



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
NÚCLEO UFAM**



MARLYANNE SOFIA DA SILVA

Esclarecimento e autonomia: contribuições para o ensino de Filosofia no
município de Borba a partir do pensamento de Immanuel Kant

MANAUS-AMAZONAS

2026

MARLYANNE SOFIA DA SILVA

Esclarecimento e autonomia: contribuições para o ensino de Filosofia no município de Borba a partir do pensamento de Immanuel Kant

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), para a realização da defesa, requisito necessário à obtenção do título de mestre em filosofia.

Orientadora: Profa. Dra. Valcicléia Pereira da Costa.

MANAUS-AMAZONAS

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586e Silva, Marlyanne Sofia da
 Esclarecimento e autonomia: contribuições para o ensino de Filosofia no município de Borba a partir do pensamento de Immanuel Kant / Marlyanne Sofia da Silva. - 2026.
 163 f. : il., color. ; 31 cm.

 Orientador(a): Valcicléia Pereira da Costa.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, MANAUS, 2026.

 1. Filosofia. 2. Ensino de Filosofia. 3. Kant. 4. Esclarecimento. 5. Autonomia. I. Costa, Valcicléia Pereira da. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. III. Título

MARLYANNE SOFIA DA SILVA

Esclarecimento e autonomia: contribuições para o ensino de Filosofia no município de Borba a partir do pensamento de Immanuel Kant

Dissertação submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do título de Mestre em Filosofia, no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia — Mestrado Profissional em Filosofia — PROF-FILO, Núcleo da Universidade Federal do Amazonas — UFAM.

Aprovada em: 18 de agosto de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Valcicléia Pereira da Costa
Presidente da Banca

Prof. Dr. Deodato Ferreira da Costa
Membro Avaliador Interno

Prof. Dr. Sandro Amorim de Carvalho
Membro Avaliador Externo

"Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento."

Immanuel Kant, 2013.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação, primeiramente, a Deus, fonte de força, sabedoria e esperança em todos os momentos da minha caminhada.

Ao meu filho, Benício Samuel da Silva Pantoja, razão do meu amor mais profundo e inspiração diária para continuar acreditando nos meus sonhos.

Ao meu companheiro, Joarly Pantoja, pela presença, compreensão e apoio ao longo desta trajetória.

À minha mãe, Madalena Sofia da Silva, mulher de força e exemplo, a quem devo grande parte do que sou.

Às minhas irmãs e a toda a minha família, pelo carinho, incentivo e por estarem ao meu lado nos momentos de desafios e conquistas.

A todos vocês, minha gratidão e meu amor. Esta conquista também pertence a cada um que caminhou comigo.

AGRADECIMENTOS

Ao escrever os agradecimentos desta dissertação, reconheço que nenhuma conquista acadêmica se realiza de forma solitária. Ao chegar ao final desta etapa, compreendo com mais clareza quantas mãos, palavras, escutas, orientações e gestos de apoio sustentaram a minha caminhada. Há contribuições que aparecem nos livros lidos, nas aulas assistidas, nas conversas de orientação, nas sugestões recebidas e também nos silêncios respeitosos de quem compreendeu minhas ausências. Por isso, agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram parte deste percurso formativo e humano.

Agradeço, primeiramente, à Universidade Federal do Amazonas — UFAM, instituição pública que possibilitou a realização desta formação, por meio da comunidade acadêmica do Mestrado Profissional em Filosofia — PROF-FILO/UFAM, que me acolheu e acompanhou ao longo desta jornada de estudos, pesquisa, amadurecimento intelectual e construção profissional.

À minha orientadora, Profa. Dra. Valcicléia Pereira da Costa, expresso minha profunda gratidão. Sua orientação foi muito além do acompanhamento acadêmico, foi presença cuidadosa, olhar atento, escuta sensível e exigência formativa. Agradeço por cada leitura, cada correção, cada palavra de incentivo e cada provocação intelectual que me ajudou a compreender melhor o sentido da pesquisa, da Filosofia e da docência. Sua generosidade, firmeza e compromisso com o conhecimento foram fundamentais para que esta dissertação se tornasse possível.

Ao meu primeiro orientador, Prof. Dr. José Alcimar de Oliveira, agradeço pelo período em que acompanhou minha pesquisa, pelas contribuições iniciais, pelas orientações e pelo incentivo dado no começo desta trajetória.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES, agradeço pela concessão da bolsa de mestrado, apoio essencial para a realização deste estudo. Esse incentivo foi fundamental para que eu pudesse me dedicar à pesquisa, ao aprofundamento teórico e ao desenvolvimento desta dissertação.

Aos doutores e professores do PROF-FILO/UFAM, minha sincera gratidão pela excelência, dedicação e generosidade com que compartilharam seus conhecimentos. Cada disciplina, cada discussão teórica, cada leitura indicada e cada diálogo em sala de aula contribuíram para ampliar minha formação filosófica, fortalecer minha prática docente e aprofundar meu compromisso com a educação pública. O desenvolvimento desta dissertação

não seria possível sem o rigor acadêmico, o estímulo intelectual e a seriedade formativa de cada um.

Aos membros da Banca Examinadora, Prof. Dr. Deodato Ferreira da Costa, Membro Avaliador Interno, e Prof. Dr. Sandro Amorim de Carvalho, Membro Avaliador Externo, agradeço pela disponibilidade, leitura atenta, contribuições e sugestões apresentadas. Suas observações foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho e para o fortalecimento da pesquisa.

Agradeço também à Ioná Pantoja, ex-coordenadora adjunta administrativa da SEDUC-AM em Borba, e à Jéssica Quérolin, ex-secretária municipal de Educação de Borba, pelo apoio direto em sala de aula nos momentos em que precisei me deslocar para Manaus a fim de cursar as disciplinas presenciais do mestrado. Esse apoio foi decisivo para que eu pudesse conciliar minha responsabilidade como professora da educação básica, em uma escola pública de nível médio no município de Borba, com as exigências da formação acadêmica.

Aos amigos e colegas conquistados durante o curso, deixo meu reconhecimento e carinho. Cada um de vocês deixou uma lembrança significativa em minha caminhada acadêmica e humana.

Agradeço, de modo especial, à minha família, pelo amor, paciência e compreensão durante esse percurso. Como mulher, mãe, professora e pesquisadora, vivi momentos de cansaço, renúncia e superação. Em todos eles, encontrei na minha família a força necessária para continuar.

Ao meu filho, razão maior da minha esperança, agradeço por ser inspiração diária em minha vida. Muitas vezes, foi pensando nele que encontrei coragem para seguir, mesmo diante das dificuldades. Esta conquista também nasce do amor que me move como mãe.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta dissertação, minha sincera gratidão. Cada apoio recebido, cada palavra de encorajamento e cada gesto de confiança permanecerão guardados em minha memória.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

Resumo

Esta dissertação analisa em que medida o conceito de esclarecimento, em Immanuel Kant, pode fundamentar práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento da autonomia intelectual e moral, da formação do juízo e da responsabilidade ética no ensino de Filosofia em uma escola pública de Ensino Médio no município de Borba-AM. Parte-se da compreensão de que a Filosofia, quando reduzida à transmissão de conteúdos ou à repetição de conceitos, perde parte de sua força formativa, especialmente em contextos escolares marcados por desafios institucionais, sociais, culturais e territoriais. O referencial teórico articula o ensaio kantiano sobre o esclarecimento, a noção de autonomia como autolegislação racional e os elementos da reflexão kantiana sobre educação e formação moral, em diálogo com a realidade da escola pública amazônica e com as orientações curriculares para o Ensino Médio. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, documental e interventivo-formativo, desenvolvida a partir de estudos teóricos, análise de diretrizes curriculares nacionais e estaduais e realização de uma intervenção pedagógica com estudantes do Ensino Médio. A intervenção foi organizada por meio de leitura orientada, problematização filosófica, rodas de conversa, debates orientados, análise de situações-problema e produções escritas reflexivas. O tratamento dos dados foi orientado pela análise de conteúdo temática, considerando registros em diário de campo, falas dos estudantes, observação docente e produções escritas. Os resultados indicaram indícios formativos relacionados à ampliação da participação discente, à apropriação de conceitos filosóficos, ao fortalecimento da argumentação, à reflexão ética e ao reconhecimento da Filosofia como prática significativa para a interpretação da realidade. Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado o produto educacional intitulado Sequência Didática Filosófica: Leitura, Problematização, Argumentação e Reflexão no Ensino Médio, destinado a auxiliar professores de Filosofia na criação de experiências pedagógicas voltadas ao diálogo, à problematização, à análise crítica e à construção de posicionamentos fundamentados.

Palavras-chave: Filosofia; Ensino de Filosofia; Kant; Esclarecimento; Autonomia; Ensino médio.

Abstract¹

This dissertation analyzes to what extent the concept of Enlightenment in Immanuel Kant can support pedagogical practices aimed at strengthening intellectual and moral autonomy, the formation of judgment, and ethical responsibility in the teaching of Philosophy in a public high school in the municipality of Borba, Amazonas, Brazil. It starts from the understanding that Philosophy, when reduced to the transmission of content or the repetition of concepts, loses part of its formative strength, especially in school contexts marked by institutional, social, cultural, and territorial challenges. The theoretical framework articulates Kant's essay on Enlightenment, the notion of autonomy as rational self-legislation, and elements of Kantian reflection on education and moral formation, in dialogue with the reality of Amazonian public schools and with curricular guidelines for high school education. Methodologically, this is a qualitative study, with a bibliographic, documentary, and interventionist-formative character, developed through theoretical studies, analysis of national and state curricular guidelines, and the implementation of a pedagogical intervention with high school students. The intervention was organized through guided reading, philosophical problematization, conversation circles, guided debates, analysis of problem situations, and reflective written productions. Data treatment was guided by thematic content analysis, considering field diary records, students' statements, teacher observation, and written productions. The results indicated formative evidence related to the expansion of student participation, the appropriation of philosophical concepts, the strengthening of argumentation, ethical reflection, and the recognition of Philosophy as a meaningful practice for interpreting reality. As an outcome of the research, the educational product entitled Philosophical Didactic Sequence: Reading, Problematicization, Argumentation, and Reflection in High School was developed, intended to support Philosophy teachers in creating pedagogical experiences focused on dialogue, problematization, critical analysis, and the construction of well-founded positions.

Keywords: Philosophy; Kant; Enlightenment; Autonomy; Philosophy Teaching; High School.

¹ A tradução deste resumo para a língua inglesa foi realizada com o auxílio da ferramenta Google Tradutor.

TABELA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC: Base Nacional Curricular Comum.

CHSA: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais.

DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PCP-EM: Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio.

RCA-EM: Referencial Curricular Amazonense para o ensino médio.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Localização territorial do município de Borba no Estado do Amazonas. Fonte: PLAMSAN. Reprodução utilizada pela autora (2026).

Figura 02: Edifício histórico utilizado em atividade escolar no município de Borba-AM. Fonte: Acervo da página Memória de Borba (Facebook). Acesso em: 15 mar. 2026. Reprodução utilizada pela autora.

Figura 03: Vista antiga da área urbana do município de Borba-AM. Fonte: Acervo da página Memória de Borba (Facebook). Acesso em: 15 mar. 2026. Reprodução utilizada pela autora.

Figura 04: Vista aérea da área urbana e ribeirinha do município de Borba-AM. Fonte: Facebook – Município de Borba. Reprodução utilizada pela autora (2026).

Figura 05: Roda de conversa com estudantes durante intervenção filosófica em sala de aula. Fonte: Acervo pessoal da autora (2026).

Figura 06: Atividade dialógica com estudantes durante intervenção filosófica em sala de aula. Fonte: Acervo pessoal da autora (2026).

Figura 07: Percurso metodológico da intervenção filosófica em sala de aula. Fonte: Acervo pessoal da autora (2026).

Figura 08: Atividade de leitura orientada e problematização filosófica com estudantes. Fonte: Acervo pessoal da autora (2026).

Figura 09: Construção coletiva de argumentos durante intervenção filosófica em sala de aula. Fonte: Acervo pessoal da autora (2026).

Figura 10: Socialização de questão-problema durante intervenção filosófica em sala de aula. Fonte: Acervo pessoal da autora (2026).

Figura 11: Estudantes em atividade de problematização filosófica e construção de argumentos. Fonte: Acervo pessoal da autora (2026).

Figura 12: Fachada da escola pública estadual de tempo integral onde ocorreu a intervenção pedagógica. Acervo pessoal da autora (2026).

Figura 13: Turma participante com produções realizadas durante a intervenção filosófica. Fonte: Acervo pessoal da autora (2026).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Capítulo 1 - Fundamentos kantianos para a educação e a autonomia	19
1.1 Educação e suas dimensões pública e privada no pensamento kantiano.....	21
1.1.1 Dimensões privada e pública da educação: disciplina, cultivo e preparação formativa..	24
1.1.2 Educação e esclarecimento: uso público da razão e formação do juízo	27
1.1.3 Educação moral e autonomia: desenvolvimento das disposições humanas e autolegislação	30
1.2 Esclarecimento como horizonte educativo	35
1.2.1 Menoridade, tutela e formação do juízo	37
1.2.2 Uso público da razão e práticas escolares de argumentação	40
1.2.3 Esclarecimento, autonomia moral e crítica ao autoritarismo pedagógico	44
1.3 Autonomia e heteronomia na formação humana	49
1.3.1 Fundamentos normativos da autonomia kantiana	51
1.3.2 Educação como transição da heteronomia para a autonomia	53
1.3.3 Autonomia, ética e dignidade	55
1.3.4 Autonomia como horizonte emancipador.....	56
Capítulo 2 – Contextualização educacional e diretrizes curriculares.....	59
2.1 Diretrizes curriculares do Ensino Médio: articulação entre a BNCC e os documentos normativos do Estado do Amazonas	62
2.1.1 A BNCC do Ensino Médio: princípios, organização e implicações para a Filosofia.....	65
2.1.2 Documentos estaduais do Amazonas: Referencial Curricular e normativas de implementação.....	69
2.2 Conexão entre os objetivos da educação básica e o pensamento kantiano	73
2.2.1 Finalidades formativas e formação integral: aproximações com a ideia de esclarecimento	76
2.2.2 Autonomia, uso público da razão e Filosofia no âmbito escolar: fundamentos para o “pensar por si”	78
2.3 Práticas pedagógicas em Filosofia no Ensino Médio	82
2.3.1 Princípios metodológicos: investigação, problematização e argumentação.....	85
2.3.2 Avaliação formativa e evidências de aprendizagem filosófica	88
Capítulo 3 – METODOLOGIA E INTERVENÇÃO: a experiência pedagógica em uma escola pública de ensino médio	93
3.1 Delimitação do campo de pesquisa e contextualização da experiência investigativa	96
3.1.1 O contexto educacional de Borba-AM e a inserção sociocomunitária da escola pública	97

3.1.2 A turma participante como universo empírico da pesquisa: perfil, desafios e pertinência investigativa.....	102
3.2 Construção teórico-metodológica da intervenção filosófica	107
3.2.1 Fundamentos teóricos e intencionalidade pedagógica da intervenção	112
3.2.2 Percurso metodológico da intervenção: abordagem dialógica e etapas de desenvolvimento.....	116
3.3 Desenvolvimento da intervenção filosófica e análise da experiência pedagógica	121
3.3.1 A experiência pedagógica em movimento: acolhimento, diagnóstico e vivências filosóficas	125
3.3.2 Limites, desafios e implicações da intervenção no contexto amazônico	130
3.4 Índícios formativos de reflexão crítica e construção da autonomia	136
3.4.1 Apropriação conceitual, exercício argumentativo e participação discente.....	138
3.4.2 Reflexão ética, reconhecimento da Filosofia e possibilidades formativas da experiência	144
3.5 Produto educacional: concepção e contribuições para a prática docente	148
3.5.1 Apresentação e fundamentos teórico-pedagógicos do produto educacional.....	151
3.5.2 Estrutura, aplicação e contribuições do produto para o ensino de Filosofia	153
3.5.3 Apresentação da Sequência Didática Filosófica.....	155
Considerações Finais.....	157
Referências bibliográficas.....	161

INTRODUÇÃO

A educação escolar brasileira, especialmente no contexto contemporâneo, tem sido compreendida para além da simples transmissão de conteúdos, passando a ser concebida como uma prática formativa orientada ao desenvolvimento ético, político, intelectual e social dos sujeitos. Em contextos marcados por desigualdades sociais, culturais e educacionais, essa compreensão torna-se ainda mais significativa, porque o acesso ao conhecimento e às condições de participação pública não se distribui de maneira igual. Na Região Norte, particularmente nos municípios interioranos do Amazonas, as dificuldades geográficas, territoriais e estruturais impõem desafios adicionais ao trabalho escolar, restringindo oportunidades de aprendizagem e dificultando o fortalecimento da reflexão crítica e da autonomia intelectual. Nesse cenário, a escola pública assume papel relevante como espaço de formação humana, no qual podem ser desenvolvidas práticas pedagógicas orientadas ao exercício do pensamento, da argumentação, da responsabilidade e da participação discente.

Diante dessas problematizações, esta dissertação analisa as contribuições do conceito kantiano de esclarecimento para o ensino de Filosofia em uma escola pública de Ensino Médio no município de Borba-AM, tendo como foco a formação gradual da autonomia intelectual e moral dos estudantes. A investigação considera as implicações desse referencial para o desenvolvimento da reflexão crítica, da formação do juízo e da responsabilidade intelectual no âmbito escolar. A pesquisa parte das condições concretas em que a Filosofia se realiza no cotidiano da escola pública, considerando os limites impostos por práticas reprodutivistas, carências pedagógicas, instabilidades curriculares e formas de desvalorização institucional do saber filosófico. Esses aspectos podem dificultar que os estudantes reconheçam sentido nos conteúdos estudados e consigam articulá-los à própria experiência de vida. Ao mesmo tempo, reconhece-se que a Filosofia possui potencial formativo singular para favorecer o pensar por si, articulando a problematização pedagógica, o exame de razões, a revisão de posições e a elaboração de juízos fundamentados.

O referencial teórico central mobiliza o conceito de esclarecimento, elaborado por Immanuel Kant, sobretudo no ensaio *Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?*, em que o filósofo examina criticamente a condição de dependência intelectual do sujeito que não faz uso do próprio entendimento sem a direção de outro. No campo educacional, essa concepção permite tensionar modelos de ensino que naturalizam a passividade discente, a reprodução de conteúdos e a centralidade unilateral da autoridade docente. A partir desse horizonte,

recoloca-se uma pergunta pedagógica decisiva: de que modo o ensino de Filosofia pode criar condições para que os estudantes exercitem o uso refletido do entendimento, apresentem razões, escutem objeções, revisem posições e assumam responsabilidade pelo que pensam e afirmam?

A autonomia, nesse quadro, não é entendida como mera independência subjetiva, nem como liberdade isolada ou espontânea, mas como formação gradual da capacidade de julgar e agir segundo princípios racionais, com responsabilidade ética. Esse horizonte dialoga com a ideia kantiana de autolegislação e com o sentido pedagógico de formar sujeitos capazes de explicitar e sustentar suas decisões em espaços de diálogo e avaliação coletiva, apresentando razões, ouvindo objeções e revendo posicionamentos quando necessário. Em aproximação crítico-convergente, também se mobiliza Paulo Freire para reforçar que a autonomia não se transmite apenas por meio de conteúdos, mas se constrói em relações pedagógicas marcadas por diálogo, problematização e participação ativa dos estudantes. Assim, o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral é compreendido como processo formativo que depende tanto de fundamentos teóricos quanto de condições concretas de ensino, planejamento e currículo.

A questão que orienta esta investigação pode ser formulada nos seguintes termos: de que modo o conceito kantiano de esclarecimento pode contribuir para fundamentar práticas pedagógicas no ensino de Filosofia voltadas ao fortalecimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes do Ensino Médio, considerando a realidade de uma escola pública no município de Borba-AM? A partir dessa questão, o objetivo geral consiste em analisar como as categorias kantianas de esclarecimento, menoridade, uso público da razão, autonomia e responsabilidade podem oferecer fundamentos teóricos e pedagógicos para o desenvolvimento de práticas filosóficas orientadas à reflexão crítica, à argumentação, à formação do juízo e à tomada responsável de posição em sala de aula.

Como objetivos específicos, busca-se: a) compreender de que modo o esclarecimento kantiano possibilita interpretar a formação de capacidades cognitivas e éticas no Ensino Médio, especialmente por meio da leitura argumentativa, do debate orientado e da análise coletiva de razões; b) verificar como as diretrizes curriculares nacionais e estaduais orientam competências e habilidades relacionadas à crítica, à argumentação, à responsabilidade e à formação para a autonomia no ensino de Filosofia e c) desenvolver atividades dialógicas e participativas, como rodas de conversa, debates orientados, questões-problema e produções escritas reflexivas, com a finalidade de subsidiar a elaboração do produto educacional desta dissertação.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, voltada à compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas e aos processos educativos, articulando investigação teórica, bibliográfica e documental, e pesquisa de campo de caráter interventivo-formativo. No eixo documental, são considerados marcos curriculares, com destaque para a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e para documentos curriculares do Estado do Amazonas, a fim de compreender como o currículo orienta, possibilita ou tensiona a formação crítica e a autonomia no Ensino Médio. No eixo empírico, desenvolveu-se uma intervenção pedagógica em uma escola pública estadual de Borba-AM, com participação de estudantes da terceira série do Ensino Médio, por meio de atividades filosóficas dialógicas e problematizadoras, como leitura orientada, rodas de conversa, debates, análise de situações-problema e produções escritas reflexivas.

O tratamento dos dados foi orientado pela análise de conteúdo temática, considerando registros em diário de campo, falas dos estudantes, observação docente e produções escritas. A triangulação entre diferentes fontes contribuiu para conferir maior densidade interpretativa à análise, permitindo que os resultados fossem compreendidos de maneira mais consistente e menos dependente de um único tipo de registro. A interpretação do material buscou identificar indícios formativos relacionados à participação discente, à apropriação de conceitos filosóficos, ao fortalecimento da argumentação, à reflexão ética e ao reconhecimento da Filosofia como prática significativa para a interpretação da realidade.

Considerando a natureza aplicada do mestrado profissional, esta pesquisa culmina na elaboração de um produto educacional destinado a professores de Filosofia, intitulado *Sequência Didática Filosófica: Leitura, Problematização, Argumentação e Reflexão no Ensino Médio*. O produto consiste em um conjunto estruturado de situações de aprendizagem e orientações pedagógicas voltadas à criação de experiências filosóficas que favoreçam o diálogo, a problematização, a leitura orientada, a construção de argumentos e a tomada responsável de posição. Trata-se, portanto, de compreender e, simultaneamente, experimentar caminhos pedagógicos que tornem a Filosofia escolar uma prática formativa de esclarecimento, sem descolar o ensino das experiências concretas dos estudantes e das condições reais da escola pública interiorana amazônica.

A dissertação organiza-se em três capítulos. O Capítulo 1 apresenta os fundamentos kantianos da educação, do esclarecimento, da autonomia e da formação moral, articulando esses conceitos ao sentido pedagógico de educar para o uso refletido, autônomo e responsável da razão. O Capítulo 2 contextualiza o Ensino Médio e analisa as diretrizes curriculares nacionais e estaduais, com atenção ao lugar da Filosofia no currículo e às possibilidades de

formação crítica no interior das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O Capítulo 3 descreve e analisa a experiência pedagógica desenvolvida em uma escola pública de Borba-AM, apresentando a contextualização da escola, o planejamento da intervenção filosófica, a metodologia dialógica e problematizadora, os indícios formativos observados e o produto educacional elaborado como desdobramento da pesquisa.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS KANTIANOS PARA A EDUCAÇÃO E A AUTONOMIA

Entre os filósofos que mais influenciaram as reflexões sobre educação, liberdade e formação humana, Immanuel Kant (1724–1804) ocupa uma posição singular. Sua filosofia não apenas redefiniu os limites e as possibilidades da razão, mas também ofereceu fundamentos decisivos para pensar o processo educativo como condição indispensável para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual. Ao refletir sobre a formação do ser humano, Kant compreendeu a educação como uma tarefa essencialmente humana, por meio da qual cada indivíduo pode superar a condição de dependência intelectual e alcançar a capacidade de orientar-se racionalmente em suas escolhas e ações. Nesse sentido, compreender sua trajetória intelectual e os elementos centrais de sua formação torna-se relevante para situar os pressupostos teóricos que sustentam esta pesquisa.

Immanuel Kant nasceu em 22 de abril de 1724, em Königsberg, na Prússia Oriental, cidade onde viveu praticamente toda a sua vida e desenvolveu sua trajetória intelectual e docente. Filho de uma família simples, recebeu desde cedo uma formação marcada pela disciplina, pela religiosidade pietista e por valores morais que influenciaram sua compreensão sobre dever, respeito e formação do caráter. Segundo Galeffi (1986), a figura materna exerceu papel significativo em sua sensibilidade moral, despertando nele o apreço pela bondade, pela verdade e pela beleza. Ainda jovem, Kant estudou no Colégio Fredericiano e, posteriormente, na Universidade de Königsberg, onde sua formação passou pela Teologia, pela Filosofia, pela Matemática e pela Física. Antes de consolidar-se como professor universitário e um dos principais pensadores da modernidade, trabalhou como preceptor, experiência que também o aproximou das questões formativas que atravessam sua reflexão sobre educação, disciplina, cultivo e moralização.

A produção filosófica kantiana alcançou sua maturidade com obras como *Crítica da Razão Pura* (1781), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785), *Crítica da Razão Prática* (1788) e *Crítica da Faculdade do Juízo* (1790). Além dessas obras centrais, textos como *Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?* e *Sobre a Pedagogia* permitem compreender de modo mais direto a relação entre razão, educação, autonomia e formação moral. Por isso, nesta dissertação, Kant não é tomado apenas como um filósofo da razão abstrata, mas como um pensador cuja obra oferece elementos para pensar a escola, o ensino de Filosofia e a formação de sujeitos capazes de julgar, argumentar e agir com responsabilidade.

Desse modo, a breve retomada da trajetória e da produção kantiana permite compreender que sua reflexão sobre a educação não aparece de forma isolada, mas se articula ao conjunto de sua filosofia prática, especialmente à preocupação com a razão, a liberdade, a moralidade e a autonomia. É a partir desse horizonte que a educação pode ser pensada como mediação formativa indispensável entre a condição inicial de dependência do sujeito e a possibilidade de seu esclarecimento, isto é, de sua capacidade de pensar, julgar e agir segundo princípios racionalmente justificáveis.

Entre os diversos temas que compõem a filosofia de Immanuel Kant, a educação ocupa um lugar de destaque por estar diretamente relacionada ao desenvolvimento das capacidades humanas e à formação moral dos indivíduos. Em suas dimensões ética, política e epistemológica, ela constitui uma das condições fundamentais para que o ser humano realize suas potencialidades propriamente humanas. Mais que um tema secundário, a educação permite compreender o processo de humanização como uma tarefa formativa, que envolve disciplina, cultivo, moralização e exercício da razão. Em seus ensaios filosóficos *Sobre a Pedagogia* (1999), *Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?* (2013) e na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (2013), é possível perceber de que forma Kant delineia um projeto formativo que ultrapassa a simples instrução técnica e permite pensar a escola não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como lugar de cultivo da liberdade, do uso público da razão e da dignidade humana.

No horizonte pedagógico kantiano, educar possui um sentido mais amplo, compreende também as ações de disciplinar, cultivar e moralizar. Para o pensador, a disciplina cria condições para que a liberdade não se converta em capricho, o seu cultivo permite desenvolver nos jovens as faculdades cognitivas e estéticas; já a moralização orienta a vontade por princípios racionais universais. O centro da reflexão kantiana visa ao cultivo da autonomia, concebida como o desenvolvimento da capacidade do sujeito legislar para si mesmo por meio da adoção de um imperativo que atue de forma categórica, tratando a si e aos outros sempre como fins e jamais como meios para alcançar outros fins. Assim, o êxito educativo não se mede por adestramento ou rendimento utilitário, mas pela formação de agentes capazes de julgar, justificar e responder por suas próprias escolhas e atos.

Na concepção kantiana, o esclarecimento fornece o critério público dessa formação: a saída da menoridade, que permite ao ser humano aprender a pensar por si mesmo, comunicando razões e submetendo-as ao crivo comum. Aplicado à escola, esse princípio exige práticas que favoreçam a argumentação, a publicidade das justificativas e a revisão crítica de concepções e máximas. O ambiente escolar torna-se, então, um laboratório para o

exercício efetivo do uso público da razão, no qual o pluralismo de perspectivas é confrontado por regras de universalização, respeito e coautoria normativa.

Este capítulo examina os fundamentos da educação kantiana, com foco na função formativa da escola e nas contribuições desse referencial para pensar o ensino de Filosofia como espaço de desenvolvimento do juízo, da autonomia intelectual e da responsabilidade ética. Embora parta de uma fundamentação teórica situada na filosofia de Immanuel Kant, a reflexão aqui desenvolvida busca oferecer categorias conceituais que, nos capítulos seguintes, auxiliem a compreender os desafios e as possibilidades da formação filosófica no Ensino Médio, especialmente em uma escola pública localizada no contexto amazônico de Borba-AM. O texto organiza-se em quatro eixos: (1) as dimensões privada e pública da educação no pensamento kantiano, compreendidas em articulação com os processos de disciplina, cultivo, civilização e moralização; (2) o esclarecimento como horizonte educativo e critério de avaliação das práticas escolares; (3) a relação entre autonomia e heteronomia na formação humana e seus desdobramentos curriculares; e (4) a ética como princípio regulador da ação docente e do ambiente pedagógico, articulando dignidade, respeito, responsabilidade e formação do juízo no cotidiano escolar.

1.1 Educação e suas dimensões pública e privada no pensamento kantiano

A reflexão sobre a educação ocupa lugar estruturante no pensamento de Immanuel Kant. Contrário às concepções que reduzem a educação à mera transmissão de conteúdos ou ao adestramento de condutas, Kant a compreende como condição de possibilidade da formação propriamente humana. Em *Sobre a Pedagogia*, o filósofo afirma que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação” (Kant, 1999, p. 15). Essa tese permite compreender que a educação, em Kant, não se limita ao ensino de habilidades úteis ou à adaptação do indivíduo às exigências sociais imediatas. Ela envolve um processo formativo mais amplo, orientado pelo desenvolvimento das faculdades humanas, pela formação do juízo e pela constituição progressiva da autonomia racional e moral. Nesse sentido, formar não é apenas informar, é disciplinar, cultivar, civilizar e moralizar as faculdades humanas em direção à capacidade de o sujeito orientar-se por princípios que possa reconhecer como racionalmente válidos (autonomia²).

² Nicola Abbagnano (2007, p. 97-98), no Dicionário de filosofia, menciona que o termo “autonomia” foi introduzido por Kant para designar dois sentidos, a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo, e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão.

No interior dessa compreensão, é possível distinguir duas dimensões complementares do processo educativo, uma dimensão privada, ligada aos cuidados iniciais, à disciplina, à tutela e à preparação do educando e uma dimensão pública, relacionada ao exercício da razão, à comunicação de argumentos, à convivência com os outros e à formação para o uso público do entendimento. Essa distinção, contudo, precisa ser compreendida com cuidado. Ela não corresponde à oposição contemporânea entre escola pública e escola privada, nem significa separar rigidamente o espaço doméstico do espaço escolar. Trata-se, antes, de uma leitura formativa do pensamento kantiano, segundo a qual o sujeito passa de uma condição inicial de dependência para uma condição progressiva de participação racional no mundo comum.

A dimensão privada da educação, nesse sentido, aparece como momento preparatório. A criança e o jovem, ainda em processo de formação, necessitam de cuidado, orientação, disciplina e regras que lhes permitam organizar seus impulsos e ingressar na vida humana compartilhada. Para Kant, a disciplina possui uma função negativa, pois impede que a liberdade se converta em capricho ou arbitrariedade. Ela não é, porém, o fim último da educação. Se a formação permanecesse apenas no nível da disciplina, produziria sujeitos obedientes, mas não necessariamente autônomos. Por isso, a disciplina precisa ser acompanhada pelo cultivo das capacidades, pela civilização das relações e pela moralização da vontade. O cultivo desenvolve as faculdades cognitivas, práticas e sensíveis, a civilização prepara o sujeito para a convivência social e a moralização, orienta a vontade para o agir por princípios.

A dimensão pública da educação, por sua vez, amplia esse processo ao inserir o educando no espaço da razão compartilhada. Nessa dimensão, o estudante não é formado apenas para obedecer às regras, mas para compreender, justificar e avaliar razões. É aqui que a educação se aproxima diretamente do esclarecimento kantiano. *Em Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?*, Kant define o esclarecimento como a “saída do homem de sua menoridade” (Kant, 2013b, p. 63), isto é, da incapacidade de fazer uso do próprio entendimento sem a direção de outro. No campo pedagógico, essa definição possui forte implicação, educar para o esclarecimento significa criar condições para que o estudante aprenda a pensar por si, formular juízos, sustentar argumentos e submeter suas ideias ao exame público. No campo pedagógico, essa definição possui forte implicação, educar para o esclarecimento significa criar condições para que o estudante aprenda a pensar por si, a formular juízos, a sustentar argumentos e a submeter suas ideias ao exame público.

Desse modo, a passagem da dimensão privada para a dimensão pública da educação não deve ser compreendida como ruptura, mas como continuidade formativa. A orientação

inicial, marcada pelo cuidado, pela disciplina e pela tutela pedagógica, não tem como finalidade manter o educando em estado de dependência, mas criar condições para que ele desenvolva progressivamente a capacidade de pensar por si. Nesse sentido, a disciplina não deve silenciar o pensamento, mas preparar o exercício responsável da liberdade. Como observa Dalbosco (2011), a pedagogia kantiana orienta-se pela formação de sujeitos capazes de agir racional e livremente, de modo que a relação educativa não pode reduzir-se à obediência exterior, mas deve favorecer a constituição da autonomia. Assim, a autoridade docente não se justifica como imposição arbitrária, mas como mediação racional que conduz o estudante ao exercício do próprio entendimento. Quando a autoridade substitui o juízo do educando, reforça a heteronomia³, quando organiza situações de aprendizagem que exigem argumentação, reflexão, escuta e responsabilidade, contribui para a passagem gradual à autonomia.

A finalidade que articula essas dimensões é essencialmente moral. Em Kant, a autonomia não significa liberdade entendida como escolha espontânea ou preferência individual, mas capacidade de a vontade dar a si mesma uma lei racional, pois “a autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei” (Kant, 2017, p. 74). Por isso, uma educação orientada pela autonomia não pode limitar-se à memorização, à obediência cega ou à avaliação punitiva. Tais práticas podem até produzir conformidade externa, mas não formam sujeitos capazes de julgar e agir por princípios. Ao contrário, métodos compatíveis com a finalidade moral da educação precisam favorecer o diálogo, a problematização, a escrita argumentativa, a revisão de ideias, a escuta das objeções e a avaliação pública das razões.

Nessa perspectiva, a escola assume uma função formativa decisiva. Ela não é apenas o lugar onde conteúdos são transmitidos, mas um espaço em que o estudante pode exercitar, progressivamente, a passagem da dependência intelectual para a responsabilidade do pensar. A sala de aula, especialmente nas aulas de Filosofia, torna-se um espaço privilegiado para o exercício do esclarecimento, no qual o pensamento é constantemente mobilizado e colocado à prova. Nesse ambiente, os estudantes são convidados a formular perguntas, justificar suas posições, construir argumentos, escutar objeções e reconsiderar suas próprias ideias à luz de novas razões. O pensamento, nesse contexto, não é compreendido como algo pronto ou

³ O termo “heteronomia” é formado por duas palavras gregas, *hêteros* que significa “outro, diferente” e *nómos* que significa “lei, norma”, “lei do outro”. Em Kant, o termo designa a determinação da vontade por algo externo a ela (objeto, inclinação, autoridade), em oposição à autonomia (“ser lei para si mesma”). Ver definição conceitual na seção “A heteronomia da vontade como fonte de todos os princípios ilegítimos da moralidade”, em *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*.

definitivo, mas como uma atividade que se desenvolve por meio da investigação, do diálogo e da crítica. As opiniões, interpretações e conceitos apresentados pelos estudantes são examinados coletivamente, confrontados com diferentes perspectivas e submetidos à avaliação racional, favorecendo a construção de juízos mais autônomos e fundamentados.

Nesse sentido, o uso público da razão, embora em Kant esteja ligado à apresentação livre de argumentos diante de uma comunidade de interlocutores, pode ser pedagogicamente aproximado da experiência escolar, na medida em que a aula cria situações em que os estudantes aprendem a tornar públicas suas razões. Ao expor seus argumentos ao exame dos colegas e do professor, o estudante aprende que pensar por si mesmo não significa afirmar qualquer opinião de maneira arbitrária, mas assumir a responsabilidade de justificar aquilo que pensa. Assim, pensar por si não significa pensar isoladamente, mas participar de um espaço comum de argumentação, no qual as ideias são examinadas, justificadas e confrontadas com critérios de respeito, responsabilidade e validade racional.

Ao articular a dimensão privada, tutelar e preparatória, com a dimensão pública, racional e deliberativa, o referencial kantiano oferece critérios para pensar a formação escolar. Quando a escola se limita à reprodução de conteúdos e à obediência sem reflexão, corre o risco de manter o estudante em estado de heteronomia. Quando, porém, promove práticas de argumentação, investigação, diálogo e justificação, contribui para a formação do juízo e para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. É nessa direção que este trabalho compreende a educação kantiana, como processo gradual de humanização, no qual disciplina, cultivo, civilização e moralização se articulam ao esclarecimento e ao uso público da razão.

Nas seções seguintes, será aprofundado o modo como Kant relaciona educação, esclarecimento, autonomia e formação ética, indicando em que medida essas categorias podem contribuir para pensar o ensino de Filosofia como prática formativa voltada ao desenvolvimento do juízo, da responsabilidade e da autonomia discente.

1.1.1 Dimensões privada e pública da educação: disciplina, cultivo e preparação formativa

A reflexão sobre a educação ocupa lugar estruturante no pensamento de Immanuel Kant. Contrário às concepções que reduzem a educação à técnica de transmissão de conteúdos ou ao simples adestramento de comportamentos, Kant a compreende como condição de possibilidade para que o ser humano desenvolva suas disposições propriamente humanas. Em

Sobre a Pedagogia, o filósofo afirma que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação” (Kant, 1999, p. 15). Essa tese estabelece uma concepção formativa que articula educação, esclarecimento, autonomia e moralidade, deslocando o foco da instrução mecânica para a formação do juízo e para a autonomia racional. Nesse sentido, formar não é apenas informar; é disciplinar, cultivar, civilizar e moralizar as faculdades humanas em direção à capacidade de o sujeito orientar-se por princípios que possa reconhecer como racionalmente válidos.

Nesse horizonte, é possível distinguir duas dimensões complementares do processo educativo: uma dimensão privada, ligada ao cuidado inicial, à disciplina, à tutela pedagógica e à preparação do educando; e uma dimensão pública, relacionada à inserção progressiva do sujeito no espaço comum da razão, da convivência, da argumentação e da responsabilidade. Essa distinção, contudo, precisa ser compreendida com cautela. Ela não corresponde à oposição contemporânea entre escola pública e escola privada, nem à separação rígida entre espaço doméstico e espaço escolar. Trata-se, antes, de uma leitura formativa do pensamento kantiano, segundo a qual o educando passa de uma condição inicial de dependência e orientação externa para uma condição progressiva de participação racional na vida comum.

A dimensão privada da educação pode ser compreendida como o momento inicial e preparatório da formação. A criança e o jovem, ainda em processo de desenvolvimento, necessitam de cuidado, orientação, disciplina e regras que lhes permitam organizar seus impulsos e ingressar na vida social. Para Kant, a disciplina possui uma função negativa, pois impede que a liberdade se converta em arbitrariedade. Ela limita a inclinação imediata e cria as condições mínimas para a convivência. Nesse sentido, o próprio Kant esclarece:

A disciplina transforma a animalidade em humanidade. Ela é a parte negativa da educação, a saber, a que tira do homem sua selvageria, impedindo que seus impulsos o arrastem e tornando-o capaz de entrar na sociedade; o cultivo é a parte positiva, pela qual se desenvolvem as faculdades para fins racionais. Se o processo se encerra na disciplina, obtém-se civilidade; mas não moralidade. (Kant, 1999, p. 12-13).

No entanto, a disciplina não constitui o fim último da educação. Se a formação permanecesse apenas no plano da obediência, produziria sujeitos ajustados a regras externas, mas não necessariamente capazes de julgar e agir por princípios. Por isso, a disciplina deve ser compreendida como a etapa inicial de um processo formativo mais amplo, orientado à constituição de sujeitos capazes de agir livremente, mas também de responder racional e moralmente por suas ações.

Ao lado da disciplina, Kant atribui importância ao cultivo das capacidades humanas. O cultivo corresponde ao desenvolvimento das faculdades cognitivas, práticas e sensíveis,

permitindo que o sujeito amplie suas habilidades, organize o pensamento e se prepare para atuar no mundo. A educação, nesse sentido, não se limita a conter impulsos, mas deve favorecer o desenvolvimento das disposições humanas. A disciplina cria condições para a vida comum; o cultivo amplia as capacidades do educando; a civilização prepara para a convivência social; e a moralização orienta a vontade para o agir por princípios. Assim, o processo educativo, em Kant, não se esgota na adaptação social, mas se dirige à formação de sujeitos capazes de pensar, escolher e responder racionalmente por suas ações.

Desse modo, a passagem da dimensão privada para a dimensão pública da educação não deve ser compreendida como ruptura, mas como continuidade formativa. A orientação inicial, marcada pelo cuidado, pela disciplina e pela tutela pedagógica, não tem como finalidade manter o educando em estado de dependência, mas criar condições para que ele desenvolva progressivamente a capacidade de pensar por si. Nesse sentido, a disciplina não deve silenciar o pensamento, mas preparar o exercício responsável da liberdade. Como observa Dalbosco (2011), a pedagogia kantiana orienta-se pela formação de sujeitos capazes de agir racional e livremente, de modo que a relação educativa não pode reduzir-se à obediência exterior, mas deve favorecer a constituição da autonomia. Assim, a autoridade docente não se justifica como imposição arbitrária, mas como mediação racional que conduz o estudante ao exercício do próprio entendimento.

A dimensão pública da educação amplia esse processo ao inserir o educando em práticas de convivência, diálogo e justificação. Nesse plano, o estudante não é formado apenas para cumprir regras, mas para compreender, avaliar e justificar razões. A escola, enquanto espaço formativo, pode organizar experiências nas quais o educando aprenda a transformar sua opinião inicial em juízo fundamentado, reconhecendo que pensar por si mesmo exige responsabilidade diante dos outros. A dimensão pública, portanto, não elimina a necessidade da disciplina e da orientação docente, mas as reordena em função de uma finalidade superior: a formação de sujeitos capazes de participar racionalmente da vida comum.

Nessa perspectiva, a relação entre dimensão privada e dimensão pública permite compreender a educação kantiana como um processo gradual de humanização. A tutela inicial, quando bem orientada, não aprisiona o educando na dependência, mas prepara sua passagem à autonomia. A disciplina organiza a liberdade, o cultivo desenvolve as faculdades, a civilização introduz o sujeito na convivência social e a moralização orienta a vontade segundo princípios racionais. Com isso, a educação deixa de ser mera transmissão de

conteúdos ou simples adequação comportamental e passa a constituir uma prática formativa voltada ao desenvolvimento do juízo, da liberdade responsável e da autonomia moral.

1.1.2 Educação e esclarecimento: uso público da razão e formação do juízo

A relação entre educação e esclarecimento ocupa lugar central na compreensão kantiana da formação humana. Se, no subitem anterior, a educação foi apresentada como processo que envolve cuidado, disciplina, cultivo e preparação formativa, neste momento interessa compreender de que modo esse percurso se orienta para o exercício do próprio entendimento. Em Kant, a educação não deve permanecer restrita à tutela, à obediência ou à adaptação do indivíduo a regras externas. Seu horizonte mais elevado consiste em criar condições para que o sujeito desenvolva a capacidade de pensar, julgar e agir segundo princípios racionalmente justificáveis. É nesse ponto que a educação se aproxima diretamente do esclarecimento, entendido como processo de superação da dependência intelectual.

