formação do homem pela visão iluminista da qual este filósofo é um dos precursores. Buscamos aqui evidenciar a necessidade da teoria do conhecimento do filósofo prussiano para entender sua proposta educativa segundo sua visão de disciplinar para educar, propondo o melhoramento do projeto de educação, e assim uma humanidade orientada por princípios que eleve seu estado atual.

Podemos perceber ainda, uma conexão na perspectiva do entendimento para Kant e sua concepção de educação. Ou seja, a interligação de diversos aspectos de sua filosofia teórica e o sentido educacional a ela dado, de maneira específica, articular aspectos da estruturação de sua teoria do conhecimento, da filosofia prática com sua concepção pedagógica.

Com a intenção de saber a possibilidade de relação da prática educativa, com as condições de estabelecimento da educação como um aporte para o sentimento moral, ligando os dados da teoria a uma maneira efetiva da filosofia como disciplina, criar vínculos propícios de debate em sala aula sobre as condicionantes da ação moralmente justificável. Para Kant, este também é papel do educador, considerando que o espaço escolar é propício para este intento.

A relação estabelecida por Kant da autonomia como sendo o norte clareador da visão de mundo por ele pensada, nos remete a ideia de esclarecimento como sendo o aporte cultural e moral na definição do homem como ser político. Neste contexto, podemos visualizar a dimensão de uma filosofia social prevista pelo nosso autor, como um resultado de sua análise contextualizada a partir das bases iluministas de sua época.

Vislumbrando a constituição plena da racionalidade, temos o intuito de uma formação autônoma do esclarecimento, considerando as experiências da criança e do jovem para tal encontro com as aptidões da alma racionalmente operada por determinismos naturais, mas que pelo processo de autoimposição da lei moral, deve considerar a liberdade um pressuposto indissociável da sua condição humana.

O formar para a liberdade é um pressuposto inerente ao pensamento de Kant, diferentemente de uma perspectiva substancialmente tecnicista ou profissionalizante, que pode potencializar o abismo existente entre a formação humana. Esta, corresponde ao educar integralmente, como formação moral, que vislumbra o horizonte emancipador para o esclarecimento, não considerando como fundamentos da formação moral para a lei prática, aqueles preceitos que consideram as condições materiais, portanto, todos os fundamentos do empírico, tomando como base apenas os princípios puros, ou seja, aqueles assentados na liberdade irrestrita da razão.

É nessa perspectiva, que no segundo capítulo tratamos do processo de formação moral do homem numa perspectiva kantiana, que tende a considerar que o homem é posto em conflito consigo mesmo, devido à tensão proporcionada pelas tendências sensitivas, ou seja, suas vontades particulares, e o dever moral posto numa perspectiva racional.

A natureza sensível do homem é cindida conforme o aspecto da empiria, como carência que determina a vontade, e a razão que possibilita condições *a priori* para o agir ético, neste sentido, incumbe-se ao homem a formação de um padrão moral expresso pelo exercício da liberdade como condição da formação da autonomia racional dos indivíduos, dando condições de fundamentação acerca da pragmática humana conforme a sistematização que Kant realiza em sua teoria moral.

A razão é a fenda pela qual é aberta a possibilidade do cumprimento de uma educação moral cultivada a partir do exercício substancial da liberdade individual, portanto, para Kant a formação deve pautar-se como um instrumento de favorecimento da liberdade, dissipando os ordenamentos das necessidades das concepções dos fins próprios dos homens, pertinentes as inclinações pessoais dos indivíduos.

No terceiro capítulo deste trabalho, expomos os resultados do plano de intervenção desenvolvido na escola, que abarcou elementos teóricos fundamentais à filosofia educativa kantiana, como a autonomia, o filosofar, a liberdade, as ações morais, a política, a educação, a formação, e que foram esboçados em linhas anteriores e que serviram de alicerce para fundamentar nossas ações na escola.

Com a expectativa de trilhar uma perspectiva educacional, levando em consideração as contribuições da filosofia de Kant, elaboramos tal proposta de intervenção com o objetivo de propiciar a discussão dos pressupostos de uma educação que possibilite o melhoramento da humanidade em vistas da promoção do legado que uma geração deixa para as outras.

A partir da intervenção realizada, lançamos parâmetros de atuação em que foram considerados elementos conceituais e práticos conjuntamente, vivenciados nos momentos da ação, como também, dinâmicas colaborativas e recursos didáticos para facilitação do aprendizado dos envolvidos e obtenção dos dados e resultados almejados.