No ensaio *Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?*, Kant define o esclarecimento como a “saída do homem de sua menoridade” (Kant, 2013, p. 63). A menoridade, nesse contexto, não significa ausência de inteligência ou incapacidade natural, mas dificuldade de fazer uso do próprio entendimento sem a direção de outro. Por isso, o problema indicado por Kant é menos cognitivo do que moral e formativo: muitos sujeitos permanecem dependentes não porque lhes falte entendimento, mas porque não exercitam a decisão e a coragem necessárias para servir-se dele. O lema *Sapere aude*, traduzido como “ousa saber” ou “tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento”, expressa essa exigência de autonomia intelectual e responsabilidade diante do próprio pensar.

Essa compreensão kantiana permanece relevante para o debate educacional contemporâneo, especialmente quando se considera a relação entre educação, democracia e emancipação. Ao retomar o ensaio kantiano sobre o esclarecimento, Adorno observa que a exigência de emancipação é indispensável à vida democrática, pois a democracia pressupõe sujeitos capazes de servir-se do próprio entendimento. Nesse sentido, a menoridade não é apenas uma questão individual, mas também um problema formativo e político, pois, uma sociedade democrática não pode sustentar-se apenas por instituições formais, se os sujeitos que dela participam não forem educados para pensar, julgar e posicionar-se criticamente. Assim, a educação orientada pelo esclarecimento deve favorecer a formação de estudantes capazes de examinar argumentos, resistir à obediência passiva e participar racionalmente da vida comum.

Essa definição possui forte implicação pedagógica. Educar para o esclarecimento não significa apenas transmitir conteúdos ou exigir respostas corretas, mas formar sujeitos capazes de compreender, avaliar e justificar aquilo que pensam. A escola, nesse sentido, não pode limitar-se a substituir a voz do estudante pela autoridade do professor, do livro didático ou de qualquer instância externa. Quando a educação se reduz à repetição de fórmulas, à memorização mecânica ou à obediência sem compreensão, ela corre o risco de prolongar a menoridade intelectual que Kant procura superar. Ao contrário, quando organiza práticas que exigem leitura, pergunta, argumentação, confronto de ideias e revisão de posições, ela favorece o exercício progressivo do próprio entendimento.

A noção de esclarecimento também se articula à distinção kantiana entre uso privado e uso público da razão. Em Kant, essa distinção não deve ser confundida com a oposição entre escola privada e escola pública, nem com a simples separação entre espaço doméstico e espaço institucional. O uso privado da razão refere-se ao exercício do pensamento no interior de uma função, cargo ou regra previamente estabelecida, em que o sujeito deve cumprir determinados procedimentos. Já o uso público da razão diz respeito à possibilidade de apresentar argumentos diante de uma comunidade de interlocutores, submetendo as próprias ideias ao exame comum. Por isso, Kant afirma que o uso público da razão deve ser livre, pois é por meio dele que o esclarecimento pode avançar (Kant, 2013).

No campo educacional, essa distinção precisa ser empregada com cautela. A sala de aula não é, em sentido estrito, a esfera pública kantiana descrita no ensaio sobre o esclarecimento. No entanto, ela pode funcionar como espaço pedagógico preparatório para o uso público da razão. Isso ocorre quando o estudante é convidado a tornar públicas suas razões, apresentar justificativas, escutar objeções, rever argumentos e reconhecer que o pensamento não se valida apenas pela opinião individual, mas pelo exame racional compartilhado. Assim, o uso público da razão deixa de ser uma noção abstrata e passa a orientar práticas concretas de formação do juízo.

A formação do juízo, nesse contexto, deve ser compreendida como a capacidade de avaliar ideias, distinguir razões, comparar argumentos e sustentar posições de modo responsável. Não se trata apenas de emitir opiniões, mas de aprender a justificar o que se afirma. A opinião pode permanecer no campo do gosto, da preferência ou da impressão imediata. O juízo, por sua vez, exige critérios, razões e disposição para o exame. Em uma perspectiva kantiana, formar o juízo significa conduzir o estudante a sair da passividade intelectual e a assumir responsabilidade pelo que pensa, diz e decide. Por isso, a educação

filosófica não se reduz à exposição de doutrinas, mas se realiza no exercício de problematizar, argumentar e avaliar publicamente razões.

Essa compreensão permite estabelecer uma relação direta entre esclarecimento e ensino de Filosofia. A Filosofia, quando trabalhada como prática formativa, oferece condições privilegiadas para o exercício do pensamento autônomo. Ela não se limita a apresentar sistemas ou conceitos prontos, mas convida o estudante a examinar problemas, interpretar textos, confrontar posições e elaborar argumentos próprios. Nesse sentido, a aula de Filosofia pode constituir-se como ambiente de esclarecimento não simplesmente porque estimula a participação dos estudantes, mas porque organiza situações em que eles precisam justificar racionalmente suas posições, analisar criticamente argumentos, confrontar interpretações divergentes e revisar conclusões à luz de razões mais consistentes. Quando o estudante é levado a explicar por que sustenta determinada ideia, a avaliar a força de oposições e a fundamentar seus juízos com base em critérios discutidos coletivamente, ele exerce precisamente as capacidades que Kant associa ao uso autônomo do entendimento. A leitura filosófica, o debate orientado, a escrita argumentativa e a avaliação coletiva de razões tornam-se, assim, estratégias concretas para a formação do juízo.

Contudo, o reconhecimento da importância dessas práticas não implica compreender a autonomia intelectual como um processo espontâneo ou independente da ação educativa. Em Kant, a liberdade não se confunde com espontaneidade desregulada nem com simples escolha individual. Em *Sobre a Pedagogia*, essa compreensão aparece quando o filósofo afirma que um dos maiores problemas da educação consiste em conciliar a submissão às regras com o exercício da liberdade (Kant, 1999). Isso significa que a liberdade precisa ser formada por meio de orientação, critérios e exercício gradual, para que não se converta em arbitrariedade. Por isso, o papel do professor não desaparece no processo de esclarecimento, ao contrário, torna-se decisivo. A autoridade docente, quando orientada pedagogicamente, não substitui o pensamento do estudante, mas cria condições para que ele aprenda a pensar por si.

Nessa perspectiva, o esclarecimento não pode ser compreendido como um acontecimento imediato, mas como processo formativo. O estudante não se torna autônomo apenas por ser convidado a opinar, nem a sala de aula se torna crítica apenas por permitir falas livres. A autonomia intelectual exige aprendizagem de procedimentos, como por exemplo: ler com atenção, identificar problemas, formular perguntas, distinguir argumentos de opiniões, reconhecer contradições, revisar posições e sustentar conclusões com base em razões. Portanto, uma pedagogia inspirada no esclarecimento kantiano precisa transformar a aula em

espaço de exercício racional, no qual a liberdade de pensar esteja acompanhada da responsabilidade de justificar.

A passagem da menoridade intelectual ao exercício do próprio entendimento também possui uma dimensão ética. Pensar por si não significa pensar isoladamente, de forma indiferente aos outros. O uso público da razão pressupõe interlocução, escuta e respeito à possibilidade de contestação. Ao apresentar suas razões, o estudante aprende que suas ideias podem ser examinadas, questionadas e reformuladas. Desse modo, a formação do juízo envolve também a formação para a convivência racional. A escola, especialmente no ensino de Filosofia, pode contribuir para que o estudante compreenda que a liberdade de pensamento exige responsabilidade argumentativa e reconhecimento do outro como participante legítimo do espaço comum.

Assim, educação e esclarecimento se articulam porque ambas dizem respeito à formação de sujeitos capazes de orientar-se pela razão. A educação oferece as condições iniciais para o desenvolvimento das capacidades humanas e o esclarecimento indica o horizonte no qual essas capacidades devem ser exercidas: o uso próprio, público e responsável do entendimento. Quando a escola reduz o estudante à repetição, à obediência e à recepção passiva, ela conserva formas de heteronomia intelectual. Quando, porém, promove práticas de argumentação, investigação e revisão crítica, ela se aproxima da finalidade kantiana de formar sujeitos capazes de julgar por si mesmos.

Desse modo, sem atribuir a Kant uma teoria específica sobre a escola contemporânea ou sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio, é possível mobilizar o conceito de esclarecimento como referência filosófica para pensar práticas educativas voltadas ao exercício do próprio entendimento. Nessa perspectiva, o esclarecimento não aparece como modelo pedagógico pronto, mas como horizonte conceitual que permite problematizar formas de ensino marcadas pela repetição, pela dependência intelectual e pela ausência de justificativas. Assim, no campo do ensino de Filosofia, essa leitura contribui para valorizar práticas que favoreçam a pergunta, a argumentação, a revisão crítica de ideias e a formação do juízo.

1.1.3 Educação moral e autonomia: desenvolvimento das disposições humanas e autolegislação

A pedagogia kantiana não pode ser compreendida de modo separado de sua filosofia moral. Em Kant, a educação não se limita ao desenvolvimento de habilidades úteis, nem à

adaptação do indivíduo às exigências imediatas da vida social. Ela participa de uma tarefa mais ampla, de desenvolver as disposições humanas em direção à racionalidade, à liberdade e à moralidade. Nesse sentido, Kant afirma que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação” (Kant, 1999, p. 15). Essa afirmação evidencia que a humanidade não se realiza de forma espontânea ou automática, mas depende de um processo formativo por meio do qual as capacidades humanas são desenvolvidas e orientadas. O ser humano não nasce moralmente pronto, precisa ser educado para exercer suas faculdades de modo racional. Nesse sentido, a educação não produz automaticamente sujeitos morais, mas cria condições para que o educando aprenda, progressivamente, a julgar, escolher e agir segundo princípios que possam ser racionalmente justificados.

Nesse sentido, opta-se aqui por falar em desenvolvimento das disposições humanas, e não em perfectibilidade como promessa de aperfeiçoamento linear ou garantido. Em Kant, a educação supõe que o ser humano possui capacidades a serem desenvolvidas, mas esse desenvolvimento exige disciplina⁴, cultivo, civilização e moralização. A disciplina contém os impulsos que poderiam conduzir à arbitrariedade. O cultivo desenvolve capacidades intelectuais, práticas e sensíveis. A civilização prepara o sujeito para a convivência social e a moralização orienta a vontade para o agir por dever. Assim, a educação não pode permanecer apenas no plano da conformidade exterior às regras, pois seu horizonte mais elevado é a formação da autonomia moral.

A passagem da disciplina à moralização é decisiva para compreender o alcance da educação em Kant. A disciplina é necessária porque o ser humano, diferentemente dos animais, não é guiado apenas por instintos previamente determinados. No entanto, ela não pode ser tomada como finalidade última da formação. Uma educação fundada apenas na disciplina pode produzir obediência, regularidade e adaptação, mas não necessariamente forma sujeitos capazes de compreender o valor racional das normas. Por isso, a formação moral exige mais que contenção dos impulsos, exige a aprendizagem progressiva da responsabilidade, do juízo e da autocondução racional.

Essa distinção é importante para evitar a confusão entre conformidade externa e moralidade. O estudante pode cumprir regras por medo da punição, por desejo de recompensa ou por simples hábito institucional. Nesses casos, há conformidade exterior à norma, mas não há, necessariamente, autonomia. Para Kant, o valor moral da ação não está apenas no fato de

⁴ A definição de "disciplina" de Caygill menciona a coerção como uma ação que limita a tendência de desvio de regras. Ela é distinta da cultura, preparando para a autonomia moral, e se expande para a razão teórica, limitando transgressões de experiência.

ela estar de acordo com a regra, mas no princípio que orienta a vontade. A ação propriamente moral exige que o sujeito reconheça racionalmente a validade da lei e aja por respeito a ela. Assim, no campo educativo, não basta que o estudante obedeça, é necessário que aprenda a compreender, justificar e assumir racionalmente os princípios que orientam sua ação.

É nesse ponto que a educação moral se articula à noção kantiana de autonomia. A autonomia não significa liberdade como escolha espontânea, preferência individual ou ausência de regras. Ao contrário, autonomia significa autolegislação⁵ racional da vontade, isto é, a capacidade de o sujeito orientar-se por uma lei que ele reconhece como válida para todo ser racional. Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant explicita essa relação entre liberdade, lei moral e autonomia ao afirmar que:

a liberdade, se bem que não seja uma propriedade da vontade segundo leis naturais, não é por isso desprovida de lei, mas tem antes de ser uma causalidade segundo leis imutáveis, ainda que de uma espécie particular; pois de outro modo uma vontade livre seria um absurdo. [...] que outra coisa pode ser, pois, a liberdade da vontade senão autonomia, i. é a propriedade da vontade de ser lei para si mesma? Mas a proposição: “A vontade é, em todas as acções, uma lei para si mesma”, caracteriza apenas o princípio de não agir segundo nenhuma outra máxima que não seja aquela que possa ter-se a si mesma por objecto como lei universal. Isto, porém, é precisamente a fórmula do imperativo categórico e o princípio da moralidade; assim, pois, vontade livre e vontade submetida a leis morais são uma e a mesma coisa. (Kant, 2007, p. 94).

Essa passagem permite compreender que liberdade, em Kant, não equivale à ausência de determinação, mas à capacidade de agir segundo uma lei racional. Por isso, a educação orientada à autonomia não pode confundir liberdade com permissividade, nem disciplina com submissão cega. O desafio pedagógico está em formar o estudante para compreender que a liberdade exige responsabilidade, critérios e possibilidade de universalização das máximas de ação. A pergunta moral kantiana — se a máxima que orienta minha ação poderia valer como lei universal — pode ser pedagogicamente mobilizada como exercício de reflexão, sobretudo quando se trata de situações que envolvem convivência, respeito, justiça, dignidade e responsabilidade.

A ideia de autolegislação também impede que a moralidade seja reduzida a um conjunto de mandamentos externos. A moral, em Kant, não depende apenas da autoridade do outro, da tradição, do costume ou da conveniência social. Ela exige que o sujeito reconheça, pela razão, o princípio que deve orientar sua vontade. Por isso, uma prática educativa coerente

⁵ No contexto kantiano, autolegislação não significa criação subjetiva de regras particulares nem liberdade para agir conforme preferências individuais. Trata-se da capacidade racional da vontade de reconhecer-se vinculada a uma lei que possa valer universalmente para todo ser racional. (Kant, 2007, p. 59)

com esse horizonte não pode limitar-se à imposição de regras prontas. Ela precisa criar situações em que o educando aprenda a examinar razões, confrontar consequências, justificar escolhas e reconhecer o outro como sujeito de dignidade.

A dignidade humana ocupa, nesse contexto, um lugar central. Se a autonomia é a capacidade de agir segundo leis que a razão pode reconhecer como universais, então nenhum ser humano pode ser tratado apenas como instrumento para fins externos. A formação moral exige que o estudante aprenda a reconhecer a si mesmo e aos outros como fins em si mesmos. Essa exigência aparece de modo decisivo na segunda formulação do imperativo categórico:

O homem, e, duma maneira geral, todo o ser racional, existe como fim em si mesmo, não só como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade. Pelo contrário, em todas as suas acções, tanto nas que se dirigem a ele mesmo como nas que se dirigem a outros seres racionais, ele tem sempre de ser considerado simultaneamente como fim. [...] O imperativo prático será pois o seguinte: Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio. (Kant, 2007, p. 68-69).

Essa formulação permite compreender que a educação moral não se restringe ao desenvolvimento individual da razão, mas envolve o modo como o sujeito se relaciona com os outros. No ambiente escolar, essa perspectiva é particularmente relevante, pois a sala de aula é um espaço de convivência em que se cruzam diferenças, conflitos, expectativas e responsabilidades. Educar moralmente, nessa direção, não significa doutrinar o estudante, mas oferecer condições para que ele compreenda que sua liberdade encontra limite e sentido no reconhecimento da dignidade do outro.

Essa dimensão relacional da moralidade permite compreender a educação como uma tarefa que ultrapassa o indivíduo e se projeta historicamente entre as gerações. Ao interpretar a articulação entre educação e esclarecimento em Kant, Bertotto (2024, p. 113-115) destaca que a formação humana depende de um processo contínuo de exercício das faculdades racionais e de aprendizagem da liberdade. Nessa perspectiva, cada geração assume a responsabilidade de transmitir às seguintes não apenas conhecimentos e práticas sociais, mas também condições para o avanço da autonomia, do uso público da razão e da responsabilidade moral. A educação, portanto, não se reduz à conservação da ordem existente, ela participa do movimento histórico pelo qual a humanidade busca superar formas de dependência intelectual e heteronomia⁶.

⁶ No vocabulário kantiano, a heteronomia deve ser compreendida em oposição direta à autonomia. Segundo Caygill (2000, p. 169-170), Kant estabelece, na Fundamentação da Metafísica dos Costumes, o contraste entre a liberdade da vontade manifesta na autonomia e a dependência da vontade em relação a causas, interesses ou

Nesse percurso, o papel do professor deve ser compreendido com cuidado. Não se trata de atribuir a Kant uma teoria didática contemporânea pronta, nem de afirmar que ele escreveu diretamente sobre a escola pública atual. O que se pode sustentar, com as devidas mediações, é que sua concepção de educação e moralidade permite pensar o professor como mediador formativo. O docente não substitui o juízo do estudante, mas organiza condições para que ele aprenda a julgar. Sua autoridade não deve ser arbitrária, mas racionalmente orientada ao apresentar critérios, problematizar situações, exigir justificativas, corrigir equívocos, provocar o pensamento e conduzir o educando ao exercício progressivo da autonomia.

Essa mediação é especialmente importante porque a autonomia não nasce de modo espontâneo. O estudante precisa ser introduzido em práticas que desenvolvam o juízo, a escuta, a argumentação e a responsabilidade. Nesse sentido, a autoridade docente não se opõe à autonomia quando atua como orientação racional. Ela se torna problemática apenas quando substitui o pensamento do estudante, impedindo-o de formular razões próprias. Por outro lado, quando o professor organiza situações de aprendizagem em que o estudante precisa justificar suas escolhas, avaliar máximas, reconhecer a dignidade do outro e rever posições, sua atuação contribui para a passagem da conformidade externa à formação moral.

No ensino de Filosofia, essa perspectiva possui implicações relevantes. A aula não deve limitar-se à exposição de conteúdos ou à memorização de conceitos, embora o estudo rigoroso dos textos e das ideias filosóficas continue sendo indispensável. A formação moral e intelectual exige que os conteúdos sejam trabalhados como ocasião para o exercício do juízo. Ao discutir temas como liberdade, dever, respeito, justiça e dignidade, o estudante é convidado a examinar não apenas o que pensa, mas as razões pelas quais pensa. Assim, a Filosofia pode contribuir para que a escola se torne um espaço de formação da autonomia intelectual e moral, sem reduzir essa autonomia a opinião espontânea ou escolha subjetiva.

Portanto, a educação moral, em Kant, deve ser entendida como um processo formativo orientado para a constituição da autonomia. Mais do que assegurar comportamentos conformes às normas, ela busca criar condições para que o sujeito desenvolva a capacidade de orientar sua ação por princípios reconhecidos racionalmente. Nessa perspectiva, a educação não elimina a necessidade de orientação, autoridade ou mediação pedagógica, ao contrário, pressupõe um trabalho formativo que favoreça o exercício do juízo, da responsabilidade e da

objetos externos, caracterizando aí a heteronomia. Desse modo, a vontade heterônoma não se dá a lei por meio da razão prática, mas é determinada por inclinações, interesses, felicidade, perfeição ou outros princípios exteriores à legislação racional.

reflexão moral. Seu sentido mais profundo reside, assim, na preparação do educando para agir como sujeito autônomo e racional, capaz de responder por suas escolhas diante de si mesmo e dos outros.

Desse modo, a articulação entre o desenvolvimento das disposições humanas, a formação moral e a autolegislação racional permite compreender a educação como uma tarefa eminentemente ética. Seu propósito não consiste em produzir mera obediência ou em adaptar indivíduos às exigências vigentes da sociedade, mas em favorecer a constituição de sujeitos capazes de pensar por si mesmos, assumir responsabilidade por suas ações e participar da vida comum segundo princípios compatíveis com a dignidade humana. À luz do pensamento kantiano, educar significa criar condições para o exercício progressivo da liberdade sob a orientação da razão, promovendo a passagem da dependência à autonomia. Nessa perspectiva, o ensino de Filosofia encontra sólido fundamento teórico como prática formativa voltada ao desenvolvimento do juízo crítico, da autonomia intelectual e da responsabilidade moral, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de refletir, deliberar e agir de modo eticamente responsável.

1.2 Esclarecimento como horizonte educativo

O conceito de “esclarecimento” (*Aufklärung*), tal como formulado por Immanuel Kant no ensaio *Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?*, pode ser mobilizado, com as devidas mediações, como referência filosófica para pensar a formação humana e determinadas práticas educativas voltadas ao exercício do próprio entendimento. Kant define o esclarecimento como a “saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (Kant, 2013b, p. 63). Essa definição não se refere apenas ao acúmulo de conhecimentos, mas à capacidade de servir-se da própria razão sem depender passivamente da direção de outro. Trata-se, portanto, de uma exigência intelectual, ética e prática: pensar por si, responder pelo próprio juízo e submeter as próprias razões ao exame público.

O lema *Sapere aude!* — “ousa saber” — sintetiza essa exigência. O esclarecimento não se realiza quando o sujeito apenas recebe informações ou repete conclusões já legitimadas por uma autoridade externa. Ele se efetiva quando o indivíduo desenvolve coragem intelectual para julgar, justificar e revisar suas posições. Nesse sentido, a menoridade não é apenas ausência de conhecimento, mas dependência do pensamento alheio. Por isso, a educação pode ser pensada, em perspectiva kantiana, como um processo formativo que não deve permanecer

na simples transmissão de conteúdos, mas criar condições para que o estudante aprenda a compreender, argumentar e assumir responsabilidade pelo que afirma.

Com as devidas mediações, essa concepção permite compreender o esclarecimento como horizonte formativo, na medida em que orienta práticas voltadas ao exercício do próprio entendimento e à justificação pública das razões. A escola, nesse contexto, não deve ser entendida como aplicação direta do ensaio kantiano, pois Kant não escreveu uma teoria específica para a escola contemporânea. Contudo, sua reflexão oferece categorias importantes para pensar criticamente práticas educativas que favorecem ou bloqueiam o desenvolvimento do juízo. Quando a aprendizagem se reduz à repetição, à memorização mecânica e à obediência sem compreensão, o estudante permanece dependente de respostas externas. Quando, ao contrário, a aula organiza situações de leitura, pergunta, debate, escrita argumentativa e revisão crítica, cria-se um ambiente formativo mais próximo do ideal de esclarecimento.

Do ponto de vista didático, os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e tornam-se matéria para o exercício do pensamento, da argumentação e da formação da capacidade de julgar. Isso não significa diminuir a importância do conteúdo, mas situá-lo em uma finalidade formativa mais ampla. O estudo de conceitos, textos e problemas filosóficos deve favorecer a passagem da recepção passiva do saber para o exercício responsável do juízo. Assim, a Filosofia, especialmente no Ensino Médio, pode contribuir para que os estudantes aprendam a diferenciar opinião e argumento, identificar razões, considerar objeções e justificar posições diante dos outros.

Essa perspectiva aproxima-se da leitura de Dalbosco (2011), para quem a pedagogia kantiana se orienta pela formação de sujeitos capazes de pensar por conta própria. Ao interpretar o núcleo do iluminismo pedagógico moderno, o autor afirma:

Pois a ideia de tornar a criança capaz de pensar por conta própria, de ser "rainha de si mesma" – ideia nuclear do Iluminismo pedagógico moderno –, assenta-se no pressuposto de que ela é livre no "sentido forte", ou melhor, de que pode fazer por si mesma, e a qualquer momento, um novo começo no mundo. [...] Portanto, a descoberta da espontaneidade absoluta como fundamento da ação humana justifica também a possibilidade de interações educativas democráticas entre educador e educando, entre adulto e criança. (Dalbosco, 2011, p. 65).

Essa leitura permite compreender que educar não significa apenas conduzir o estudante à adaptação social, mas criar condições para que ele desenvolva autonomia intelectual e responsabilidade moral.

Desse modo, tomar o esclarecimento como horizonte educativo significa compreender a educação como prática formativa orientada ao uso responsável da razão. O estudante não

deve ser tratado como mero receptor de conteúdos, mas como sujeito em formação, capaz de perguntar, argumentar, revisar ideias e responder publicamente por seus juízos. Essa compreensão fornece a base para os subitens seguintes, nos quais serão examinados a menoridade e a tutela, o uso público da razão e, por fim, a relação entre esclarecimento, autonomia moral e crítica ao autoritarismo pedagógico.

1.2.1 Menoridade, tutela e formação do juízo

A categoria de menoridade ocupa lugar central no diagnóstico kantiano do esclarecimento. No ensaio, *“Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento?”*, de 1784, Kant define a menoridade como a incapacidade de fazer uso do próprio entendimento sem a direção de outro. Essa incapacidade, entretanto, não deve ser confundida com falta natural de inteligência ou ausência absoluta de conhecimento. Para Kant, a menoridade é, sobretudo, uma condição prática: o sujeito possui entendimento, mas não o exerce de modo autônomo. Por isso, o filósofo afirma que o homem é culpado por essa menoridade quando sua causa não está na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem para servir-se dele sem a orientação de outro (Kant, 2013b, p. 63).

Essa formulação é importante porque desloca o problema da menoridade do campo meramente cognitivo para o campo ético-formativo. O sujeito menor não é aquele que simplesmente não sabe, mas aquele que se habitua a delegar o próprio juízo. Kant identifica duas disposições que sustentam essa condição: a preguiça e a covardia. A preguiça indica a comodidade de não pensar por si; a covardia revela o medo de assumir as consequências do próprio julgamento. Por isso, torna-se "tão cômodo ser menor" (Kant, 2013b, p. 64), pois outros podem decidir, orientar, prescrever e julgar em lugar do sujeito.

Essa descrição kantiana avança ainda mais quando o filósofo observa que a menoridade, sustentada ao longo do tempo, deixa de ser sentida como restrição e passa a ser vivida como uma segunda natureza. Kant afirma que é difícil para um homem desvencilhar-se "da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza", a ponto de "criar amor a ela", permanecendo incapaz de utilizar o próprio entendimento precisamente porque nunca lhe permitiram fazer a tentativa de exercê-lo (Kant, 2013b, p. 64). Essa observação é decisiva para o campo educacional, pois revela que a dependência intelectual não é apenas imposta externamente, mas pode se converter em hábito interiorizado e até afetivamente investido. Um estudante submetido, ano após ano, a práticas que dispensam a justificação e premiam apenas a resposta correta tende não só a não desenvolver o juízo, mas a sentir alívio na

própria ausência de exigência crítica. A menoridade, nesse caso, deixa de ser percebida como falta e passa a ser vivida como conforto, o que torna sua superação ainda mais difícil: não basta oferecer ao estudante a oportunidade de pensar por si, é necessário desconstruir o hábito, e por vezes o prazer, de não o fazer.

Essa dimensão afetiva da menoridade permite ainda articular uma distinção cara à tradição kantiana, entre dois modos de operação do juízo: um juízo que se limita a subsumir um caso particular sob uma regra já dada, e um juízo capaz de buscar ou construir o próprio princípio sob o qual o particular deve ser compreendido. O sujeito menor exerce, no máximo, o primeiro tipo de juízo — aplica regras recebidas a casos que lhe são apresentados —, mas não desenvolve a capacidade de formular critérios próprios diante do inédito. Transposta para a sala de aula, essa distinção sugere que ensinar a aplicar fórmulas e procedimentos, por si só, não garante a formação do juízo no sentido exigido pelo esclarecimento, é preciso que o estudante seja também colocado diante de situações em que nenhuma regra prévia resolve o problema, obrigando-o a construir, e não apenas aplicar, os critérios de sua resposta.

A categoria de menoridade não esgota seu alcance no plano individual, ela prepara a passagem ao problema do uso público da razão, que será examinado no subitem seguinte. Se a menoridade consiste na incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem a direção de outrem, sua superação não pode ocorrer em isolamento, pois o exercício do juízo exige confronto com outros juízos, exposição pública das razões e disposição para o exame alheio. Não é por acaso que Kant, imediatamente após definir a menoridade e descrever os mecanismos que a perpetuam, desloca a discussão para a possibilidade de um público inteiro esclarecer-se a si mesmo, desde que lhe seja dada liberdade (Kant, 2013b, p. 65). Esse deslocamento indica que a saída da menoridade, embora seja uma conquista que cada sujeito precisa realizar por si, depende estruturalmente de condições coletivas e institucionais que tornem esse exercício possível — o que situa a escola, e não apenas o indivíduo isolado, como espaço relevante para essa superação.

No campo educacional, essa crítica permite problematizar práticas escolares que mantêm o estudante em posição de dependência intelectual. Quando o ensino se organiza apenas pela cópia, pela repetição e pela busca de respostas prontas, o estudante pode aprender a reproduzir informações, mas não necessariamente aprende a julgar. A formação do juízo exige outra disposição pedagógica, por exemplo: perguntar, comparar, justificar, examinar razões e revisar conclusões. Assim, o problema não está na existência de orientação docente, mas na transformação dessa orientação em tutela permanente. A autoridade pedagógica torna-

se formativa quando conduz o estudante ao exercício do próprio entendimento e torna-se heterônoma quando substitui o pensamento do estudante e impede sua participação racional.

Nesse sentido, a menoridade pode ser compreendida como dependência intelectual prolongada. Ela se manifesta quando o estudante se limita a perguntar "qual é a resposta certa?" sem ser conduzido a perguntar "por que essa resposta pode ser sustentada?". A formação do juízo, por sua vez, exige a passagem da simples aceitação para a justificação. Em termos pedagógicos, isso significa deslocar o estudante do "eu acho" para o "eu sustento porque...". Essa mudança é decisiva, pois a opinião pode permanecer no campo da impressão imediata já o juízo exige razões, critérios e abertura ao exame dos outros.

A crítica kantiana à menoridade também permite rever o sentido da coragem intelectual. Pensar por si não significa pensar isoladamente, nem rejeitar toda autoridade. Significa assumir a responsabilidade de examinar aquilo que se aceita como verdadeiro, justo ou válido. Na escola, essa coragem precisa ser cultivada por meio de práticas graduais. O estudante aprende a pensar por si quando tem tempo para ler, formular perguntas, argumentar, escutar objeções e reformular suas posições. Portanto, a saída da menoridade não se reduz a um gesto individual de vontade, ela exige condições formativas que favoreçam o exercício do entendimento.

A leitura kantiana da menoridade encontra ressonância direta na recepção que dela faz Theodor W. Adorno. No diálogo "Educação e emancipação", realizado com Hellmut Becker, Adorno retoma a mesma passagem do ensaio de 1784 — esclarecimento como saída dos homens de sua menoridade auto-inculpável — para argumentar que a democracia, ao repousar na formação racional da vontade de cada eleitor, pressupõe exatamente a aptidão e a coragem que Kant descreve (Adorno, 1995, p. 169). Essa retomada é relevante para a presente discussão porque desloca a menoridade do plano estritamente individual para o plano institucional: Adorno observa que a estrutura escolar tríplice então vigente na Alemanha — divisão dos estudantes em níveis segundo um conceito de "talento" supostamente inato — já prefigura "uma determinada menoridade inicial" (Adorno, 1995, p. 170), evidenciando como a própria organização da escola pode produzir e reproduzir dependência intelectual antes mesmo de qualquer conteúdo ser ensinado. Essa observação reforça o argumento desenvolvido nesta seção: a menoridade não é apenas uma disposição psicológica do estudante, mas pode ser sustentada e até fabricada por arranjos escolares que naturalizam a desigualdade sob a aparência de critérios neutros de mérito ou talento.

A crítica de Freire à educação bancária pode dialogar com essa perspectiva, desde que não substitua o fundamento kantiano. Ao criticar modelos de ensino nos quais o professor

deposita conteúdos e o estudante apenas os recebe, Freire (1996) reforça a necessidade de práticas dialógicas e problematizadoras. À luz do referencial kantiano mobilizado nesta pesquisa, interessa compreender como essas mediações pedagógicas podem criar condições para o exercício do próprio entendimento, a formação do juízo e a responsabilidade intelectual.

Dessa forma, a menoridade permanece uma categoria relevante para pensar a escola. Ela nomeia a situação em que o estudante é mantido como receptor passivo do saber, sem ser levado a justificar, avaliar e responder pelo que pensa. A formação do juízo, ao contrário, exige que o ensino organize experiências em que o estudante aprenda a sustentar razões, considerar objeções e revisar conclusões. Nessa direção, a educação filosófica pode contribuir para que o estudante deixe de depender exclusivamente da palavra de outro e passe a participar de modo mais consciente e responsável da construção do próprio pensamento.

1.2.2 Uso público da razão e práticas escolares de argumentação

A distinção entre uso público e uso privado da razão, apresentada por Kant em *Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?*, é fundamental para compreender o esclarecimento como processo social e formativo. No ensaio, Kant afirma que o esclarecimento exige liberdade, especialmente a liberdade de fazer uso público da própria razão. Esse uso público não se confunde com opinião espontânea nem com simples manifestação individual, refere-se ao exercício racional pelo qual o sujeito apresenta suas ideias ao exame de outros, assumindo responsabilidade pelo que afirma. Em sua formulação clássica, Kant define o uso público da razão como aquele que o sujeito realiza, “enquanto sábio”, diante do “grande público do mundo letrado” (Kant, 2013b, p. 66). Já o uso privado da razão refere-se ao exercício da razão no interior de uma função, cargo ou papel institucional, em que há regras e deveres previamente estabelecidos.

Essa distinção precisa ser compreendida com rigor, para evitar equívocos conceituais. O uso privado da razão, em Kant, não significa ausência de pensamento, nem se identifica automaticamente com alienação ou submissão. Ele diz respeito ao cumprimento de determinadas funções em uma ordem institucional. O uso público, por sua vez, corresponde ao exercício livre da razão diante de uma comunidade de interlocutores. Por isso, Kant sustenta que “o uso público de sua razão deve ser sempre livre” (Kant, 2013b, p. 65), pois é por meio dele que o esclarecimento pode avançar. A força dessa formulação está em mostrar

que a obediência funcional, em determinadas situações, não elimina a necessidade de liberdade crítica no espaço público.

Nesse sentido, a distinção kantiana entre uso público e uso privado da razão não deve ser confundida com a oposição contemporânea entre escola pública e escola privada, nem com a simples separação entre espaço escolar e espaço doméstico. Em Kant, o problema é outro, trata-se de saber em que condições a razão pode ser exercida livremente e submetida ao exame comum. Por essa razão, ao aproximar tal distinção do cotidiano escolar, é necessário proceder com cautela. Não se trata de afirmar que a sala de aula corresponda diretamente à esfera pública kantiana, nem de transformar Kant em autor de uma teoria didática para a escola contemporânea. Trata-se, antes, de mobilizar sua distinção conceitual como mediação filosófica para pensar práticas escolares que favoreçam a publicidade das razões, a argumentação e a formação do juízo.

Essa mediação é importante porque a escola é uma instituição organizada por regras, tempos, funções, currículos, avaliações e responsabilidades. Em termos kantianos, há nela dimensões que se aproximam do uso privado da razão, pois professores, estudantes, gestores e demais sujeitos escolares exercem papéis determinados por normas institucionais. Contudo, se a escola se limitasse a esse funcionamento normativo, correria o risco de reduzir a formação à obediência, à adaptação e à repetição. Por isso, a prática educativa precisa abrir espaços para que o estudante exercite, de modo progressivo, a apresentação pública de suas razões: perguntar, argumentar, escutar objeções, justificar posições e revisar conclusões.

A partir dessa leitura, a sala de aula pode ser compreendida como espaço formativo preparatório para o uso público da razão. Isso não significa que ela substitua a esfera pública kantiana, mas que pode criar experiências pedagógicas nas quais os estudantes aprendam a tornar suas ideias discutíveis, examináveis e justificáveis. A argumentação, nesse contexto, não deve ser entendida como disputa de opiniões, mas como exercício racional de sustentação de razões. O estudante aprende que não basta afirmar “eu penso assim”; é necessário indicar por que pensa assim, quais razões sustentam sua posição, que objeções podem ser levantadas e em que medida sua conclusão pode ser revista.

Essa perspectiva também permite distinguir disciplina formativa de obediência cega. O funcionamento escolar exige regras, combinados, horários, organização do tempo, critérios de avaliação e respeito às condições de convivência. Esses elementos são necessários à vida comum e ao trabalho pedagógico. No entanto, quando as regras são transformadas em silenciamento do pensamento, a formação do juízo é enfraquecida. A disciplina, em sentido formativo, deve organizar o espaço comum para que a liberdade racional possa aparecer,

jamaiz deve impedir que o estudante pergunte, pense e justifique. Nesse ponto, *Sobre a Pedagogia* contribui para compreender que a educação exige disciplina, mas não se reduz a ela. A disciplina contém a selvageria e prepara o educando para a convivência, mas precisa ser articulada ao cultivo, à formação moral e ao exercício progressivo da liberdade (Kant, 1999).

No plano da prática pedagógica, favorecer o uso público da razão significa criar condições para que a aula se torne espaço de argumentação orientada. Isso pode ocorrer por meio de leitura dirigida, rodas de conversa, debates regrados, produção de textos argumentativos, seminários, análise de dilemas morais e avaliação coletiva de razões. Nessas práticas, o estudante não apenas responde ao professor, mas aprende a responder por suas próprias ideias diante dos colegas, do texto estudado e dos critérios previamente estabelecidos. A aula, portanto, deixa de ser apenas espaço de exposição de conteúdos e passa a constituir-se como exercício de pensamento, no qual falar exige fundamentar, discordar exige justificar e revisar uma posição não significa fraqueza, mas maturação do juízo.

Essa orientação exige redefinir o papel da autoridade docente. O professor não perde sua função, nem deixa de orientar o processo. Ao contrário, sua atuação torna-se ainda mais importante. Cabe ao professor selecionar problemas, apresentar conceitos, explicitar critérios, conduzir o debate, exigir fundamentação e proteger a divergência responsável. Assim, a autoridade docente não deve tutelar o juízo discente, mas criar condições para que ele se desenvolva. A autoridade pedagógica torna-se legítima quando se apoia na força das razões, na clareza dos critérios e na responsabilidade formativa, e não na simples imposição da palavra docente.

A leitura de Dalbosco contribui para fortalecer essa interpretação, pois compreende a pedagogia kantiana como formação para a autonomia. Ao comentar o ideal pedagógico moderno ligado à capacidade de pensar por conta própria, Dalbosco afirma que, “A ideia de tornar a criança capaz de pensar por conta própria pressupõe que ela é livre em sentido forte, isto é, capaz de iniciar por si mesma um novo começo no mundo.” (Dalbosco, 2011, p. 65).

Essa interpretação reforça que a educação não deve ser reduzida à adaptação do estudante a regras externas. Educar, nesse horizonte, significa criar condições para que o sujeito em formação desenvolva progressivamente sua capacidade de julgar. No ensino de Filosofia, isso se torna particularmente relevante, pois os conceitos filosóficos não devem aparecer como fórmulas prontas a serem memorizadas, mas como instrumentos para problematizar a experiência, avaliar argumentos e compreender criticamente o mundo.

Bertotto também contribui para essa leitura ao interpretar a relação entre esclarecimento e formação humana. Segundo o autor, a educação ocupa lugar central na formação do pensamento humano civilizado e crítico, pois favorece autonomia, caráter e desenvolvimento das faculdades racionais (Bertotto, 2024, p. 113-115). Essa compreensão permite aproximar *Sobre a Pedagogia e Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?*: no primeiro texto, aparece a necessidade de disciplina, cultivo e formação, e no segundo, a exigência de saída da menoridade e de uso público da razão. Assim, a educação pode ser pensada como percurso formativo pelo qual o estudante deixa de apenas receber orientações externas e passa a participar de práticas que exigem responsabilidade intelectual.

No contexto da escola pública amazônica, essa discussão ganha relevância particular. Em muitos municípios interioranos, a escola constitui um dos poucos espaços sistemáticos de acesso à leitura filosófica, ao debate orientado e à circulação pública de ideias. Por isso, práticas de argumentação podem contribuir para que os estudantes relacionem problemas filosóficos a questões de seu cotidiano, de sua comunidade e de seu território. Saberes indígenas, ribeirinhos, afrodescendentes e experiências locais podem ser mobilizados no diálogo com critérios universais como dignidade, justiça, liberdade e responsabilidade, sem reduzir o pensamento filosófico a opinião espontânea ou a relato de vivência.

Além do referencial filosófico aqui mobilizado, é possível estabelecer um diálogo com as orientações curriculares da educação básica brasileira. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular⁷ pode ser tomada como referência curricular contemporânea, desde que não substitua a fundamentação filosófica. As competências gerais relacionadas ao pensamento crítico, à argumentação, à empatia, à cooperação e à responsabilidade dialogam com práticas escolares de justificação pública quando são interpretadas de modo não instrumental (BRASIL, 2018). Assim, a argumentação não deve ser compreendida apenas como habilidade comunicativa, mas como exercício de responsabilidade intelectual ao apresentar razões, considerar o outro, avaliar evidências, reconhecer limites e rever posições. Essa leitura permite articular o referencial kantiano às exigências contemporâneas da educação básica, sem reduzir Kant a um simples recurso curricular.

Desse modo, o uso público da razão, pedagogicamente compreendido, permite pensar a escola como espaço de formação do juízo. Não se trata de transformar Kant em metodologia didática, mas de usar sua distinção conceitual para iluminar práticas escolares que favoreçam a publicidade das razões. Quando o currículo se organiza apenas pela repetição, reforça a

⁷ A BNCC será trabalhada com maior aprofundamento no 2º Capítulo da dissertação.

dependência intelectual, quando cria situações de argumentação e revisão crítica, contribui para o exercício responsável do pensamento. A aula de Filosofia, nesse sentido, pode tornar-se um espaço privilegiado para que os estudantes aprendam a passagem da opinião imediata ao juízo fundamentado, da escuta passiva à participação argumentativa e da obediência mecânica à responsabilidade intelectual.

Portanto, a relação entre uso público da razão e práticas escolares de argumentação precisa ser compreendida como mediação formativa. A escola não é, em sentido estrito, a esfera pública kantiana, contudo, pode preparar os estudantes para participar dela. Ao organizar práticas de leitura, debate, escrita e avaliação pública de razões, o ensino de Filosofia contribui para que o estudante aprenda a pensar por si, sem pensar isoladamente, e a falar em seu próprio nome, sem desconsiderar os outros. É nessa articulação entre razão, linguagem, convivência e responsabilidade que o esclarecimento kantiano pode oferecer, com as devidas mediações, uma referência filosófica consistente para a formação do juízo no Ensino Médio.

1.2.3 Esclarecimento, autonomia moral e crítica ao autoritarismo pedagógico

A relação entre esclarecimento e autonomia moral permite compreender que pensar por si não é apenas uma exigência intelectual, mas também ética. Em Kant, o esclarecimento implica assumir responsabilidade pelo próprio entendimento, já a autonomia moral significa orientar a vontade por uma lei que a própria razão possa reconhecer como universalmente válida. Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant define a autonomia da vontade como a propriedade pela qual ela é “para si mesma a sua lei” (Kant, 2007, p. 85). Assim, a autonomia não significa agir conforme preferências individuais, inclinações subjetivas ou escolhas espontâneas, mas agir segundo máximas que possam ser universalizadas.

Essa articulação é importante para a educação porque impede confundir liberdade com espontaneidade sem critérios. O estudante não se torna autônomo apenas porque expressa opiniões ou escolhe livremente entre alternativas. A autonomia exige formação do juízo, capacidade de justificar escolhas e disposição para submeter as próprias máximas ao exame racional. Por isso, Kant formula o princípio do imperativo categórico⁸ nos seguintes termos: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei

⁸ O uso pedagógico do imperativo categórico, neste trabalho, não significa converter a ética kantiana em técnica didática ou roteiro moral aplicado mecanicamente à sala de aula. Trata-se de uma mediação formativa pela qual a exigência de universalização das máximas é mobilizada como exercício de reflexão ética, argumentação e formação do juízo.

universal” (Kant, 2007, p. 59). Em perspectiva formativa, esse princípio pode ser mobilizado como exercício de reflexão moral, especialmente em situações que envolvem convivência, respeito, justiça, dignidade e responsabilidade.

A educação moral, nesse horizonte, não consiste em impor regras externas ao estudante, mas em criar condições para que ele compreenda racionalmente o sentido das normas e das ações. Há diferença entre agir apenas conforme uma regra e agir por princípio. Um estudante pode obedecer por medo, hábito, conveniência ou desejo de recompensa, nesse caso, há conformidade exterior à norma, mas não necessariamente autonomia moral. A formação moral exige que ele aprenda a perguntar pelas razões da norma, pelas consequências de sua ação e pela possibilidade de universalizar aquilo que pretende fazer. Assim, o esclarecimento aproxima-se da autonomia moral quando o sujeito deixa de apenas repetir comandos e passa a responder racionalmente por suas escolhas.

Essa compreensão permite criticar formas de autoritarismo pedagógico. Em muitos contextos escolares, a disciplina é confundida com silêncio absoluto, e a autoridade docente é confundida com imposição unilateral. Nesses casos, o estudante é treinado a obedecer, mas não a julgar. À luz de uma leitura kantiana, essa prática tende a conservar a dependência intelectual, pois impede que o educando exercite a argumentação, a dúvida, a objeção e a revisão crítica. A autoridade, quando se transforma em tutela permanente, bloqueia o processo de esclarecimento que a educação deveria favorecer.

Neste trabalho, a expressão “autoritarismo pedagógico” não é utilizada para negar a importância da autoridade docente, da disciplina ou da organização escolar. Ao contrário, parte-se do reconhecimento de que toda prática educativa exige orientação, critérios e mediação. O problema surge quando a autoridade deixa de exercer uma função formativa e passa a substituir o pensamento do estudante, convertendo a disciplina em silenciamento e a aprendizagem em simples obediência. Nesse sentido, o autoritarismo pedagógico pode ser compreendido como uma forma de tutela que prolonga a menoridade intelectual, pois impede o educando de exercitar a pergunta, a argumentação, a dúvida e a revisão crítica. À luz de uma leitura kantiana, tal prática enfraquece o processo de esclarecimento, uma vez que conserva o estudante na dependência da palavra de outro, em vez de conduzi-lo progressivamente ao uso responsável do próprio entendimento.

Desse modo, a crítica ao autoritarismo pedagógico precisa ser diferenciada de uma crítica à disciplina. Em Kant, a disciplina possui função formativa quando prepara o sujeito para o exercício responsável da liberdade, ela se torna problemática quando se reduz à contenção externa ou ao adestramento. Dalbosco (2011) contribui para essa leitura ao mostrar

que a pedagogia kantiana pressupõe a formação progressiva da liberdade e da capacidade de iniciar por si mesmo um novo estado. Em sentido convergente, Freire (1996) critica práticas educativas que reduzem o estudante a recipiente de conteúdos, pois elas limitam sua participação ativa no processo de construção do conhecimento.

Essa compreensão da autoridade docente como mediação formativa pode ser fortalecida pela leitura de Dalbosco. Ao interpretar a relação entre liberdade, moralidade e pedagogia em Kant, o autor observa que a educação só pode contribuir para a autonomia quando reconhece no educando a capacidade de iniciar por si mesmo um novo estado. Essa capacidade, contudo, não deve ser confundida com abandono do estudante à espontaneidade ou com ausência de orientação pedagógica. Ao contrário, ela exige uma ação educativa capaz de favorecer, de modo gradual, o desenvolvimento de suas potencialidades racionais e morais. Por isso, Dalbosco afirma que, sem a defesa dessa “capacidade de iniciar por si mesmo um evento no mundo”, a pedagogia enfraqueceria sua crença no ideal de contribuir para a formação autônoma do ser humano (Dalbosco, 2011, p. 65). Essa interpretação reforça a crítica ao autoritarismo pedagógico, pois permite compreender que a autoridade docente não deve bloquear a iniciativa racional do educando, mas criar condições para que ele aprenda a julgar, justificar e agir com responsabilidade.

Nesse ponto, a reflexão kantiana sobre educação também contribui para evitar uma oposição simplista entre disciplina e liberdade. Em *Sobre a Pedagogia*, Kant compreende a disciplina como momento necessário da formação, mas não como finalidade última da educação. A disciplina prepara o educando para o uso responsável da liberdade, não deve aprisioná-lo na obediência mecânica. Por isso, uma prática pedagógica inspirada nesse horizonte precisa distinguir autoridade formativa e autoritarismo. A primeira orienta o estudante para que ele desenvolva o próprio juízo, já o segundo impede que ele pense, questione e justifique suas posições.

Essa distinção entre autoridade formativa e autoritarismo ganha maior precisão na leitura de Dalbosco. Ao interpretar a relação entre liberdade, moralidade e pedagogia em Kant, o autor observa que a educação só pode contribuir para a autonomia quando reconhece no educando a capacidade de iniciar por si mesmo um novo estado. Essa capacidade, contudo, não significa abandono do estudante à espontaneidade, nem ausência de orientação pedagógica. Ao contrário, exige uma ação educativa capaz de favorecer, de modo gradual, o desenvolvimento de suas potencialidades racionais e morais. Por isso, Dalbosco afirma que, sem a defesa dessa “capacidade de iniciar por si mesmo um evento no mundo”, a pedagogia enfraqueceria sua crença no ideal de contribuir para a formação autônoma do ser humano

(Dalbosco, 2011, p. 65). Assim, a crítica ao autoritarismo pedagógico não elimina a autoridade docente; antes, exige que essa autoridade seja exercida como mediação formativa, criando condições para que o estudante aprenda a julgar, justificar e agir com responsabilidade.

Essa distinção é reforçada por Dalbosco ao mostrar que, em Kant, a disciplina possui sentido pedagógico quando prepara a formação moral, e não quando se converte em mera contenção externa. Segundo o autor, a consciência do respeito pela lei moral não se forma repentinamente, pois a vontade humana, por ser imperfeita, precisa ser formada progressivamente. Nesse processo, a disciplina aparece como preparação para o futuro exercício do respeito pela lei moral, diferenciando-se do adestramento (Dalbosco, 2011, p. 70). Desse modo, a disciplina escolar, quando orientada por uma finalidade formativa, não deve ser confundida com autoritarismo, ela organiza condições para a liberdade responsável, enquanto o autoritarismo limita a palavra, a dúvida e o exercício do juízo.

A crítica ao autoritarismo pedagógico também pode ser aproximada, com as devidas mediações, da concepção freireana de autonomia desenvolvida em *Pedagogia da Autonomia*. Nessa obra, Freire afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção (Freire, 1996). Essa formulação é importante para o presente trabalho porque desloca a prática docente da simples transmissão de conteúdos para uma relação formativa em que o estudante é reconhecido como sujeito do processo educativo. Assim, em vez de reduzir o educando à condição de receptor passivo, a prática pedagógica deve favorecer sua curiosidade, sua capacidade de perguntar, sua responsabilidade ética e sua participação na construção do conhecimento. Em diálogo com Kant, pode-se afirmar que uma educação centrada apenas na repetição e na aceitação de respostas prontas tende a reforçar formas de heteronomia, pois habitua o estudante a depender do pensamento de outro. Por outro lado, uma prática educativa orientada pela autonomia cria condições para que o educando aprenda a construir razões, justificar posições e responder pelo próprio pensamento.

Essa aproximação entre Kant e Freire também aparece na leitura de Zatti (2007), para quem a educação para a autonomia não pode ser compreendida como resultado espontâneo, mas como processo formativo. Ao analisar a relação entre autonomia e educação em Kant e Paulo Freire, o autor destaca que a autonomia precisa ser conquistada e construída por meio de decisões, vivências e exercício da liberdade. Isso significa que ninguém se torna autônomo de modo imediato ou isolado, é necessário que a educação ofereça contextos formativos adequados para que o educando possa desenvolver-se como sujeito capaz de pensar, decidir e agir com responsabilidade. Essa leitura reforça a crítica ao autoritarismo pedagógico, pois

mostra que a autoridade docente não deve anular a iniciativa do estudante, mas organizar situações em que ele possa amadurecer intelectual e moralmente. Desse modo, a autoridade formativa aproxima-se do horizonte kantiano do esclarecimento e da pedagogia freireana da autonomia, pois ambas recusam a passividade e afirmam a necessidade de formar sujeitos capazes de assumir a própria palavra, o próprio juízo e a própria ação.

Essa crítica à passividade não se limita à relação entre professor e estudante, mas alcança também o modo como o currículo é concebido e praticado. Um currículo orientado pelo esclarecimento não deve apresentar os conhecimentos como blocos fechados, neutros e incontestáveis, mas como conteúdos que podem ser estudados, interrogados e relacionados a problemas humanos, sociais, éticos e políticos. Isso não significa relativizar o conhecimento, nem diminuir a importância do rigor conceitual. Ao contrário, significa explicitar seus critérios, fundamentos e finalidades formativas. A avaliação, nesse sentido, não deve verificar apenas se o estudante reproduz corretamente uma informação, mas se é capaz de compreender conceitos, articular razões, considerar objeções e revisar conclusões. Desse modo, o currículo deixa de ser apenas uma sequência de conteúdos a cumprir e passa a ser compreendido como mediação para a formação do juízo.

No contexto contemporâneo, essa tarefa torna-se ainda mais urgente diante da circulação intensa de informações, discursos e opiniões em ambientes digitais. A abundância de dados não produz, por si só, esclarecimento. Ao contrário, pode ampliar formas de heteronomia quando o sujeito passa a depender de filtros, algoritmos, opiniões imediatas e autoridades opacas sem examinar criticamente as fontes. Por isso, formar para o esclarecimento exige também educar para a análise de informações, a avaliação de evidências e a responsabilidade argumentativa nas plataformas digitais. A questão central permanece próxima ao horizonte kantiano: não basta receber informações, é necessário aprender a fazer uso público, crítico e responsável da razão.

No ensino de Filosofia, essa exigência assume um sentido particularmente relevante. A Filosofia pode contribuir para que o estudante compreenda que pensar não é apenas opinar, mas formular problemas, examinar conceitos, confrontar argumentos e justificar posições. Ao discutir temas como liberdade, dever, justiça, dignidade, natureza, cultura, ciência e política, a aula de Filosofia cria condições para que o estudante aprenda a avaliar razões e reconhecer o outro como interlocutor legítimo. Desse modo, o ensino filosófico se aproxima do horizonte do esclarecimento quando favorece a passagem da recepção passiva do saber para o exercício responsável do juízo.

Assim, esclarecimento, autonomia moral e crítica ao autoritarismo pedagógico articulam-se em torno de uma mesma exigência formativa: contribuir para a formação de sujeitos capazes de pensar, justificar e agir com responsabilidade. A escola não realiza essa tarefa quando apenas transmite conteúdos, exige obediência formal ou reduz a avaliação à repetição de respostas. Ela se aproxima desse horizonte quando cria condições para que os estudantes aprendam a exercer o próprio entendimento, avaliar argumentos, reconhecer a dignidade dos outros e participar da vida comum de modo racionalmente responsável. Nesse sentido, a educação filosófica, especialmente no contexto da escola pública amazônica, pode contribuir para que o estudante se reconheça como sujeito de razão, capaz de participar da vida coletiva não pela repetição de respostas prontas, mas pela construção responsável de juízos fundamentados.

1.3 Autonomia e heteronomia na formação humana

A oposição entre **autonomia** e **heteronomia** ocupa lugar central na filosofia prática kantiana e oferece um arcabouço teórico decisivo para pensar a formação humana em contexto escolar. Do ponto de vista etimológico, autonomia deriva do grego *autós* (próprio, si mesmo) + *nómos* (lei), indicando “dar a si mesmo a lei”. Heteronomia, por sua vez, deriva de *héteros* (outro) + *nómos* (lei), significando “receber a lei de fora”. Em sentido estrito, Kant formula a autonomia como princípio supremo da moralidade: “Autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei” (Kant, 2007, p. 85). Em contrapartida, a heteronomia ocorre quando a vontade busca a lei que deve determiná-la fora de si, isto é, quando “passando além de si mesma, busca essa lei na natureza de qualquer dos seus objectos”, de modo que “o resultado é então sempre heteronomia” (Kant, 2007, p. 86). Assim entendida, a autonomia não se confunde com espontaneísmo, gosto pessoal ou “liberdade”, ela é forma da moralidade e fundamento da dignidade do agente, pois vincula liberdade a normas que podem ser justificadas como válidas para todos.

Desse marco conceitual decorre uma exigência pedagógica: formar para a autonomia é formar para o julgamento moral, isto é, para a capacidade de submeter máximas ao crivo da universalização e agir por dever, e não por inclinações, recompensas, punições ou convenções. O critério formal dessa exigência aparece na primeira formulação do imperativo categórico: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (Kant, 2007, p. 59). Em termos didático-filosóficos, isso desloca o foco de um ensino que apenas prescreve regras para serem obedecidas para um ensino que exercita

o discernimento: explicitar razões, reconhecer pressupostos, avaliar consequências e revisar posições à luz de princípios. Não se trata de abolir a autoridade docente, mas de convertê-la em mediação racional: uma autoridade que organiza condições de aprendizagem do juízo, em vez de substituí-lo.

Nessa direção, a passagem da heteronomia à autonomia requer um processo gradual que articule disciplina, cultivo e moralização (Kant, 1999, p. 12–13). Ao interpretar essa dimensão pedagógica, Dalbosco sublinha que a ação moral kantiana depende de determinação racional e livre da vontade e que a formação do respeito pela lei não é imediata; ela precisa ser construída progressivamente, inclusive desde a infância, como preparação para o exercício da lei moral: “somente na medida em que a vontade humana for determinada racional e livremente é que ela pode causar uma ação moral” e “o ponto de partida dessa determinação reside na própria capacidade humana de representar racionalmente a si mesma uma lei” (Dalbosco, 2011, p. 70).

Em continuidade a esse propósito formativo, Zatti observa que a escola enfrenta hoje situações recorrentes de heteronomia, visíveis quando muitos estudantes “apresentam dificuldade em pensar por conta própria e discutir criticamente os assuntos” do cotidiano (Zatti, 2007, p. 9), o que reforça a necessidade de práticas formativas voltadas ao exercício do pensar e do julgar. Por isso, o autor sustenta que “é papel da escola promover uma educação que leve o educando a pensar livremente e, também, capacitá-lo para realizar os projetos que estabelece para si” (Zatti, 2007, p. 10).

Para que essa transição se efetive institucionalmente, é necessário reconhecer que a autonomia possui também uma dimensão pública: aprende-se a justificar razões com os outros, sob regras compartilhadas. Nesse ponto, o ensaio kantiano sobre o “esclarecimento” (*Aufklärung*) oferece um critério organizador para a escola que é a exigência de condições para o uso público da razão. Kant define esse uso como aquele que o sujeito, “enquanto sábio”, exerce “diante do grande público do mundo letrado”, distinguindo-o do uso privado, ligado ao desempenho de um cargo ou função (Kant, 2013b, p. 66). Assim, a escola pode ser compreendida como espaço no qual regras e rotinas asseguram a vida comum (dimensão funcional), mas sem suprimir a liberdade crítica de argumentar e tornar públicas as razões (dimensão formativa).

A heteronomia, portanto, não é apenas traço individual, ela pode ser produzida por arranjos institucionais que desestimulam o juízo: currículos fechados, rotinas que premiam cópia e repetição, avaliações que valorizam apenas o acerto formal e relações pedagógicas unidirecionais. Em contraste, uma pedagogia orientada à autonomia precisa explicitar

critérios, abrir o currículo à crítica e instituir experiências regulares de argumentação pública — com tempos de fala, escrita argumentativa, regras pactuadas de debate e circulação externa de produções — de modo que a autoridade docente se converta em garantia de condições para julgar, e não em tutela do pensamento.

Este item organiza-se em quatro movimentos articulados. Primeiro, explicita os fundamentos normativos da autonomia em Kant, compreendida como autolegislação da vontade, e apresenta seus principais operadores — imperativo categórico, fórmula da humanidade e reino dos fins (Kant, 2007). Em seguida, descreve a educação como processo de transição da heteronomia à autonomia, articulando disciplina, cultivo e moralização como etapas formativas (Kant, 1999). No terceiro momento, desenvolve a relação entre autonomia, ética e dignidade, vinculando respeito, dever e imputabilidade ao exercício do juízo moral. Essa articulação é fundamentada na moral kantiana (Kant, 2007) e em sua leitura pedagógica contemporânea (Dalbosco, 2011). Por fim, projeta a autonomia como horizonte formativo e como critério para organizar práticas escolares de publicidade do pensamento e justificação pública, em diálogo com a distinção kantiana entre uso público e uso privado da razão (Kant, 2013b) e com as Competências Gerais da BNCC (Brasil, 2018). A direção permanece a mesma: ensinar a pensar por si sob normas justificáveis a todos.

1.3.1 Fundamentos normativos da autonomia kantiana

A autonomia ocupa lugar central na filosofia prática de Kant e oferece um referencial decisivo para compreender a formação moral no espaço escolar. Em Kant, ela designa a capacidade da vontade de se determinar por uma lei que a própria razão reconhece como válida, isto é, de agir por máximas universalizáveis, e não por motivações externas. Em contraste, a heteronomia ocorre quando a vontade se submete a princípios alheios — inclinações, recompensas, punições, convenções ou autoridade —, deslocando o fundamento da ação para fora da legislação racional do sujeito. Essa oposição estabelece o núcleo do argumento kantiano: a moralidade só se efetiva quando a liberdade se vincula à autolegislação, e não à mera conformidade exterior.

Em termos estritos, Kant define a autonomia como o princípio supremo da moralidade porque, nela, a vontade não busca seu fundamento fora de si: ela se determina por uma lei que pode valer para todo ser racional. O ponto essencial é que a lei moral não é um mandamento contingente, condicionado por desejos particulares; ao contrário, ela se impõe como exigência da razão prática, isto é, como norma cuja validade não depende de resultados empíricos.

Nesse quadro, autonomia não equivale a “fazer o que se quer”, mas a agir por máximas que possam ser justificadas como leis universalizáveis, o que reconduz a liberdade ao domínio da responsabilidade racional. “Autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei.” (Kant, 2007, p. 85).

Essa definição fixa a diferença entre liberdade moral e espontaneidade empírica. A liberdade moral é normativa: ela supõe que a vontade se orienta por uma lei que pode ser reconhecida por qualquer sujeito racional. Por isso, a moralidade não se reduz a um conjunto de regras exteriores, mas ao modo como o sujeito fundamenta e assume suas próprias máximas. O resultado teórico é decisivo: a autonomia torna possível pensar a obrigação (dever) não como coerção externa, mas como necessidade prática reconhecida pela própria razão.

No mesmo movimento, Kant caracteriza a heteronomia como o inverso da autonomia: ela ocorre quando a vontade procura, fora da aptidão de suas máximas para a legislação universal, a lei que deve determiná-la. Assim, se a ação é motivada primariamente por inclinações, prazer, utilidade, medo, aprovação social ou qualquer “objeto do querer”, a vontade já não é legisladora; ela é legislada por algo externo a ela. Essa inversão mina o fundamento da moralidade, porque transforma o dever em mero instrumento para fins particulares: “Quando a vontade busca a lei... na natureza de qualquer dos seus objectos, o resultado é então sempre heteronomia.” (Kant, 2007, p. 86).

É nesse contexto que o imperativo categórico aparece como critério formal da moralidade: a ação moral é aquela cuja máxima pode ser querida como lei universal sem contradição. Kant formula esse princípio de modo clássico, mostrando que a moralidade não é questão de cálculo utilitarista, mas de validade universal: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.” (Kant, 2007, p. 59).

Do ponto de vista normativo, essa tríade (autonomia, heteronomia, imperativo categórico) permite compreender a moralidade como um domínio de justificação: o sujeito é chamado a explicar a razão de sua ação e a testar se sua máxima é compatível com um uso universal. Não basta “seguir regras”; é preciso entender e assumir o fundamento racional da regra. Essa exigência de justificabilidade desloca a ética para o campo do juízo, pois, a moralidade depende de uma capacidade reflexiva de formular máximas, confrontá-las com critérios universais e responder pelas consequências de sua adoção.

Esse fundamento tem duas implicações centrais. O primeiro, oferece um conceito robusto de autonomia, evitando reduções psicologizantes ou espontaneístas: autonomia é autolegislação racional, não preferência subjetiva. Já o segundo, estabelece um critério para

diagnosticar heteronomia em práticas sociais e escolares, sempre que a adesão a normas se baseia em medo, recompensa, tradição ou autoridade não justificada, o processo formativo tende a produzir dependência, e não maioridade moral. Em suma, o núcleo normativo da autonomia kantiana fornece o parâmetro teórico para avaliar se a escola está formando sujeitos capazes de agir por princípios ou apenas conformando condutas por mecanismos externos.

1.3.2 Educação como transição da heteronomia para a autonomia

A transição da heteronomia para a autonomia, em Kant, não ocorre por decreto, nem se realiza instantaneamente, trata-se de um processo formativo gradual, no qual a educação tem função decisiva. É justamente por reconhecer a fragilidade inicial do sujeito — sobretudo na infância — que Kant descreve a educação como um caminho de formação progressiva: primeiro, pela contenção da animalidade e organização de hábitos; depois, pelo desenvolvimento de capacidades; e, por fim, pela moralização, isto é, pela passagem ao agir por dever e por máximas universalizáveis (Kant, 1999). Em termos pedagógicos, isso significa que a educação deve ser compreendida como prática que disciplina e cultiva, mas que não se encerra na disciplina: ela precisa abrir espaço para o exercício do juízo moral e para a responsabilização crescente do educando.

A disciplina ocupa lugar específico nesse processo: é a dimensão “negativa” que freia impulsos e torna possível a vida comum. Kant insiste que, sem disciplina, a humanidade não se estabiliza; contudo, disciplina não é finalidade, mas condição. Seu papel é preparar o sujeito para uma liberdade que não se confunda com capricho, mas que seja capaz de orientar-se por normas: “A disciplina transforma a animalidade em humanidade.” (Kant, 1999, p. 12).

A frase sintetiza o sentido formativo da disciplina: ela impede que o sujeito se desvie de sua destinação racional por inclinações desordenadas e, por isso, cria as condições mínimas de socialização. Mas Kant é igualmente claro ao distinguir disciplina de moralidade: não basta produzir “civildade” (um comportamento conforme regras), é necessário formar o caráter para agir por princípios. Essa diferença fundamenta a exigência de que a escola não se limite à reprodução de rotinas: ela deve promover situações em que os estudantes aprendam a justificar, revisar e assumir razões para suas decisões.

Nessa direção, o ensaio sobre o esclarecimento fornece uma chave institucional para pensar a passagem da heteronomia à autonomia. Kant sustenta que o progresso do

esclarecimento depende de liberdade pública para raciocinar, isto é, de condições em que a razão possa aparecer e ser examinada por outros. Isso tem força educativa, pois significa que o “pensar por si” é aprendido em práticas públicas de argumentação e crítica, não apenas em interioridade privada: “Para este esclarecimento... nada mais se exige senão liberdade... a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões.” (Kant, 2013b, p. 65).

Aplicada ao cotidiano escolar, essa tese reorienta o desenho institucional. A escola precisa articular dois planos: o plano funcional, de regras e rotinas necessárias ao funcionamento (registros, calendário, organização do tempo, cumprimento de tarefas) e o plano formativo, que assegura espaços de publicidade do pensamento (debates, seminários, escrita argumentativa, projetos investigativos, revisão de ideias). Essa articulação impede dois riscos opostos: de um lado, o autoritarismo que reduz a educação a obediência; de outro, a falsa liberdade que abandona o estudante sem critérios e sem mediações.

Nesse ponto, a leitura pedagógica de Dalbosco reforça que a ação moral exige uma vontade determinada racionalmente, e que a formação do respeito pela lei não se dá de modo repentino; ela é construída progressivamente — o que legitima a ideia de transição gradual entre heteronomia inicial e autonomia moral. “Somente na medida em que a vontade humana for determinada racional e livremente é que ela pode causar uma ação moral.” (Dalbosco, 2011, p. 70).

Assim, a educação como transição não significa tolerar indefinidamente a tutela, mas compreender que a passagem à autonomia exige métodos e tempos o aluno precisa de condições para aprender a formular razões, comparar argumentos e revisar conclusões. Aqui se insere também a contribuição de Zatti ao apontar, no contexto escolar contemporâneo, a presença de disposições heterônomas quando estudantes têm dificuldade de “pensar por conta própria” e discutir criticamente o cotidiano (Zatti, 2007). Em termos operacionais, isso reforça a necessidade de práticas regulares de argumentação e investigação, que formem o juízo e “treinem” a responsabilidade do dizer e do decidir.

Ao compreender a educação como transição da heteronomia para a autonomia, o presente trabalho, estabelece um critério de qualidade formativa: quanto mais a escola se limita a prescrever e punir, mais ela cristaliza dependência; quanto mais ela institui espaços públicos de justificação e revisão de razões, mais ela aproxima o educando da maioria moral. A passagem à autonomia, portanto, é aprendizagem: aprende-se a agir por princípios quando se aprende a pensar com critérios, em comunidade, sob regras que tornam a liberdade possível e responsável.

1.3.3 Autonomia, ética e dignidade

A relação entre autonomia, ética e dignidade é uma das contribuições mais decisivas de Kant para a filosofia prática e para a reflexão educacional. A dignidade não é, aqui, um atributo meramente sociológico ou psicológico; ela é o nome filosófico do valor absoluto do ser racional enquanto capaz de autolegislação. Em outras palavras, a dignidade não se funda no sucesso, na utilidade, na posição social ou em qualidades naturais. Ela se fundamenta na capacidade moral de agir por princípios — capacidade que, por sua própria forma, exige universalidade e respeito.

Essa relação torna-se particularmente evidente na Fórmula da Humanidade, pela qual Kant expressa o dever de nunca tratar a pessoa apenas como instrumento, mas sempre como fim em si mesma. Essa norma não deriva de sentimentos, mas da estrutura racional da moralidade: se a autonomia é o princípio, a humanidade racional deve ser respeitada em todo sujeito. Kant expressa sua concepção ética nos seguintes termos: “Usa a humanidade [...] sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio.” (Kant, 2007, p. 69).

O ponto pedagógico é imediato, formar para a autonomia não é apenas ensinar regras de convivência, é formar o estudante para reconhecer, em si e nos outros, um valor que não admite equivalentes, isto é, que não pode ser trocado por utilidade. A dignidade exige, portanto, um tipo de formação do juízo que atravessa o currículo: aprender a avaliar práticas, decisões e políticas segundo critérios de respeito, justiça e universalizabilidade.

Na continuidade desse argumento, Kant formula a distinção entre preço e dignidade no âmbito do reino dos fins, mostrando que aquilo que tem dignidade não pode ser reduzido a equivalente. Essa passagem é crucial porque traduz, em linguagem acessível, a tese de que o ser racional tem valor absoluto, e que a moralidade exige orientar a ação por esse reconhecimento: “No reino dos fins tudo tem ou um preço ou uma dignidade.” (Kant, 2007, p. 77).

Dessa forma, autonomia e dignidade se esclarecem mutuamente em Kant: há dignidade porque o ser racional é capaz de autolegislação moral; e há moralidade porque essa capacidade deve ser reconhecida e respeitada como fim em si mesma. A ética kantiana configura-se, assim, como uma ética do respeito à lei moral e ao valor absoluto da pessoa. Esse enquadramento também torna mais nítido por que a heteronomia é moralmente problemática: quando o sujeito age por inclinações ou por obediência acrítica, enfraquece sua própria condição de agente, pois deixa de se determinar pela razão; e, ao subordinar a lei a

interesses particulares, abre caminho para tratar a si e aos outros como meios, já não sob uma norma universal, mas sob um instrumento de conveniência.

A leitura de Dalbosco reforça essa dimensão ao insistir que a moralidade kantiana exige a subordinação da vontade a uma lei representada racionalmente, e que o “respeito” é precisamente a consciência dessa subordinação (Dalbosco, 2011). Ou seja, o respeito não é mera cordialidade; é uma forma de reconhecimento racional: reconhecer que a lei moral obriga e que, por isso, a liberdade não pode ser confundida com arbitrariedade. Em termos educativos, isso implica que formar para o respeito é formar para a consciência de que decisões precisam ser justificáveis e imputáveis: o sujeito deve poder responder pela máxima que escolheu.

Nesse quadro, a escola assume um papel específico: ela é um dos espaços privilegiados em que o estudante aprende a distinguir entre convicções privadas e justificações públicas, entre desejos e princípios, entre preferências e critérios universalizáveis. Isso exige práticas de argumentação, análise de casos, debates regrados e escrita reflexiva, nas quais o estudante exercita o movimento moral fundamental: formular máximas, testá-las, considerar objeções e revisar conclusões. A autoridade docente, nesse horizonte, é ressignificada: ela não tutela o juízo discente, mas o convoca, organizando critérios e protegendo a divergência responsável para que o respeito à dignidade não seja apenas discurso, mas prática social aprendida.

Em suma, a articulação entre autonomia, ética e dignidade oferece ao presente trabalho, um critério robusto para pensar a formação humana na escola. Educar para a autonomia, nesse horizonte, significa educar para o reconhecimento da humanidade como fim em si mesma, o que exige práticas que desenvolvam o juízo moral — a capacidade de justificar máximas, avaliar razões e assumir responsabilidade — e não apenas a adesão externa a regras.

1.3.4 Autonomia como horizonte emancipador

Compreender a autonomia como horizonte emancipador implica situá-la no quadro mais amplo do “esclarecimento” (Aufklärung), entendido por Kant como tarefa histórica e prática. No ensaio de 1784, o autor define o esclarecimento como saída da menoridade culpável e caracteriza a menoridade como dependência intelectual: a incapacidade de usar o próprio entendimento sem a direção de outro. A força do diagnóstico reside em mostrar que essa condição não decorre de um déficit cognitivo, mas de disposições e arranjos de tutela que

desresponsabilizam o sujeito do trabalho de pensar por si. Por isso, Kant afirma: “Menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro” (Kant, 2013b, p. 4).

A partir desse ponto, a autonomia deixa de ser apenas uma categoria moral individual e se torna também um critério político-pedagógico para analisar instituições formativas. Se a menoridade se perpetua quando sujeitos se habituem a obedecer sem julgar, então a escola pode operar em duas direções opostas: ou reproduz heteronomia (pela tutela, pelo silenciamento e pela repetição), ou cria condições para a maioridade (pela publicidade das razões e pelo exercício do juízo). Traduzido para o horizonte escolar, o esclarecimento reorienta o currículo: os conteúdos deixam de ser fins em si e tornam-se meios para formar a capacidade de justificar posições, sustentar argumentos e assumir responsabilidade pública pelo que se afirma. O núcleo pedagógico, assim, consiste em instituir práticas e tempos em que estudantes aprendam a explicitar razões, ouvir objeções e revisar conclusões à luz de critérios compartilháveis.

A leitura de Dalbosco aprofunda essa dimensão ao sublinhar que a autonomia supõe liberdade em “sentido forte” como condição formativa: a educação democrática precisa reconhecer o educando como capaz de iniciar por si um novo começo no mundo, isto é, como sujeito que pode agir e pensar com espontaneidade racional, e não apenas reagir a comandos. Nas palavras do autor: “Sem a defesa... daquela ‘capacidade de iniciar por si mesmo um evento no mundo’, a pedagogia enfraqueceria...” (Dalbosco, 2011, p. 66). Desse modo, o horizonte emancipador da autonomia exige que a prática escolar deixe de tratar o aluno como mero receptor e o reconheça como autor responsável — alguém que formula problemas, examina evidências, argumenta, escuta objeções e reformula posições.

Essa orientação tem consequências diretas para currículo e avaliação. Em vez de medir apenas acertos formais, a escola precisa valorizar a qualidade justificatória dos juízos: se o estudante sustenta razões, reconhece limites, considera objeções e é capaz de rever o que pensa diante de argumentos melhores. No plano normativo, a BNCC pode funcionar como apoio operacional a esse deslocamento ao enfatizar competências como pensamento crítico e argumentação. Em particular, a Competência Geral 7 define argumentar como prática pública fundada em evidências e compromisso ético: “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis...” (Brasil, 2018, p. 9). O ponto de convergência com Kant está no reconhecimento de que a autonomia exige publicidade das razões e responsabilidade pelo que se afirma ao aprender a tornar públicas as próprias justificativas e a responder por elas perante outros.

Considerando a realidade amazônica, esse horizonte ganha densidade: quando a escola é, muitas vezes, o primeiro espaço público de acesso sistemático a bens culturais e científicos, formar para autonomia significa também ampliar a participação comunitária, fortalecer a leitura crítica de discursos e qualificar a deliberação sobre temas que atravessam a vida local (território, ambiente, cultura, direitos). Assim, a autonomia torna-se critério efetivo de emancipação: não um ideal abstrato, mas um parâmetro para resistir à tutela, ao silenciamento e à naturalização de hierarquias, instituindo práticas escolares em que pensar por si implica pensar com os outros, sob regras públicas de justificação.

Dessa maneira, projetar a autonomia como horizonte emancipador permite articular moralidade, escola e espaço público: a missão formativa passa a ser conduzir da obediência acrítica à autolegislação responsável, da repetição à justificativa e da tutela à cidadania do juízo, sob normas que possam ser explicadas, criticadas e aceitas perante todos.

CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO EDUCACIONAL E DIRETRIZES CURRICULARES

O presente capítulo tem por finalidade contextualizar o Ensino Médio a partir do marco normativo que orienta sua organização curricular e, com isso, delimitar o campo de possibilidades e condicionantes no qual se insere o ensino de Filosofia no Brasil. Parte-se do entendimento de que o currículo não funciona apenas como prescrição técnica, ele expressa escolhas formativas, define prioridades, distribui tempos, estabelece expectativas de aprendizagem e, por consequência, influencia o modo como a escola organiza o trabalho pedagógico e como os estudantes vivenciam a formação escolar. Nesse sentido, examinar as diretrizes que estruturam o Ensino Médio constitui um passo necessário para situar, com maior precisão, o lugar da Filosofia e as condições efetivas em que se pode promover pensamento crítico, juízo e responsabilidade intelectual e moral no espaço escolar.

Para alcançar esse objetivo, adota-se uma análise documental das diretrizes curriculares que orientam a etapa, articulando dois planos complementares. O primeiro é o nacional, representado pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e pelos atos normativos associados à sua implementação. O segundo é o estadual, composto pelos documentos e normativas do Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, que regulam e organizam a implementação do Ensino Médio no âmbito da rede. Essa articulação é relevante porque evidencia o percurso pelo qual princípios gerais e finalidades formativas — formulados em escala nacional — ganham concretude em orientações curriculares e decisões institucionais no âmbito estadual, onde o currículo se aproxima mais diretamente do cotidiano da escola.

No plano nacional, a BNCC é tomada como referência em razão de seu caráter normativo: define aprendizagens essenciais e orienta a construção dos currículos da Educação Básica, organizando expectativas formativas por áreas, competências e habilidades. O interesse deste capítulo, porém, não se restringe à descrição da linguagem do documento. Busca-se compreender como essa normatividade expressa finalidades educacionais e estabelece demandas que incidem sobre o fazer docente, sobre a organização curricular e sobre o modo como o estudante é interpelado a aprender — isto é, como sujeito que interpreta, argumenta, avalia razões e participa de práticas formativas.

No plano estadual, considera-se o conjunto de documentos que compõem a regulação e a orientação curricular do Amazonas, com ênfase nas resoluções do Conselho Estadual de Educação (CEE/AM) voltadas à implementação do Ensino Médio e no Referencial Curricular

Amazonense do Ensino Médio (RCA-EM). Este último é entendido como instrumento de mediação entre a BNCC e as especificidades do território amazonense, contribuindo para traduzir diretrizes gerais em parâmetros mais operacionais para a rede e para as escolas. O objetivo, aqui, é observar como a política curricular estadual organiza diretrizes operacionais e orienta a ação pedagógica, aproximando o marco nacional das condições concretas do sistema.

Assim, compõem o corpus documental central: a BNCC (com foco no Ensino Médio) e seus atos de instituição/implementação, as normativas estaduais que regulamentam a implementação do Ensino Médio no Amazonas e o RCA-EM, enquanto base orientadora para a concretização da Formação Geral Básica e a organização de percursos formativos. De modo complementar, são considerados documentos orientadores que indicam estratégias de implementação, formação continuada e parâmetros operacionais. A análise concentra-se no que essas diretrizes prescrevem e no que elas permitem em termos de finalidades formativas, estrutura curricular e expectativas de aprendizagem, com atenção a três aspectos: (1) como se define a organização do Ensino Médio, especialmente na relação entre Formação Geral Básica e itinerários formativos; (2) quais finalidades e competências são priorizadas; e (3) quais implicações emergem para o ensino de Filosofia no interior das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sobretudo quanto a práticas investigativas, argumentação e reflexão ética.

A escolha desse recorte documental se justifica porque a problemática central desta pesquisa — a formação para a autonomia no ensino médio — não pode ser tratada apenas como ideal abstrato. Na escola, a autonomia se constrói (ou se limita) em condições concretas, mediadas pelo currículo prescrito: o que é valorizado, o que recebe tempo, o que aparece como aprendizagem esperada e o que conta como evidência de aprendizagem. Por isso, compreender o que o currículo exige e o que ele permite é condição para situar a Filosofia como componente formativo, identificar seu lugar no arranjo curricular e compreender de que modo as competências e habilidades previstas podem favorecer — ou tensionar — a formação do estudante para pensar por si.

Nessa direção, a análise das diretrizes nacionais e estaduais permite explicitar como a arquitetura do Ensino Médio, organizada em Formação Geral Básica (FGB) e itinerários formativos, interfere na presença, na continuidade e na intencionalidade pedagógica da Filosofia. A organização por áreas, especialmente no interior das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), redefine expectativas de aprendizagem e demanda do professor escolhas metodológicas e avaliativas coerentes com capacidades de problematização, argumentação, leitura crítica e reflexão ética. Em outras palavras, discutir autonomia discente e

esclarecimento no ensino de Filosofia exige verificar como esses objetivos se articulam com a estrutura curricular e com as exigências de implementação — seja por convergência, seja por fricção.

Como lente de leitura, este capítulo interpreta as diretrizes a partir de quatro eixos que servem como fio condutor da análise: a) as finalidades formativas anunciadas para o Ensino Médio (formação integral, cidadania, participação social, projeto de vida); b) a organização curricular e seus efeitos (FGB, itinerários, tempos e arranjos por áreas); c) as expectativas de aprendizagem no campo das CHSA, observando como competências e habilidades mobilizam interpretação, argumentação e análise crítica; e d) as implicações para o ensino de Filosofia, considerando metodologias, avaliação e evidências de aprendizagem vinculadas a competências argumentativas e ético-reflexivas. Trata-se de uma leitura simultaneamente normativa e pedagógica: interessa compreender o texto das diretrizes e, também, seus efeitos possíveis na prática escolar.

É nesse ponto que o capítulo explicita sua direção teórica ao colocar as diretrizes em diálogo com o referencial kantiano, mobilizando as categorias de esclarecimento (*Aufklärung*), autonomia, uso público da razão e formação moral. A intenção não é “aplicar Kant” ao currículo como se fosse uma moldura pronta, mas utilizar essas categorias como critérios para interpretar finalidades educativas e avaliar as condições de formação do estudante. Em Kant, a saída da menoridade não se reduz ao acúmulo de informações, envolve a disposição e a capacidade de usar o entendimento sem tutela, sustentar razões, reconhecer limites e responsabilizar-se pelo próprio juízo. Isso aproxima a Filosofia “da sala de aula” de uma tarefa formativa própria, que é criar condições para que os estudantes argumentem, examinem pressupostos, enfrentem objeções e elaborem posições justificadas.

Essa ponte, contudo, não é forçada. O diálogo entre diretrizes curriculares e Kant será conduzido pela identificação de convergências e tensões. Há convergência quando a normatividade educacional valoriza formação integral, participação cidadã, metodologias investigativas, argumentação e reflexão ética — dimensões compatíveis com o exercício do uso público da razão e com a formação para o juízo. Há tensão quando a organização curricular, o tempo pedagógico ou certas formas de avaliação tendem a reduzir a formação a metas instrumentais e a resultados imediatos, enfraquecendo espaços de debate, leitura, escrita e investigação — condições sem as quais a autonomia se torna apenas um termo retórico. Assim, o capítulo não parte de uma equivalência entre política curricular e filosofia moral, investiga até que ponto as diretrizes abrem espaço para formar o estudante como sujeito de razões e em que pontos podem limitar tal horizonte.

A análise não permanecerá somente no plano geral, ou seja, na teoria, pois ao final, o debate será implementado no contexto da escola pública de Borba (AM), considerando o território e as condições reais da prática curricular. Aqui a autonomia, não se verifica por declaração, mas por práticas efetivas de pensamento — ler, discutir, justificar, revisar posições e deliberar. No interior amazônico, tais práticas se deparam com desafios concretos, representadas pelas condições estruturais e recursos didáticos, continuidade do trabalho pedagógico, tempos escolares, engajamento discente e lacunas formativas acumuladas. Ao mesmo tempo, o território também oferece possibilidades fecundas para uma Filosofia situada na realidade vivida pelos estudantes e pela comunidade na qual estão inseridos, em que problemas públicos do cotidiano, dilemas socioambientais, experiências comunitárias, tensões culturais e desafios da vida digital possam ser tematizados como questões filosóficas e éticas, favorecendo práticas investigativas e argumentativas conectadas à realidade dos estudantes.

A organização deste capítulo segue com as seções: 2.1 analisa as diretrizes curriculares, articulando o marco nacional (BNCC e normativas correlatas) e os documentos estaduais do Amazonas relacionados à implementação e orientação curricular, 2.2 estabelece a conexão com o referencial kantiano, delineando as categorias que fundamentam a discussão sobre esclarecimento e autonomia e 2.3 apresenta práticas pedagógicas em Filosofia no Ensino Médio coerentes com esse horizonte formativo, destacando metodologias e formas de avaliação compatíveis com competências argumentativas e ético-reflexivas.

2.1 Diretrizes curriculares do Ensino Médio: articulação entre a BNCC e os documentos normativos do Estado do Amazonas

Esta seção tem por objetivo situar e interpretar as diretrizes curriculares que orientam o Ensino Médio, articulando o marco nacional — expresso na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) — e os documentos do Estado do Amazonas, em especial o *Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio* (RCA-EM) e a *Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio* (2025), no recorte do componente Filosofia. O ponto de partida é reconhecer que a BNCC se define como “documento de caráter normativo” e que estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais para garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento, orientado à formação humana integral e à construção de uma sociedade democrática e inclusiva. Ao mesmo tempo, compreender o que tais diretrizes prescrevem e como elas se materializam na rede é condição para delimitar o campo real de possibilidades em que a Filosofia se realiza como componente formativo na escola pública.

Assumimos, portanto, uma concepção de currículo que não se confunde com listagem de conteúdo ou roteiro técnico de planejamento. O currículo⁹ é uma forma institucional de organizar finalidades educativas, selecionar saberes socialmente legitimados e produzir sentidos sobre o que conta como formação escolar em determinada época. Nessa perspectiva, o currículo não é neutro: constitui um “sistema de significações e representações” que busca orientar sujeitos, produzindo efeitos de regulação, ainda que jamais consiga controlar totalmente os sentidos que circulam na escola. Essa chave de leitura é especialmente relevante quando o Ensino Médio é reorganizado por áreas de conhecimento e por arranjos que redistribuem tempos e centralidades, pois tais escolhas alteram, na prática, o lugar ocupado pelos componentes e as condições de continuidade do trabalho pedagógico.