Concebendo a condição de autonomia do pensamento no processo do filosofar, acreditamos na perspectiva transformadora desse olhar sobre o ensino da filosofia, balizada pela intervenção realizada na disciplina de filosofia, com o intuito de propiciar um diálogo acerca do papel da Filosofia e seu ensino para a vida do educando, no sentido de apreensão dos conceitos e uma possível contribuição deles na constituição da autonomia dos jovens em relação a abordagem de questões que os mesmos visualizam habitualmente.

A formação de novas gerações que evidenciem a importância da educação pautada numa transmissão de condições para a moralidade, deve contribuir de maneira positiva para que o ensino, e que nestes parâmetros, seja favorável a melhora da qualidade e conseqüentemente de uma evolução, pois tornar a humanidade melhor por intermédio da educação, é um dos fatores em que Kant aponta como uma considerável responsabilidade do sistema educacional de qualquer povo.

Na acepção kantiana de educar, podemos vislumbrar ainda a cooperação do aprender a filosofar, em consonância da formação de um senso crítico como abordagem pontual da capacidade lógico/crítica, tendo em vista a habilitação ao exercício do filosofar e não de uma sistematização histórica da filosofia, isto é, a educação escolar precisa promover e desempenhar habilidades que condicionem os alunos vislumbrarem possibilidades de formar e delimitar seu pensamento em correspondência com no meio social em que vivem e da realidade escolar da qual

nossa análise e intervenção tomou como parâmetro, considerando a promoção da autonomia a partir da apreensão dos textos pelos alunos.

Nesse contexto, temos a problematização desta ambientação educacional, podendo permitir que a compreensão do pertencimento do mundo seja facilitado pela possibilidade da elaboração do pensar por si, realizada por indivíduos comprometidos com o sentimento dinâmico de pertencimento do mundo na propensa condição de alcançar a autonomia de seu próprio pensamento.

Os estudos realizados nos levam ainda a refletir sobre a efetividade deste ensino filosófico, indagando sobre a presença deste campo do conhecimento como disciplina na escola. Seria ela apenas um ensaio para o verdadeiro exercício da obtenção da sabedoria, e com este feito, podemos cair em um reducionismo, ou ainda, em um faz de contas da busca sistemática da verdade sobre o conhecer? Reconhecemos que a Filosofia é o pleno desenvolvimento sem limites do indagar constante, tendo em vista a própria possibilidade de saber algo cientificamente, portanto, seu ensino na escola é a porta para consolidar uma ampla experiência formativa.

A linguagem no âmbito hermenêutico é uma tentativa de não limitação do sentido das coisas, é uma busca para o significado, deste modo, não é limitada, mas se abre às múltiplas possibilidades de dizer as coisas de inúmeras maneiras, buscando o seu ser sem pretender esgotá-lo.

Contudo, para a hermenêutica não mais corresponde um método cartesiano baseado apenas no claro e distinto, mas vai além dessa simplificação. Com o intuito de ampliarmos esta noção, segue o apontamento realizado por Grondin (1999, p. 183) acerca da teoria gadameriana: “Neste espírito, ‘Verdade e Método’ efetuará uma crítica fundamental à obsessão metodológica, revelada na preocupação pela cientificidade das ciências do espírito”. Assim sendo, faz-se necessário considerarmos a complexidade inerente às diversas culturas, residentes na possibilidade da sua compreensão a partir da explanação interpretativa, neste sentido, a crítica acerca do modo de fazer ciências humanas é fundamental.

Portanto, situamos o modelo da hermenêutica como um retorno interpretativo às ciências do espírito, sendo esta um auxílio ao nosso trabalho investigativo acerca da prática do ensino de filosofia a partir da contribuição de apontamentos conceituais

kantianas na nossa experiência de intervenção no campo do Ensino Médio com a disciplina de Filosofia, situando nossa pesquisa e ação em um método calcado no fazer filosofia a partir das implicações do formato da padronização da escolarização brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BRESOLIN, Keberson. **A Filosofia da Educação de Immanuel Kant: Da disciplina à moralidade**. Caxias do Sul: EDUCS, 2016.
- DALBOSCO, Cláudio. **Kant & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- DALBOSCO, Cláudio; EIDAM, Heinz. **Moralidade e Educação em Immanuel Kant**. 1. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2009.
- DALBOSCO, Cláudio. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- DEKENS, Olivier. **Compreender Kant**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- DUDLEY, Will. **Idealismo Alemão**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.
- FARIA, Ernesto. **Dicionário Escolar Latino-Português**. Rio de Janeiro: FENAME, 1975.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- GOBRY, Ivan. **Vocabulário Grego da Filosofia**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- GONTIJO, Pedro. Didática para além da didática. *In*: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo. **Ensinar filosofia**. Cuiabá: Central de Texto, 2013.
- GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.
- HEIDEGGER, Martin. **Sobre o “Humanismo”**. São Paulo: Abril Cultural, (Os Pensadores) 1977.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. São Paulo: Edições e Publicações Brasil Editora S. A., 2004.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010b.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.