Dito isso, o currículo atua em duas frentes simultâneas. A primeira corresponde à dimensão da normatividade: diretrizes curriculares, como a BNCC, definem finalidades, competências e expectativas de aprendizagem que vinculam sistemas de ensino e escolas. A segunda refere-se à dimensão da mediação: a força normativa do texto curricular somente se efetiva quando é interpretada, recontextualizada e operacionalizada em decisões institucionais, na organização do tempo escolar, na distribuição dos componentes curriculares, nas escolhas metodológicas e nas práticas avaliativas. Nesse sentido, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* do Ensino Médio já explicitavam essa passagem ao afirmarem que “se não há lei ou norma que possa transformar o currículo proposto em currículo em ação, não há controle formal nem proposta pedagógica que tenha impacto sobre o ensino em sala de aula, se o professor não se apropriar dessa proposta como seu protagonista mais importante” (Brasil, 2000, p. 91). Assim, esta seção não se limita a apresentar documentos, busca compreendê-los como textos que estruturam a experiência escolar, delimitando possibilidades e limites para o que se ensina, como se ensina e como se avalia.

No plano nacional, a BNCC consolida uma linguagem curricular centrada em competências e habilidades, orientando a organização do Ensino Médio por áreas. Ao tratar do desenho da etapa, o documento é explícito ao afirmar que a BNCC “não se constitui no currículo” do Ensino Médio, mas orienta a (re)elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, incluindo a organização dos itinerários formativos. A BNCC também indica que sistemas e escolas devem construir seus currículos considerando características regionais,

⁹Adota-se, neste capítulo, uma concepção de currículo como construção histórica e cultural, atravessada por disputas de sentido, na qual se decide “o que vale a pena ensinar” e se produzem efeitos de poder e de formação. Nessa perspectiva, currículo não é apenas plano de conteúdos, mas produção de significações sobre conhecimento, sujeito e sociedade (Lopes; Macedo, 2011).

culturas locais e aspirações dos estudantes, reconhecendo os itinerários como estratégicos para flexibilização e escolha, ao mesmo tempo em que reafirma a necessidade de assegurar as aprendizagens definidas como perfil de saída do estudante. Esse ponto é importante, pois, é nesse momento que a Filosofia pode ser fortalecida ou fragilizada conforme a rede educacional organiza, de modo concreto, a relação entre Formação Geral Básica e itinerários e conforme distribui tempo pedagógico, continuidade e intencionalidade formativa.

Ainda no âmbito nacional, a própria BNCC sinaliza exigências diretamente vinculadas às finalidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA): a etapa passa a demandar aprendizagens centradas em análise, interpretação e construção de argumentos, com ampliação conceitual no Ensino Médio e atenção à avaliação das relações sociais, processos políticos, modelos econômicos e culturas. Para o ensino de Filosofia, isso significa que a disciplina precisa ser compreendida menos como “repertório enciclopédico” e mais como prática de pensamento: problematizar, argumentar, sustentar razões, examinar pressupostos e deliberar com critérios. Trata-se, portanto, de ler as diretrizes com atenção ao tipo de estudante que elas pressupõem — um sujeito que interpreta, argumenta e participa de práticas formativas — e às condições escolares necessárias para que tais capacidades não permaneçam apenas como enunciado.

No plano estadual, os documentos do Amazonas exercem a função de recontextualizar e operacionalizar o marco nacional, aproximando-o das condições concretas da rede e do território (como explicitado no RCA-EM). No recorte específico do componente Filosofia, a *Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio* (2025) reforça essa mediação, ao explicitar finalidades formativas que convergem com o horizonte crítico indicado pela BNCC. Ao definir o componente, o documento estadual destaca a Filosofia como “investigação crítica e reflexiva” e enfatiza seu papel no desenvolvimento do pensamento autônomo, da argumentação fundamentada e da capacidade de questionar o mundo de modo ético. Ademais, ao localizar o trabalho filosófico no contexto amazônico, o texto valoriza diversidade sociocultural, saberes tradicionais, conflitos territoriais e questões ambientais, indicando a importância do diálogo entre saberes e da responsabilidade social e ambiental. Esses elementos têm implicação direta para esta pesquisa, pois apontam que a Filosofia pode articular formação conceitual e problematização do território, desde que haja condições de continuidade curricular e de trabalho pedagógico consistente.

A análise se organiza por quatro eixos: a) finalidades formativas anunciadas para o Ensino Médio (formação integral, cidadania, participação social, projeto de vida), b) organização curricular e seus efeitos (relação entre Formação Geral Básica e itinerários,

tempos e arranjos por áreas), c) expectativas de aprendizagem no campo das CHSA, com atenção ao lugar da interpretação, da argumentação e da análise crítica e d) implicações para o ensino de Filosofia, considerando metodologias, avaliação e evidências de aprendizagem filosófica. Aqui, o objetivo é explicitar o que as diretrizes prometem como horizonte formativo e, simultaneamente, o que elas tornam possível — ou dificultam — quando orientam a organização do Ensino Médio no cotidiano da rede e da escola.

Por isso, ao examinar a BNCC e os documentos estaduais do Amazonas, esta seção estabelece a base normativa e interpretativa que orienta o desenvolvimento das análises seguintes. Na seção 2.2, esse percurso será aprofundado pelo diálogo com o pensamento kantiano, especialmente a partir das categorias de esclarecimento, autonomia, uso público da razão e formação do juízo. Na seção 2.3, tais fundamentos serão desdobrados em práticas pedagógicas e avaliativas para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, com atenção à investigação, à problematização, à argumentação e às evidências de aprendizagem filosófica. Por fim, na seção 2.4, a análise será situada nas condições concretas da escola pública de Borba, buscando compreender em que medida o horizonte formativo proposto pelas diretrizes curriculares pode ser efetivado — ou tensionado — no cotidiano escolar do interior amazonense.

2.1.1 A BNCC do Ensino Médio: princípios, organização e implicações para a Filosofia

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) do Ensino Médio deve ser compreendida como parte de uma política curricular que busca estabelecer, em escala nacional, um patamar comum de aprendizagens essenciais e de expectativas formativas para a Educação Básica (Brasil, 2018). Em sentido estrito, a BNCC não se confunde com o currículo escolar — sempre uma construção situada, elaborada de forma coletiva no interior das redes e das escolas —, mas funciona como referência normativa para orientar decisões curriculares e pedagógicas. O próprio documento explicita que “a BNCC do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa”, mas define aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, inclusive no tocante à organização e à proposição dos itinerários formativos (Brasil, 2018, p. 471).

Ao fazê-lo, a BNCC não apenas enuncia conteúdos, ela veicula uma determinada compreensão de formação humana, ao indicar o que deve ser desenvolvido e como se espera que o estudante mobilize conhecimentos, procedimentos e valores no percurso formativo. Nesse ponto, torna-se decisivo lê-la à luz de uma concepção de currículo como seleção

cultural e histórica, entendendo, com Lopes e Macedo (2011), que o currículo é produção de sentidos e não simples listagem neutra de conteúdos, reconhecendo, com Silva (2016), que ele participa de disputas simbólicas e da constituição de identidades no espaço escolar, e considerando, com Moreira e Silva (2013), que o currículo se constitui na interface entre cultura e sociedade, expressando escolhas formativas situadas.

Assumir essa perspectiva interpretativa implica reconhecer que a BNCC opera em dois planos complementares. De um lado, apresenta-se como texto-prescrição: define competências e habilidades, orienta a organização do Ensino Médio por áreas de conhecimento e explicita finalidades formativas a serem perseguidas (Brasil, 2018). De outro, sua efetividade depende de mediações: ela se concretiza quando é apropriada por sistemas, redes e escolas e se converte em escolhas de organização curricular, metodologias e avaliação. A própria BNCC afirma que as aprendizagens essenciais “só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (Brasil, 2018, p. 16), adequando as proposições nacionais à realidade local, às características dos estudantes e às condições concretas das instituições escolares. Por isso, uma leitura acadêmica do documento não pode permanecer apenas na superfície de seus enunciados, precisa examinar as consequências do desenho normativo sobre o cotidiano escolar e, de modo particular, sobre os componentes curriculares, seus tempos e suas funções formativas.

A passagem do texto normativo para o cotidiano da sala de aula exige mediações pedagógicas concretas, por isso, torna-se pertinente recorrer à contribuição da Didática. Em Libâneo (2006), a Didática é compreendida como o campo que orienta e organiza o processo de ensino, articulando objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e planejamento, de modo a converter finalidades educacionais em experiências efetivas de aprendizagem. Com base nessa compreensão, reforça-se a ideia central deste subitem: diretrizes curriculares, por si só, não asseguram aprendizagem. Elas precisam ser traduzidas em organização didática coerente, sustentada por escolhas docentes consistentes e por condições institucionais que garantam continuidade e intencionalidade formativa ao trabalho escolar.

No âmbito das finalidades formativas do Ensino Médio, a BNCC afirma compromissos com formação integral, participação social e desenvolvimento de competências relacionadas à vida pública, à continuidade de estudos e ao mundo do trabalho (Brasil, 2018). Em perspectiva formativa, essas ideias podem ser entendidas como uma tentativa de superar uma concepção estritamente enciclopédica de ensino, deslocando o foco para capacidades de interpretação, análise, argumentação e tomada de decisão fundamentada. Entretanto, uma leitura crítica requer observar que a linguagem de competências pode produzir ambiguidades,

como argumenta Freitas (2018), determinadas racionalidades de gestão e performatividade tendem a converter finalidades formativas em metas de desempenho e padronizações. Ramos (2016) adverte que essa reorientação pode favorecer uma formação mais funcional e pragmática, em detrimento da densidade formativa e Frigotto (2016) problematiza que tais rearranjos podem resultar em reduções instrumentais, sobretudo quando a formação integral é comprimida por exigências imediatistas e por desenhos curriculares que enfraquecem o aprofundamento crítico.

Nesse ponto, o debate didático do ensino de Filosofia permite explicitar uma exigência formativa frequentemente tensionada pelas pressões de tempo e rendimento escolar: o pensamento filosófico requer elaboração, leitura, retorno e reconstrução conceitual, não se reduzindo a respostas imediatas ou à circulação de opiniões. Como sintetiza Gallo, “Não se faz filosofia sem a ‘paciência do conceito’”. A fluidez das opiniões está de acordo com nosso tempo; mas a paciência do conceito não” (Gallo, 2012, p. 154).

Essa observação não se reduz a uma defesa abstrata da disciplina: ela remete a condições pedagógicas concretas — tempo didático para leitura, debate e escrita — sem as quais a criticidade tende a se reduzir a enunciado formal. Em termos didáticos, Libâneo (2006) também insiste que o ensino requer organização do processo e formas de estudo que favoreçam participação ativa do estudante, o que reforça a necessidade de proteger tempos de aprendizagem e planejamento para evitar a transformação de competências em itens meramente “checáveis”.

No plano organizacional, a BNCC se articula à reconfiguração do Ensino Médio por áreas de conhecimento e à arquitetura curricular que relaciona a Formação Geral Básica (FGB) aos itinerários formativos (Brasil, 2018). Esse desenho redefine tempos, centralidades e formas de presença dos componentes: o que é assegurado como formação comum, o que pode variar conforme ofertas e escolhas e o que tende a depender do arranjo construído pelo sistema de ensino e pela escola. O próprio documento enfatiza, ainda, que a flexibilidade deve orientar a organização curricular, desde que sejam garantidas as competências e habilidades previstas como perfil de saída do estudante, permitindo que os sistemas adotem arranjos diversos — áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse, entre outros — conforme seus contextos e condições (BRASIL, 2018, p. 472).

Do ponto de vista do currículo, tais escolhas não são neutras. Como discute Silva (2016), reorganizar o currículo implica também reorganizar sentidos, legitimidades e identidades produzidas no espaço escolar — isto é, redefinir o que passa a contar como conhecimento relevante e quais formas de aprendizagem ganham centralidade. Em

convergência, Moreira (2013) destaca que o currículo deve ser compreendido como uma seleção cultural, na qual se definem prioridades formativas e se atribui valor a determinados saberes em detrimento de outros. De modo complementar, Silva (2013) enfatiza que o currículo é atravessado por disputas simbólicas e sociais, de forma que alterações em sua organização repercutem diretamente na maneira como os conhecimentos são legitimados, distribuídos e vivenciados na escola. Para a Filosofia, isso significa reconhecer que seu lugar formativo não se garante apenas por tradição escolar, exige intencionalidade curricular e pedagógica para assegurar continuidade, aprofundamento e sentido no interior das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No interior das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCC valoriza aprendizagens centradas em análise, interpretação e construção de argumentos, ampliando a base conceitual do estudante e orientando-o à avaliação crítica de relações sociais, processos políticos, modelos econômicos e culturas (Brasil, 2018). Esse direcionamento é convergente com o que se espera do ensino de Filosofia no Ensino Médio: não apenas “aprender autores”, mas desenvolver capacidades de formular problemas, operar conceitos, justificar posições, argumentar e avaliar argumentos com responsabilidade intelectual.

O ponto decisivo, contudo, é preservar a especificidade filosófica no interior da área. Para além do risco de a Filosofia ser reduzida a “temas” dispersos ou a debates de opinião sem critérios, o ensino filosófico requer uma prática de pensamento marcada por rigor conceitual, problematização e validação argumentativa. Nessa direção, Gallo propõe compreender a aula de Filosofia como um espaço de trabalho conceitual mediado, de modo que a discussão não se esgote na circulação espontânea de opiniões. Como afirma o autor: “procurei trabalhar a aula de filosofia como uma espécie de ‘oficina de conceitos’” (Gallo, 2012, p. 5).

A consequência pedagógica é relevante: a Filosofia contribui para a formação integral quando ensina o estudante a distinguir opinião de argumento, sustentar razões e revisar posições diante de objeções, o que também repercute diretamente no modo de avaliar a aprendizagem filosófica. Nessa perspectiva, a avaliação precisa observar evidências do raciocínio e da argumentação, e não apenas a memorização de conteúdos. Um indicador coerente com esse horizonte é a capacidade de “debater, tomando posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes”, outro é “elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo”, deslocando o foco avaliativo para a qualidade do pensamento e da escrita argumentativa (Gallo, 2012).

Dito de outro modo, a BNCC pode representar uma oportunidade de reposicionar a Filosofia como prática de investigação racional e ética, desde que a escola assegure condições mínimas para o exercício do pensamento — tempo pedagógico, continuidade curricular, seleção de problemas filosoficamente fecundos e metodologias coerentes com a natureza da disciplina. Ao mesmo tempo, o documento coloca desafios: embora o vocabulário de competências e habilidades favoreça uma Filosofia escolar centrada em investigação, argumentação e reflexão ética, sua realização pode ser tensionada por condições de implementação que reduzam tempo, continuidade e profundidade, ou por leituras que convertam competências em listas operacionais. Por isso, a análise precisa avançar ao nível estadual, pois é na mediação do sistema de ensino e nos documentos de implementação que se definem, de forma mais concreta, a presença do componente, suas articulações e as condições reais de trabalho docente — aspecto desenvolvido no subitem seguinte, ao tratar da recontextualização das diretrizes no Estado do Amazonas.

2.1.2 Documentos estaduais do Amazonas: Referencial Curricular e normativas de implementação

A justificativa para a análise dos documentos estaduais do Amazonas decorre do fato de que é no âmbito do sistema de ensino que a política curricular se operacionaliza e ganha materialidade no cotidiano escolar. Se a BNCC define o marco nacional e estabelece referenciais comuns — competências, direitos de aprendizagem e expectativas formativas —, cabe ao Estado traduzir esse horizonte em diretrizes operacionais e parâmetros de implementação que incidem diretamente no trabalho da escola, como a distribuição de tempos, a organização curricular, os arranjos por áreas, as orientações didático-pedagógicas e os dispositivos de acompanhamento. Desse modo, o plano estadual funciona como instância de mediação entre a norma nacional e a realidade da rede, explicitando prioridades, delineando caminhos institucionais e orientando adequações às condições efetivas de oferta do Ensino Médio.

Essa mediação, entretanto, não deve ser compreendida como simples “adequação” burocrática do texto nacional. Trata-se de um conjunto de decisões curriculares e administrativas que define, em termos práticos, o alcance formativo das diretrizes, na medida em que estabelece quais componentes terão continuidade, como se estruturará a relação entre Formação Geral Básica e itinerários formativos, que tipo de integração entre áreas será promovida e quais metodologias e critérios de avaliação tendem a ser incentivados. Dessa

forma, ao examinar a documentação estadual, este subitem busca explicitar como o currículo é territorializado e operacionalizado no Amazonas, delimitando as condições institucionais que favorecem — ou restringem — a consolidação de práticas de ensino e aprendizagem compatíveis com as finalidades formativas do Ensino Médio.

No Amazonas, essa mediação se materializa, de forma estruturante, no *Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio* (RCA-EM) e em outros documentos normativos e orientadores que sustentam sua implementação na rede de ensino. O RCA-EM se apresenta como continuidade do percurso curricular do Estado e, desde sua apresentação, explicita a finalidade de orientar o Ensino Médio no contexto amazonense, articulando três dimensões:

- a) a reforma da etapa — o Novo Ensino Médio, com a reorganização curricular em Formação Geral Básica (FGB) e itinerários formativos;
- b) o marco nacional estabelecido pela BNCC;
- c) as especificidades do território amazonense, tomadas como referência para a construção de um currículo significativo e exequível no cotidiano escolar.

Nessa mesma direção, o documento explicita sua estrutura interna, organizada em partes que contemplam: texto introdutório e contextualização; Formação Geral Básica; áreas do conhecimento e organizadores curriculares; itinerários formativos; e orientações para implementação (incluindo concepções didático-pedagógicas, avaliação e formação de professores). Essa caracterização é relevante para o trabalho porque demonstra que o Estado não se limita a estabelecer um “quadro” curricular prescritivo, ele também explicita diretrizes de implementação, indicando como o currículo deve ser traduzido em organização escolar e em práticas pedagógicas.

As normativas estaduais voltadas à implementação do Ensino Médio cumprem duas funções principais: regular procedimentos e parâmetros de organização da etapa e orientar a realização pedagógica do currículo na rede e na escola. Elas regulam quando estabelecem critérios, prazos e diretrizes operacionais para a reorganização do Ensino Médio, e passam a orientar quando indicam caminhos pedagógicos e institucionais para consolidar a proposta, incluindo parâmetros de acompanhamento e diretrizes de formação docente. Na prática, esse conjunto normativo define como o sistema de ensino operacionaliza a relação entre Formação Geral Básica e itinerários formativos, como organiza as ofertas, como registra e estrutura o currículo por áreas e componentes e, ainda, quais práticas de ensino e avaliação tendem a ser priorizadas.

O ponto analítico central, portanto, é que a política curricular não se esgota na formulação de princípios gerais, ela se efetiva — ou se fragiliza — nas condições

administrativas e pedagógicas que sustentam a implementação. Por isso, o foco aqui não é apenas constatar se a Filosofia aparece mencionada nos documentos estaduais, mas identificar quais condições curriculares são efetivamente sinalizadas para que o componente tenha continuidade, intencionalidade formativa e possibilidade real de promover investigação, argumentação e reflexão ética no cotidiano escolar.

Nesse conjunto, o RCA-EM ocupa lugar estratégico como documento de mediação curricular. Sua importância, para a presente pesquisa, está em indicar caminhos de concretização que consideram rede e território, evitando que a política curricular permaneça como imposição abstrata. Ao explicitar concepções e ao organizar o currículo por áreas e componentes, o Referencial delimita tanto o “mínimo comum” quanto as margens de flexibilidade que dependem de decisões da rede e da escola. Essa perspectiva é decisiva no contexto amazônico, em que as condições de oferta do Ensino Médio, as trajetórias juvenis e a diversidade sociocultural demandam que o currículo dialogue com experiências concretas sem perder rigor conceitual. Em termos pedagógicos, isso significa reconhecer que o currículo se torna mais significativo quando consegue articular formação conceitual, problematização da realidade e práticas de aprendizagem que façam sentido para as juventudes — uma preocupação que aparece como diretriz recorrente na documentação estadual.

Ao lado do RCA-EM, a *Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio* (2025) — no recorte da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e do componente Filosofia — reforça essa função de recontextualização ao explicitar intencionalidades formativas e ao oferecer organizadores curriculares, competências, objetos de conhecimento e sugestões metodológicas. O documento afirma que a área de CHSA tem como objetivo contribuir para a formação humana integral, desenvolvendo competências e habilidades que tornem os estudantes cidadãos críticos e aptos a intervir de forma responsável em suas realidades sociais, com reflexão ética e compromisso social. Também destaca que a mobilização envolve os componentes da área — Sociologia, Filosofia, História e Geografia — articulados de forma integrada, “respeitando suas especificidades” e fortalecendo conhecimentos contextualizados e interdisciplinares. Esse ponto é particularmente importante para a Filosofia, pois, ao mesmo tempo em que a política curricular incentiva integração, ela reconhece a necessidade de preservar identidades e funções formativas próprias dos componentes, o que impede que a Filosofia seja diluída em tópicos genéricos sem método e sem continuidade.

No que se refere especificamente ao componente curricular, a proposta do ano de 2025 define a Filosofia no Ensino Médio como investigação crítica e reflexiva sobre questões fundamentais da existência humana, do conhecimento, da ética, da política, da arte e da

linguagem, afirmando que ela estimula o desenvolvimento do pensamento autônomo, da argumentação fundamentada e da capacidade de questionar o mundo de forma ética, criativa e consciente. Ao mesmo tempo, explicita a relevância do contexto amazônico ao valorizar o diálogo entre saberes, o respeito à pluralidade cultural e a dignidade humana, reforçando convivência democrática e responsabilidade social e ambiental. A relevância dessa formulação para a dissertação é dupla. Em primeiro lugar, ela confere sustentação normativa à Filosofia como prática de pensamento — orientada pela investigação, pela argumentação e pela reflexão ética —, evitando sua redução a um conjunto difuso de “temas transversais” sem método ou continuidade formativa. Em segundo lugar, ela legitima a possibilidade de uma Filosofia situada no território, capaz de tomar problemas vividos no contexto amazônico como matéria de problematização e elaboração conceitual, articulando questões filosóficas a dilemas públicos e experiências comunitárias. Essa dimensão territorial será retomada no item 2.4, quando se examinam desafios e possibilidades da implementação curricular na escola pública de Borba.

A *Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio* (2025) também contribui ao detalhar o componente Filosofia por série e bimestre, apresentando competências específicas, objetos de conhecimento e orientações metodológicas. Esse detalhamento fornece elementos para compreender como a rede estadual pretende garantir progressão de aprendizagem e continuidade formativa ao longo da etapa. Na estrutura curricular destinada ao componente Filosofia, aparecem competências que orientam a análise crítica de processos sociais, culturais e políticos, a tomada de decisões com base em argumentos e fontes confiáveis, bem como a participação no debate público com autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Além disso, o documento apresenta sugestões metodológicas que reforçam práticas investigativas, como atividades coletivas de pesquisa bibliográfica, sala de aula invertida e aprendizagem baseada em problemas, inclusive com temas vinculados às origens do conhecimento na comunidade, considerando mitos, personagens e histórias locais e pessoais.

Ao observar o lugar da área de CHSA no plano estadual, emerge uma questão central para o ensino de Filosofia, a possibilidade de fortalecer práticas de leitura crítica, argumentação e reflexão ética a partir de problemas reais do contexto, conectando formação intelectual e participação cidadã. Ao mesmo tempo, a análise precisa manter atenção aos riscos de uma implementação que fragmente o componente ou o dilua em tópicos sem continuidade. Por isso, o foco não deve ser apenas se a Filosofia “aparece” nos documentos, mas quais condições são sinalizadas para sua realização; tempos pedagógicos, articulações curriculares, exigências de avaliação, organização por séries/bimestres e orientações

metodológicas. Nessa mediação estadual definem-se, com maior concretude, as margens de manobra do professor para organizar o ensino como prática filosófica — isto é, como formação do juízo, do argumento e do pensamento rigoroso — e não apenas como atividade pontual sem progressão.

Para que essa discussão não permaneça abstrata, convém explicitar que a implementação curricular envolve sempre tradução, negociação e ajustes. Mesmo quando os documentos são claros, a efetividade depende de fatores como continuidade pedagógica, recursos didáticos, formação docente, gestão do tempo escolar e cultura institucional de avaliação — variáveis que podem gerar efeitos diferentes entre escolas e municípios. Por isso, a análise do plano estadual tem um papel preparatório na arquitetura do capítulo: ela permite identificar o que o Estado orienta como intencionalidade formativa e como organização curricular, e, em seguida, verificar como tais diretrizes encontram condições (ou barreiras) no cotidiano escolar. Essa transição é fundamental para a pesquisa, porque articula duas dimensões que não podem ser separadas: (a) a normatividade que orienta o ensino de Filosofia e define expectativas de aprendizagem em âmbito nacional; e (b) as condições reais de implementação no interior amazonense — tema que será aprofundado em 2.4, a partir do contexto da escola pública de Borba.

O exame dos documentos estaduais do Amazonas permite compreender como a política curricular se aproxima do “chão” da escola e como o currículo pode ser territorializado sem perder sua dimensão normativa. Para a Filosofia, esse nível de análise é decisivo porque é nele que se joga a continuidade formativa do componente: a possibilidade de organizar práticas investigativas, sustentar trabalho argumentativo e desenvolver reflexão ética depende do modo como a rede opera a articulação entre Formação Geral Básica e itinerários e do modo como explicita — em organizadores, competências e orientações metodológicas — o lugar formativo da Filosofia em CHSA.

2.2 Conexão entre os objetivos da educação básica e o pensamento kantiano

A discussão sobre os objetivos da educação básica, tal como formulados nas diretrizes curriculares brasileiras, ganha maior densidade quando é colocada em diálogo com um referencial filosófico capaz de explicitar o sentido formativo dessas finalidades. Nesse horizonte, o pensamento de Immanuel Kant oferece categorias decisivas para compreender a educação não apenas como transmissão de conteúdos, mas como processo de formação do sujeito orientado à saída da menoridade, isto é, ao desenvolvimento progressivo da

capacidade de pensar por si com razões, julgar com critérios e responder pelo que afirma e decide em situações concretas. Ao afirmar que a educação deve contribuir para que o estudante desenvolva capacidades de reflexão, participação social, argumentação e tomada de decisão responsável, a normatividade educacional contemporânea aproxima-se de um problema central na filosofia kantiana: como formar seres humanos capazes de sair da tutela intelectual, sustentar publicamente suas razões e orientar suas escolhas por princípios, em vez de reproduzir opiniões, obedecer sem exame ou agir apenas por hábito e convenção?

Essa conexão pode ser esclarecida, inicialmente, pela noção kantiana de esclarecimento (*Aufklärung*). No texto em que aborda diretamente o tema, Kant define o esclarecimento como a saída da menoridade, entendida como a incapacidade de usar o próprio entendimento sem a direção de outro. Nessa perspectiva, a menoridade não decorre de falta de inteligência, mas de falta de coragem e determinação para pensar por si mesmo, por isso, Kant sintetiza o esclarecimento no lema *Sapere aude!* — ousa saber, ousa servir-te do teu próprio entendimento. O ponto central, portanto, não é acumular informações, mas formar uma atitude intelectual: a disposição de examinar razões, desconfiar de respostas prontas e sustentar, com responsabilidade, o próprio juízo, reconhecendo quando é preciso revisar ideias diante de argumentos mais consistentes.

Para o campo educacional, essa definição tem implicações diretas. Se a escola afirma finalidades como cidadania, participação social e reflexão crítica, ela precisa criar condições para que o estudante avance da dependência intelectual — quando repete opiniões e aceita verdades prontas — para uma postura em que consegue justificar o que afirma, avaliar argumentos, reconhecer limites e revisar posições diante de objeções. Nesse sentido, o esclarecimento, na sala de aula, não se reduz a “informação” ou a domínio de conteúdos, ele se realiza como prática, por exemplo: em leitura com questionamento, discussão orientada por critérios, escrita argumentativa e debate em que as ideias possam ser examinadas publicamente. Assim, a razão é exercitada em diálogo com os outros, e o estudante aprende, gradualmente, a pensar por si com responsabilidade.

A partir desse referencial, compreende-se que os objetivos da educação básica expressam um projeto de formação de sujeitos capazes de exercer a razão de forma crítica e autônoma. Kant distingue o uso privado e o uso público da razão, sendo este último aquele em que o indivíduo se dirige a um público, expõe razões e se submete ao debate racional. Esse conceito oferece um critério formativo relevante para a escola: educar não é apenas ensinar o aluno a responder, repetindo literalmente o que lhe foi transmitido, mas criar condições para que ele aprenda a pensar e a argumentar diante do outro, fundamentar escolhas, escutar

objeções e sustentar posições com responsabilidade. Quando diretrizes curriculares valorizam argumentação, pensamento crítico e participação, elas convocam a escola a organizar práticas que realizem, no cotidiano, a experiência do uso público da razão, tais como, debates regrados, produção escrita argumentativa, análise crítica de discursos, problematização de dilemas éticos e políticos e construção coletiva de critérios.

O tema da autonomia, central na filosofia moral kantiana, aprofunda ainda mais essa convergência com os objetivos educacionais. Em Kant, autonomia não significa “fazer o que se quer”, mas agir segundo uma lei que a própria razão reconhece como válida. Trata-se de uma liberdade racional e moral, pois o sujeito autônomo não é aquele que segue impulsos ou interesses imediatos, mas aquele que consegue submeter suas máximas ao teste da universalidade e reconhecer o dever como princípio interno de ação. Em termos educativos, essa concepção desloca o foco da educação moral para além da simples conformidade a regras externas: formar é contribuir para que o estudante compreenda razões, reconheça princípios e desenvolva capacidade de julgar. Assim, quando a educação básica se apresenta como formação integral e cidadã, sua finalidade não pode ser reduzida à adaptação do indivíduo ao mundo social, mas deve incluir a formação para a responsabilidade, para a dignidade humana e para a deliberação ética em situações concretas.

Essa perspectiva é particularmente relevante no Ensino Médio, etapa em que os estudantes vivenciam de forma mais intensa a construção de identidades, escolhas de projeto de vida e uma participação mais ampla no mundo social. Nesse contexto, Kant oferece uma contribuição específica, ao compreender a educação como um processo gradual, no qual se regulam inclinações, desenvolvem-se capacidades e se orienta o sujeito para agir segundo princípios. Formar para a liberdade, aqui, não significa estimular uma liberdade entendida como simples escolha, mas promover uma liberdade como autocontrole racional e como capacidade de agir por dever. Em termos pedagógicos, isso exige que a escola não trate o estudante como mero receptor de normas, mas como agente em formação, capaz de compreender razões e de orientar sua conduta a partir de critérios. Por isso, a Filosofia no âmbito escolar contribui para que o estudante aprenda a distinguir argumentos de opiniões, avaliar justificativas, reconhecer contradições e refletir sobre critérios de justiça, dever, dignidade e responsabilidade, fortalecendo a passagem da “obediência acrítica” para a deliberação responsável.

É importante destacar que o diálogo entre os objetivos da educação básica e o pensamento kantiano não se reduz à “aplicação” de conceitos filosóficos às políticas curriculares vigentes. Trata-se de mobilizar Kant como referencial teórico para explicitar o

conteúdo formativo implicado nas finalidades educacionais, oferecendo critérios para compreender o que significa formar sujeitos capazes de sair da tutela intelectual, justificar publicamente razões e orientar escolhas por princípios. Assim, sustenta-se o argumento desta dissertação: a constituição progressiva da autonomia no Ensino Médio exige práticas que levem o estudante a formular problemas, justificar posições com razões, avaliar argumentos e evidências, considerar objeções e revisar conclusões, evitando que a formação integral permaneça apenas como enunciado. Nesse horizonte, as próximas seções discutem práticas pedagógicas em Filosofia e suas condições de realização na escola pública de Borba.

2.2.1 Finalidades formativas e formação integral: aproximações com a ideia de esclarecimento

As finalidades formativas atribuídas à educação básica nas diretrizes curriculares brasileiras — especialmente quando enfatizam formação integral, participação social, argumentação e pensamento crítico — podem ser compreendidas como um horizonte educativo que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos. Ainda que a normatividade contemporânea utilize categorias próprias (competências, habilidades, projeto de vida e cidadania), ela pressupõe uma questão de fundo: que tipo de sujeito a escola pretende formar e sob quais condições esse sujeito se torna capaz de orientar-se por razões, e não apenas por repetição, conformismo ou tutela intelectual? Nesse ponto, mobilizar o pensamento de Immanuel Kant permite explicitar o sentido formativo dessas finalidades a partir da ideia de esclarecimento (*Aufklärung*), entendida como saída da menoridade e exercício responsável do entendimento.

Em Kant, o esclarecimento não se reduz a “ter informação”, mas a superar uma condição em que o sujeito se acostuma a pensar pela direção de outro. A definição do próprio Kant, tal como recuperada no material de referência desta pesquisa, é suficientemente clara para orientar a leitura educacional, onde “esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade. Menoridade é a incapacidade de usar seu entendimento sem direção de outro.” (Kant, 2013, p.63).

Essa formulação tem relevância imediata para o trabalho escolar, quando a escola ao afirmar finalidades como cidadania, participação e pensamento crítico, ela precisa criar condições pedagógicas para que os estudantes avancem da dependência intelectual — quando apenas repetem opiniões — para uma postura em que conseguem examinar razões, justificar afirmações e rever posições diante de argumentos mais consistentes. Por isso, a adoção do

esclarecimento, em sala de aula, é menos um “tema” e mais um modo de proporcionar formação, ao trabalhar a leitura orientada com questionamento, discussão com critérios, escrita argumentativa e devolutivas que exijam revisão e precisão conceitual.

Nessa perspectiva, a noção de formação integral ganha densidade ao ser relacionada a uma formação que envolve dimensões intelectuais e éticas, e não somente desempenho funcional. Nesse sentido, a reflexão pedagógica reunida no material que fundamenta este capítulo enfatiza que educação não pode ser reduzida a treinamento, ela é formação e envolve ética, estética, política e deve envolver o ser humano em sua totalidade.

A implicação para o Ensino Médio é direta, a formação integral não se comprova apenas por enunciados curriculares, mas por práticas que desenvolvam faculdades do “pensar” — compreender, comparar, criticar, deliberar — e por situações em que o estudante aprenda a sustentar razões publicamente. Em termos de didática, isso significa que conteúdos e habilidades precisam ser organizados de modo a favorecer processos de problematização e argumentação, preservando tempo de elaboração (leitura, debate e escrita), sob pena de a criticidade se converter em formalidade vazia.

Essa aproximação entre formação integral e esclarecimento torna-se ainda mais clara quando se considera a dimensão social e política da educação básica. Para Kant, a saída da menoridade requer condições de liberdade para que a razão possa ser exercida publicamente. Por isso, ao tratar do esclarecimento, o filósofo afirma que “o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento (*Aufklärung*) entre os homens” (Kant, 2013b, p. 65). Essa compreensão é retomada por Zatti (2007, p. 38), ao destacar que a liberdade de fazer uso público da razão é necessária para a autonomia de pensamento, de ação e de palavra. Em linguagem escolar, isso significa que a escola precisa funcionar como espaço formativo no qual o estudante aprenda a falar com justificativa, escutar objeções e reformular conclusões quando necessário. Embora a sala de aula não corresponda à esfera pública em sentido amplo, ela pode operar como ambiente de exercício racional compartilhado, no qual as ideias não se sustentam pela autoridade de quem as enuncia, mas pela consistência das razões apresentadas.

Ao mesmo tempo, o esclarecimento kantiano oferece um critério crítico para avaliar riscos frequentes nas práticas escolares, sobretudo quando a formação integral é reduzida a slogans, rotinas apressadas ou tarefas de mera reprodução. Kant observa que a permanência na menoridade se sustenta, em grande parte, pelo comodismo e pela dificuldade de romper com hábitos de tutela, pois se torna mais fácil permitir que outros pensem, decidam e orientem em nosso lugar (Kant, 2013b, p. 64). No campo educacional, isso se expressa

quando o estudante é treinado apenas para repetir respostas, seguir roteiros fixos e memorizar fórmulas, sem vivenciar experiências reais de investigação, argumentação e revisão do próprio pensamento. Nesses casos, a escola pode declarar a autonomia como finalidade, mas manter práticas de tutela intelectual, pode afirmar o compromisso com o pensamento crítico, mas organizar um ensino que pouco exige leitura, justificativa, confronto de razões e reformulação de conclusões.

Essa compreensão também permite afirmar que a formação integral não se orienta apenas pelas exigências imediatas do presente, mas por um horizonte de formação humana voltado ao aperfeiçoamento do sujeito e da própria vida social. Em *Sobre a pedagogia*, Kant afirma que não se devem educar as crianças “segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação” (Kant, 1996, p. 22-23). Para a escola pública, essa referência assume sentido concreto: educar não significa apenas adaptar o estudante às demandas imediatas do mundo social, mas formar disposições intelectuais e morais para que ele possa compreender a realidade, julgar com critérios e assumir responsabilidade pelo que decide e defende. Assim, a formação integral, em perspectiva kantiana, exige práticas escolares que não se limitem ao treinamento ou à reprodução, mas que criem condições para o exercício progressivo da razão, da autonomia e da responsabilidade, inclusive em contextos marcados por adversidades sociais, territoriais e educacionais.

Assim, ao aproximar as finalidades formativas e a noção de formação integral à ideia kantiana de esclarecimento, afirma-se um argumento central que orienta o restante do capítulo: a formação escolar se torna efetivamente integral quando cria condições para a saída da tutela intelectual, isto é, quando o estudante aprende a justificar o que afirma, avaliar razões, considerar objeções e revisar conclusões à luz de critérios. Com base nesse horizonte, as próximas seções examinam, no âmbito da Filosofia escolar, quais práticas pedagógicas e quais formas de avaliação podem tornar esse processo formativo observável e progressivo, especialmente nas condições concretas da escola pública de Borba.

2.2.2 Autonomia, uso público da razão e Filosofia no âmbito escolar: fundamentos para o “pensar por si”

Na continuidade da análise proposta neste capítulo, torna-se necessário explicitar, em termos mais rigorosos, quais conteúdos formativos estão implicados na ideia de superação da tutela intelectual discutida em 2.2.1. Nesse movimento, as categorias kantianas de autonomia

e de uso público da razão oferecem critérios decisivos para interpretar os objetivos formativos atribuídos ao Ensino Médio e para situar o papel específico da Filosofia no âmbito escolar. Em perspectiva educacional, autonomia não pode ser tomada como mera espontaneidade, “liberdade de escolher” ou protagonismo reduzido a preferências; ela envolve a capacidade de justificar posições, avaliar razões e orientar decisões por critérios, em vez de reproduzir opiniões, seguir autoridades ou agir por impulso. Essa compreensão é particularmente relevante na escola pública, onde a formação do juízo se constrói gradualmente por meio de práticas que tornam o pensamento observável, discutível e avaliável.

Na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant vincula liberdade e moralidade à ideia de que a vontade não é livre quando se deixa determinar por causas externas, mas quando se orienta por uma lei que a própria razão reconhece como válida. Em sua formulação, a liberdade da vontade corresponde à “autonomia, isto é, a propriedade da vontade de ser lei para si mesma” (Kant, 2007, p. 94). Essa concepção implica que autonomia não significa agir conforme qualquer desejo ou preferência imediata, mas orientar-se por máximas que possam ser examinadas quanto à sua validade, especialmente quanto à possibilidade de serem reconhecidas como lei universal. Em termos educativos, esse núcleo normativo permite compreender que não se espera do estudante um resultado moral acabado, mas um percurso formativo no qual ele aprenda, progressivamente, a distinguir razões de justificativas aparentes, reconhecer limites do próprio ponto de vista e revisar conclusões diante de argumentos mais consistentes.

Para o âmbito escolar, isso desloca a compreensão de autonomia para o terreno da formação. A autonomia não se apresenta como traço psicológico individual, nem como atributo que o estudante “tem” ou “não tem”, ela se constrói como capacidade progressiva, mediada por experiências educativas concretas. Nesse sentido, a pesquisa que articula Kant e Freire chama atenção para uma dimensão frequentemente invisibilizada nas discussões curriculares: a autonomia depende de condições efetivas de pensamento e comunicação. Quando a liberdade de falar, escrever e participar é restringida, restringe-se também a liberdade de pensar, pois “nós pensamos em conjunto com as outras pessoas na medida em que nos comunicamos”, por isso, a ausência de acesso a uma educação formal e de qualidade pode suprimir a “autonomia de pensamento” e a “autonomia da palavra” (Zatti, 2007, p.37). Essa observação tem implicação direta para o Ensino Médio: formar para a autonomia exige garantir práticas reais de leitura, escrita, debate e elaboração, e não apenas declarar essa finalidade em documentos.

É nesse horizonte que o uso público da razão se torna um critério formativo decisivo. Em Kant, a saída da menoridade requer liberdade para tornar públicas as razões e submetê-las ao exame crítico, a reflexão sobre o esclarecimento aponta que “nada mais se exige a não ser liberdade de fazer uso público da razão em todas as questões”, distinguindo esse uso público do uso privado ligado a funções institucionais (Zatti, 2007, p.38). Ainda que a sala de aula não seja “o público” no sentido amplo da sociedade civil, ela pode funcionar como um espaço formativo de publicidade racional, no qual argumentos são avaliados por critérios e não por autoridade. A própria filosofia crítica kantiana valoriza essa dimensão quando associa liberdade à possibilidade de “submeter ao juízo público os pensamentos e as dúvidas” (Zatti, 2007, p. 34). Para a escola, o sentido pedagógico disso é claro: educar para o pensar por si não é ensinar o aluno a responder, mas ensiná-lo a justificar o que afirma, a escutar objeções, a reformular posições e a sustentar a própria palavra em diálogo com os outros.

Nessa direção, a Filosofia escolar ocupa um lugar singular, porque trabalha diretamente com o exercício do conceito e com o rigor argumentativo. Em Filosofia, termos como liberdade, justiça, dever e dignidade não podem permanecer como palavras de uso cotidiano, precisam ser esclarecidos, problematizados e examinados quanto a seus pressupostos e consequências. Esse trabalho conceitual é parte central do “pensar por si”, pois impede que o estudante se satisfaça com fórmulas prontas ou com discursos repetidos. Silvio Gallo propõe compreender a aula de Filosofia como uma “oficina de conceitos”, na qual o pensamento é provocado por problemas e conduzido à elaboração conceitual, sem transformar a aula em roteiro fechado (Gallo, 2012). Esse ponto é importante para a prática docente, tendo em vista que, a mediação do professor não é fornecer conclusões, mas organizar situações didáticas que levem o estudante a operar conceitos, construir justificativas e reconhecer limites.

Ao mesmo tempo, esse horizonte exige critérios de aprendizagem filosófica que sejam verificáveis. No campo das orientações para o ensino de Filosofia, a aprendizagem não se evidencia apenas pela repetição de conteúdos, mas pela capacidade do estudante de tomar posição, defender argumentos com razões, considerar objeções e rever conclusões quando confrontado com justificativas mais consistentes. Nesse sentido, a Filosofia escolar contribui para tornar a autonomia intelectual observável no cotidiano da sala de aula, pois transforma o pensamento em prática pública: o estudante aprende a sustentar o que afirma e a responder pelo que diz, em diálogo crítico com os outros.

Quando isso se torna prática regular em sala, a autonomia deixa de ser um enunciado abstrato e passa a ser um processo formativo observável, o estudante aprende a sustentar

razões, a reconhecer objeções e a revisar proposições e conclusões. Essa direção, inclusive, converge com expectativas presentes em documentos curriculares, que valorizam debates e discussões, bem como a participação crítica em temas de interesse dos estudantes (Brasil, 2018). No caso do Amazonas, a *Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio*, no componente Filosofia, também explicita essa direção formativa ao prever, entre as competências específicas, a participação no debate público “de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Amazonas, 2025, p. 427). Essa formulação reforça a relação entre ensino de Filosofia, argumentação pública e responsabilidade ética, aproximando o trabalho em sala de aula das finalidades formativas discutidas nesta pesquisa.

Esse enquadramento ajuda, ainda, a evitar dois desvios comuns que fragilizam o ensino de Filosofia. O primeiro é o autoritarismo intelectual, que reduz a aula à repetição de definições e classificações, preservando a tutela e impedindo o estudante de construir critérios próprios que permitam o desenvolvimento do pensar autônomo e crítico. O segundo é o relativismo superficial, em que o debate se converte em circulação de opiniões sem exigência de fundamento, como se toda afirmação fosse equivalente. Em ambos os casos, a autonomia é comprometida: no primeiro, porque não há formação do juízo; no segundo, porque não há responsabilidade argumentativa. O caminho formativo mais consistente é aquele que combina liberdade de pensar com critérios de validação: clareza conceitual, coerência interna, pertinência das razões e disposição para revisão. Para que isso seja possível no Ensino Médio, é necessário reconhecer um ponto frequentemente ignorado: o pensamento demanda tempo de elaboração. Gallo observa que “o pensamento é um exercício de paciência” e que a aceleração do cotidiano tende a reduzir “o tempo para a leitura” e “o tempo para a reflexão”, justamente quando o filosofar exige trato paciente com o conceito (Gallo, 2012).

A autonomia e uso público da razão não se restringem à dimensão intelectual, em Kant, eles se articulam a uma exigência moral que busca orientar ações por princípios e reconhecer o outro como fim, e não como meio. No Ensino Médio — etapa marcada por conflitos de convivência, dilemas éticos e desafios sociais —, a Filosofia pode oferecer instrumentos conceituais para que os estudantes aprendam a deliberar moralmente: justificar escolhas, ponderar consequências, reconhecer limites e submeter posições a critérios de justiça e dignidade. Desse modo, “pensar por si” não significa pensar sozinho, mas pensar de modo autônomo no interior de uma comunidade de interlocução, com responsabilidade pelo que decide, argumenta, afirma e defende diante do outro.

2.3 Práticas pedagógicas em Filosofia no Ensino Médio

A discussão sobre práticas pedagógicas em Filosofia no Ensino Médio, nesta seção, decorre diretamente do percurso analítico desenvolvido nas subseções anteriores. Em 2.1, foram examinadas as diretrizes curriculares nacionais e estaduais que estruturam a etapa e condicionam o lugar da Filosofia no interior das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em 2.2, o diálogo com Kant permitiu atribuir densidade conceitual a finalidades como formação integral, cidadania e argumentação, compreendendo-as como exigências de formação do juízo e de saída da tutela intelectual. Assim, na presente seção, não há a introdução de um tema paralelo, mas realiza-se um desdobramento necessário, ao explicitar como tais finalidades podem ser traduzidas em procedimentos didático-pedagógicos e em formas de organização do trabalho docente capazes de produzir, no cotidiano da escola pública, experiências de aprendizagem filosófica efetivamente formativas.

Esse desdobramento, portanto, não é apenas metodológico, ele responde também à trajetória histórico-normativa da Filosofia no currículo brasileiro. Mesmo quando reconhecida em documentos oficiais, a disciplina nem sempre teve asseguradas condições mínimas de continuidade, tempo pedagógico e densidade formativa. Por isso, as práticas pedagógicas assumem, aqui, uma dimensão que ultrapassa a técnica: elas se tornam o modo concreto pelo qual a Filosofia evidencia sua relevância educacional no cotidiano escolar. Em outras palavras, não basta que a disciplina esteja “prevista”, é necessário que ela produza experiências de aprendizagem capazes de tornar visível aquilo que lhe é próprio — o trabalho com conceitos, a problematização do vivido e a construção de argumentos sustentáveis diante do outro.

Nesse ponto, o referencial kantiano funciona como orientação de sentido. Se educar, na perspectiva do esclarecimento (*Aufklärung*), implica formar sujeitos capazes de pensar por si, então a prática pedagógica em Filosofia precisa ser concebida como racionalidade em exercício. Isso significa organizar a sala de aula como espaço em que o estudante aprende a justificar o que afirma, avaliar razões, considerar objeções e revisar conclusões. O “pensar por si”, nessa perspectiva, não é espontaneidade, nem mero “falar o que pensa”, se traduz como aprendizagem gradual de critérios de juízo, de responsabilidade pelo discurso e de abertura à crítica. A escola pública, por sua função social e constitucional de garantir o direito à educação com equidade, cumpre um papel estratégico na formação de sujeitos capazes de participar da vida comum de maneira crítica e responsável. Por isso, ela tem especial responsabilidade com esse tipo de formação, ao oferecer aos estudantes não apenas

conteúdos, mas condições efetivas para que se tornem capazes de argumentar, deliberar e participar do mundo comum com razões, exercitando o juízo, o respeito ao contraditório e a responsabilidade pelo que afirmam e decidem.

As diretrizes curriculares reforçam essa orientação quando valorizam competências relacionadas à leitura crítica, à argumentação, à investigação e ao posicionamento ético. No âmbito de CHSA, a expectativa de aprendizagem tende a favorecer operações intelectuais constitutivas do filosofar — selecionar, comparar, interpretar, argumentar, criticar e tomar posição fundamentada diante de problemas éticos, políticos e sociais, avaliando argumentos, evidências e critérios em jogo, e não apenas expressando opiniões. Desse modo, o ensino de Filosofia ganha coerência quando se alinha a essas exigências sem perder sua especificidade. A Filosofia não deve ser reduzida a “temas transversais” dispersos, sem conexão com a realidade, nem a um inventário de autores. Seu núcleo formativo está em promover situações em que o estudante precise:

- a) transformar uma experiência em problema;
- b) trabalhar conceitos com rigor;
- c) construir e avaliar argumentos; e
- d) comunicar e revisar seu pensamento no diálogo com os outros.

Por isso, uma prática pedagógica filosoficamente consistente tende a organizar-se por problemas e investigação, e não apenas por exposição. O problema filosófico funciona como mediação entre o vivido e o pensado e convoca o estudante a explicitar pressupostos, distinguir opinião de argumento, testar coerências e buscar critérios. Neste contexto, a aula de Filosofia pode assumir o formato de uma “oficina de conceitos”, em que o professor conduz o estudante a operar distinções, construir definições, trabalhar exemplos e contraexemplos e reconhecer possíveis consequências. Esse trabalho é plenamente apropriado ao Ensino Médio quando planejado de forma progressiva, no primeiro momento, inicia-se com questões próximas do repertório dos estudantes, explicita-se gradualmente o uso de conceitos e critérios, e eleva-se o nível de exigência à medida que a turma aprende a justificar posições, avaliar razões, considerar objeções e distinguir argumentos frágeis de argumentos mais consistentes.

Já a dimensão do uso público da razão pode ser traduzida didaticamente como prática regular de debate e escrita argumentativa. Debates regrados, seminários com papéis definidos (defesa, objeção, réplica), rodas de discussão com critérios explícitos e análise de argumentos presentes em discursos públicos são estratégias que tornam a razão “comunicável e criticável”. O objetivo não é apenas “fazer os alunos falarem”, mas ensiná-los a falar com

fundamento, sustentar tese, apresentar razões, usar evidências, reconhecer objeções e revisar conclusões. Essa exigência protege a aula de dois desvios frequentes: o autoritarismo intelectual (quando o estudante apenas repete) e o relativismo superficial (quando toda opinião vale sem critérios). Entre ambos, a Filosofia como prática formativa no ensino médio deve sustentar a liberdade de pensar combinada com a obrigação de justificar.

Em termos didáticos, esse conjunto de práticas pode ser organizado em uma sequência relativamente estável, adaptável ao tempo disponível e ao nível da turma: 1) situação-problema (dilema moral, conflito de convivência, questão do território, texto curto); 2) levantamento de hipóteses e explicitação de pressupostos; 3) leitura orientada e construção conceitual (distinções, definições, exemplos); 4) confronto racional de perspectivas (debate regrado, análise de argumentos); 5) produção escrita (tese, razões, objeções, resposta); 6) devolutiva e reescrita. Esse modelo atende ao que se espera do ensino médio e preserva a identidade filosófica, na medida em que, não se trata de “falar sobre tudo” sem conhecimento de causa, mas de aprender a pensar com conceitos e critérios que sejam compreendidos de forma efetiva e significativa.

A avaliação, nesse quadro, precisa ser compatível com a natureza do que se pretende formar. Se a finalidade é desenvolver o juízo e a responsabilidade intelectual, avaliar não pode significar apenas medir memorização. Deve significar observar evidências do raciocínio na clareza conceitual, na coerência interna do argumento, na capacidade de sustentar razões, de considerar objeções e de revisar posições. Por isso, a avaliação formativa é especialmente adequada à Filosofia a partir das: devolutivas orientadas, reescrita, rubricas argumentativas, portfólios de textos e registros de debate que tornam visível a progressão do pensamento. O estudante aprende a pensar melhor porque é levado a expor seu pensamento, receber crítica, reformular e amadurecer suas justificativas — exatamente o tipo de aprendizagem que o esclarecimento pressupõe.

É importante destacar que essas práticas não se esgotam no espaço “intramuros” da sala de aula. Quando a Filosofia articula problematização e argumentação a questões concretas de cidadania, direitos e vida coletiva, ela evita tanto o formalismo abstrato quanto um pragmatismo sem reflexão, pois coloca o estudante diante da tarefa de justificar publicamente razões e avaliar critérios em situações reais. Nesse sentido, projetos argumentativos, leitura crítica de discursos públicos, análise de justificativas presentes em debates locais e produção de textos de intervenção podem ser desenvolvidos com critérios explícitos — clareza conceitual, consistência das razões, respeito ao contraditório e

responsabilidade ética —, fortalecendo a dimensão pública do pensamento e atribuindo sentido às aprendizagens.

Essa orientação prepara diretamente a seção seguinte. Se a prática filosófica exige tempo pedagógico, continuidade, leitura, escrita e uma cultura escolar que valorize o debate regrado, torna-se necessário examinar como essas condições se apresentam no território e quais limites e possibilidades elas impõem à implementação curricular. O que nos leva a discutir sobre os desafios e as possibilidades da implementação curricular e da realização das práticas pedagógicas em Filosofia na escola pública de Borba, delimitando em que medida as diretrizes curriculares e o horizonte formativo aqui proposto podem ser efetivamente realizados ou tensionados pelas condições concretas do município.

2.3.1 Princípios metodológicos: investigação, problematização e argumentação

A prática pedagógica em Filosofia no Ensino Médio, quando orientada pelas finalidades formativas discutidas nas seções anteriores — formação integral, reflexão crítica, participação social e exercício do pensar por si —, precisa ser organizada por princípios metodológicos capazes de transformar essas finalidades em experiências concretas de aprendizagem. Nesta pesquisa, investigação, problematização e argumentação constituem princípios da organização didático-metodológica da intervenção, sem que sejam compreendidos como categorias metodológicas formuladas por Kant. Sua fundamentação articula contribuições do campo do ensino de Filosofia, das diretrizes curriculares e, especialmente no que se refere à investigação e à problematização, da perspectiva educacional de Paulo Freire. O referencial kantiano, por sua vez, oferece fundamentos para compreender o exercício do próprio entendimento, a formação do juízo, a autonomia e a responsabilidade intelectual. Desse modo, investigação, problematização e argumentação são articuladas como um encadeamento didático: investiga-se para sustentar perguntas, problematiza-se para deslocar evidências imediatas e argumenta-se para conferir critério, justificação e responsabilidade ao pensamento produzido.

Essa organização não se reduz a “metodologias da moda”, ela responde a um ponto central do currículo, onde as aprendizagens não se realizam apenas porque estão prescritas. A BNCC, ao definir as competências gerais da Educação Básica, explicita que a escola deve “exercitar a curiosidade intelectual” e recorrer a procedimentos como “investigação”, “reflexão” e “análise crítica” (Brasil, 2018, p. 9). O documento também estabelece que os estudantes devem ser capazes de “argumentar com base em fatos, dados e informações

confiáveis” (Brasil, 2018, p. 10). Essas diretrizes reforçam que investigação, problematização e argumentação devem compor uma mesma orientação didática, voltada à formação de estudantes capazes de perguntar, analisar e justificar suas posições com critérios.

O primeiro princípio, a investigação, supõe recusar a aula de Filosofia como simples consumo de respostas prontas. Investigar, nesse componente, significa tratar conceitos e problemas como objetos de busca racional, ao levantar hipóteses, consultar textos, comparar posições, identificar pressupostos, examinar consequências e produzir sínteses provisórias. A própria concepção freireana de docência reforça esse ponto: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2011, p. 21). Na prática escolar, isso implica organizar tempos e materiais viáveis para trabalhar leitura orientada de trechos filosóficos, roteiros de questões, registros em caderno e pequenas tarefas de pesquisa que possam ser realizadas com o que a escola consegue garantir. Em Borba, onde a conectividade pode ser instável e o acesso a recursos varia, a investigação precisa ser planejada baseada na realidade municipal, com atividades pensadas previamente, como por exemplo, textos curtos impressos, fichas de conceito adaptadas ao público participante da aula, recortes de discursos públicos e fontes do território (relatos, casos da escola, situações comunitárias) que podem sustentar a aprendizagem investigativa sem depender de recursos sofisticados. Nessa direção, a Proposta Curricular do Amazonas também reconhece a Filosofia como componente voltado ao “desenvolvimento do pensamento autônomo” e da “argumentação fundamentada” (Amazonas, 2025, p. 390), o que reforça que investigar é parte da própria intencionalidade formativa do componente.

O segundo princípio, a problematização, é o eixo que transforma a investigação em formação filosófica propriamente dita. Problematizar não é apenas começar com uma pergunta; é construir uma situação intelectual que exija critérios e desestabilize certezas apressadas. Para que isso não se torne disperso, a aula precisa ser organizada com progressão: a) situação-problema (caso, dilema, conflito interpretativo, notícia, experiência local), b) elaboração conceitual (distinções e categorias para pensar com rigor) e c) teste crítico (objeções, comparação de argumentos e consequências). Essa estrutura é especialmente útil em contextos de fragmentação do tempo escolar, porque o problema e os conceitos funcionam como eixo de retomada. No debate metodológico do ensino de Filosofia, Gallo descreve essa lógica como uma sequência didática articulada em “uma etapa de sensibilização, uma etapa de problematização, uma etapa de investigação e... uma etapa de conceituação” (Gallo, 2012, p. 95). Em termos pedagógicos, isso significa que o professor não “entrega o conceito pronto”,

mas conduz o estudante a reconhecer o problema, buscar razões e, então, construir clareza conceitual.

No ensino médio, a problematização ganha força quando se conecta às experiências reais da juventude e ao território, sem perder rigor. Em Borba, isso é particularmente propício: questões socioambientais, convivência escolar, circulação de informação e desinformação, decisões coletivas e dilemas de justiça e dever podem ser tratados como problemas filosóficos (o que justifica uma norma? o que distingue opinião de conhecimento? que critérios tornam uma decisão justa?). O ponto decisivo é transformar o vivido em problema: não basta “falar da realidade”; é necessário conceituar e argumentar sobre ela. Por isso, é pertinente recuperar a advertência de Freire sobre o rigor do pensamento: “Sem rigorosidade metódica não há pensar certo” (Freire, 2011, p. 34). Na experiência filosófica escolar, essa rigorosidade aparece justamente na exigência de distinções conceituais, justificativas e coerência, em vez de respostas rápidas ou frases feitas.

O terceiro princípio, argumentação, confere publicidade e responsabilidade ao pensamento produzido. Argumentar não é “ter opinião”, está relacionada em sustentar teses por razões, distinguir premissas e conclusões, selecionar evidências, reconhecer objeções e responder a elas. Essa exigência dialoga diretamente com a BNCC, que prevê que, ao longo dos três anos, os estudantes tenham oportunidades de “organizar, participar e/ou intervir em situações de discussão e debates” (Brasil, 2018, p. 504). No cotidiano da escola pública, a argumentação precisa ser ensinada com progressão, para que deixe de ser apenas “opinião” e se torne posição fundamentada.

Um caminho didático consistente é iniciar com a explicitação da tese e de duas razões que a sustentem; em seguida, introduzir a objeção (o que um colega poderia contestar e por quê); e, por fim, trabalhar a revisão racional, quando o estudante aprende a ajustar, fortalecer ou reformular sua conclusão à luz de críticas consistentes. Para tornar esse percurso compreensível, é útil adotar uma definição objetiva do que se entende por argumento: Cotrim e Fernandes esclarecem que “os argumentos... [têm] o propósito de apoiar, justificar ou provar a verdade de outra sentença” (Cotrim; Fernandes, 2016, p. 96). Com base nisso, a aula pode utilizar modelos simples e repetíveis de escrita e fala argumentativa — tese → razões → objeção → resposta — sempre com critérios explícitos (clareza conceitual, coerência, pertinência das razões e consideração do contraditório), favorecendo que os estudantes avancem gradualmente na qualidade do que afirmam e no modo como justificam suas posições.

No contexto do município de Borba, essa progressão do ensino da argumentação — entendida como o percurso didático que vai da formulação de uma tese com razões, passa pela introdução de objeções e culmina na revisão racional da conclusão — ganha consistência quando é vinculada a situações concretas da vida coletiva e organizada em formatos viáveis para a escola pública. Debates regrados, por exemplo, podem ser realizados sem apoio tecnológico, desde que haja estrutura: definição de papéis (defesa, oposição, mediação e relatoria), critérios de fala, direito à réplica e registro das melhores razões apresentadas. Ao transformar o debate em rotina pedagógica com regras e critérios, a turma aprende que a palavra não vale por autoridade ou popularidade, mas pelo fundamento e pela capacidade de responder a objeções. Essa orientação encontra respaldo nos documentos estaduais, que preveem como competência participar do debate público “de forma crítica, respeitando diferentes posições” (Amazonas, 2025, p. 437). Assim, o trabalho argumentativo cumpre dupla função: aproxima o ensino de Filosofia de finalidades curriculares como participação e cidadania e, ao mesmo tempo, preserva a especificidade do componente, ao exigir justificativa, coerência e revisão racional das posições.

Com base nessa progressão — em que os estudantes aprendem a formular tese, sustentar razões, considerar objeções e revisar conclusões —, a integração entre investigação, problematização e argumentação pode ser organizada de modo didaticamente estável e realista. Uma sequência possível, adequada ao ensino médio e viável na escola pública, envolve: 1) situação-problema e levantamento de hipóteses; 2) leitura orientada (trecho filosófico, texto de apoio e/ou caso); 3) oficina de conceitos (distinções e critérios); 4) debate regrado ou seminário argumentativo; 5) produção escrita (tese, razões, objeção e resposta); e 6) devolutiva e reescrita. Esse percurso transforma a aula em exercício efetivo de racionalidade, pois o estudante não apenas “responde”, mas é levado a justificar, confrontar e aprimorar seu pensamento. Ao considerar a realidade de Borba, isso não significa reduzir a Filosofia a uma contextualização superficial do território, mas territorializar a problematização, reconhecendo que o município oferece problemas públicos legítimos e que a Filosofia fornece critérios para pensá-los com rigor, preservando a viabilidade escolar e a densidade formativa do componente.

2.3.2 Avaliação formativa e evidências de aprendizagem filosófica

A avaliação em Filosofia, para ser coerente com as finalidades formativas discutidas neste capítulo — formação integral, construção do juízo, saída da tutela intelectual e

responsabilidade pelo que se afirma —, não pode ser reduzida à verificação de memorização. Avaliar, nesse campo, significa acompanhar a aprendizagem filosófica como processo: a passagem de respostas imediatas para posições justificadas; do uso impreciso de termos para distinções conceituais mais rigorosas; de afirmações fechadas para conclusões revisáveis e criticáveis. Essa orientação encontra respaldo na BNCC, ao afirmar que as aprendizagens essenciais “só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (Brasil, 2018, p. 16). Nessa mesma direção, Luckesi contribui ao definir avaliação como “juízo de qualidade... tomada de decisão” (Luckesi, 2011, p. 18), isto é, um juízo que não se esgota na nota, mas serve para orientar intervenções pedagógicas durante o percurso. Assim, a avaliação deixa de ser um momento externo ao ensino e passa a integrar o trabalho formativo: ela sinaliza o que será valorizado, organiza o tempo de aprendizagem e produz efeitos diretos sobre a maneira como os estudantes estudam, participam das atividades e escrevem os textos escolares.

Na escola pública, esse ponto é particularmente sensível, porque a cultura avaliativa pode fortalecer a formação do pensamento ou desfigurá-la. Quando a avaliação se concentra em resultados pontuais, respostas padronizadas e acertos imediatos, ela tende a estreitar o espaço da investigação e da argumentação; o estudante aprende que pensar com cuidado “não tem valor escolar”. Em contrapartida, quando a avaliação explicita critérios, acompanha progressos e prevê retomadas, ela sustenta condições para que os estudantes aprendam a justificar melhor, revisar argumentos e aprimorar o uso de conceitos. Essa lógica dialoga com a exigência de reflexão contínua sobre a prática: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2011, p. 27). Em Borba, onde a escola convive com heterogeneidade de repertórios de leitura e escrita e, por vezes, com descontinuidades de tempo escolar, a avaliação formativa funciona como estratégia de justiça pedagógica: não reduz o rigor, mas organiza progressões possíveis e devolutivas viáveis no cotidiano real. Nessa direção, também é pertinente a crítica de Luckesi à lógica seletiva, ao lembrar que o estudante “não vem... para processo seletivo, mas... para aprender” (Luckesi, 2011, p. 30), indicando que a avaliação precisa servir ao investimento no aprender e não à exclusão.

Nesta dissertação, quatro evidências são centrais. A primeira é a clareza conceitual: definir termos, distinguir sentidos, evitar contradições e identificar pressupostos. A segunda é a estrutura argumentativa: explicitar tese, apresentar razões, mobilizar exemplos ou evidências e sustentar inferências. A terceira é a capacidade crítica: formular objeções, reconhecer limites do próprio argumento e revisar a posição diante de razões mais

consistentes. A quarta é a dimensão ética do juízo: posicionar-se com responsabilidade, respeitar o contraditório e recusar justificativas discriminatórias ou violentas. Esses critérios se articulam ao horizonte normativo da BNCC quando ela define como competência geral a necessidade de argumentar com base em informações confiáveis com posicionamento ético (Brasil, 2018, p. 10) e quando prevê participação em discussões/debates com reformulação de posicionamento voltado ao bem comum (Brasil, 2018, p. 3506). Em termos teóricos, esses mesmos critérios reforçam a distinção entre “examinar” e “avaliar”: na lógica do exame, o foco recai em classificação; na lógica formativa, a avaliação opera como acompanhamento com vistas à inclusão e ao avanço — o que Luckesi resume ao associar avaliação a “diagnóstico e... inclusão” (Luckesi, 2011, p. 30).

Essas evidências só se tornam observáveis quando a avaliação se traduz em instrumentos e rotinas. Entre os instrumentos viáveis para Filosofia no Ensino Médio, destacam-se: rubricas argumentativas, portfólios, diários de pensamento, mapas de razões, seminários/debates com critérios, autoavaliação orientada e avaliação por pares. A rubrica é especialmente produtiva porque torna explícito o que será observado (por exemplo: clareza da tese, força das razões, uso de conceitos, consideração de objeções e coerência), permitindo progressão por etapas: primeiro exigir tese + uma razão; depois duas razões; em seguida introduzir objeção; depois resposta à objeção; e, por fim, reescrita orientada. Em Borba, a viabilidade material também importa: portfólio em papel, mapa de razões no caderno, rubrica simples fixada no mural e registros de debate em folha coletiva sustentam acompanhamento contínuo mesmo com limitações de conectividade. Essa progressão é didaticamente compatível com a compreensão freireana de que aprender criticamente requer condições e rigor: o educador democrático precisa trabalhar a “rigorosidade metódica” e a criação das condições de aprendizagem crítica (Freire, 2011, p. 18-19).

A avaliação formativa depende, ainda, de devolutiva qualificada e de oportunidades de reescrita. Em Filosofia, aprender implica tornar explícitas as razões e reorganizar o argumento; por isso, a devolutiva pode ser breve, desde que seja orientadora: “sua tese está clara?”, “suas razões sustentam a tese?”, “qual objeção você considerou?”, “o que você revisaria?”. Esse tipo de prática protege o tempo de elaboração e evita que a aula seja capturada pela pressa do “rendimento” imediato. Nessa direção, Gallo alerta que o trabalho filosófico exige tempo próprio: “Não se faz filosofia sem a ‘paciência do conceito’” (Gallo, 2012, p. 56). Quando a devolutiva orienta reescritas e revisões, a avaliação se converte em parte do método: forma porque exige justificativa, sustenta a crítica e educa a responsabilidade pelo que se afirma.

No caso específico do ensino de Filosofia, é importante que os instrumentos avaliativos não reduzam a disciplina a “opiniões”. A aula, como experiência de pensamento, pode operar como “oficina de conceitos”, em que os estudantes aprendem a esclarecer noções, comparar sentidos e elaborar posições sustentáveis (Gallo, 2012, p. 91). A avaliação, então, precisa registrar esse trabalho: não apenas “o que o aluno pensa”, mas como ele constrói o que pensa (com quais conceitos, com quais razões, com quais limites reconhecidos, com qual abertura ao contraditório). Debates e seminários, por exemplo, tornam-se situações avaliáveis quando o professor registra critérios mínimos (clareza, uso de razões, consideração de objeções, respeito ao turno de fala, reformulação de posição quando necessário), alinhando avaliação e finalidade formativa.

Ao incorporar o vínculo com a realidade local, a avaliação formativa ganha realismo sem perder rigor. Em contextos de tempo fragmentado, é mais consistente trabalhar com microevidências contínuas (um parágrafo argumentativo semanal; um mapa de razões; uma objeção escrita; uma reescrita orientada) do que depender de uma prova única e longa. Em contextos de heterogeneidade de leitura e escrita, é necessário planejar progressões e modelos: antes de exigir textos extensos, consolidar pequenas estruturas argumentativas, com conectivos, exemplos e revisão. Em contextos de acesso desigual a recursos, é prudente assegurar que a evidência principal seja produzida na escola, com mediação do professor (texto em sala; debate com registro; síntese guiada), evitando que o desempenho seja determinado pela disponibilidade doméstica de internet ou materiais. Essa orientação dialoga com o reconhecimento, presente na BNCC, de que pesquisas e investigações podem contemplar questões pertinentes aos contextos locais e às culturas juvenis (Brasil, 2018, p. 507).

Por fim, a avaliação formativa em Filosofia cumpre um papel ético e político no currículo: ela protege o tempo do pensamento e dá materialidade à formação do juízo. Quando se avalia apenas por memorização, tende-se a reforçar heteronomia; quando se avalia por evidências de argumentação, conceituação e revisão, sustenta-se a responsabilidade intelectual e o exercício público de justificar posições e preceitos. Nesse aspecto, planejamento e avaliação se articulam como dimensões de um mesmo processo institucional: o planejamento escolar prevê acompanhamento do percurso e revisão de caminhos, incluindo “Avaliação de Conjunto” e “Indicadores de Mudança” como parte do processo (Vasconcellos, s.d., p. 6). Assim, a avaliação em Filosofia se afirma como prática formativa compatível com a escola pública, pois torna observável a aprendizagem do pensar com critérios, sustenta a crítica responsável e fortalece a participação dos estudantes no mundo comum por meio de razões.

Com base nesse percurso teórico, normativo e metodológico, o próximo capítulo desloca a análise para a experiência pedagógica desenvolvida na escola pública de Borba, examinando como as categorias discutidas — esclarecimento, autonomia, argumentação e avaliação formativa — se materializam no planejamento, na execução e na análise da intervenção filosófica realizada no Ensino Médio.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA E INTERVENÇÃO: A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO

O presente capítulo desloca a discussão desenvolvida nos capítulos anteriores para o plano da experiência pedagógica concreta, tomando como referência a prática de ensino de Filosofia realizada em uma escola pública de ensino médio no município de Borba-AM. Se, no primeiro capítulo, buscou-se compreender os fundamentos kantianos da educação, do esclarecimento e da autonomia, e, no segundo, procurou-se analisar as exigências formativas inscritas nas diretrizes curriculares e nas condições contemporâneas do ensino médio, neste momento o objetivo consiste em examinar como tais pressupostos teóricos podem ser traduzidos em ação pedagógica, no interior da escola pública, a partir das condições reais do trabalho docente e da experiência vivida pelos estudantes. Não se trata, portanto, de apresentar uma prática como simples ilustração do referencial teórico, mas de investigar em que medida a experiência formativa desenvolvida no ensino de Filosofia pode constituir-se como espaço de exercício do pensamento, de problematização da realidade e de fortalecimento da capacidade dos estudantes de pensar por si mesmos.

Tal deslocamento é particularmente importante porque, no campo educacional, os conceitos de esclarecimento e autonomia não se realizam somente no plano abstrato. Eles exigem mediações concretas, tempos escolares, estratégias didáticas, vínculos pedagógicos e condições institucionais que tornem possível o exercício da reflexão. Em Kant, o esclarecimento é definido como a saída do homem de sua menoridade, entendida como a incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem a direção de outrem (Kant, 2013). Essa formulação, embora situada em outra cultura e outro contexto histórico, mantém forte atualidade quando pensada no âmbito do ensino médio, sobretudo em realidades escolares marcadas pela repetição de conteúdos, pela centralidade de respostas prontas e pela fragilidade de práticas que incentivem a reflexão crítica e a elaboração própria do pensamento. Nessa perspectiva, o ensino de Filosofia pode assumir função decisiva, desde que não seja reduzido à transmissão enciclopédica de doutrinas, mas compreendido como experiência formativa capaz de convidar o estudante à elaboração conceitual, ao exame crítico e à justificativa racional daquilo que pensa e afirma.

O princípio orientador deste capítulo é o de que a Filosofia, na escola pública, pode constituir-se como prática de esclarecimento não porque ofereça respostas acabadas aos questionamentos e problemas humanos e sociais, mas porque favorece o exercício de pensar por si mesmo, sem romper com a dimensão coletiva e dialógica da formação. Em outras

palavras, a autonomia, nesse contexto, não deve ser entendida como agir de forma isolada ou independente de tudo e de todos, mas como um processo formativo pelo qual o estudante aprende, gradualmente, a refletir, argumentar, rever suas próprias ideias e assumir responsabilidade pelo que pensa e afirma. Esse entendimento também encontra amparo em *Sobre a pedagogia*, quando Kant afirma que a educação não deve apenas disciplinar, mas também cultivar, civilizar e moralizar o ser humano, tendo em vista sua formação como sujeito capaz de agir segundo princípios racionais (Kant, 1999). A escola, nesse horizonte, não é mero espaço de adaptação social; é lugar de formação humana, no qual o estudante pode ser incentivado a sair de uma postura apenas receptiva diante do conhecimento e a relacionar-se de modo mais crítico com o mundo.

No entanto, pensar esse ideal no contexto de uma escola pública de ensino médio situada no interior do Amazonas exige prudência teórica e sensibilidade pedagógica. Não se pode transpor categorias filosóficas universais para a prática escolar como se o contexto fosse neutro ou homogêneo. A experiência educativa ocorre em condições historicamente situadas, atravessadas por desafios sociais, culturais, territoriais e institucionais próprios. Por isso, este capítulo parte do reconhecimento de que a formação para a autonomia, embora constitua uma finalidade pedagógica relevante, não se realiza de modo espontâneo nem linear.

Ela depende de mediações pedagógicas intencionais, de um ambiente de escuta e diálogo, de atividades que convoquem o estudante à reflexão e de uma relação docente que, sem abdicar da autoridade pedagógica, não se confunda com tutela intelectual. Nesse ponto, a interlocução com Paulo Freire torna-se especialmente fecunda, pois sua crítica à educação bancária evidencia os limites de práticas centradas na simples transmissão de conteúdos (Freire, 1987). Ao defender uma pedagogia fundada no diálogo, na problematização e na participação ativa dos sujeitos, Freire ajuda a compreender que a formação crítica não nasce da imposição, mas do encontro pedagógico em que o estudante é reconhecido como sujeito do processo educativo (Freire, 1996).

O capítulo tem como eixo central a análise de uma intervenção pedagógica em Filosofia concebida à luz de fundamentos teóricos que articulam esclarecimento, autonomia, argumentação e reflexão ética. O intuito não é idealizar a prática docente nem apresentar a experiência realizada como modelo acabado. Ao contrário, busca-se examinar seus alcances, tensões, limites e possibilidades, reconhecendo que o chão da escola pública é marcado por contradições que desafiam continuamente o trabalho educativo. A experiência aqui analisada foi planejada a partir da compreensão de que o ensino de Filosofia, para ser coerente com sua especificidade formativa, precisa abrir espaço para o questionamento, para a construção

conceitual e para o confronto respeitoso entre perspectivas distintas. Nesse sentido, o que se pretende observar não é apenas se os estudantes “aprenderam conteúdos”, mas se houve indícios de deslocamento em sua maneira de participar, argumentar, escutar, refletir e posicionar-se diante das questões trabalhadas.

A escolha por trabalhar com uma intervenção filosófica situada no contexto amazônico também responde a uma preocupação metodológica e política. Em vez de pensar o ensino de Filosofia como prática abstrata e descontextualizada, assume-se que a formação para a autonomia precisa dialogar com a realidade vivida pelos estudantes, com seus repertórios, experiências e desafios concretos. Isso não significa reduzir a Filosofia ao cotidiano imediato, mas reconhecer que o exercício do pensamento ganha densidade quando permite aos sujeitos interpretar criticamente o mundo em que vivem. Em uma escola pública de Borba-AM, marcada por especificidades territoriais e socioculturais próprias, a mediação pedagógica precisa considerar o lugar da experiência local sem abandonar a exigência do rigor conceitual. Nessa direção, a Filosofia pode tornar-se espaço de passagem do senso comum ao juízo mais elaborado, da opinião irrefletida à posição argumentada, da repetição à problematização.

A organização deste capítulo acompanha esse movimento. Inicialmente, realiza-se a delimitação do campo de pesquisa e a contextualização da experiência investigativa, situando o município, a escola e a turma participante. Em seguida, apresenta-se a construção teórico-metodológica da intervenção filosófica, explicitando seus fundamentos, sua intencionalidade pedagógica e o percurso metodológico adotado. Posteriormente, analisa-se o desenvolvimento da experiência pedagógica, com atenção para o acolhimento da turma, o diagnóstico inicial, as vivências filosóficas propostas e os desafios encontrados no contexto amazônico. Na sequência, discutem-se os indícios formativos de autonomia e reflexão crítica observados ao longo da prática, especialmente no que se refere à apropriação conceitual, ao exercício argumentativo, à participação discente e à reflexão ética. Por fim, apresenta-se o produto educacional como desdobramento formativo da pesquisa, destacando seus fundamentos teórico-pedagógicos, sua estrutura e suas contribuições para a prática docente.

Desse modo, este capítulo procura demonstrar que a experiência pedagógica, quando intencionalmente orientada por princípios filosóficos e por uma concepção formativa de educação, pode converter-se em espaço de atribuição de sentido ao conhecimento, de exercício do pensamento e de formação para a autonomia. Mais do que relatar uma prática, pretende-se aqui compreender o que ela revela sobre o ensino de Filosofia na escola pública de ensino médio, sobre suas possibilidades emancipadoras e sobre os desafios que ainda se

impõem à formação de sujeitos capazes de pensar com responsabilidade, argumentar com consistência e participar criticamente da vida comum.

3.1 Delimitação do campo de pesquisa e contextualização da experiência investigativa

A presente seção tem por objetivo delimitar o campo de pesquisa e situar a experiência investigativa que dá sustentação a esta dissertação. Trata-se de um momento decisivo do capítulo, pois é nele que se explicitam as condições concretas em que a intervenção pedagógica foi concebida, desenvolvida e analisada. Em uma pesquisa voltada a compreender de que modo o ensino de Filosofia pode contribuir, no contexto escolar, para o exercício do pensar, para a problematização da realidade e para a formação gradual da autonomia dos estudantes, não basta enunciar categorias teóricas em nível geral, torna-se necessário compreendê-las à luz das condições efetivas da escola pública, considerando o território, a instituição escolar, os sujeitos envolvidos e as circunstâncias que atravessam a prática docente no ensino médio.

Delimitar o campo de pesquisa, nesse sentido, não significa apenas indicar onde a investigação ocorreu, mas significa reconhecer que a experiência escolar sempre se realiza em condições históricas, sociais, culturais e institucionais determinadas, que influenciam tanto o trabalho do professor quanto os modos de participação, compreensão e envolvimento dos estudantes. Por essa razão, esta seção apresenta o contexto educacional de Borba-AM, a inserção sociocomunitária da escola pública em que a pesquisa foi desenvolvida e a caracterização da turma participante como universo empírico da investigação. Com isso, busca-se evidenciar que a experiência pedagógica aqui analisada não se deu em um espaço abstrato, neutro ou indiferenciado, mas em uma realidade concreta, marcada por desafios e possibilidades próprios da escola pública de ensino médio situada no interior do Amazonas.

A contextualização nesse cenário é indispensável, pois a formação para a autonomia, no âmbito escolar, não se realiza de maneira dissociada das condições reais do ensino. Ao contrário, ela depende de mediações pedagógicas construídas no interior da vida escolar, em diálogo com o contexto vivido pelos estudantes e com as possibilidades e limites da instituição. Desse modo, ao apresentar o município, a escola e a turma, esta seção não assume função meramente descritiva. Seu propósito consiste em mostrar em que medida o campo investigado oferece elementos relevantes para a compreensão do problema de pesquisa e para a interpretação da intervenção filosófica desenvolvida.

Além de situar a pesquisa em seu contexto concreto, a delimitação do campo permite explicitar a pertinência do espaço investigado e dos sujeitos envolvidos para o desenvolvimento deste estudo. Ao tratar da escola pública e da turma participante, pretende-se explicitar por que esse espaço se mostrou fecundo para refletir sobre o ensino de Filosofia, sobre a problematização da realidade vivida pelos estudantes, sobre a construção do pensamento argumentativo e sobre a formação gradual de sujeitos mais capazes de pensar com maior elaboração e responsabilidade. Nessa perspectiva, a delimitação do campo não apenas situa objetivamente a pesquisa, mas também oferece base para compreender o alcance pedagógico e investigativo da experiência realizada.

Nessa perspectiva, o subitem 3.1.1 tratará do contexto educacional de Borba-AM e da inserção sociocomunitária da escola pública em que a investigação se desenvolveu, situando a instituição em seu território e nas condições efetivas em que se realiza o trabalho escolar. O subitem 3.1.2, por sua vez, voltará a atenção para a turma participante, considerada como universo empírico da pesquisa, destacando seu perfil, os desafios observados e a pertinência desse recorte para a investigação. Desse modo, esta seção estabelece a base contextual a partir da qual a intervenção filosófica poderá ser compreendida como experiência situada, inseparável do cotidiano da escola pública e dos desafios concretos da formação no ensino médio.

3.1.1 O contexto educacional de Borba-AM e a inserção sociocomunitária da escola pública

Compreender a escola pública em que esta pesquisa se desenvolve exige situá-la no contexto histórico, territorial, social e educacional do município de Borba, no estado do Amazonas. Essa exigência não decorre apenas da necessidade de apresentar o lugar onde a investigação ocorreu, mas de reconhecer que o campo empírico integra o próprio problema de pesquisa. Em uma dissertação que busca compreender o ensino de Filosofia em sua relação com o esclarecimento e com a formação para a autonomia, o contexto não pode ser tomado como moldura externa ou dado secundário. Ao contrário, ele participa diretamente das condições em que a prática pedagógica se organiza, dos limites que a atravessam e das possibilidades que a tornam significativa.

Nessa perspectiva, a contextualização de Borba-AM não assume um caráter secundário, ilustrativo ou meramente informativo. Ela permite compreender que a experiência pedagógica analisada nesta dissertação nasce de um território concreto, de uma escola

concreta e de sujeitos concretos, cujas condições históricas, culturais e educacionais influenciam diretamente o alcance da prática investigada. Delimitar o campo, portanto, significa reconhecer que o trabalho docente e a experiência discente não se realizam em abstração, mas no interior de relações sociais e institucionais determinadas, que interferem na participação dos estudantes, nos processos de escolarização e nas formas pelas quais o conhecimento filosófico pode ser apropriado no cotidiano do ensino médio.

Figura - 1



Borba ocupa lugar singular na formação histórica do Amazonas. Conforme indicam os registros históricos reunidos por Ferrarini (1981), a antiga Aldeia de Trocano foi elevada à condição de vila em meados do século XVIII, em processo diretamente vinculado à presença missionária e à reorganização político-administrativa da região do rio Madeira. Nesse percurso, destacam-se a atuação do jesuíta João de Sampaio, associada à fundação da aldeia, e a intervenção de Mendonça Furtado, responsável por sua elevação à categoria de vila, posteriormente denominada Borba. Documentos do *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE), reconhece Borba como a primeira vila criada em território amazonense, com origem ligada à Aldeia do Trocano e à presença missionária na região, registrando sua elevação à vila em 3 de março de 1755 e sua posterior consolidação como cidade em 1938 (IBGE, 2024). Esses marcos não apenas situam Borba no processo de ocupação e reorganização do espaço amazônico, mas também permitem compreender a densidade histórica do território em que se insere a escola pública investigada nesta dissertação.

Essa densidade histórica, contudo, não se esgota na enumeração de datas e atos administrativos. Ela se prolonga em referências simbólicas, religiosas e comunitárias que continuam estruturando a vida local e conferindo sentido à experiência social borbense. É precisamente nesse ponto que os materiais históricos locais se mostram elucidativos, ao vincularem a origem do município à missão de Trocano, à presença jesuítica e à centralidade de Santo Antônio, tais registros evidenciam que a formação de Borba não foi apenas

institucional, mas também cultural e simbólica. Ribeiro (2007) destaca Trocano como berço da cidade e assinala que, em 1º de janeiro de 1756, a antiga missão foi elevada à categoria de vila, tornando-se a primeira vila da então Capitânia de São José do Rio Negro. Do mesmo modo, Ferrarini (1981) ressalta o papel de João de Sampaio na fundação da aldeia e a permanência de elementos históricos e religiosos na memória local. Mais do que reconstituir fatos do passado, essas fontes evidenciam a permanência de formas de pertencimento, devoção e memória que ainda atravessam a vida comunitária.

Figura - 2



Figura - 3



A centralidade de Santo Antônio, a força da tradição católica e a espessura histórica da cidade constituem, assim, elementos relevantes para esta pesquisa, porque ajudam a compreender o horizonte sociocultural em que a escola pública se encontra imersa. Nessa realidade, a escola não atua dissociada da comunidade, mas em interlocução constante com valores, memórias, vínculos e modos de convivência que participam diretamente da formação dos estudantes. É justamente a partir dessa base histórica e sociocultural que se torna necessário avançar para outra dimensão igualmente constitutiva do problema investigado: a territorialidade amazônica, cujas condições de mobilidade, distanciamento e organização da vida local incidem diretamente sobre a experiência escolar e sobre as possibilidades concretas do trabalho pedagógico na escola pública de ensino médio.

A compreensão desse contexto exige, ainda, atenção às características territoriais próprias das realidades amazônicas interioranas. Em Borba, a vasta extensão territorial, a dispersão populacional e a centralidade do rio como eixo de mobilidade e circulação não constituem dados meramente geográficos; ao contrário, configuram condições objetivas que incidem diretamente sobre a vida social e escolar. As distâncias entre sede e interior, a dependência do deslocamento fluvial, a sazonalidade das cheias e vazantes e as dificuldades de acesso a determinados serviços públicos repercutem concretamente sobre a frequência dos

estudantes, a continuidade dos estudos, a lotação docente e a circulação de recursos pedagógicos. Nessa perspectiva, a territorialidade amazônica não pode ser tomada como elemento exterior à escola, mas como mediação concreta da experiência educativa, uma vez que condiciona o ritmo da escolarização e redefine, no cotidiano, as possibilidades efetivas do trabalho pedagógico.

Figura - 4



Essas condições repercutem, de modo particular, sobre a formação filosófica no ensino médio. Em contextos marcados por descontinuidades de frequência, limitações de acesso a materiais e instabilidades no percurso escolar, o ensino de Filosofia se vê desafiado a construir mediações didáticas que preservem o rigor conceitual sem desconsiderar as condições reais de aprendizagem dos estudantes. Isso significa reconhecer que o exercício da reflexão, da argumentação e da problematização não se desenvolve em abstrato, mas no interior de uma experiência escolar atravessada por tempos irregulares, por condicionantes territoriais e por formas específicas de sociabilidade. Assim, a formação filosófica, em uma escola pública de Borba, não pode ser pensada como simples transmissão de conteúdos ou exposição de doutrinas, mas como prática que precisa responder, pedagogicamente, a um contexto em que o acesso ao conhecimento é continuamente mediado pelas condições materiais da vida amazônica.