KANT, Immanuel. **Ideia de uma História Universal com um propósitoCosmopolita**. LusoSofia: press, [2019]. Disponível em: kant_ideia_de_uma_historia_universal.pdf (lusosofia.net). Acesso em: 15 dez. 2019.

KANT, Immanuel. **Metafísica dos Costumes**. Petrópolis: Vozes, 2013.

KANT, Immanuel. **Resposta à Pergunta: O que é o Esclarecimento?**. Disponível em: <https://bioetica.catedraunesco.unb.br>. Acesso em: 11 jun. 2018.

KANT, Immanuel. **Rumo à Paz Perpétua**. São Paulo: Ícone, 2010a.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 6. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2011.

LIMA NETO, Avelino Aldo (org.) **Filosofia, educação e subjetividade: outros sentidos para o educativo**. São Paulo: LiberArs, 2018.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Antropologia filosófica contemporânea: subjetividade e inversão teórica**. São Paulo: PAULUS, 2012.

PASCAL, George. **Compreender Kant**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

PAGNI, Pedro Ângelo; SILVA, Divino José da. **Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história**. São Paulo: Avercamp, 2007.

SOARES, Alexandre Guimarães Tadeu de. Da possibilidade de ensinar em geral e, em particular de ensinar Filosofia. *In*: GUIDO, Humberto; ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito de; DANELON, Márcio (org). **O Transversal e o Conceitual no ensino de Filosofia**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2014.

APÊNDICE A - Projeto de intervenção

Apresentaremos aqui o detalhamento da sequência didática realizada, juntamente com a identificação da escola e turma trabalhada, tendo em vista um plano de ação que vislumbra especificar e elencar os elementos metodológicos que utilizamos em consonância com o planejamento para cada momento da nossa intervenção.

Esta ação foi realizada na Escola de Referência Maria Auxiliadora Liberato no Curso do Ensino Médio no 1º módulo EJA, Turma A do turno da noite na disciplina de Filosofia.

Primeiro momento com o tema: Autonomia da vontade.

Conteúdo:

A noção de autonomia segundo a perspectiva kantiana.

Objetivos:

- Expor o conceito de autonomia.
- Discutir e relacionar o conceito à vida cotidiana, dando sentido objetivo a essa relação.
- Relacionar o conceito com a vida cotidiana a partir das intervenções dos educandos.

Desenvolvimento:

Os principais elementos que compõem o texto “Resposta à Pergunta: O que é esclarecimento?”

Relacionamos o “servir-se do próprio entendimento” com a “saída da menoridade” para que, utilizando as terminologias usadas por Kant, possamos explicitar melhor o sentido de autonomia e fundamentar a possível culpabilidade do homem de não ter saído ainda da condição de menoridade.

Mostramos a dependência do homem em relação a toda uma construção cultural e social que o torna dependente da tutela de outrem e não o possibilita utilizar-se de sua própria autonomia.

Apontamos pontos que relacionam a dificuldade do homem de sair da condição de tutela por parte dos demais, inferindo sobre a diferença do uso público e privado da razão.

Demonstrar a possibilidade da liberdade para uso público da razão e seu encorajamento.

Colocamos duas questões para a turma: Somos esclarecidos em nosso tempo? Temos a capacidade de utilizar nossa própria autonomia? E gerar um breve debate sobre o exposto.

Avaliação:

Verificamos por meio de observação se os alunos conseguiram fazer relações com os conceitos expostos e sua vida cotidiana tendo em vista avaliar a aplicabilidade conceitual, a compreensão do exposto, o sentido dado aos termos utilizados na exposição, a compreensão conceitual de autonomia, a identificação dos elementos filosóficos.

Recursos didáticos:

Para explicitação conceitual deste momento, empregamos exposição oral e utilização do quadro para elencar tópicos chaves para compreensão e registro no caderno do aluno.

Segundo momento com o tema: Filosofar na aula de filosofia.

Conteúdo:

Facilitar uma compreensão da elaboração conceitual do filosofar proposta por Kant.