É nesse horizonte que os indicadores educacionais devem ser lidos. Embora não esgotem a complexidade do problema, eles ajudam a dimensionar o cenário em que a escola pública se insere. A taxa de escolarização e os resultados do *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB), quando considerados isoladamente, oferecem apenas um retrato parcial da realidade. Contudo, quando articulados às condições históricas, territoriais e institucionais do município, tornam visível que a escolarização local é atravessada por desafios que não podem ser reduzidos ao desempenho quantitativo. Mais do que aferir

índices, importa compreender que os processos de ensino e aprendizagem são produzidos sob circunstâncias materiais e socioculturais específicas, que afetam tanto a permanência dos estudantes quanto a continuidade de experiências formativas mais densas e sistemáticas.

Essa constatação é particularmente relevante para o ensino de Filosofia. Diferentemente de componentes curriculares frequentemente associados à reprodução de procedimentos mais imediatos, a Filosofia demanda tempo de elaboração, continuidade argumentativa, amadurecimento conceitual e abertura ao diálogo. Quando o percurso escolar é atravessado por interrupções, ausências recorrentes ou fragilidades estruturais, o trabalho filosófico tende a enfrentar obstáculos adicionais, tais quais, a consolidação de conceitos torna-se mais lenta, a progressão das discussões exige retomadas constantes e a construção de um ambiente de debate reflexivo depende de esforços pedagógicos ainda mais intencionais. Em vez de invalidar a prática filosófica, esse contexto evidencia sua exigência formativa - pensar filosoficamente, neste contexto, significa criar condições para que os estudantes possam elaborar questões, sustentar argumentos e relacionar criticamente experiência vivida e conceito, - mesmo em um cenário marcado por limites concretos.

É justamente nesse ponto que a inserção sociocomunitária da escola pública adquire centralidade analítica. Em municípios como Borba, a escola não se reduz à condição de instância transmissora do currículo oficial. Ela se constitui, simultaneamente, como espaço de convivência, mediação cultural, circulação de valores, construção de pertencimento e acesso a direitos. Nela se cruzam expectativas familiares, experiências juvenis, demandas comunitárias e horizontes institucionais mais amplos, o que confere à instituição escolar uma densidade que ultrapassa sua função formal. Para esta dissertação, esse aspecto é decisivo, porque o ensino de Filosofia, quando examinado em sua relação com o esclarecimento e com a formação para a autonomia, não pode ser dissociado dos sujeitos concretos a quem se dirige, nem do ambiente comunitário em que esses sujeitos vivem, aprendem e atribuem sentido à escola.

Sob essa perspectiva, a escola pública aparece não apenas como local de oferta do componente Filosofia, mas como espaço em que a formação filosófica pode adquirir relevância existencial e social. É nesse ambiente que os estudantes confrontam valores herdados, narrativas comunitárias, experiências cotidianas e exigências escolares, sendo chamados, ainda que gradualmente, a transformar opiniões imediatas em posicionamentos mais refletidos. A inserção sociocomunitária da escola interfere, portanto, no próprio modo como a Filosofia pode ser ensinada e apropriada, ela condiciona os repertórios de partida dos estudantes, os temas que mobilizam sua atenção, as formas de participação em sala e as possibilidades de articulação entre reflexão conceitual e realidade vivida. Longe de constituir

obstáculo meramente externo, esse contexto pode tornar-se, quando pedagogicamente trabalhado, ponto de partida fecundo para o exercício do pensamento.

Desse modo, o contexto de Borba-AM e a inserção sociocomunitária da escola pública não aparecem, neste estudo, como moldura externa da investigação. Eles integram a própria problemática que a pesquisa procura compreender. A experiência pedagógica examinada não se desenvolveu em condições abstratas ou idealizadas, mas no interior de uma escola pública amazônica marcada por territorialidade específica, memória histórica densa, tradições culturais fortemente enraizadas e desafios educacionais próprios. É precisamente essa materialidade que confere sentido à análise da prática filosófica escolar aqui proposta, pois permite compreender, com maior rigor, tanto os limites quanto as possibilidades de uma intervenção orientada pelo esclarecimento e pela formação para a autonomia.

É a partir desse horizonte que avançamos para a apresentação da escola específica em que a investigação foi realizada. Inserida nesse contexto educacional, histórico e sociocomunitário, a instituição escolar analisada participa diretamente das condições até aqui delineadas. O próximo movimento do texto, portanto, consiste em aproximar a análise do espaço escolar concreto, explicitando de que modo sua configuração institucional e sua inserção local ajudam a compreender, em termos mais precisos, a experiência pedagógica desenvolvida no ensino de Filosofia.

3.1.2 A turma participante como universo empírico da pesquisa: perfil, desafios e pertinência investigativa

A delimitação da turma participante constitui um momento decisivo desta pesquisa, pois é nesse recorte empírico que o problema investigado se torna pedagogicamente observável e analiticamente mais preciso. Em uma dissertação que busca compreender de que modo o ensino de Filosofia, no contexto escolar, pode favorecer práticas de reflexão, argumentação e formação para a autonomia, a turma não pode ser reduzida a um agrupamento formal de estudantes vinculados a uma determinada série do ensino médio. Ela precisa ser compreendida como universo empírico da investigação, isto é, como espaço concreto em que se manifestam as condições de recepção, mediação e desenvolvimento de uma prática filosófica escolar situada. Nessa perspectiva, a escolha da turma não se explica apenas por razões organizacionais da escola, mas por sua pertinência pedagógica e investigativa para a compreensão do problema de pesquisa.

A investigação foi desenvolvida com uma turma da terceira série do ensino médio, composta por 30 estudantes, com faixa etária predominante entre 16 e 18 anos, em uma escola pública estadual de tempo integral que atende exclusivamente alunos dessa etapa da educação básica. Esse dado não é secundário. O fato de se tratar de uma turma concludente do ensino médio confere ao recorte empírico características próprias, tanto do ponto de vista formativo quanto do ponto de vista investigativo. Os estudantes da terceira série se encontram em um momento particular de seu percurso escolar, marcado por maior proximidade com decisões relativas à continuidade dos estudos, ao mundo do trabalho e aos projetos de vida. Por essa razão, o trabalho filosófico junto a essa etapa tende a encontrar um campo especialmente fecundo para a problematização de questões ligadas ao pensamento, à argumentação, à ética, à liberdade e ao sentido da formação escolar.

A condição de escola de tempo integral também interfere diretamente na constituição desse universo empírico. Diferentemente de contextos em que o contato pedagógico se realiza em tempos mais reduzidos e fragmentados, o regime integral cria uma experiência escolar mais prolongada, na qual os estudantes convivem por mais tempo entre si, com os professores e com a própria instituição. Essa permanência cotidiana produz efeitos importantes sobre a formação dos vínculos, sobre a cultura escolar e sobre o modo como os processos de ensino e aprendizagem se desenvolvem. No caso desta pesquisa, tal condição favorece a observação mais atenta das interações, das resistências, das disposições ao diálogo e das formas pelas quais os estudantes respondem às propostas de trabalho filosófico. Ao mesmo tempo, impõe ao professor o desafio de construir experiências formativas que sejam intelectualmente significativas em um cotidiano escolar prolongado, sem reduzir a Filosofia a atividade episódica ou puramente expositiva.

No que se refere ao perfil da turma, alguns elementos merecem destaque por sua relevância para a investigação. Trata-se de um grupo que, de modo geral, apresenta boa leitura e boa capacidade de interpretação, aspecto particularmente importante quando se considera a especificidade do ensino de Filosofia. Em um componente curricular que demanda contato com textos conceitualmente mais densos, distinção de ideias, reconstrução de argumentos e elaboração de posicionamentos, a existência de habilidades leitoras relativamente consolidadas amplia as possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico. Isso não significa afirmar que a formação filosófica se reduz à competência leitora, mas reconhecer que a leitura e a interpretação constituem condições importantes para a apropriação mais rigorosa dos conteúdos, problemas e conceitos filosóficos.

Outro aspecto relevante diz respeito à disposição comunicativa do grupo. Cerca de 60% da turma demonstra habilidade para falar em público, participar de rodas de conversa e dialogar com os colegas. Esse dado é particularmente significativo para uma pesquisa que toma o ensino de Filosofia em sua dimensão dialógica e argumentativa. Em termos pedagógicos, essa característica sugere a existência de um ambiente relativamente favorável à realização de práticas que envolvam debate, exposição oral, escuta ativa e confronto respeitoso de pontos de vista. Em termos investigativos, ela permite observar com mais nitidez como os estudantes mobilizam argumentos, respondem a objeções, reelaboram posições e se inserem em situações coletivas de reflexão. Em outras palavras, não se trata apenas de um grupo que “fala bem”, mas de uma turma em que se tornam mais visíveis certos movimentos próprios da experiência filosófica escolar, especialmente aqueles relacionados à passagem da opinião imediata para formas mais elaboradas de posicionamento.

Essa caracterização, contudo, não autoriza uma leitura idealizada da turma. Mesmo em um grupo com habilidades de leitura, interpretação e participação oral relativamente promissoras, permanecem desafios que são constitutivos do ensino de Filosofia no ensino médio público. O primeiro deles diz respeito à necessidade de transformar capacidades gerais de leitura e fala em práticas efetivamente filosóficas de pensamento. Ler bem, por si só, não equivale a problematizar, falar em público, por si só, não significa argumentar filosoficamente. Entre uma competência escolar mais ampla e a elaboração propriamente filosófica existe uma mediação pedagógica indispensável. É precisamente nesse intervalo que a intervenção investigada nesta dissertação se situa: não partindo da ausência completa de condições, mas da necessidade de converter disposições já existentes em experiência formativa mais rigorosa, reflexiva e conceitualmente orientada.

Por essa razão, a turma participante deve ser compreendida como recorte empírico dotado de sentido pedagógico e investigativo. Pedagógico, porque reúne condições que tornam possível o desenvolvimento de atividades centradas na leitura, na oralidade, no diálogo e na reflexão compartilhada. Investigativo, porque permite observar como essas potencialidades convivem com limites reais do ensino de Filosofia e em que medida podem ser mobilizadas em direção a uma experiência mais consistente de pensamento. A escolha da turma, portanto, não se justifica apenas pelo fato de ser uma terceira série ou por estar disponível no contexto escolar da pesquisadora. Ela se justifica porque condensa, em escala concreta, uma série de questões relevantes ao problema do estudo: a relação dos estudantes com a leitura, a disposição para o debate, a possibilidade de escuta, a abertura à participação e

os obstáculos que ainda precisam ser enfrentados para que a Filosofia seja vivida como prática significativa.

Nesse ponto, importa destacar que a turma não é apenas o lugar em que a intervenção acontece, mas o espaço a partir do qual o problema da pesquisa se torna visível. É nesse grupo que se observam, de forma mais concreta, as tensões entre o ensino escolarizado de conteúdos e a necessidade de criar experiências de pensamento; entre a rotina escolar e a exigência de reflexão; entre a participação oral espontânea e a construção paciente da argumentação. Em uma perspectiva kantiana, poder-se-ia dizer que a questão não consiste unicamente em transmitir noções filosóficas aos estudantes, mas em criar condições para que eles façam uso mais refletido do próprio entendimento. No contexto escolar, porém, esse movimento não se produz automaticamente: ele depende de situações didáticas em que ler, falar, ouvir, questionar e revisar posições se convertam em exercícios de formação.

A turma participante se mostra particularmente fecunda para essa observação porque reúne, simultaneamente, condições favoráveis e desafios reais. As condições favoráveis aparecem na capacidade de leitura, na interpretação relativamente consistente e na disposição de parte significativa dos estudantes para a fala pública e o diálogo. Os desafios, por sua vez, emergem justamente da necessidade de aprofundar essas disposições e convertê-las em prática filosófica propriamente dita. A passagem de uma boa participação oral para uma argumentação filosoficamente orientada; de uma leitura compreensiva para uma leitura problematizadora; de uma conversa entre colegas para um diálogo intelectual mais rigoroso: é nesse percurso que a pesquisa encontra seu verdadeiro campo de observação. Em termos metodológicos, trata-se de uma turma que não se apresenta nem como cenário de impossibilidade, nem como grupo já plenamente preparado, mas como espaço intermédio e, exatamente por isso, produtivo para a análise.

Esse caráter intermédio tem grande importância para a pertinência investigativa do grupo. Uma turma completamente avessa à leitura e ao diálogo talvez restringisse excessivamente as possibilidades da intervenção; por outro lado, um grupo já fortemente treinado em práticas argumentativas e em repertórios filosóficos mais consolidados poderia obscurecer as dificuldades concretas que marcam o ensino médio público. A turma aqui considerada apresenta um perfil que a torna particularmente relevante: há nela abertura para o trabalho filosófico, mas também necessidade de mediação, aprofundamento e orientação pedagógica. É essa combinação que a torna adequada ao propósito desta pesquisa, pois permite acompanhar não apenas resistências e limites, mas também deslocamentos, apropriações e indícios de desenvolvimento de uma atitude mais reflexiva.

Além disso, por se tratar de estudantes da terceira série, a experiência filosófica escolar adquire um peso específico em sua formação. Nesse momento do percurso escolar, os jovens já acumulam vivências, memórias disciplinares, expectativas de futuro e formas de se posicionar diante da escola e do conhecimento. O trabalho com Filosofia, nesse estágio, pode encontrar condições mais favoráveis para relacionar conceitos e problemas a experiências concretas de escolha, responsabilidade, convivência, argumentação e projeto de vida. Isso não significa instrumentalizar a Filosofia em função de finalidades externas, mas reconhecer que, em uma turma concluinte, as questões filosóficas tendem a tocar com maior intensidade a maneira como os estudantes interpretam a si mesmos, os outros e o mundo social em que estão inseridos.

Também por isso, a presença de estudantes capazes de participar de rodas de conversa e de dialogar com os colegas torna-se elemento especialmente relevante. A roda de conversa, quando pedagogicamente orientada, não é mera estratégia de socialização, ela pode converter-se em dispositivo formativo importante para o ensino de Filosofia, na medida em que permite o exercício da escuta, da fala pública, da objeção respeitosa e da elaboração coletiva de problemas. Em uma turma em que parte significativa dos estudantes já demonstra disposição para esse tipo de interação, abrem-se possibilidades mais consistentes para o desenvolvimento de práticas de problematização e de argumentação compartilhada. Isso reforça a pertinência da turma como universo empírico da pesquisa, pois cria condições observáveis para analisar como a oralidade escolar pode ser deslocada do plano da participação espontânea para o plano da reflexão mais exigente.

Figura – 5



À vista disso, a turma participante não pode ser reduzida a um dado descritivo do campo. Ela constitui parte integrante da lógica investigativa da pesquisa, porque torna

possível observar, em situação concreta, como o ensino de Filosofia pode incidir sobre um grupo de estudantes que reúne características promissoras, mas não acabadas, para o desenvolvimento de práticas de reflexão, leitura, diálogo e argumentação. Sua relevância não está em representar um “caso ideal”, mas em condensar, de maneira empiricamente visível, tanto as potencialidades quanto as exigências do trabalho filosófico em uma escola pública de ensino médio.

Sob esse prisma, a escolha da turma se justifica pela fecundidade pedagógica e pela consistência investigativa do recorte. Trata-se de um grupo que permite à pesquisa acompanhar como uma intervenção filosófica, desenvolvida em contexto escolar concreto, pode mobilizar capacidades já presentes — leitura, interpretação, oralidade e participação — e, ao mesmo tempo, tensioná-las em direção a formas mais rigorosas de reflexão, argumentação e posicionamento. É justamente a partir desse universo empírico, e não de uma abstração pedagógica, que a presente dissertação passa a construir a análise da intervenção desenvolvida. Por isso, o próximo movimento do texto consistirá em explicitar os fundamentos, os objetivos e o percurso metodológico da prática filosófica proposta, compreendida como resposta intencional às características e às demandas formativas identificadas nesse grupo de estudantes.

3.2 Construção teórico-metodológica da intervenção filosófica

A intervenção filosófica desenvolvida nesta pesquisa não se constituiu como prática improvisada, intuitiva ou meramente decorrente da experiência cotidiana da docência. Embora tenha nascido no interior do trabalho realizado em sala de aula, sua formulação exigiu um movimento de reflexão sistemática, no qual os desafios concretos do ensino de Filosofia foram colocados em diálogo com o problema de pesquisa, com o referencial teórico desenvolvido nos capítulos anteriores e com a necessidade de organizar uma ação pedagógica coerente com as finalidades formativas assumidas neste estudo. Nessa perspectiva, a intervenção foi concebida como prática intencionalmente pensada, teoricamente fundamentada e metodologicamente estruturada, capaz de responder às condições específicas da escola pública de ensino médio em que a investigação se realizou.

O ponto de partida desta construção foi o reconhecimento de uma questão pedagógica recorrente no contexto do ensino médio, a necessidade de criar condições para que o ensino de Filosofia se constitua, efetivamente, como espaço de reflexão, problematização e análise crítica da realidade vivida pelos estudantes em contextos escolares marcados pelo

imediatismo, pela busca de respostas rápidas, pela oscilação do interesse e pela necessidade de atribuir maior sentido ao conhecimento escolar. Nesta perspectiva, a simples exposição de conteúdos filosóficos tende a mostrar-se limitada diante da necessidade de envolver os estudantes em experiências efetivas de reflexão e problematização.

No caso da turma investigada, essa dificuldade não se apresentava como ausência absoluta de condições para o trabalho filosófico, já que havia capacidades visíveis de leitura, interpretação e participação oral. Ainda assim, permanecia o desafio central da referida pesquisa, converter tais disposições em experiência propriamente filosófica de pensamento, isto é, em práticas de leitura, argumentação, escuta e reflexão que não se limitassem ao plano da participação espontânea, mas se orientassem por maior rigor conceitual e por uma elaboração mais refletida das ideias.

Foi dessa tensão entre potencialidades existentes e limites efetivos da experiência escolar que emergiu a necessidade da intervenção. Não se tratava, portanto, de “fazer algo diferente” em sala por mero impulso inovador, nem de propor atividades novas apenas para romper a rotina escolar. A prática desenvolvida fez sentido porque respondeu a um problema real do ensino de Filosofia na escola pública: como criar condições pedagógicas para que estudantes do ensino médio, inseridos em uma realidade social e escolar concreta, pudessem envolver-se de modo mais consistente com o exercício do pensar, da argumentação e da reflexão? A intervenção apareceu, assim, como exigência pedagógica da própria pesquisa, e não como apêndice metodológico acrescentado posteriormente ao percurso investigativo.

Essa exigência só pôde ser enfrentada pela articulação entre teoria e prática. Os capítulos anteriores forneceram os fundamentos conceituais que permitem compreender o ensino de Filosofia para além da transmissão de conteúdos e da memorização de informações. A interlocução com Kant mostrou-se decisiva, sobretudo pela compreensão de que a educação não deve restringir-se à adaptação passiva do estudante a normas e saberes já dados, mas precisa abrir espaço para o uso mais refletido do entendimento, para o exame crítico e para a responsabilidade diante do próprio pensar. Nesse horizonte, a noção de esclarecimento foi assumida não como um princípio a ser simplesmente transposto do plano filosófico para a realidade escolar, mas como referência formativa capaz de orientar a prática pedagógica em direção ao exercício da razão, da reflexão crítica e da construção progressiva da autonomia. Ao mesmo tempo, o contato cotidiano com a realidade da escola pública de Borba-AM evidenciou que tal horizonte só ganha consistência quando confrontado com as condições concretas da docência, com o perfil efetivo da turma e com os limites institucionais, materiais e culturais que atravessam a vida escolar.

É precisamente nesse ponto que a intervenção adquire sua relevância pedagógica. O problema investigado não poderia ser enfrentado apenas por meio da exposição teórica de conceitos filosóficos, nem por um discurso genérico sobre a importância da Filosofia na formação humana. Era necessário construir mediações entre o referencial conceitual da pesquisa e a realidade vivida pelos estudantes, de modo que a aula de Filosofia pudesse converter-se em experiência de leitura, escuta, problematização, argumentação e elaboração do pensamento. Em outras palavras, a intervenção tornou-se necessária porque a realidade observada indicava que a relação dos estudantes com o componente curricular exigia uma ação pedagógica intencional e filosófica, capaz de criar condições para uma aproximação mais significativa entre os jovens e a prática filosófica escolar.

Nesse sentido, sua realização mostrava-se pertinente para aquela turma e para aquele contexto, uma terceira série do ensino médio de uma escola pública de tempo integral, composta por estudantes que apresentavam diferentes níveis de participação, leitura e interpretação. Ao lado de alunos que demonstravam maior desenvoltura na argumentação, no diálogo e na exposição de ideias, havia também estudantes que encontravam mais dificuldades para se expressar, sustentar argumentos ou envolver-se nas discussões filosóficas. Contudo, tais diferenças não constituíram impedimento para o desenvolvimento das atividades. Ao contrário, evidenciaram a heterogeneidade própria da sala de aula e reforçaram a importância de práticas pedagógicas capazes de criar oportunidades de participação para diferentes perfis de estudantes. Soma-se a isso o fato de estarem inseridos em uma realidade marcada pela rapidez da informação, pela influência das tecnologias digitais e pela necessidade de atribuir maior significado ao conhecimento filosófico no contexto de sua formação escolar.

Foi a partir dessas características da turma e dos objetivos orientadores da pesquisa que se definiram as opções pedagógicas para estruturar a intervenção. Considerando a necessidade de transformar capacidades já existentes de leitura, interpretação e participação em experiências mais consistentes de reflexão filosófica, tornou-se necessário adotar estratégias capazes de envolver os estudantes de forma ativa no processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, o diálogo foi assumido como eixo central da intervenção, uma vez que o ensino de Filosofia exige mais do que a comunicação unilateral de conteúdos.

Figura 6

Nessa perspectiva, o diálogo não significa conversa espontânea ou circulação desordenada de opiniões, mas mediação pedagógica orientada pela escuta, pela formulação de questões, pelo confronto respeitoso de perspectivas e pela sustentação de argumentos. Trabalhar por meio do diálogo significava, portanto, criar condições para que os estudantes não permanecessem apenas na posição de receptores de explicações, mas participassem de um processo em que pensar, ouvir, responder, rever posições e justificar o que se afirma, se tornassem dimensões constitutivas da aula. Essa opção mostrou-se coerente tanto com o horizonte kantiano de formação quanto com a necessidade de enfrentar pedagogicamente posturas mais passivas diante do conhecimento escolar, favorecendo a construção gradual de uma participação intelectual mais reflexiva e fundamentada.

De modo semelhante, a problematização foi assumida como princípio estruturante da intervenção por mostrar-se particularmente compatível tanto com a natureza do conhecimento filosófico quanto com os objetivos desta investigação. Em lugar de organizar as aulas exclusivamente em torno da exposição de autores, conceitos ou sistemas de pensamento, procurou-se construir situações pedagógicas capazes de mobilizar questões, tensões e problemas que demandassem análise, interpretação e elaboração conceitual por parte dos estudantes. Essa orientação favoreceu, do ponto de vista pedagógico, um envolvimento mais efetivo com o processo de aprendizagem e, do ponto de vista filosófico, preservou uma característica fundamental da Filosofia, sua vocação para o questionamento, para o exame crítico de pressupostos e para a construção reflexiva de sentidos. Nessa perspectiva, a problematização não constituiu recurso complementar ou mera estratégia de dinamização das aulas, mas elemento central da proposta pedagógica, na medida em que buscou criar condições para que os estudantes passassem de uma relação predominantemente receptiva com o conhecimento para formas mais ativas de reflexão, argumentação e posicionamento crítico diante das questões discutidas.

A organização da intervenção em etapas sucessivas também decorreu dessa mesma compreensão pedagógica e filosófica. Desde sua concepção, a proposta não foi pensada como um conjunto de atividades isoladas ou distribuídas de forma aleatória, mas como um percurso formativo cujos momentos se articulavam em função de objetivos progressivamente construídos. Essa opção mostrou-se necessária porque o desenvolvimento da reflexão filosófica, da argumentação e da formação do juízo não ocorre de maneira imediata, exigindo processos de retomada, aprofundamento e sistematização das aprendizagens. Nesse sentido, não seria razoável pressupor que a simples exposição de textos ou conceitos fosse suficiente para promover, por si só, um envolvimento mais consistente dos estudantes com o exercício do pensamento filosófico.

Tornou-se necessário estruturar um percurso capaz de favorecer a aproximação gradual dos alunos com os problemas discutidos, contemplando momentos de acolhimento e sensibilização, levantamento de compreensões iniciais, problematização, leitura orientada, diálogo coletivo, retomada conceitual e síntese reflexiva. A divisão em etapas, portanto, não correspondeu a uma exigência meramente organizacional ou a um formalismo didático externo, mas expressou a convicção de que a formação filosófica demanda mediações pedagógicas progressivas, planejadas e intencionalmente articuladas, capazes de sustentar o desenvolvimento da reflexão e da argumentação no contexto da escola pública.

Esse conjunto de escolhas evidencia a coerência metodológica da intervenção. Como o problema de pesquisa se concentra na relação entre ensino de Filosofia, esclarecimento e formação para a autonomia, tornou-se necessário que a própria prática pedagógica estivesse em sintonia com esses objetivos. Assim, a valorização da reflexão, da argumentação e da participação discente exigiu estratégias que favorecessem a pergunta, a dúvida, a escuta e a construção de argumentos, estabelecendo consonância entre problema, objetivos, fundamentos teóricos, metodologia e modo de aplicação.

É a partir dessa perspectiva que se organiza a presente seção. Seu propósito é apresentar a construção teórico-metodológica da intervenção filosófica, explicitando os fundamentos que a sustentam, a intencionalidade pedagógica que a orienta e o percurso metodológico que lhe deu forma. Busca-se, assim, demonstrar que a prática analisada nesta dissertação ultrapassa o caráter de simples relato de experiência, constituindo uma resposta investigativa, elaborada a um problema concreto do ensino de Filosofia na escola pública.

3.2.1 Fundamentos teóricos e intencionalidade pedagógica da intervenção

A intervenção filosófica desenvolvida nesta pesquisa foi concebida a partir de fundamentos teóricos que procuram articular, de modo coerente, o pensamento kantiano sobre esclarecimento, educação e autonomia com os desafios concretos do ensino de Filosofia em uma escola pública de ensino médio. Não se trata, portanto, de uma prática organizada apenas com base em preferências metodológicas da docente ou em soluções imediatas para dificuldades observadas em sala de aula. Ao contrário, sua elaboração decorre da compreensão de que o trabalho pedagógico em Filosofia, quando orientado por finalidades formativas claras, precisa estar sustentado por uma concepção de educação, de sujeito e de conhecimento que dê sentido às escolhas didáticas realizadas. Nesse horizonte, os fundamentos teóricos da intervenção assumem caráter estruturante, constituindo a base a partir da qual a prática pedagógica foi concebida, justificada e organizada em consonância com os objetivos da pesquisa.

O primeiro eixo dessa fundamentação encontra-se em Immanuel Kant, especialmente na reflexão sobre o esclarecimento como saída da menoridade (Kant, 2013). Ao afirmar que o esclarecimento consiste na capacidade de o sujeito servir-se do próprio entendimento sem a direção de outrem, Kant torna-se uma referência importante para essa intervenção filosófica no espaço escolar. Essa concepção, contudo, não deve ser compreendida de forma reducionista, como se a autonomia decorresse espontaneamente da simples exigência de que os estudantes pensem por si mesmos. O que o pensamento kantiano permite compreender, antes de tudo, é que a formação humana exige um processo no qual o sujeito seja progressivamente conduzido ao exercício do julgamento, da responsabilidade e do uso refletido da razão (Dalbosco, 2011). Em termos pedagógicos, isso significa reconhecer que a educação não pode limitar-se à transmissão de conteúdos, mas deve criar condições para que o estudante se relacione com o saber de forma menos receptiva e mais reflexiva (Freire, 1996).

Essa compreensão mostra-se particularmente relevante para o ensino de Filosofia, uma vez que o componente curricular não se reduz à apresentação histórica de autores, correntes de pensamento e conceitos filosóficos. Embora esses conteúdos constituam parte fundamental da formação filosófica, seu potencial educativo depende da maneira como são apropriados e mobilizados pelos estudantes em processos de reflexão e interpretação da realidade. Uma abordagem centrada exclusivamente na exposição de doutrinas pode ampliar repertórios conceituais e históricos, mas tende a limitar as possibilidades de envolvimento dos estudantes

com aquilo que constitui uma das especificidades da Filosofia, que é o exercício do questionamento, da análise crítica e da construção progressiva da capacidade de pensar e posicionar-se de forma fundamentada. Nesse sentido, a referência kantiana ao esclarecimento permite deslocar o foco da simples transmissão de conhecimentos para a criação de condições que favoreçam o uso refletido da razão. Sob essa perspectiva, ensinar Filosofia não significa apenas abordar temas como liberdade, moral ou razão, mas promover experiências em que os estudantes sejam convidados a ler, interpretar, questionar, justificar argumentos, reconsiderar posições e assumir responsabilidade intelectual pelas ideias que defendem.

Outro aspecto decisivo da fundamentação kantiana mobilizada nesta pesquisa refere-se à estreita relação entre educação e formação moral. Em *Sobre a Pedagogia*, Kant (1999) compreende a educação como processo que ultrapassa a mera disciplina exterior ou o treinamento de comportamentos, envolvendo o desenvolvimento gradual das capacidades humanas e a preparação do sujeito para orientar suas ações por princípios racionalmente examinados. Essa perspectiva é particularmente relevante para o campo educacional porque permite compreender a escola para além de sua função de socialização ou transmissão de conhecimentos, reconhecendo-a também como espaço de desenvolvimento da capacidade de reflexão, discernimento e responsabilidade diante das próprias escolhas. Na intervenção realizada, essa compreensão assumiu papel importante, uma vez que o trabalho filosófico não se restringiu ao exercício da argumentação ou à apropriação de conceitos, mas buscou criar oportunidades para que os estudantes refletissem sobre os fundamentos de suas posições, sobre as implicações de suas ações e sobre a convivência com perspectivas diferentes das suas. Desse modo, a dimensão ética da proposta não esteve associada à transmissão de valores previamente definidos, mas ao fortalecimento de práticas reflexivas que favorecessem uma relação mais consciente e responsável com o próprio pensar e agir.

A autonomia, nesse contexto, não foi compreendida como independência absoluta, nem como simples manifestação espontânea de opiniões individuais. Foi assumida como horizonte formativo associado ao desenvolvimento progressivo da capacidade de pensar, examinar razões, avaliar argumentos e posicionar-se de maneira refletida diante de questões teóricas, éticas e práticas. Nessa perspectiva, a autonomia não representa um estado alcançado de forma imediata, mas um processo formativo que envolve a ampliação gradual da capacidade de uso da razão e da responsabilidade pelas próprias posições. Tal compreensão permite evitar dois equívocos recorrentes. O primeiro consiste em reduzir a autonomia a um discurso genérico sobre liberdade individual, desvinculado do exercício da reflexão crítica. O segundo reside na suposição de que ela possa emergir espontaneamente, sem mediações

educativas intencionalmente organizadas. A intervenção desenvolvida nesta pesquisa parte justamente do entendimento contrário: a construção de condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia exige ação pedagógica planejada, organização didática coerente e experiências de pensamento que favoreçam formas mais reflexivas, argumentativas e participativas de relação com o conhecimento.

Enquanto Kant oferece o horizonte conceitual que orienta esta proposta, Paulo Freire contribui para explicitar suas implicações pedagógicas no contexto da escola pública. Isso porque a formação de estudantes capazes de refletir, argumentar e posicionar-se de modo fundamentado exige considerar não apenas os princípios filosóficos que a sustentam, mas também as condições concretas em que o processo educativo se realiza. Nessa perspectiva, Freire (1996) destaca que ensinar não consiste em transferir conhecimentos prontos, mas em criar condições para sua construção pelos educandos. Tal compreensão reforça a importância de práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na problematização e na participação ativa dos estudantes, elementos que conferem ao ensino de Filosofia potencial formativo para além da simples transmissão de conteúdos.

A aproximação entre Kant e Freire, nesta pesquisa, não pretende eliminar as diferenças históricas e conceituais que caracterizam seus pensamentos. O que se busca reconhecer é uma convergência no plano formativo, em ambos, a educação adquire sentido quando orientada para o desenvolvimento da capacidade de pensar, avaliar razões e posicionar-se de maneira menos dependente de orientações externas. Em Freire, essa perspectiva manifesta-se na valorização do diálogo, da problematização e da participação dos educandos no processo educativo. Em Kant, expressa-se na valorização do uso refletido do entendimento e na defesa de uma formação que não se restrinja à mera observância de regras, mas promova o desenvolvimento progressivo da capacidade de pensar, avaliar razões e orientar-se por princípios racionalmente examinados. No âmbito desta pesquisa, essas contribuições são articuladas para sustentar uma prática de ensino de Filosofia comprometida com o rigor conceitual e, ao mesmo tempo, sensível às exigências concretas da realidade escolar.

É nesse horizonte que se delineia a orientação pedagógica da proposta. Mais do que despertar interesse pelo componente curricular, buscou-se criar condições para que a aula de Filosofia se constituísse como espaço de reflexão, argumentação, escuta e elaboração de problemas. A intenção foi favorecer uma relação mais significativa com o conhecimento filosófico, estimulando a participação, o diálogo, a leitura conceitual e a capacidade de justificar posições, confrontar ideias e reconsiderar entendimentos à luz de novos argumentos. Tal orientação decorre diretamente do contexto empírico anteriormente apresentado. A turma

participante reunia características favoráveis ao trabalho filosófico, como boa capacidade de leitura, interpretação e participação oral.

Ao mesmo tempo, permaneciam os desafios relacionados ao aprofundamento conceitual, à qualificação da argumentação e à construção de uma relação mais significativa com o conhecimento filosófico. Esses aspectos revelavam-se especialmente importantes em uma realidade escolar na qual os estudantes convivem com fluxos intensos de informação e, frequentemente, com práticas de aprendizagem orientadas pela busca de respostas imediatas. Nesse contexto, a proposta foi concebida a partir da articulação entre potencialidades já identificadas na turma e demandas formativas próprias do ensino de Filosofia, procurando favorecer experiências mais consistentes de leitura, reflexão e elaboração conceitual.

Por essa razão, a ação pedagógica não se restringiu ao desenvolvimento de habilidades cognitivas. Embora leitura, interpretação e argumentação ocupassem lugar central, também se procurou favorecer atitudes relacionadas à escuta, ao respeito à divergência, à responsabilidade pelas próprias afirmações e à disposição para revisar posicionamentos. Tais dimensões integram a própria experiência filosófica e possuem relevância particular para a convivência democrática no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a Filosofia foi compreendida como componente capaz de contribuir para a formação intelectual e ética dos estudantes, articulando reflexão conceitual, experiência vivida e interlocução crítica.

Essa compreensão também implicou uma tomada de posição sobre a natureza do ensino de Filosofia. A proposta não foi orientada por uma concepção centrada na acumulação de informações sobre autores e correntes de pensamento. Embora esses conteúdos permaneçam importantes, foram integrados a uma finalidade mais ampla, a de possibilitar que os estudantes experimentassem a Filosofia como atividade de pensamento. O trabalho com textos, conceitos e problemas foi organizado para favorecer processos de compreensão, questionamento e elaboração reflexiva, evitando que a disciplina fosse percebida apenas como um conjunto de conhecimentos abstratos e distantes da experiência escolar.

Desse modo, fundamentos teóricos e orientação pedagógica mostram-se inseparáveis. O referencial kantiano fornece o horizonte do esclarecimento e do uso refletido da razão, a interlocução com Freire evidencia a importância do diálogo e da problematização e a realidade educacional de Borba-AM oferece o contexto concreto em que tais referências ganham sentido. A prática desenvolvida nasce precisamente dessa articulação entre rigor filosófico e mediação pedagógica, assumindo o ensino de Filosofia como experiência de pensamento, problematização e reflexão crítica. É a partir dessa base que se pode compreender o percurso metodológico apresentado no subitem seguinte. Se os fundamentos

teóricos definem o horizonte formativo da proposta, o percurso metodológico explicita como esse horizonte se traduz em organização didática concreta, por meio de escolhas compatíveis com o problema investigado, com o perfil da turma e com as possibilidades do trabalho filosófico no ensino médio.

3.2.2 Percurso metodológico da intervenção: abordagem dialógica e etapas de desenvolvimento

O percurso metodológico da intervenção foi construído em coerência com o problema de pesquisa, com os fundamentos teóricos que a sustentam e com as características do campo empírico em que se desenvolveu. Por essa razão, a prática não foi organizada como sequência aleatória de atividades, nem como simples adaptação de procedimentos didáticos já utilizados no cotidiano escolar. Ao contrário, tratou-se de um percurso metodologicamente orientado, pensado para criar condições efetivas de participação, reflexão, argumentação e elaboração conceitual no interior das aulas de Filosofia. Em consonância com a abordagem qualitativa adotada na pesquisa, a intervenção assumiu caráter formativo e interventivo, buscando compreender, no próprio movimento da prática, como os estudantes respondiam às situações propostas, como elaboravam seus posicionamentos e de que modo a experiência filosófica escolar poderia favorecer indícios de maior envolvimento com o pensar.

Figura - 7



Essa opção metodológica parte do entendimento de que o ensino de Filosofia não se realiza adequadamente por meio de procedimentos exclusivamente expositivos ou transmissivos, sobretudo quando se pretende investigar sua relação com o esclarecimento e com a formação para a autonomia. Se o objetivo da pesquisa consistia em analisar como a aula de Filosofia poderia favorecer o exercício da reflexão, da argumentação e da participação dos estudantes, o percurso metodológico deveria criar situações compatíveis com tais finalidades. Por isso, a intervenção foi organizada a partir de uma abordagem dialógica e

problematizadora, na qual a construção do conhecimento não se reduzisse à recepção passiva de informações, mas implicasse escuta, formulação de questões, confronto de ideias, leitura orientada, produção de argumentos e elaboração coletiva de sentidos.

Figura – 8



Figura - 9



A escolha da abordagem dialógica decorre, antes de tudo, da própria natureza do ensino de Filosofia. O diálogo, no contexto desta pesquisa, não foi entendido como simples conversa informal ou circulação espontânea de opiniões, mas como mediação pedagógica intencional, voltada à criação de um espaço em que os estudantes pudessem expor pontos de vista, ouvir o outro, responder objeções, formular perguntas e sustentar argumentos com maior consistência. Nesse sentido, o diálogo foi assumido como forma de trabalho intelectual, e não apenas como recurso de interação. A sua relevância metodológica reside justamente no fato de permitir que a aula de Filosofia se converta em espaço de exercício do pensamento, no qual falar, ouvir e responder deixam de ser gestos periféricos para tornar-se parte constitutiva da experiência formativa.

Ao lado do diálogo, a problematização constituiu o segundo eixo metodológico da intervenção. Essa escolha se mostrou necessária porque a Filosofia, enquanto prática escolar, perde parte de sua força formativa quando é reduzida à exposição linear de conteúdos, sem abertura à interrogação e ao enfrentamento de problemas. No percurso metodológico aqui delineado, a problematização foi assumida como estratégia de mobilização intelectual dos estudantes. Em vez de iniciar o trabalho apenas por definições ou explicações prontas, buscou-se introduzir questões, situações e dilemas que convocassem os alunos a pensar, interpretar, comparar posições e justificar respostas. A intenção não era produzir dúvida vazia ou instabilidade artificial, mas criar condições para que a construção conceitual emergisse de uma necessidade de compreensão, e não apenas do cumprimento formal de tarefas escolares.

Figura – 10**Figura - 11**

Essa abordagem mostrou-se particularmente coerente com o perfil da turma participante. Como visto no item anterior, tratava-se de um grupo com boa leitura, capacidade de interpretação e relativa disposição para a oralidade e para a participação em rodas de conversa. Isso permitia organizar situações de aula em que a escuta, a fala e a leitura pudessem ser pedagogicamente exploradas de modo mais sistemático. Ao mesmo tempo, permanecia o desafio de transformar essas disposições iniciais em experiência efetivamente filosófica de pensamento. O percurso metodológico, portanto, foi concebido para atuar justamente nessa passagem: da participação espontânea à argumentação mais rigorosa, da leitura compreensiva à leitura problematizadora, da opinião imediata à elaboração mais refletida do posicionamento.

No plano da pesquisa, a metodologia adotada insere-se no campo qualitativo, uma vez que buscou apreender sentidos, movimentos de participação, mudanças de posicionamento e formas de apropriação do conhecimento no interior da experiência escolar. Nesse quadro, a intervenção assumiu caráter simultaneamente pedagógico e investigativo. Pedagógico, porque se realizou como prática efetiva de ensino, voltada à formação dos estudantes, e investigativo, porque foi também espaço de observação, registro e análise das respostas dos sujeitos às situações propostas. A produção dos dados não ocorreu, assim, à margem do processo educativo, mas em seu interior, por meio de práticas desenvolvidas nas aulas de Filosofia e mediadas pela atuação da professora-pesquisadora.

O campo empírico da intervenção foi constituído por uma turma da terceira série do ensino médio, composta por 30 estudantes, em uma escola pública estadual de tempo integral situada no município de Borba-AM. A escolha desse grupo, como já se explicitou, não decorreu apenas de conveniência institucional, mas de sua pertinência para o problema investigado. O vínculo pedagógico prévio entre professora e turma favoreceu o

desenvolvimento da proposta, não por eliminar tensões, mas por permitir um conhecimento mais próximo das dinâmicas da sala, das disposições dos estudantes e dos desafios efetivos do ensino de Filosofia naquele contexto. Longe de comprometer a pesquisa, essa proximidade constituiu condição importante para a construção de uma intervenção ajustada à realidade da turma e para uma observação mais atenta dos movimentos formativos produzidos ao longo do percurso.

Figura – 12



Figura - 13



Quanto aos procedimentos, a intervenção foi organizada por meio de aulas dialógicas e problematizadoras, rodas de conversa filosófica, debates orientados e produções escritas reflexivas. As aulas dialógicas funcionaram como eixo contínuo do trabalho, pois foi nelas que se estruturou o ambiente pedagógico necessário à participação dos estudantes e à introdução dos problemas filosóficos. As rodas de conversa permitiram a circulação mais livre de percepções, dúvidas e posicionamentos, ao mesmo tempo em que ofereciam à pesquisadora a possibilidade de observar como os estudantes mobilizavam argumentos, formulavam juízos e reagiam às ideias dos colegas. Já os debates orientados foram importantes para intensificar o confronto respeitoso de perspectivas, exigindo dos alunos maior esforço de sustentação argumentativa e de justificação do que diziam. As produções escritas, por sua vez, contribuíram para registrar processos de elaboração individual, permitindo analisar de forma mais detida a relação dos estudantes com os temas trabalhados e com as questões propostas.

O desenvolvimento da intervenção foi organizado em 5 etapas articuladas entre si. A primeira correspondeu ao estudo teórico que sustenta a pesquisa, realizado a partir de obras de Kant, especialmente *Resposta à pergunta: Que é o esclarecimento?*, *Sobre a pedagogia* e *Fundamentação da metafísica dos costumes*, em diálogo com Paulo Freire e com referências do campo educacional e metodológico. Essa etapa não se restringiu ao levantamento bibliográfico inicial, mas constituiu base permanente de orientação da prática, na medida em que forneceu os critérios conceituais para pensar o ensino de Filosofia em relação ao esclarecimento, à autonomia, à ética e à formação crítica.

A segunda etapa consistiu em um diagnóstico pedagógico inicial, realizado por meio de observações em sala, diálogos com os estudantes e acompanhamento da rotina da turma. O objetivo dessa fase foi identificar disposições, dificuldades, formas de participação, interesses e limites presentes no grupo, de modo a permitir que a intervenção fosse construída em consonância com a realidade dos sujeitos envolvidos. Essa etapa teve especial importância porque evitou que a prática fosse definida a partir de pressupostos genéricos sobre os estudantes. Em vez disso, buscou-se reconhecer a configuração concreta da turma, suas potencialidades de leitura e oralidade, bem como os desafios relacionados à atenção, à argumentação e à atribuição de sentido ao componente curricular.

A terceira etapa correspondeu ao planejamento e à aplicação de uma sequência didática filosófica, articulada a temas e problemas próximos ao universo dos estudantes, mas mediada pelos conceitos centrais da pesquisa. Nessa fase, a intencionalidade metodológica consistiu em fazer com que os conteúdos filosóficos não aparecessem como blocos de informação a serem memorizados, mas como instrumentos de leitura crítica da realidade e de elaboração do pensamento. Daí a importância da problematização, da leitura orientada e das discussões coletivas como formas de mediação entre conceito e experiência vivida.

A quarta etapa envolveu a realização de rodas de conversa filosófica e debates orientados, organizados de modo a estimular escuta, dúvida, confronto de ideias e construção coletiva de sentidos. Nesse momento, o trabalho metodológico voltou-se especialmente à criação de um espaço em que os estudantes pudessem não apenas responder às provocações propostas, mas participar de um processo mais exigente de formulação e revisão de posições. Foi nessa etapa que a abordagem dialógica mostrou maior fecundidade, uma vez que permitiu observar como os alunos transitavam entre opinião, justificativa, objeção e reelaboração argumentativa.

A quinta etapa consistiu no registro, sistematização e análise interpretativa do material produzido ao longo da intervenção. Para isso, a professora-pesquisadora recorreu ao diário de campo, às produções escritas dos estudantes e à observação das falas e interações ocorridas nas aulas, rodas de conversa e debates. O tratamento dos dados foi orientado pela análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011), tomando como categorias de leitura elementos como esclarecimento, autonomia, uso refletido da razão, responsabilidade ética, participação e argumentação. A triangulação entre diferentes fontes — falas dos estudantes, observação docente e produções escritas — contribuiu para conferir maior densidade interpretativa à análise, permitindo que os resultados fossem compreendidos de maneira mais consistente e menos dependente de um único tipo de registro.

Esse percurso metodológico evidencia que a intervenção não foi apenas conjunto de atividades, mas prática organizada segundo uma lógica formativa e investigativa. Sua coerência reside no fato de que cada escolha metodológica procurou responder ao problema central da pesquisa. A abordagem dialógica se justificou pela necessidade de criar espaço para participação, escuta e construção de argumentos; a problematização, pela exigência de convocar os estudantes ao pensamento; a organização em etapas, pela compreensão de que a formação filosófica demanda progressão, retomada e sistematização; e a análise qualitativa, pela necessidade de apreender processos de significação e indícios de transformação na relação dos estudantes com o conhecimento filosófico.

Em síntese, o percurso metodológico da intervenção foi concebido como mediação entre o horizonte teórico da pesquisa e a materialidade da prática escolar. Seu sentido não estava apenas em aplicar uma sequência didática, mas em construir condições para que a aula de Filosofia se tornasse, no interior da escola pública, espaço de reflexão, argumentação e problematização. É a partir dessa base que se torna possível compreender, no item seguinte, o modo como a intervenção se desenvolveu concretamente e quais observações puderam ser feitas acerca da experiência pedagógica vivida com a turma participante.

3.3 Desenvolvimento da intervenção filosófica e análise da experiência pedagógica

A prática filosófica desenvolvida nesta pesquisa constituiu-se como contexto particularmente relevante para observar, em situação concreta de ensino, as possibilidades e os limites da relação entre o ensino de Filosofia, o esclarecimento e o desenvolvimento de formas mais refletidas de participação, argumentação e posicionamento diante dos problemas discutidos. Após a definição dos fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram sua construção, tornou-se necessário examinar de que maneira tais referenciais se materializaram no cotidiano escolar e quais elementos emergiram da experiência vivida junto à turma participante. Mais do que verificar a execução de uma proposta previamente planejada, interessava compreender como os estudantes se relacionavam com práticas de leitura, problematização, diálogo e argumentação, bem como analisar os movimentos de reflexão e elaboração conceitual produzidos ao longo do percurso formativo.

Essa preocupação decorre do entendimento de que o potencial formativo de uma proposta educativa não pode ser avaliado apenas no plano conceitual. As categorias discutidas nos capítulos anteriores — especialmente esclarecimento, uso refletido da razão, responsabilidade intelectual e capacidade de posicionar-se de maneira fundamentada —

adquirem maior precisão analítica quando confrontadas com as condições concretas da prática pedagógica. Nessa perspectiva, a experiência desenvolvida constituiu não apenas uma ação educativa, mas também uma oportunidade de investigar como princípios relacionados à reflexão, à argumentação, à problematização e à participação podem ser apropriados, reinterpretados ou confrontados pelas condições efetivas da escola pública. A análise da prática permitiu colocar em diálogo o horizonte teórico construído a partir do pensamento kantiano e a realidade de uma turma de ensino médio inserida em contexto amazônico específico, possibilitando compreender de que maneira as condições históricas, culturais e educacionais desse espaço influenciam as possibilidades e os limites da formação filosófica escolar.

Mais do que avaliar resultados imediatos ou supostas mudanças conclusivas, buscou-se compreender processos formativos que se tornaram visíveis ao longo da experiência pedagógica. A questão central não consistia em verificar se os estudantes haviam alcançado determinado grau de autonomia ao final da proposta, mas em identificar indícios, movimentos e experiências capazes de revelar como o ensino de Filosofia pode favorecer o desenvolvimento da reflexão, da argumentação e da capacidade de posicionar-se de maneira fundamentada diante de questões discutidas coletivamente. Nesse sentido, interessava observar de que modo as atividades realizadas contribuíam para ampliar o envolvimento dos estudantes com a construção de perguntas, a análise de razões, a elaboração de argumentos e a revisão de posicionamentos. Mais do que produzir respostas prontas, a proposta procurou criar condições para que os participantes assumissem papel mais ativo na investigação dos problemas abordados, desenvolvendo formas mais conscientes e reflexivas de relação com o conhecimento, com os outros e com suas próprias compreensões.

Sob a perspectiva kantiana que orienta esta investigação, a atenção aos processos formativos observados ao longo da experiência assume especial relevância. Em seu célebre texto sobre o esclarecimento, Kant afirma que a menoridade não decorre da falta de entendimento, mas da incapacidade ou falta de coragem de servir-se do próprio entendimento sem a direção de outrem (Kant, 2013). Tal formulação oferece importante referência para a interpretação da prática pedagógica aqui analisada, pois desloca o olhar dos resultados imediatos para as condições que favorecem o exercício mais refletido da razão. Nessa perspectiva, o desafio educacional não se limita à transmissão de informações ou à ampliação do repertório conceitual dos estudantes, embora esses aspectos também integrem a formação filosófica. Trata-se, sobretudo, de criar oportunidades para que os participantes se envolvam em atividades de leitura, interpretação, argumentação e discussão, mobilizando

progressivamente suas capacidades de analisar questões, avaliar razões e sustentar posicionamentos diante dos problemas propostos. Por essa razão, a análise da experiência volta-se menos para a quantidade de conteúdos assimilados e mais para os modos pelos quais os estudantes participaram das discussões, elaboraram interpretações, construíram argumentos e responderam aos desafios filosóficos apresentados ao longo do percurso formativo.

Como professora da educação básica atuando em uma escola pública de ensino médio, a experiência docente constituiu elemento importante na delimitação do problema investigado e na construção desta análise. Ao longo dos anos de trabalho com o componente curricular Filosofia, tornou-se recorrente perceber que os estudantes chegam à sala de aula trazendo saberes prévios, experiências de vida e formas particulares de compreender a realidade, mas nem sempre encontram condições pedagógicas que favoreçam a elaboração mais aprofundada dessas compreensões. Em diferentes situações, as exigências curriculares, a fragmentação do tempo escolar e os desafios estruturais que atravessam a educação pública acaba restringindo oportunidades mais consistentes de leitura, diálogo, argumentação e problematização.

A proposta desenvolvida nesta pesquisa surgiu justamente da inquietação produzida por essa realidade, buscando criar condições para que a aula de Filosofia se constituísse como espaço de reflexão e investigação dos problemas discutidos. Mais do que ampliar o contato dos estudantes com conteúdos filosóficos, procurou-se favorecer experiências em que o exercício do pensamento, da argumentação e da análise de razões ocupasse lugar central no processo formativo, em consonância com o horizonte teórico que orienta esta investigação.

Por essa razão, a experiência foi analisada não apenas em seus aspectos metodológicos e organizacionais, mas sobretudo em sua dimensão educativa e filosófica. O interesse da investigação consistiu em compreender o que ocorre quando os estudantes são convidados a ler textos filosóficos, discutir problemas éticos, sustentar posicionamentos por meio de argumentos, ouvir perspectivas divergentes e reconsiderar compreensões anteriormente assumidas. Mais do que observar a realização das atividades propostas, buscou-se analisar de que maneira essas experiências favoreceram processos de reflexão, argumentação e problematização no contexto da sala de aula. Ao mesmo tempo, a análise procurou identificar as resistências, os limites e as tensões que emergiram ao longo do percurso formativo, especialmente quando as exigências próprias do trabalho filosófico — como a leitura atenta, a elaboração conceitual e a construção de argumentos — se confrontam com formas contemporâneas de relação com o conhecimento frequentemente marcadas pela rapidez da informação e pela busca de respostas imediatas. Examinar tais aspectos mostrou-se fundamental para compreender tanto as possibilidades quanto os limites do ensino de

Filosofia como prática voltada ao desenvolvimento de uma relação mais reflexiva e fundamentada com os problemas discutidos.

É importante destacar que a proposta desenvolvida não foi concebida como mecanismo capaz de produzir transformações imediatas ou homogêneas. Os processos relacionados ao desenvolvimento da reflexão, da argumentação e da capacidade de posicionar-se de maneira fundamentada são graduais, complexos e frequentemente marcados por avanços, recuos, ambiguidades e diferentes ritmos de aprendizagem. Nenhuma prática pedagógica isolada é capaz de promover, por si só, mudanças formativas amplas e duradouras. Isso, contudo, não diminui a relevância da experiência educativa. Ao contrário, reforça a importância de compreender a escola como espaço em que podem ser criadas condições favoráveis ao exercício do pensamento, à análise de razões e à participação reflexiva dos estudantes. Nessa perspectiva, a análise aqui desenvolvida procura compreender tanto as potencialidades quanto os limites observados ao longo do percurso formativo, sem perder de vista a complexidade das condições em que o ensino de Filosofia se realiza.

A experiência desenvolvida permitiu observar que o ensino de Filosofia, quando organizado por meio do diálogo, da problematização e da argumentação, pode criar condições favoráveis para formas mais ativas de participação discente e para a ampliação da reflexão sobre problemas éticos, sociais e existenciais presentes na realidade dos estudantes. Ao mesmo tempo, evidenciou que tais possibilidades não se produzem de maneira espontânea nem decorrem automaticamente das atividades propostas. Elas dependem de mediações pedagógicas permanentes, de condições institucionais que favoreçam práticas reflexivas e de um trabalho docente capaz de transformar situações do cotidiano em oportunidades de investigação filosófica. A experiência também revelou que a participação dos estudantes não pode ser avaliada apenas pela frequência das intervenções orais ou pelo cumprimento das tarefas realizadas, mas pela qualidade das interações estabelecidas, pela disposição para a escuta, pela capacidade de sustentar argumentos, analisar razões e reconsiderar posicionamentos diante de perspectivas e argumentos distintos.

Desse modo, esta seção propõe analisar a experiência desenvolvida não a partir de critérios simplificados de êxito ou insucesso, mas como processo formativo situado, produzido em condições históricas, institucionais, pedagógicas e socioculturais específicas. O objetivo consiste em compreender como a prática filosófica escolar se configura quando confrontada com as condições concretas da escola pública e quais possibilidades de reflexão, argumentação e participação emergem desse encontro entre teoria, ensino e experiência. Nessa perspectiva, a análise busca examinar de forma crítica os movimentos observados ao

longo do percurso formativo, bem como os limites e desafios que atravessam sua realização. É justamente esse olhar que permite compreender, com maior rigor, as contribuições e as possibilidades do ensino de Filosofia para o desenvolvimento de formas mais reflexivas e fundamentadas de relação com o conhecimento, consigo mesmo e com os outros no contexto do ensino médio.

3.3.1 A experiência pedagógica em movimento: acolhimento, diagnóstico e vivências filosóficas

O desenvolvimento da intervenção filosófica teve início com a construção de um processo de acolhimento da turma participante, compreendido não como etapa meramente introdutória, mas como momento fundamental de aproximação entre os objetivos da pesquisa e a realidade concreta dos estudantes. Em uma proposta voltada à análise das contribuições do ensino de Filosofia para o desenvolvimento da reflexão, da argumentação e do uso mais consciente da razão no espaço escolar, tornou-se necessário conhecer não apenas o perfil da turma, mas também as formas pelas quais os estudantes se relacionavam com o conhecimento escolar, com o componente curricular Filosofia e com práticas de leitura, diálogo, interpretação e discussão presentes em seu cotidiano. Mais do que reunir informações iniciais sobre o grupo, essa etapa buscou compreender as condições concretas a partir das quais a experiência seria desenvolvida, identificando potencialidades, desafios e disposições que poderiam influenciar o envolvimento dos estudantes com as atividades propostas ao longo da intervenção.

A experiência construída ao longo dos anos de atuação como professora da educação básica permitiu reconhecer que a efetividade de qualquer proposta pedagógica depende, em grande medida, da compreensão das características dos sujeitos que dela participam. No caso desta investigação, tal compreensão mostrou-se ainda mais relevante, uma vez que a proposta estava voltada para a análise de processos relacionados à reflexão, à argumentação e à participação dos estudantes no contexto do ensino de Filosofia. Por essa razão, o acolhimento inicial foi concebido como momento de escuta, observação e aproximação com a realidade da turma, possibilitando identificar expectativas, interesses, dificuldades e formas de envolvimento com as atividades escolares. Mais do que reunir informações sobre os participantes, buscava-se compreender como aqueles jovens se relacionavam com situações que exigiam leitura, interpretação, discussão de problemas, sustentação de argumentos e

análise de diferentes pontos de vista, aspectos que se mostrariam centrais para o desenvolvimento da experiência pedagógica.

As primeiras interações revelaram um grupo heterogêneo, mas com características que se mostraram favoráveis ao desenvolvimento da proposta pedagógica. A turma apresentava boa capacidade de leitura e interpretação textual, além de razoável disposição para a participação em atividades coletivas, especialmente em situações que envolviam diálogo, troca de experiências e discussão de temas próximos à realidade dos estudantes. Ao longo das observações iniciais, verificou-se que muitos demonstravam interesse em compartilhar percepções e posicionamentos acerca de questões relacionadas ao contexto social, às experiências juvenis e aos desafios presentes em seu cotidiano. Entretanto, também se tornou evidente que a participação espontânea nem sempre se convertia em reflexão mais elaborada, análise de razões ou construção de argumentos fundamentados. Essa constatação mostrou-se particularmente relevante para a investigação, pois indicava que o desafio pedagógico não consistia em estimular a participação em si mesma, mas em criar condições para que ela pudesse assumir formas progressivamente mais reflexivas, argumentativas e filosoficamente consistentes.

Essa constatação mostrou-se particularmente relevante para a investigação. À luz do referencial kantiano adotado, o desafio não residia na ausência de entendimento nem na incapacidade dos estudantes de elaborar compreensões sobre a realidade. As observações iniciais indicavam que eles já mobilizavam percepções, interpretações e posicionamentos acerca de diferentes situações de seu cotidiano. A questão central consistia em criar condições para que essas compreensões pudessem ser progressivamente aprofundadas por meio da reflexão, da análise de razões e da construção de argumentos mais consistentes. Em outras palavras, não se tratava de ensinar os estudantes a pensar pela primeira vez, mas de favorecer experiências pedagógicas que ampliassem sua capacidade de examinar questões, sustentar posicionamentos de forma fundamentada e relacionar-se de maneira mais consciente e responsável com o próprio processo de pensar.

Essa compreensão encontra respaldo na concepção kantiana de esclarecimento. Ao afirmar que a menoridade decorre da dificuldade de servir-se do próprio entendimento sem a direção de outrem, Kant chama atenção para uma questão que ultrapassa a simples aquisição de conhecimentos. O problema envolve a capacidade de examinar razões, avaliar diferentes perspectivas e sustentar posicionamentos de maneira refletida diante dos problemas enfrentados. Nessa perspectiva, o diagnóstico inicial da turma permitiu perceber que a proposta pedagógica não deveria concentrar-se apenas na apresentação de conceitos

filosóficos, mas na criação de situações de aprendizagem que favorecessem a reflexão, a argumentação e a análise crítica das questões discutidas. Mais do que ampliar o repertório conceitual dos estudantes, buscava-se criar condições para que eles se envolvessem de forma mais ativa com os problemas filosóficos, exercitando a interpretação, a justificação de ideias e o diálogo com diferentes pontos de vista.

Com base nos elementos identificados durante a etapa inicial de observação, as atividades foram planejadas e reorganizadas ao longo da intervenção com o objetivo de ampliar o envolvimento dos estudantes com os problemas filosóficos discutidos em sala de aula. O trabalho desenvolvido buscou superar uma dinâmica centrada predominantemente na exposição de conteúdos, sem abrir mão do rigor conceitual próprio do ensino de Filosofia. Para isso, procurou-se criar situações em que os estudantes fossem convidados a interpretar questões, examinar diferentes perspectivas, formular argumentos e dialogar com os conceitos trabalhados. A intenção não era apenas favorecer maior participação nas atividades, mas possibilitar que essa participação se traduzisse em experiências mais consistentes de reflexão e problematização. Assim, as vivências propostas passaram a mobilizar conhecimentos prévios, experiências cotidianas e questionamentos dos próprios estudantes, colocando-os em interlocução com os temas e conceitos filosóficos abordados ao longo do percurso formativo.

As vivências filosóficas desenvolvidas ao longo da proposta tiveram como eixo articulador a problematização de temas relacionados à liberdade, à responsabilidade, à ética, à convivência social e ao uso da razão. Para isso, a intervenção articulou atividades de leitura orientada de textos filosóficos, rodas de conversa mediadas por questões previamente elaboradas, debates organizados a partir de regras de escuta e argumentação, além de questões-problema voltadas à aproximação entre os conceitos filosóficos e as experiências dos estudantes. Em vez de iniciar as discussões a partir de definições prontas ou respostas previamente estabelecidas, procurou-se criar situações que despertassem o questionamento e favorecessem a reflexão sobre problemas reconhecidos como significativos pela turma. Essa opção metodológica mostrou-se coerente tanto com os fundamentos teóricos da investigação quanto com as características observadas no grupo participante, pois permitiu que os conteúdos filosóficos fossem trabalhados não como informações a serem apenas assimiladas, mas como instrumentos para compreender, interpretar e discutir questões presentes na realidade vivida pelos estudantes.

Ao longo das atividades, tornou-se possível observar mudanças graduais na forma como os estudantes se relacionavam com os problemas filosóficos discutidos em sala de aula. Nos momentos iniciais, muitas intervenções estavam fortemente apoiadas em percepções

imediatas, experiências pessoais ou explicações ainda pouco desenvolvidas do ponto de vista argumentativo. Contudo, à medida que as leituras, os debates e as rodas de conversa eram retomados e aprofundados, parte da turma passou a demonstrar maior disposição para examinar questões sob diferentes perspectivas, justificar posicionamentos e considerar argumentos distintos daqueles inicialmente apresentados. Embora esse movimento não tenha ocorrido de maneira homogênea entre todos os participantes, sua recorrência ao longo da experiência indicou um envolvimento progressivamente mais reflexivo com os problemas discutidos, aspecto particularmente relevante para a compreensão das possibilidades formativas do ensino de Filosofia no contexto investigado.

Esse movimento possui particular relevância para a análise desenvolvida nesta pesquisa. A formação filosófica não se expressa apenas na capacidade de reproduzir conceitos ou reconhecer autores e correntes de pensamento, mas também na maneira como os estudantes passam a relacionar-se com os problemas que lhes são apresentados. Quando são convidados a justificar posicionamentos, examinar razões, responder a objeções e reconsiderar compreensões diante de novos argumentos, passam a mobilizar capacidades diretamente vinculadas ao exercício reflexivo do pensamento. Sob essa perspectiva, as atividades realizadas permitiram identificar indícios de um deslocamento gradual de respostas mais imediatas para formas mais elaboradas de análise, argumentação e problematização. Embora tais movimentos não possam ser compreendidos como resultados definitivos, eles revelam experiências formativas compatíveis com o horizonte investigativo desta dissertação, particularmente no que se refere à ampliação das oportunidades de uso mais consciente e fundamentado do próprio entendimento.

As rodas de conversa filosófica constituíram momentos particularmente significativos ao longo da experiência desenvolvida. Diferentemente de situações em que a participação discente se restringe à resposta de questões formuladas pelo professor, esses espaços favoreceram a construção coletiva das discussões, permitindo que interpretações, dúvidas e posicionamentos fossem compartilhados e examinados em diálogo com diferentes perspectivas. Em diversos momentos, as próprias intervenções dos estudantes tornaram-se ponto de partida para novas problematizações, ampliando o alcance das reflexões e conferindo maior dinamismo às discussões. Mais do que estimular a participação oral, essas experiências possibilitaram que os estudantes confrontassem argumentos, explicitassem razões e reconsiderassem determinadas compreensões diante das contribuições apresentadas pelos colegas. Sob essa perspectiva, as rodas de conversa revelaram-se importantes não apenas como estratégia metodológica, mas como espaço efetivo de exercício da reflexão, da

argumentação e da escuta atenta, dimensões centrais para o trabalho filosófico desenvolvido na intervenção.

Do ponto de vista da investigação, essas experiências evidenciaram que a participação dos estudantes não pode ser compreendida apenas em termos quantitativos. O simples fato de falar mais ou menos durante as aulas não constitui, por si só, indicador suficiente de envolvimento com a atividade filosófica. Mais relevante do que a frequência das intervenções foi a qualidade dos processos observados ao longo das discussões, a disposição para ouvir atentamente os colegas, a preocupação em justificar posicionamentos, a capacidade de formular questões pertinentes e a abertura para reconsiderar compreensões diante de argumentos distintos. Esses aspectos revelaram formas de participação que ultrapassavam a mera manifestação de opiniões, aproximando-se de práticas de reflexão, argumentação e exame crítico dos problemas discutidos. Sob essa perspectiva, a experiência permitiu perceber que o envolvimento dos estudantes com a Filosofia se expressava não apenas na fala, mas também na maneira como se relacionavam com as ideias, com os argumentos e com os diferentes pontos de vista presentes no debate.

Também se observou que alguns estudantes inicialmente mais reservados passaram a envolver-se de maneira mais significativa nas discussões à medida que se consolidava um ambiente marcado pelo respeito às diferentes formas de expressão e pela valorização do diálogo. Esse aspecto reforça a importância do acolhimento pedagógico como condição para o desenvolvimento de práticas de reflexão, argumentação e participação no contexto da aula de Filosofia. Em diversas situações, a menor participação não parecia decorrer da ausência de interesse ou de reflexão sobre os temas discutidos, mas da insegurança em expor publicamente ideias ainda em processo de elaboração. A construção de um ambiente dialógico contribuiu para atenuar parte dessas dificuldades, ampliando as oportunidades de manifestação e favorecendo uma inserção mais confiante dos estudantes nas discussões coletivas. Mais do que aumentar o número de intervenções, esse movimento revelou a importância de criar condições para que diferentes vozes encontrassem espaço legítimo de expressão e interlocução no interior da experiência filosófica desenvolvida.

Ao longo da intervenção, tornou-se igualmente evidente a importância da mediação docente na condução do trabalho filosófico. Em diferentes momentos, foi necessário retomar conceitos, reformular questões, solicitar esclarecimentos e aprofundar argumentos que ainda se apresentavam de forma inicial ou pouco desenvolvida. Essas intervenções não tinham a finalidade de oferecer respostas prontas, mas de criar condições para que os estudantes ampliassem a compreensão dos problemas discutidos e examinassem com maior atenção as

razões que sustentavam seus posicionamentos. A experiência revelou que o desenvolvimento da reflexão, da argumentação e da participação crítica não ocorre de maneira espontânea, exigindo acompanhamento pedagógico constante e intencional. Sob essa perspectiva, a prática observada aproxima-se do entendimento kantiano de que a educação desempenha papel decisivo na criação das condições pelas quais os indivíduos podem fazer uso mais consciente e refletido de suas próprias capacidades intelectuais.

As experiências desenvolvidas ao longo da proposta permitiram identificar possibilidades relevantes para o ensino de Filosofia no contexto da escola pública. Tais possibilidades se manifestaram sobretudo, na participação mais qualificada dos estudantes nas discussões, na preocupação em justificar posicionamentos e na abertura para considerar perspectivas distintas. Esses elementos não constituem resultados acabados, mas indícios significativos de processos formativos que ajudam a compreender as contribuições do ensino de Filosofia quando organizado em torno da problematização, da argumentação e da reflexão crítica sobre os temas abordados.

Mais do que conduzir os estudantes à obtenção de respostas previamente definidas, a experiência pedagógica procurou criar condições para que a Filosofia fosse vivenciada como atividade de investigação, diálogo e reflexão. Nessa perspectiva, a proposta aproxima-se do horizonte do esclarecimento kantiano ao incentivar o uso autônomo da razão e a disposição para submeter ideias, opiniões e conhecimentos ao exame crítico. Os indícios observados ao longo da intervenção apontam para a relevância de práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos estudantes na construção e problematização do conhecimento, fortalecendo processos de reflexão e argumentação no contexto escolar. Contudo, tais possibilidades não se realizam de forma linear nem estão isentas de obstáculos. As experiências desenvolvidas também evidenciaram limites e desafios relacionados às condições concretas da escola pública amazônica, aspectos que serão analisados no item seguinte.

3.3.2 Limites, desafios e implicações da intervenção no contexto amazônico

A análise da intervenção filosófica desenvolvida nesta pesquisa exige reconhecer que toda prática educativa se realiza em condições históricas, institucionais, culturais e territoriais específicas. Nessa perspectiva, os limites e desafios observados ao longo da experiência não devem ser compreendidos como elementos externos à investigação nem como dificuldades circunstanciais decorrentes da aplicação da proposta pedagógica. Ao contrário, constituem

dimensões fundamentais para a compreensão do próprio fenômeno estudado, pois revelam as condições concretas sob as quais o ensino de Filosofia se desenvolve em uma escola pública de ensino médio situada no interior do estado do Amazonas. Mais do que indicar obstáculos à realização da prática, esses elementos permitem compreender como fatores relacionados ao contexto escolar, à realidade sociocultural dos estudantes e às características da territorialidade amazônica influenciam as possibilidades de reflexão, argumentação e participação construídas ao longo da experiência pedagógica.

Essa observação assume especial relevância porque uma das preocupações centrais desta dissertação consiste em investigar as contribuições do ensino de Filosofia para o desenvolvimento da reflexão, da argumentação e do uso mais consciente da razão no contexto escolar. Tal propósito não pode ser analisado de forma abstrata, como se a experiência educativa ocorresse em condições ideais ou independentes da realidade em que se realiza. Toda prática pedagógica está inserida em contextos específicos, atravessados por condições materiais, referências culturais, trajetórias institucionais e experiências sociais que influenciam diretamente as formas de participação dos estudantes e as possibilidades de envolvimento com os problemas discutidos. No caso desta pesquisa, realizada em uma escola pública do interior amazônico, compreender essas mediações torna-se particularmente importante, pois permite analisar de que maneira as características do contexto investigado participam tanto dos limites quanto das possibilidades observadas ao longo da intervenção filosófica.

Sob essa perspectiva, os desafios observados ao longo da intervenção não devem ser interpretados como evidências de insucesso da proposta pedagógica, mas como expressões das condições concretas em que o ensino de Filosofia se realiza. Mais do que identificar obstáculos surgidos durante o percurso, interessa compreender o que eles revelam sobre as possibilidades e os limites da reflexão, da argumentação e da participação dos estudantes no contexto investigado. Essa mudança de enfoque permite deslocar a análise da simples constatação de dificuldades para a compreensão das mediações que atravessam a prática educativa. Assim, os desafios identificados passam a constituir importante chave interpretativa para compreender não apenas a experiência desenvolvida, mas também as condições sob as quais a Filosofia busca afirmar seu potencial formativo em uma escola pública situada no interior da Amazônia.

Um primeiro aspecto que merece atenção refere-se à relação dos estudantes com o tempo próprio da reflexão filosófica. Ao longo da intervenção, observou-se que muitos participantes estavam habituados a formas de acesso à informação marcadas pela rapidez, pela

circulação contínua de conteúdos e pela busca de respostas imediatas para diferentes questões do cotidiano. Essa característica, perceptível em diversos momentos da experiência, manifestava-se na expectativa de encontrar soluções rápidas para os problemas discutidos ou na dificuldade inicial de permanecer diante de questões que exigiam análise mais cuidadosa, leitura atenta e elaboração progressiva de argumentos. Embora tal condição não possa ser atribuída exclusivamente aos estudantes nem compreendida de forma homogênea, ela revelou uma tensão importante para o ensino de Filosofia, uma vez que a atividade filosófica pressupõe tempo para problematizar, examinar razões, confrontar perspectivas e construir compreensões que nem sempre se apresentam de maneira imediata.

Embora esse fenômeno não seja exclusivo da realidade amazônica, seus efeitos sobre o ensino de Filosofia assumem relevância particular no contexto investigado. Diferentemente de práticas voltadas predominantemente para a obtenção rápida de informações, o trabalho filosófico requer disposição para problematizar questões, examinar razões e sustentar processos de reflexão que nem sempre conduzem a respostas imediatas. Pensar filosoficamente implica, muitas vezes, permanecer diante da dúvida, revisar compreensões previamente assumidas e submeter diferentes posicionamentos ao exame argumentativo.

Ao longo da intervenção, observou-se que esse movimento nem sempre ocorria de forma espontânea, exigindo mediações pedagógicas constantes para que os estudantes permanecessem engajados em discussões mais aprofundadas. Nessa perspectiva, a cultura da imediatividade revelou-se menos como uma dificuldade circunstancial e mais como uma tensão diretamente relacionada às condições necessárias para o desenvolvimento da reflexão filosófica. Trata-se de um aspecto particularmente significativo para esta pesquisa, pois dialoga com a compreensão kantiana de que o uso autônomo da razão não se desenvolve de maneira imediata, mas exige exercício constante e disposição para pensar por si mesmo (Kant, 2013a).

Essa constatação revelou um aspecto particularmente relevante da experiência desenvolvida. Em diferentes momentos, observou-se que os estudantes demonstravam interesse pelos temas discutidos e disposição para participar das atividades propostas, mas encontravam maiores dificuldades quando eram convidados a aprofundar questões, examinar razões ou sustentar posicionamentos de forma mais rigorosa. Com frequência, as respostas iniciais apoiavam-se em percepções imediatas, referências amplamente compartilhadas no cotidiano e explicações formuladas sem maior problematização. Entretanto, à medida que as leituras, os debates e as rodas de conversa avançavam, tornou-se possível perceber, em parte da turma, uma preocupação crescente em justificar argumentos, considerar objeções e analisar

perspectivas distintas daquelas inicialmente assumidas. Embora esse movimento não tenha eliminado completamente a influência de respostas mais imediatas, ele indicou que a experiência filosófica pode favorecer processos de reflexão que tensionam essa lógica, ampliando as oportunidades para o exame crítico das próprias ideias e para a construção de compreensões mais fundamentadas sobre os problemas discutidos.

Outro desafio significativo esteve relacionado às condições institucionais em que a experiência foi desenvolvida. Embora a escola investigada disponha de estrutura física que supera a realidade encontrada em muitas instituições do interior amazônico, algumas limitações tornaram-se evidentes ao longo do percurso. A reduzida disponibilidade de obras filosóficas no acervo da biblioteca, a ausência de acompanhamento especializado para atividades de pesquisa e o acesso restrito a determinados recursos pedagógicos constituíram fatores que, em diferentes momentos, limitaram as possibilidades de aprofundamento das leituras e das investigações propostas. Mais do que simples dificuldades estruturais, esses aspectos revelam condições concretas que influenciam o modo como o ensino de Filosofia se realiza na escola pública. Ao mesmo tempo, a experiência demonstrou que, mesmo diante dessas limitações, a construção de espaços de diálogo, leitura e problematização permanece possível, ainda que exija maior investimento de mediação pedagógica e adaptação das estratégias de ensino às condições efetivamente disponíveis.

Todavia, limitar a análise à simples constatação de dificuldades estruturais seria insuficiente. Mais relevante do que identificar carências materiais é compreender os efeitos pedagógicos que elas produzem no ensino de Filosofia. Trata-se de uma área do conhecimento estreitamente vinculada à leitura, à interpretação, à pesquisa e ao diálogo com diferentes tradições de pensamento; por isso, restrições no acesso a recursos formativos podem repercutir diretamente nas possibilidades de ampliação do repertório cultural e intelectual dos estudantes. Nesses contextos, a prática filosófica passa a depender ainda mais da mediação docente e da capacidade de promover experiências de aprendizagem significativas no espaço escolar.

Essa reflexão adquire maior relevância quando situada no contexto amazônico, em que o território ultrapassa a condição de mero elemento geográfico e passa a constituir uma dimensão que influencia a formação dos sujeitos e a organização da vida escolar. Inserido em uma região caracterizada por extensas distâncias, pela centralidade dos rios como principais vias de circulação e por dinâmicas socioculturais próprias, o município de Borba apresenta especificidades que impactam não apenas aspectos administrativos da educação, mas também

os horizontes de experiência dos estudantes e as formas pelas quais eles se relacionam com o conhecimento escolar.

Tal condição possui implicações relevantes para o ensino de Filosofia. A experiência desenvolvida evidenciou que a aproximação entre os problemas filosóficos e as situações reconhecidas pelos próprios estudantes como significativas favorecia maior envolvimento com as discussões propostas. Questões relacionadas à convivência comunitária, à responsabilidade diante do coletivo, às transformações sociais e às experiências juvenis mostraram-se particularmente fecundas para a problematização filosófica, pois permitiam estabelecer conexões entre os conceitos trabalhados e aspectos concretos da realidade dos participantes. Mais do que tornar as aulas "mais próximas" dos estudantes, esse movimento revelou a importância de construir mediações pedagógicas capazes de articular reflexão conceitual e experiência concreta, condição especialmente relevante para o ensino de Filosofia em contextos escolares interioranos no Amazonas.

Essa experiência reforçou uma compreensão central para esta investigação, contextualizar o ensino de Filosofia não significa simplificar conceitos nem reduzir a complexidade dos problemas filosóficos. Ao contrário, a intervenção evidenciou que o trabalho filosófico pode preservar seu rigor conceitual quando desenvolvido em diálogo com questões reconhecidas pelos estudantes como relevantes para a compreensão de sua realidade. Em um contexto amazônico marcado por especificidades históricas, culturais e territoriais, essa articulação mostrou-se fundamental para favorecer a apropriação dos conceitos e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes nas atividades propostas. Desse modo, a experiência analisada indica que a contextualização não constitui um recurso acessório, mas um elemento pedagógico capaz de potencializar o ensino de Filosofia na educação básica.

Também merece atenção o desafio representado pelas condições que caracterizam a organização contemporânea da vida escolar. A escola pública é chamada a responder simultaneamente a múltiplas demandas pedagógicas, curriculares, administrativas e avaliativas, o que frequentemente reduz o tempo disponível para experiências de aprendizagem que exigem maior aprofundamento. No contexto investigado, essa realidade revelou uma tensão particularmente significativa para o ensino de Filosofia. Enquanto a atividade filosófica demanda tempo para leitura, problematização, diálogo e elaboração de argumentos, a dinâmica escolar muitas vezes é atravessada pela necessidade de cumprir conteúdos, atender exigências institucionais e responder a diferentes formas de avaliação. Não se trata de uma oposição entre Filosofia e organização escolar, mas do reconhecimento de que determinadas condições do trabalho educativo podem limitar as oportunidades de

desenvolvimento de práticas reflexivas mais prolongadas. A experiência analisada evidenciou que criar espaços para a reflexão filosófica exige, frequentemente, um esforço consciente de mediação pedagógica para preservar tempos de discussão, escuta e aprofundamento conceitual em meio às múltiplas demandas que atravessam o cotidiano escolar.

Sob a perspectiva desta pesquisa, esse cenário produz uma tensão particularmente significativa para o ensino de Filosofia. As atividades desenvolvidas durante a intervenção exigiram momentos de discussão, escuta e elaboração coletiva que nem sempre se ajustavam ao ritmo acelerado das rotinas escolares. Essa condição tornou-se perceptível tanto na gestão do tempo das aulas quanto na necessidade de selecionar conteúdos e estratégias compatíveis com os limites institucionais existentes. Embora tais desafios não sejam exclusivos da Filosofia, eles assumem relevância especial quando o objetivo pedagógico envolve a construção de compreensões mais elaboradas sobre os temas discutidos. Nesse contexto, a experiência realizada evidenciou a importância de planejar práticas que conciliem as exigências organizacionais da escola com a criação de oportunidades efetivas para o diálogo e a reflexão dos estudantes.

Entretanto, foi justamente nesse contexto que a experiência desenvolvida revelou uma de suas contribuições mais relevantes. Os desafios identificados ao longo da intervenção não impediram a realização do trabalho filosófico, ao contrário, permitiram evidenciar com maior clareza as condições concretas sob as quais ele se realiza na escola pública. Em um cenário marcado pela aceleração dos fluxos de informação, pela dispersão da atenção e pelas múltiplas demandas que atravessam o cotidiano escolar, as atividades propostas buscaram preservar espaços de diálogo, análise e construção coletiva de compreensões. Ainda que condicionadas pelos limites institucionais e pelas características do contexto investigado, essas experiências possibilitaram que os estudantes se envolvessem com problemas que exigiam exame mais cuidadoso, justificativa de posicionamentos e consideração de diferentes perspectivas. Nesse sentido, a intervenção demonstrou que, mesmo diante das dificuldades do contexto escolar, o ensino de Filosofia pode promover a reflexão crítica e o diálogo entre os discentes.

Desse modo, os limites identificados ao longo da intervenção não devem ser compreendidos apenas como obstáculos a serem superados. Eles constituem uma importante chave interpretativa para compreender o significado do ensino de Filosofia no contexto investigado. Ao evidenciar as condições concretas em que a prática pedagógica se desenvolve, tais desafios permitem analisar com maior precisão tanto as possibilidades quanto os alcances de propostas voltadas ao fortalecimento da reflexão, da argumentação e da

participação dos estudantes. Mais do que indicar restrições, os elementos observados ao longo da experiência revelam a importância de práticas pedagógicas capazes de reconhecer a realidade dos educandos, dialogar com suas experiências e criar oportunidades para que a análise crítica dos problemas discutidos encontre espaço efetivo no cotidiano escolar.

É a partir dessa compreensão que se torna possível avançar para a análise dos resultados observados ao longo da experiência pedagógica. Se os desafios discutidos nesta seção permitiram compreender as condições concretas em que a proposta foi desenvolvida, o passo seguinte consiste em examinar os movimentos formativos que emergiram desse processo. A atenção volta-se, portanto, para os indícios observados na apropriação de conceitos, na construção de argumentos, na participação dos estudantes e nas reflexões suscitadas pelas atividades realizadas, buscando compreender de que maneira esses elementos se manifestaram no contexto investigado.

3.4 Indícios formativos de reflexão crítica e construção da autonomia

A análise da experiência pedagógica desenvolvida nesta pesquisa conduz a uma questão central: em que medida as práticas filosóficas realizadas no contexto da escola pública de ensino médio favoreceram a manifestação de indícios de reflexão crítica e de formas mais conscientes de relação com o conhecimento? Essa questão não busca verificar transformações definitivas nem mensurar resultados em termos quantitativos. Seu propósito consiste em interpretar os movimentos formativos observados ao longo da intervenção, considerando os modos pelos quais os estudantes se envolveram com os problemas filosóficos propostos, participaram das discussões, construíram argumentos, examinaram diferentes perspectivas e atribuíram significado às experiências vividas durante o processo educativo.

Essa perspectiva decorre da própria natureza da investigação. Como discutido nos capítulos anteriores, os processos formativos relacionados à reflexão crítica e ao uso mais consciente do entendimento não podem ser compreendidos como estados acabados ou conquistas adquiridas de maneira imediata. À luz do pensamento kantiano, tais processos envolvem o exercício progressivo da análise de razões, da revisão de posicionamentos e da responsabilidade diante daquilo que se afirma. Por essa razão, a análise da experiência pedagógica não se orienta pela busca de evidências conclusivas, mas pela identificação de indícios que permitam compreender movimentos de desenvolvimento intelectual e ético observados ao longo da intervenção. Trata-se de examinar não resultados definitivos, mas

processos em construção, manifestados nas formas de participação, argumentação e reflexão mobilizadas pelos estudantes durante as atividades desenvolvidas.

A opção pela expressão “indícios formativos” não é casual. Ela procura preservar a complexidade própria dos fenômenos educativos e evitar interpretações simplificadoras acerca dos efeitos da intervenção. A formação humana não ocorre de maneira linear, homogênea ou plenamente previsível. Em contextos escolares concretos, os processos de aprendizagem são atravessados por diferentes trajetórias, interesses, experiências e formas de participação. Por essa razão, esta seção não pretende identificar resultados acabados, mas analisar movimentos observáveis relacionados à ampliação da reflexão, ao fortalecimento da argumentação e ao maior envolvimento dos estudantes com os problemas discutidos. O interesse da análise concentra-se, portanto, nos processos que emergiram ao longo da experiência pedagógica e nos indícios que permitem compreender como tais processos se manifestaram na prática desenvolvida.

Nessa perspectiva, a relevância da experiência analisada não reside na demonstração de resultados definitivos, mas na possibilidade de identificar movimentos que indiquem maior disposição dos estudantes para questionar, examinar criticamente os fundamentos de suas opiniões, considerar perspectivas distintas e justificar seus posicionamentos. O interesse da análise concentra-se, portanto, nos processos formativos que emergiram ao longo das atividades desenvolvidas e nos indícios que permitem compreender como determinadas práticas de reflexão, diálogo e argumentação foram mobilizadas no contexto investigado. É nesse sentido que o ensino de Filosofia adquire especial relevância, ao criar condições para que os estudantes participem de experiências intelectuais que favoreçam o exame crítico de ideias, a construção de argumentos e o confronto fundamentado de diferentes pontos de vista.

As observações realizadas ao longo da intervenção sugerem que a participação dos estudantes nas atividades propostas favoreceu oportunidades significativas de reflexão, argumentação e problematização. Embora não seja possível afirmar a ocorrência de transformações homogêneas em toda a turma, foram identificados movimentos que indicam maior disposição para examinar questões sob diferentes perspectivas, justificar posicionamentos e participar de discussões de maneira mais fundamentada. Tais movimentos manifestaram-se em intensidades distintas e nem sempre de forma contínua, o que é esperado em processos educativos dessa natureza. Ainda assim, sua recorrência ao longo das atividades permite reconhecê-los como elementos relevantes para a compreensão da experiência pedagógica analisada.

É importante destacar que esses indícios não surgiram de forma isolada. Eles foram produzidos no interior de um processo pedagógico que articulou leitura, problematização, diálogo, argumentação e reflexão coletiva. Em outras palavras, os resultados observados não podem ser atribuídos apenas a características individuais dos estudantes, mas também às condições pedagógicas construídas ao longo da intervenção. Essa constatação reforça uma compreensão importante para esta pesquisa: processos relacionados à ampliação da reflexão, à construção de argumentos e ao exame crítico de diferentes perspectivas dependem não apenas do engajamento dos sujeitos, mas também das mediações educativas que tornam possíveis tais experiências no contexto escolar.

Ao mesmo tempo, a interpretação dos movimentos observados ao longo da experiência exige a adoção de uma postura analítica cautelosa. A intervenção foi realizada em um contexto específico, marcado pelas características da escola pública investigada, pelo perfil da turma participante e pelas condições socioculturais próprias da realidade amazônica em que a pesquisa se desenvolveu. Por essa razão, as análises aqui apresentadas não pretendem produzir generalizações sobre o ensino de Filosofia, mas compreender como determinados processos se manifestaram em uma situação pedagógica concreta. Trata-se, portanto, de uma leitura situada da experiência, construída a partir da observação da prática, dos registros produzidos durante a intervenção e da interpretação dos elementos que emergiram ao longo do percurso investigativo.