Objetivos:

- Descrever uma definição conceitual para compreensão do filosofar.
- Identificar elementos que facilitem a propositura do exercício do filosofar na aula de filosofia.
- Empregar uma dinâmica propositiva para efetivação do exercício do filosofar em aula.

Desenvolvimento:

A partir do trecho que Kant expõe na Crítica da Razão Pura, que faz referência aos elementos da sua compreensão do ensino de filosofia e que trago aqui:

Pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los. (KANT, 2001, B 866).

Fazer uma abordagem dos principais elementos contidos nesta citação para melhor compreensão desta dimensão do ensino da filosofia.

Relacionar o aprender e ensinar filosofia como uma dinâmica própria desta disciplina, levando em consideração o exercício do filosofar e propondo o entendimento significativo que a razão tem para o melhoramento da vida humana nos diversos campos do conhecimento.

Demonstrar a distinção entre o filosofar e o aprendizado da história da filosofia, mostrando o dinamismo do filosofar em contrapartida de seu ensino a partir da sistematização da sua historicidade.

Propor uma breve síntese do tema do primeiro encontro e relacionamos com o filosofar, pedimos para que os alunos colocassem palavras que identificassem elementos relativos aos dois momentos em uma lauda onde realizamos a confecção de um painel com cartolina na sala de aula.

Avaliação:

Observar e analisar por meio da exposição e dinâmica, se os alunos compreenderam os conceitos explicitados e se estes conseguiram fazer relações com sua prática educativa filosófica em sala de aula.

Recursos didáticos:

Utilizar o quadro para elencar tópicos da aula, exposição oral, laudas e cartolina para confecção de um painel.

Terceiro momento com o tema: Filosofando com a Carta Universal dos Direitos do Homem.

Conteúdo:

Propor uma dinâmica para construir a partir dos elementos conceituais uma compreensão reflexiva de um texto não filosófico.

Objetivos:

- Empregar um momento no formato de oficina, trabalhando com um texto não filosófico.
- Esclarecer a utilização da compreensão filosófica para além da aula de filosofia.
- Distinguir a compreensão textual, tendo em vista os elementos que norteiam a autonomia do aluno.

Desenvolvimento:

Fazer uso de fotocópias do texto da Carta Universal dos Direitos do Homem para toda a turma, dividir a mesma em dois grupos para uma melhor formatação didática.

A partir desta divisão, fazer a propositura de leitura e elaboração de uma questão acerca da percepção do olhar filosófico sobre a carta, onde o primeiro grupo formará uma questão individual acerca dos 15 primeiros artigos e o segundo grupo fará outra questão individual acerca dos outros 15 artigos da carta.

Relacionar as questões propostas e ajudar os educandos na orientação sobre como respondê-las à luz das explicações conceituais relativas ao processo vivenciado com essa intervenção até então.

Avaliação:

Analisar a desenvoltura da percepção do pensamento a partir do filosofar, tendo em vista a análise do texto e a elaboração das questões acerca do que trata este mesmo fragmento, estabelecendo a relação com o cotidiano das pessoas em geral.

Recursos didáticos:

Fazer uso de fotocópias da Carta Universal dos Direitos do Homem para elaboração de uma pergunta e resposta escrita por cada educando.

Quarto momento com o tema: Culminância Filosófica.

Conteúdo:

Elaborar uma síntese geral de todo o processo desta intervenção, levando em consideração todos os aspectos conceituais, didáticos e procedimentais que culminaram em uma possibilidade diferente de experimentar a aula de filosofia.

Objetivos:

- Apontar a aula de filosofia como momento propício ao exercício do filosofar a partir do questionar.
- Ajuizar uma percepção geral de todo o processo vivenciado com a intervenção.

Desenvolvimento:

A partir de questões previamente elaboradas, instigar os alunos envolvidos no processo da intervenção para se posicionarem a partir da experiência vivida e se estes momentos influenciaram na maneira de perceber a filosofia.

Realizar uma avaliação oral de todo o processo, levando em consideração as exposições conceituais e as dinâmicas empreendidas para realização da intervenção. Este momento foi consolidado em formato de círculo e colhemos os apontamentos significativos que foram expostos pelos alunos.

Avaliação:

Observar e analisar por meio de perguntas se os alunos compreenderam os conceitos explicitados e se estes conseguiram fazer relações com sua prática educativa filosófica em sala de aula.

Recursos didáticos:

Fazer registro pessoal em caderno dos principais apontamentos.