Nessa direção, os itens seguintes examinam dois conjuntos de aspectos que se mostraram particularmente relevantes para a compreensão da experiência desenvolvida. O primeiro concentra-se na apropriação de conceitos filosóficos, na construção de argumentos e nas formas de participação dos estudantes ao longo das atividades propostas. O segundo volta-se para as reflexões éticas suscitadas pela intervenção, para o reconhecimento da Filosofia como prática significativa e para as possibilidades formativas evidenciadas durante o processo. Em conjunto, esses elementos permitem analisar com maior profundidade os resultados observados e compreender de que maneira a experiência pedagógica contribuiu para ampliar as oportunidades de diálogo, reflexão e envolvimento dos estudantes com os problemas filosóficos discutidos.

3.4.1 Apropriação conceitual, exercício argumentativo e participação discente

Entre os aspectos mais relevantes observados ao longo da experiência pedagógica, destacam-se os movimentos relacionados à apropriação de conceitos filosóficos, à construção

de argumentos e às formas de participação dos estudantes nas atividades desenvolvidas. Esses elementos foram analisados de maneira articulada porque, no contexto do ensino de Filosofia, constituem dimensões que se influenciam mutuamente. A compreensão mais consistente de determinados conceitos favorece a elaboração de argumentos mais fundamentados, a argumentação amplia as possibilidades de participação qualificada nas discussões e a participação, por sua vez, cria oportunidades para que conceitos e problemas sejam examinados, reinterpretados e relacionados às experiências dos estudantes. Nessa perspectiva, a análise não se limita à identificação de conteúdos compreendidos ou reproduzidos pelos participantes, mas busca compreender como a interação entre conceitos, argumentos e participação contribuiu para a ampliação da reflexão, da problematização e do envolvimento dos estudantes com os problemas filosóficos discutidos ao longo da intervenção.

Nas etapas iniciais da intervenção, tornou-se perceptível que os estudantes já possuíam referências e compreensões relacionadas a temas frequentemente discutidos pela Filosofia, especialmente aqueles vinculados à liberdade, à convivência social, à ética e à responsabilidade. As discussões diagnósticas realizadas evidenciaram que tais temas faziam parte de suas experiências e reflexões cotidianas, sendo mobilizados com relativa facilidade durante os diálogos em sala de aula. Contudo, essas compreensões apareciam predominantemente associadas às vivências pessoais e às interpretações construídas no cotidiano, nem sempre acompanhadas de processos mais sistemáticos de análise conceitual. As interações iniciais revelaram que os estudantes eram capazes de posicionar-se diante de diferentes questões, mas encontravam maiores dificuldades quando convidados a examinar os fundamentos de suas opiniões ou a justificar suas afirmações de forma mais rigorosa. Essa constatação reforçou a importância de uma prática pedagógica voltada não à substituição dessas compreensões iniciais, mas ao seu aprofundamento por meio da problematização, da argumentação e do diálogo com conceitos filosóficos.

Ao longo das atividades, observou-se que a introdução dos conceitos filosóficos produziu efeitos que ultrapassaram a simples ampliação do vocabulário dos estudantes. Em diferentes momentos da intervenção, tornou-se possível perceber que os conceitos trabalhados passaram a ser mobilizados como referências para interpretar questões discutidas em sala de aula e situações relacionadas à realidade dos próprios participantes. Problemas inicialmente abordados de forma mais espontânea passaram a ser retomados à luz das leituras, dos debates e das reflexões realizadas coletivamente, favorecendo relações mais elaboradas entre experiência vivida e análise conceitual. Esse movimento foi percebido não apenas na utilização mais frequente de determinadas categorias filosóficas, mas também na maneira

como os estudantes passaram a examinar questões, justificar posicionamentos e estabelecer conexões entre os conteúdos discutidos e os problemas analisados. Tais elementos sugerem que a apropriação conceitual ocorreu para além da memorização de definições, manifestando-se como ampliação das possibilidades de compreensão e interpretação dos temas trabalhados ao longo da experiência.

Esse aspecto assume particular importância para a análise desenvolvida nesta pesquisa, pois permite compreender a apropriação conceitual para além da simples assimilação de conteúdos. Em uma leitura inspirada pelo referencial kantiano adotado neste trabalho, o ensino de Filosofia não se justifica apenas pela transmissão de conhecimentos sobre autores, teorias ou correntes de pensamento, mas também pela possibilidade de favorecer formas mais refletidas de compreensão dos problemas discutidos. Nessa perspectiva, os conceitos adquirem significado formativo quando passam a ser mobilizados pelos estudantes na interpretação de situações, na análise de questões e na sustentação de argumentos. Ao longo da intervenção, foram observados momentos em que os participantes retomavam ideias discutidas anteriormente para examinar problemas sob novos ângulos, reconsiderar posicionamentos ou justificar suas interpretações de maneira mais consistente. Essas evidências sugerem que os conceitos trabalhados passaram a desempenhar papel efetivo na elaboração das reflexões desenvolvidas durante as atividades.

A leitura dos textos filosóficos desempenhou papel importante nesse processo. Nas etapas iniciais da intervenção, observou-se que parte dos estudantes demonstrava dificuldades diante de textos que exigiam maior atenção interpretativa, leitura mais cuidadosa e contato com linguagem conceitual menos familiar. Contudo, à medida que as atividades passaram a ser conduzidas por meio de questões orientadoras, discussões coletivas e retomadas sistemáticas dos conceitos centrais, tornou-se perceptível uma ampliação gradual do envolvimento com as leituras propostas. Essa mudança não significou o desaparecimento das dificuldades inerentes à leitura filosófica, mas indicou maior disposição para enfrentar textos mais exigentes e utilizá-los como apoio para as discussões realizadas em sala de aula. Ao longo da experiência, os textos passaram a ser percebidos não apenas como materiais escolares de consulta obrigatória, mas como recursos que contribuíam para a compreensão dos problemas debatidos, para a construção de argumentos e para o aprofundamento das reflexões desenvolvidas pelos estudantes.

A apropriação conceitual também se manifestou na forma como os estudantes passaram a utilizar determinadas categorias filosóficas ao longo das discussões realizadas durante a intervenção. Conceitos relacionados à liberdade, responsabilidade, autonomia, dever

e uso da razão começaram a aparecer com maior frequência nas falas dos participantes, especialmente quando eram convidados a analisar situações, interpretar problemas ou justificar posicionamentos. Evidentemente, essas referências nem sempre surgiam em formulações conceitualmente rigorosas, o que seria incompatível com o próprio estágio de formação dos estudantes. Ainda assim, tornou-se perceptível um movimento de incorporação progressiva dessas categorias às discussões desenvolvidas em sala de aula. Do ponto de vista da pesquisa, esse aspecto constitui um indício relevante de apropriação dos conteúdos trabalhados, pois sugere que os conceitos passaram a ser mobilizados como recursos de interpretação e análise, estabelecendo articulações entre as reflexões filosóficas desenvolvidas e as experiências concretas dos estudantes.

Paralelamente ao processo de apropriação conceitual, a construção de argumentos revelou-se uma das dimensões mais significativas da experiência pedagógica. Desde as primeiras atividades, observou-se que os estudantes demonstravam disposição para expor pontos de vista, compartilhar experiências e posicionar-se diante dos problemas discutidos. Contudo, também se tornou evidente que a justificativa dessas posições demandava um trabalho pedagógico mais sistemático. Em muitos momentos, as respostas apresentadas eram formuladas de maneira imediata, apoiando-se em interpretações inicialmente assumidas ou em referências amplamente presentes no cotidiano dos estudantes. Embora tais manifestações constituíssem importante ponto de partida para o diálogo filosófico, a intervenção procurou criar condições para que os participantes avançassem na explicitação de razões, na fundamentação de argumentos e na análise mais cuidadosa das questões debatidas.

Foi precisamente nesse ponto que as atividades de problematização e debate assumiram papel central. Ao serem convidados a justificar posicionamentos, responder questionamentos e considerar argumentos divergentes, os estudantes passaram a lidar com uma forma de participação que exigia mais do que a simples manifestação de opiniões. As discussões passaram a valorizar não apenas aquilo que cada participante pensava sobre determinado tema, mas também as razões apresentadas para sustentar suas interpretações. Esse deslocamento foi relevante porque favoreceu maior atenção aos fundamentos das próprias afirmações e estimulou a análise mais cuidadosa dos argumentos mobilizados durante os debates. Ao longo da intervenção, observou-se que parte dos estudantes passou a demonstrar maior preocupação em explicar seus pontos de vista, responder objeções e reconsiderar determinadas posições diante de novas razões apresentadas nas discussões coletivas.

Sob a perspectiva teórica que orienta esta pesquisa, esse aspecto assume significado particular. A participação em discussões argumentativas não se reduz à simples manifestação de opiniões, mas envolve a disposição para examinar razões, justificar posicionamentos e reconsiderar interpretações diante de novos argumentos. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas ao longo da intervenção criaram situações em que os estudantes foram continuamente convidados a explicar, revisar e aperfeiçoar seus pontos de vista. Embora nem sempre apresentassem elevado nível de elaboração conceitual, o próprio exercício de sustentar argumentos e responder questionamentos já representava uma experiência relevante de reflexão e análise crítica dos problemas discutidos.

As rodas de conversa e os debates orientados evidenciaram essa dinâmica de maneira especialmente clara. Em diferentes ocasiões, observou-se que argumentos inicialmente apresentados de forma simplificada eram gradualmente reformulados à medida que os estudantes ouviam objeções, confrontavam perspectivas distintas e reconsideravam aspectos que anteriormente não haviam sido levados em conta. Esse processo não ocorreu de forma homogênea nem constante entre todos os participantes, o que é compatível com a diversidade de trajetórias e ritmos presentes em qualquer contexto educativo. Ainda assim, sua recorrência ao longo das atividades sugere que a experiência pedagógica favoreceu oportunidades concretas de desenvolvimento da argumentação e de análise mais cuidadosa dos problemas discutidos.

Outro elemento importante refere-se à aprendizagem da escuta. Frequentemente, a argumentação é associada apenas à capacidade de defender posições ou apresentar razões em favor de determinada ideia. Entretanto, a experiência desenvolvida evidenciou que a escuta constitui dimensão igualmente importante desse processo. Em diferentes momentos, os estudantes precisaram considerar perspectivas divergentes, analisar argumentos contrários às suas interpretações iniciais e responder de maneira respeitosa a posicionamentos distintos. Tais experiências contribuíram para ampliar a compreensão de que o diálogo filosófico não se limita à afirmação de opiniões individuais, mas envolve também a disposição para examinar criticamente diferentes pontos de vista e reconhecer a legitimidade da divergência.

A participação discente constitui o terceiro aspecto central desta análise. Ao longo da intervenção, tornou-se evidente que a participação não pode ser avaliada apenas pela quantidade de falas ou pelo número de intervenções realizadas em sala de aula. Mais relevante do que a frequência das manifestações foi a qualidade do envolvimento demonstrado pelos estudantes diante das atividades propostas. Em diferentes momentos, observou-se maior disposição para formular perguntas, compartilhar interpretações, responder aos argumentos

dos colegas e relacionar os temas discutidos às próprias experiências. Esses movimentos indicam formas de participação que ultrapassam a presença formal nas atividades e revelam maior engajamento com os problemas filosóficos trabalhados ao longo da experiência.

Esse aspecto merece atenção porque dialoga diretamente com os objetivos da pesquisa. A proposta desenvolvida partiu da compreensão de que a reflexão filosófica dificilmente se consolida em contextos nos quais os estudantes ocupam posição exclusivamente receptiva diante do conhecimento. Por essa razão, as atividades buscaram criar oportunidades para que os participantes se envolvessem ativamente nas discussões, apresentassem interpretações, formulassem questionamentos e contribuíssem para a construção coletiva das análises realizadas em sala de aula. As observações registradas ao longo da intervenção sugerem que a constituição de ambientes dialógicos favoreceu esse tipo de envolvimento, ampliando as oportunidades de participação nas atividades propostas.

Também foi possível perceber que a participação assumiu formas distintas entre os estudantes. Alguns demonstravam maior facilidade para a oralidade e para a exposição pública de ideias, enquanto outros participavam de maneira mais discreta, sobretudo por meio das atividades escritas ou das discussões realizadas em grupos menores. Essa diversidade reforça a necessidade de compreender a participação para além de critérios quantitativos, reconhecendo diferentes formas de envolvimento com o processo educativo. Em vários momentos, estudantes inicialmente mais reservados passaram a manifestar suas interpretações com maior frequência à medida que se consolidava um ambiente marcado pelo respeito às diferentes formas de expressão e pela valorização do diálogo.

Considerados em conjunto, os aspectos relacionados à apropriação conceitual, à construção de argumentos e à participação discente constituem importantes indícios observados ao longo da experiência pedagógica. Embora não permitam afirmar a ocorrência de transformações definitivas ou homogêneas entre todos os participantes, revelam processos que sugerem maior envolvimento com a reflexão, com a análise de razões e com a discussão fundamentada dos problemas trabalhados durante a intervenção. Os resultados observados indicam que o ensino de Filosofia, quando orientado pelo diálogo, pela problematização e pela argumentação, pode favorecer condições para que os estudantes ampliem sua participação nas discussões, desenvolvam formas mais elaboradas de interpretar questões e fortaleçam sua capacidade de justificar posicionamentos no contexto da escola pública de ensino médio.

3.4.2 Reflexão ética, reconhecimento da Filosofia e possibilidades formativas da experiência

Além dos indícios relacionados à apropriação conceitual, à construção de argumentos e à ampliação da participação discente, a experiência pedagógica desenvolvida nesta pesquisa permitiu identificar aspectos relevantes ligados à reflexão ética, ao reconhecimento da Filosofia como prática significativa e às possibilidades formativas evidenciadas ao longo da intervenção. Esses elementos revelam dimensões que ultrapassam a compreensão de conceitos e o desenvolvimento da argumentação, envolvendo também a reflexão dos estudantes sobre suas ações, valores e relações com os outros.

Nesse sentido, a análise busca compreender como as atividades favoreceram reflexões éticas e contribuíram para que a Filosofia fosse percebida para além de sua condição de componente curricular. Observou-se que os estudantes passaram a relacionar os conceitos discutidos em sala a situações do cotidiano, mobilizando referências filosóficas para interpretar questões concretas. Tal movimento sugere uma compreensão da Filosofia como prática de reflexão capaz de contribuir para a análise da realidade e para a construção de posicionamentos mais fundamentados.

Ao longo das atividades realizadas, confirmou-se a importância de estabelecer relações entre os conteúdos filosóficos e as experiências vividas pelos estudantes. Mais do que despertar interesse ou participação, essa aproximação favoreceu condições para que questões presentes em seu cotidiano fossem problematizadas a partir de conceitos e perspectivas filosóficas. O aspecto mais relevante da experiência não residiu apenas na identificação dos estudantes com os temas discutidos, mas na possibilidade de analisá-los de maneira reflexiva e fundamentada. Essa articulação mostrou-se significativa porque permitiu aos estudantes perceber que a Filosofia não se limita ao estudo de autores ou teorias, mas oferece instrumentos para interpretar situações concretas, examinar diferentes perspectivas e refletir criticamente sobre questões presentes em suas próprias vidas.

Nesse contexto, a dimensão ética das discussões assumiu papel central ao longo da experiência. Em diferentes momentos, os estudantes foram convidados a refletir sobre as razões que orientam determinadas escolhas, as consequências de suas ações e as relações entre liberdade, responsabilidade e convivência social. Embora essas questões já estivessem presentes em suas vivências cotidianas, a abordagem filosófica possibilitou que fossem examinadas de maneira mais crítica e fundamentada. As discussões buscaram deslocar o foco de respostas imediatas para a análise dos argumentos que sustentavam diferentes

posicionamentos, incentivando a consideração de perspectivas diversas. Esse movimento favoreceu a reflexão sobre os critérios utilizados nos julgamentos e decisões apresentados pelos próprios estudantes. Assim, a reflexão ética não se limitou ao tratamento de conteúdos específicos, mas contribuiu para ampliar a compreensão dos problemas discutidos e para o exame mais atento das razões que orientam atitudes e escolhas.

Essa leitura encontra respaldo na perspectiva kantiana de que a formação humana envolve processos que ultrapassam a mera assimilação de conteúdos ou a reprodução de comportamentos socialmente esperados. Evidentemente, não se pretende afirmar que os estudantes passaram a fundamentar suas decisões segundo critérios rigorosamente kantianos. Contudo, as observações realizadas ao longo da intervenção indicam que parte deles demonstrou maior disposição para analisar diferentes perspectivas, reconsiderar interpretações inicialmente assumidas e refletir sobre as implicações de determinadas escolhas. Embora tais movimentos tenham se manifestado em diferentes intensidades, sua recorrência sugere processos de reflexão que ultrapassam a simples aceitação de opiniões ou normas previamente estabelecidas. Nesse sentido, a experiência evidenciou possibilidades formativas relacionadas ao desenvolvimento de atitudes mais reflexivas diante dos problemas éticos discutidos ao longo das atividades.

As quatro rodas de conversa realizadas ao longo da intervenção, articuladas aos debates orientados, contribuíram para ampliar a compreensão dos estudantes acerca da complexidade dos problemas éticos discutidos durante a experiência pedagógica. Esses momentos foram organizados em torno de questões relacionadas à Filosofia e à experiência dos estudantes, à liberdade e à responsabilidade, à ética e à convivência social, bem como ao uso da razão diante dos desafios vividos pelos jovens na contemporaneidade. Ao analisarem situações vinculadas ao cotidiano escolar, às relações interpessoais e aos dilemas presentes em sua realidade, os participantes foram convidados a confrontar interpretações distintas sobre uma mesma questão. Esse processo favoreceu a percepção de que muitos problemas humanos não admitem respostas simples ou únicas, exigindo a consideração de diferentes contextos, valores e perspectivas. Mais do que conduzir à busca imediata de consensos, as discussões possibilitaram reconhecer a legitimidade da divergência e a necessidade de examinar cuidadosamente os elementos envolvidos em cada situação. Essa experiência mostrou-se relevante por ampliar as oportunidades de reflexão sobre questões éticas presentes na vivência cotidiana dos estudantes e por fortalecer o papel do diálogo como mediação pedagógica no ensino de Filosofia.

Esse aspecto adquire relevância particular no contexto contemporâneo, marcado pela circulação intensa de informações, pela rapidez dos posicionamentos e pela frequente simplificação de questões complexas. Nesse cenário, experiências educativas que favoreçam a análise cuidadosa de problemas e a consideração de diferentes perspectivas assumem importante valor formativo. Ao longo da intervenção, observou-se que parte dos estudantes passou a demonstrar maior cautela diante de temas controversos, evitando respostas imediatas e buscando compreender elementos que anteriormente tendiam a ser desconsiderados. Embora essas mudanças não tenham ocorrido de forma homogênea entre todos os participantes, sua presença em diferentes momentos da experiência sugere o fortalecimento de disposições relacionadas à reflexão crítica e à análise ética de situações complexas, competências particularmente relevantes para a participação consciente em contextos sociais marcados pela diversidade de opiniões e pela necessidade de avaliação criteriosa das informações disponíveis.

Outro resultado relevante refere-se à forma como os estudantes passaram a compreender a própria Filosofia ao longo da intervenção. Nas etapas iniciais, era possível identificar, em parte da turma, a percepção da disciplina como conhecimento excessivamente abstrato ou distante das questões presentes em sua realidade. Entretanto, à medida que os conceitos e problemas filosóficos eram articulados às discussões desenvolvidas em sala, observou-se uma ampliação do significado atribuído ao componente curricular. Muitos estudantes passaram a relacionar os conteúdos trabalhados a situações vivenciadas em seus contextos pessoais, escolares e sociais, reconhecendo que a Filosofia poderia contribuir para interpretar problemas concretos e analisar diferentes perspectivas sobre a realidade. Evidentemente, isso não significa que todos tenham desenvolvido o mesmo grau de interesse pela disciplina, mas sugere que a experiência favoreceu uma compreensão da Filosofia para além de sua função curricular, aproximando-a de uma prática de reflexão relevante para a compreensão das experiências humanas e sociais.

Sob a perspectiva desta pesquisa, esse resultado assume particular relevância por evidenciar algumas das potencialidades formativas do ensino de Filosofia na escola pública. Em contextos educacionais nos quais os estudantes frequentemente atribuem maior valor a aprendizagens percebidas como imediatamente úteis para o trabalho ou para processos seletivos, nem sempre a contribuição da Filosofia é prontamente reconhecida. A experiência desenvolvida permitiu observar que, quando os problemas filosóficos são trabalhados em diálogo com situações significativas para os estudantes, ampliam-se as possibilidades de atribuição de sentido à disciplina e de envolvimento com as atividades propostas. Mais do que

favorecer o interesse pelos conteúdos, esse movimento evidenciou a contribuição específica da Filosofia para a análise de questões sociais, humanas e éticas, criando oportunidades para que os estudantes desenvolvessem formas mais cuidadosas de interpretação, questionamento e compreensão dos problemas discutidos ao longo da experiência.

Essa interpretação torna-se ainda mais significativa quando considerada à luz do contexto da escola pública investigada. Como discutido anteriormente, a experiência foi desenvolvida em uma realidade marcada por desafios institucionais, culturais e territoriais próprios da Amazônia interiorana. Nesse cenário, os dados produzidos ao longo da intervenção permitem reconhecer que, mesmo diante de condições adversas, os estudantes participaram das atividades propostas, envolveram-se nas discussões e apresentaram indícios de ampliação de suas capacidades reflexivas, o que reforça a relevância do ensino de Filosofia em contextos marcados por múltiplas limitações.

Ao mesmo tempo, os resultados observados reforçam a compreensão de que processos formativos dessa natureza não produzem mudanças imediatas ou homogêneas. Em diferentes momentos, os estudantes demonstraram capacidade de analisar questões, revisar interpretações e refletir de maneira mais cuidadosa sobre os problemas discutidos; em outros, recorriam novamente a explicações mais imediatas. Longe de representar um fracasso da proposta, essa oscilação evidencia a complexidade dos processos educativos e sugere que a ampliação da reflexão e da participação crítica se constrói de forma gradual, marcada por avanços, permanências e desafios próprios da experiência escolar.

Nesse sentido, os resultados realizados dialogam diretamente com o referencial que orienta esta pesquisa ao evidenciarem que processos relacionados ao esclarecimento e à ampliação da reflexão não se configuram como conquistas imediatas ou definitivas, mas como movimentos construídos gradualmente no interior da experiência educativa. As observações realizadas ao longo da intervenção indicam que a participação em atividades de leitura, problematização, diálogo e argumentação favoreceu oportunidades para que os estudantes examinassem questões de forma mais cuidadosa, revisassem interpretações e ampliassem sua disposição para considerar diferentes perspectivas. Embora tais movimentos tenham ocorrido em intensidades distintas e sem uniformidade entre todos os participantes, sua recorrência sugere a presença de experiências formativas relevantes para a compreensão das potencialidades do ensino de Filosofia na escola pública de ensino médio.

Considerados em conjunto, os resultados discutidos nesta seção permitem compreender que a experiência pedagógica desenvolvida produziu elementos significativos para a análise das contribuições da Filosofia no contexto investigado. Os indícios observados

em relação à apropriação conceitual, à construção de argumentos, à participação nas discussões, à reflexão ética e ao reconhecimento da disciplina como prática significativa evidenciam possibilidades concretas de trabalho filosófico na escola pública. Ainda que não autorizem generalizações para outras realidades, tais resultados oferecem subsídios importantes para a compreensão de práticas pedagógicas voltadas à ampliação da reflexão e da participação dos estudantes. É a partir dessas aprendizagens, construídas ao longo da experiência investigada, que se fundamenta o produto educacional apresentado na seção seguinte, concebido como sistematização das possibilidades, desafios e contribuições identificados durante a pesquisa.

3.5 Produto educacional: concepção e contribuições para a prática docente

O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa consiste em uma Sequência Didática Filosófica voltada ao Ensino Médio, intitulada “Leitura, Problemática, Argumentação e Reflexão no Ensino Médio”. Sua elaboração está diretamente vinculada aos objetivos, fundamentos teóricos e resultados da investigação realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), que buscou compreender as contribuições do esclarecimento kantiano para o ensino de Filosofia em uma escola pública do município de Borba-AM.

A construção deste material não ocorreu de forma dissociada da pesquisa, mas constituiu uma etapa decorrente do próprio processo investigativo. Ao longo da intervenção pedagógica realizada com estudantes do Ensino Médio, foram observadas práticas, dificuldades, potencialidades e formas de participação que permitiram identificar elementos relevantes para a organização de uma proposta didática voltada ao ensino de Filosofia. As experiências desenvolvidas em sala de aula evidenciaram que os estudantes demonstravam maior envolvimento quando eram convidados a participar ativamente das discussões, relacionar conceitos filosóficos com situações concretas de sua realidade, formular perguntas, analisar problemas e construir argumentos próprios.

Nesse contexto, o produto educacional surge como uma sistematização das aprendizagens produzidas durante a pesquisa, transformando os resultados obtidos em uma proposta pedagógica aplicável à prática docente. Sua finalidade é oferecer aos professores um instrumento que possa auxiliar na organização de experiências de aprendizagem filosófica comprometidas com o desenvolvimento da reflexão, da argumentação e da análise crítica dos temas discutidos em sala de aula.

A concepção que orienta esta sequência didática fundamenta-se na compreensão de que o ensino de Filosofia deve ultrapassar a simples transmissão de conteúdos ou a reprodução de informações sobre autores e correntes filosóficas. Embora o conhecimento da tradição filosófica seja indispensável, sua relevância educativa amplia-se quando os conceitos estudados são mobilizados para a análise de problemas, para a interpretação crítica da realidade e para a construção de posicionamentos fundamentados. Dessa forma, a Filosofia é compreendida como uma atividade de investigação, diálogo e reflexão que possibilita aos estudantes desenvolver formas mais conscientes de compreender a si mesmos, os outros e o mundo em que vivem.

Os fundamentos teóricos que sustentam o produto dialogam diretamente com o referencial desenvolvido ao longo da pesquisa. A noção kantiana de esclarecimento constitui um dos principais eixos orientadores da proposta, especialmente por enfatizar a importância do uso autônomo da razão e da capacidade dos indivíduos de pensar por si mesmos. Nessa perspectiva, o ensino de Filosofia pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de examinar criticamente ideias, questionar pressupostos e participar de maneira responsável dos debates que permeiam a vida social.

Além das contribuições de Kant, a proposta também se aproxima das reflexões pedagógicas de Paulo Freire, sobretudo no que se refere à valorização do diálogo, da problematização e da participação ativa dos estudantes no processo educativo. A compreensão de que o conhecimento se constrói por meio da interação, da reflexão crítica e da leitura do mundo orienta a organização das atividades presentes na sequência didática. Assim, o estudante deixa de ocupar uma posição exclusivamente receptiva para assumir um papel mais ativo na construção de sua aprendizagem.

A estrutura do produto foi organizada a partir de quatro eixos articulados: leitura, problematização, argumentação e reflexão. A leitura é compreendida como condição fundamental para o contato com conceitos, ideias e problemas filosóficos. A problematização busca estimular a formulação de perguntas e a análise crítica de situações concretas. A argumentação favorece o desenvolvimento da capacidade de justificar posições e avaliar razões apresentadas em diferentes perspectivas. Por fim, a reflexão possibilita a elaboração de sínteses, interpretações e posicionamentos mais conscientes diante dos temas discutidos.

Esses eixos foram definidos a partir das observações realizadas durante a intervenção pedagógica. Verificou-se que atividades centradas exclusivamente na exposição de conteúdos tendiam a limitar a participação dos estudantes, enquanto estratégias que envolviam leitura orientada, debates, rodas de conversa e análise de situações-problema favoreciam maior

engajamento e aprofundamento das discussões. Tais evidências contribuíram para a organização metodológica da sequência didática e para a definição das atividades propostas.

Do ponto de vista da prática docente, o produto educacional apresenta contribuições relevantes. Em primeiro lugar, oferece uma proposta metodológica flexível, que pode ser adaptada às diferentes realidades escolares e às necessidades específicas de cada turma. Não se trata de um roteiro rígido ou de um modelo único de ensino, mas de um conjunto de orientações que podem ser reorganizadas conforme os objetivos pedagógicos do professor e as características do contexto em que atua.

Em segundo lugar, a sequência didática fortalece o papel da Filosofia como componente curricular comprometido com a formação humana e cidadã. Ao incentivar a leitura crítica, o diálogo e a argumentação, a proposta contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas à autonomia intelectual, à participação democrática e à capacidade de análise de questões éticas, sociais e políticas presentes no cotidiano dos estudantes.

Outra contribuição importante refere-se à valorização da participação discente. As atividades propostas procuram criar condições para que os estudantes expressem suas ideias, formulem questionamentos, confrontem diferentes pontos de vista e construam argumentos fundamentados. Essa perspectiva favorece a constituição de ambientes de aprendizagem mais dialógicos e colaborativos, nos quais o conhecimento filosófico é construído por meio da interação e da reflexão compartilhada.

Nesse viés, o produto educacional pretende contribuir para a ampliação das possibilidades metodológicas disponíveis aos professores de Filosofia da Educação Básica. Ao transformar os resultados da pesquisa em uma proposta concreta de intervenção pedagógica, busca-se aproximar a produção acadêmica das demandas da prática escolar, fortalecendo o compromisso do mestrado profissional com a elaboração de recursos que possam gerar impactos efetivos no contexto educacional.

Dessa forma, a Sequência Didática Filosófica apresentada neste trabalho constitui não apenas um resultado da pesquisa realizada, mas também uma possibilidade de intervenção pedagógica voltada à promoção da reflexão, da argumentação e da autonomia dos estudantes. Sua elaboração reafirma a compreensão de que o ensino de Filosofia pode desempenhar papel significativo na formação de sujeitos capazes de pensar criticamente, dialogar com diferentes perspectivas e participar de maneira consciente da vida social e democrática.

3.5.1 Apresentação e fundamentos teórico-pedagógicos do produto educacional

A elaboração desta Sequência Didática Filosófica fundamenta-se nos resultados produzidos ao longo da pesquisa desenvolvida sobre as possibilidades do ensino de Filosofia como espaço de esclarecimento e desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes no Ensino Médio. Sua construção não decorre apenas de pressupostos teóricos previamente estabelecidos, mas também da análise da experiência pedagógica realizada em uma escola pública de ensino médio do município de Borba-AM. Nesse sentido, o produto educacional representa a sistematização de aprendizagens construídas durante a investigação, transformadas em proposta pedagógica voltada à prática docente.

A concepção que orienta este material parte do entendimento de que o ensino de Filosofia não deve restringir-se à transmissão de conteúdos, à memorização de conceitos ou ao estudo isolado de autores e correntes de pensamento. Embora esses elementos sejam importantes para a formação filosófica, sua relevância educativa amplia-se quando são mobilizados em situações que permitam aos estudantes interpretar problemas, examinar razões, confrontar perspectivas e construir posicionamentos mais fundamentados diante das questões discutidas.

Os resultados observados durante a intervenção indicaram que a participação dos estudantes se tornava mais significativa quando as atividades favoreciam a problematização de temas relacionados às suas experiências, a leitura orientada de textos filosóficos, o diálogo coletivo e a construção de argumentos. Também se verificou que a aproximação entre conceitos filosóficos e situações concretas contribuía para ampliar o sentido atribuído à disciplina e favorecer maior envolvimento com as discussões propostas. Tais observações constituem um dos principais fundamentos pedagógicos desta sequência didática.

A proposta organiza-se a partir da compreensão de que a aprendizagem filosófica se desenvolve por meio da participação ativa dos estudantes em experiências de leitura, interpretação, problematização, argumentação e reflexão. Por essa razão, as atividades foram estruturadas de modo a criar oportunidades para que os estudantes formulem perguntas, analisem situações, examinem diferentes perspectivas e justifiquem seus posicionamentos diante dos problemas discutidos. Mais do que oferecer respostas prontas, a sequência busca favorecer condições para o exercício da reflexão e para a construção progressiva de formas mais conscientes de participação intelectual.

A opção metodológica pelo diálogo ocupa lugar central na organização do produto. Essa escolha decorre do entendimento de que a Filosofia se constitui historicamente como

atividade de investigação compartilhada, na qual conceitos e problemas são examinados por meio da interlocução, da análise crítica e da confrontação de perspectivas. Durante a pesquisa, observou-se que rodas de conversa, debates orientados e momentos de problematização coletiva favoreceram a ampliação da participação discente e da qualidade das discussões desenvolvidas em sala de aula. Em razão disso, tais estratégias passaram a integrar a estrutura desta proposta pedagógica.

Outro fundamento importante refere-se à avaliação. Em consonância com os objetivos da sequência didática, a avaliação é compreendida como processo formativo voltado ao acompanhamento das aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes ao longo das atividades. Assim, privilegiam-se procedimentos que permitam observar a participação nas discussões, a elaboração de argumentos, a interpretação de problemas, a qualidade das reflexões produzidas e o envolvimento dos estudantes com as atividades propostas, evitando reduzir a aprendizagem filosófica à simples reprodução de informações.

Este produto educacional foi concebido para ser flexível e adaptável a diferentes contextos escolares. Embora tenha sido elaborado a partir de uma experiência realizada em escola pública no interior do Amazonas, sua estrutura permite adequações às características de outras turmas, instituições e realidades educacionais. Dessa forma, busca-se oferecer aos professores um instrumento pedagógico que apoie o desenvolvimento de práticas filosóficas comprometidas com a reflexão, o diálogo, a argumentação e a participação discente.

Os fundamentos apresentados neste material dialogam diretamente com o referencial teórico desenvolvido ao longo da pesquisa e com os resultados produzidos pela intervenção pedagógica realizada na escola investigada. Sua construção inspira-se, principalmente, na concepção kantiana de esclarecimento, compreendida como processo de exercício do entendimento, uso público da razão e formação da capacidade de julgar. Nessa perspectiva, o ensino de Filosofia é entendido como espaço de problematização, reflexão e exame crítico das razões que orientam crenças, opiniões e ações.

Do ponto de vista pedagógico, a proposta aproxima-se das contribuições de Paulo Freire (1996), especialmente no que se refere ao diálogo, à problematização da realidade e à participação ativa dos estudantes no processo educativo. Também dialoga com as reflexões de Dalbosco (2011) acerca da atualidade da educação kantiana e de sua relevância para a formação de sujeitos capazes de pensar, argumentar e assumir responsabilidade por seus juízos. Complementarmente, a organização das atividades considera as orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e nos documentos curriculares do Estado

do Amazonas, que atribuem ao ensino de Filosofia importante papel na promoção da reflexão crítica, da argumentação e da formação ética dos estudantes.

Assim, o produto educacional resulta da articulação entre os fundamentos filosóficos do esclarecimento kantiano, as contribuições pedagógicas do diálogo e da problematização, as orientações curriculares vigentes para o Ensino Médio e as evidências produzidas durante a experiência pedagógica desenvolvida no contexto da escola pública amazônica investigada.

3.5.2 Estrutura, aplicação e contribuições do produto para o ensino de Filosofia

A Sequência Didática Filosófica elaborada como produto educacional desta pesquisa foi organizada a partir dos resultados observados durante a intervenção pedagógica realizada na escola participante. Sua estrutura busca oferecer ao professor de Filosofia um conjunto articulado de orientações metodológicas e atividades voltadas ao desenvolvimento da leitura, da problematização, da argumentação e da reflexão filosófica no Ensino Médio.

O material foi concebido de forma flexível, permitindo adaptações às diferentes realidades escolares, aos conteúdos previstos no planejamento docente e às características específicas de cada turma. Em vez de apresentar um roteiro rígido de execução, a sequência organiza procedimentos pedagógicos que podem ser incorporados a distintos temas filosóficos, preservando a autonomia do professor na seleção dos conteúdos e das estratégias mais adequadas ao contexto de ensino.

A estrutura do produto educacional está organizada em quatro etapas complementares e articuladas entre si. A primeira corresponde à sensibilização e à problematização inicial, momento em que são apresentadas situações, questões ou experiências próximas à realidade dos estudantes, com o objetivo de despertar o interesse, favorecer a escuta e estimular a formulação de perguntas. A segunda etapa concentra-se na leitura orientada de textos filosóficos e na exploração dos conceitos centrais relacionados ao problema em discussão, possibilitando aos estudantes o contato mais sistemático com o repertório teórico mobilizado na proposta. A terceira etapa privilegia o diálogo, a argumentação e a construção coletiva de interpretações, por meio de debates, rodas de conversa e atividades colaborativas orientadas pela mediação docente. Por fim, a quarta etapa destina-se à sistematização das aprendizagens, permitindo que os estudantes elaborem sínteses, produzam registros escritos e reflitam sobre os temas analisados ao longo do percurso.

O produto foi elaborado para estudantes do Ensino Médio e pode ser desenvolvido ao longo de um conjunto de aulas definido pelo planejamento curricular da escola e pelas

necessidades da turma. Apresentado em formato de sequência didática acompanhada de orientações pedagógicas, o material reúne sugestões de atividades, recursos didáticos e estratégias de avaliação que podem ser utilizadas integralmente ou adaptadas conforme os objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo professor. Essa característica amplia sua aplicabilidade e favorece sua utilização em diferentes contextos educacionais.

A aplicação da sequência didática pressupõe a atuação do professor como mediador do processo de aprendizagem. Seu papel não consiste apenas na transmissão de informações, mas na criação de condições para que os estudantes problematizem situações, examinem argumentos, formulem questionamentos e construam interpretações fundamentadas. Nessa perspectiva, o diálogo, a escuta e a argumentação constituem elementos centrais da proposta, favorecendo a participação dos estudantes e o desenvolvimento de práticas reflexivas no contexto escolar.

Entre as principais contribuições do produto para o ensino de Filosofia destaca-se a valorização da participação discente como componente do processo formativo. As atividades propostas procuram ampliar as oportunidades de envolvimento dos estudantes com os problemas filosóficos, estimulando a leitura, a análise crítica, a elaboração de argumentos e a reflexão sobre questões presentes em suas experiências individuais e coletivas. Tal orientação busca superar práticas centradas exclusivamente na exposição de conteúdos, sem abrir mão do rigor conceitual necessário à aprendizagem filosófica.

Outra contribuição importante refere-se à possibilidade de aproximar os conceitos filosóficos das experiências concretas dos estudantes. A pesquisa demonstrou que o envolvimento com a disciplina tende a ampliar-se quando os problemas filosóficos são relacionados a situações reconhecidas pelos próprios educandos como relevantes para sua realidade. Nesse sentido, a sequência didática procura estabelecer pontes entre os conteúdos da tradição filosófica e os desafios éticos, sociais e culturais presentes no cotidiano escolar e comunitário.

Além disso, o produto oferece subsídios para a construção de práticas pedagógicas compatíveis com os objetivos formativos previstos para o Ensino Médio e com as orientações curriculares vigentes para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ao privilegiar a leitura, a problematização, a argumentação e a reflexão, a proposta contribui para o desenvolvimento de capacidades relacionadas à interpretação, à análise crítica e à participação responsável nos debates que permeiam a vida social.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de replicação da proposta por outros professores de Filosofia. Por apresentar uma estrutura organizada, objetivos claramente

definidos e orientações metodológicas adaptáveis, a sequência didática pode ser utilizada em diferentes instituições de ensino, respeitando as especificidades locais e as escolhas pedagógicas de cada docente. Essa característica reforça o caráter aplicado do produto educacional e amplia seu potencial de contribuição para a prática docente.

Dessa forma, a Sequência Didática Filosófica constitui uma possibilidade concreta de aplicação dos resultados produzidos por esta pesquisa. Mais do que apresentar um conjunto de atividades, busca sistematizar princípios pedagógicos e estratégias de ensino que possam auxiliar professores de Filosofia na criação de experiências de aprendizagem comprometidas com a reflexão, o diálogo e a formação do juízo crítico no contexto da escola pública de Ensino Médio.

3.5.3 Apresentação da Sequência Didática Filosófica

Quadro 1 – Caracterização geral do produto educacional	
Elemento	Descrição
Título	Sequência Didática Filosófica: Leitura, Problemática, Argumentação e Reflexão no Ensino Médio.
Natureza do Produto	Sequência didática acompanhada de orientações pedagógicas para o ensino de Filosofia.
Público-alvo	Estudantes do Ensino Médio e professores de Filosofia da Educação Básica.
Área de Conhecimento	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Filosofia.
Objetivo Geral	Promover experiências de aprendizagem filosófica por meio da leitura, da problematização, do diálogo, da argumentação e da reflexão, favorecendo a participação discente e a análise crítica de problemas filosóficos, éticos e sociais.
Objetivos Específicos	a) Aproximar os estudantes de problemas filosóficos relacionados à sua realidade; b) Desenvolver práticas de leitura e interpretação de textos filosóficos; c) Estimular a formulação de perguntas e a problematização de situações concretas; d) Favorecer a construção de argumentos fundamentados; e) Promover a reflexão sobre questões éticas, sociais e políticas; f) Ampliar as oportunidades de participação discente nas atividades filosóficas.

Carga Horária Sugerida	Entre 12 e 20 horas-aula, podendo ser ampliada ou reduzida conforme o planejamento do professor e as características da turma.
Competências da BNCC	Competência Geral 2 (Pensamento científico, crítico e criativo); Competência Geral 7 (Argumentação); Competência Geral 9 (Empatia e cooperação); Competência Geral 10 (Responsabilidade e cidadania).
Habilidades Relacionadas	Habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas voltadas à análise crítica da realidade, argumentação, participação em debates, reflexão ética e construção de posicionamentos fundamentados.
Estrutura da Sequência	1. Sensibilização e problematização; 2. Leitura orientada de textos filosóficos; 3. Diálogo e construção argumentativa; 4. Rodas de conversa e debates; 5. Produção reflexiva; 6. Sistematização das aprendizagens.
Metodologia	Leitura orientada, problematização filosófica, rodas de conversa, debates regrados, análise de situações-problema, produção escrita e reflexão coletiva.
Recursos Didáticos	Textos filosóficos, quadro, projetor multimídia, vídeos, reportagens, situações-problema, materiais impressos, caderno do estudante e recursos digitais disponíveis na escola.
Avaliação	Avaliação formativa baseada na participação nas discussões, qualidade das argumentações, envolvimento com as leituras, produções escritas, capacidade de problematização e reflexão desenvolvida ao longo das atividades.
Possibilidades de Adaptação	O produto pode ser utilizado em diferentes séries do Ensino Médio, adaptado a distintos conteúdos filosóficos e reorganizado conforme o contexto escolar, a carga horária disponível e os objetivos pedagógicos do docente.
Produto Final Esperado	Produções reflexivas escritas, debates filosóficos, registros argumentativos e ampliação da participação dos estudantes nas discussões propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como questão central investigar em que medida o conceito de esclarecimento, em Immanuel Kant, poderia fundamentar e orientar práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento da autonomia intelectual, da formação do juízo e da responsabilidade ética no ensino de Filosofia em uma escola pública de Ensino Médio no município de Borba-AM. Partiu-se da compreensão de que a Filosofia, quando reduzida à transmissão de conteúdos ou à repetição de conceitos, perde parte de sua força formativa. Por isso, buscou-se analisar como o ensino filosófico poderia constituir-se como espaço de leitura, problematização, argumentação, escuta e avaliação pública de razões.

Ao longo da pesquisa, os objetivos propostos foram alcançados de modo coerente com a natureza qualitativa e interventivo-formativa do estudo. O primeiro objetivo, de compreender as contribuições do esclarecimento kantiano para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e éticas, foi desenvolvido no capítulo teórico, no qual se discutiram educação, esclarecimento, autonomia, heteronomia, moralidade e formação humana. O segundo objetivo, voltado à análise das diretrizes curriculares nacionais e estaduais, permitiu situar o ensino de Filosofia no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, evidenciando convergências e tensões entre currículo, formação crítica e condições reais da escola. O terceiro objetivo concretizou-se na intervenção pedagógica e na elaboração do produto educacional.

A investigação confirmou a hipótese orientadora de que o esclarecimento kantiano pode oferecer um horizonte fecundo para pensar o ensino de Filosofia no Ensino Médio, desde que não seja tratado como conceito abstrato ou deslocado da realidade escolar. O esclarecimento, entendido como exercício progressivo do próprio entendimento, não se realiza por imposição nem por simples exposição de conteúdos. Ele exige condições pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos estudantes, a formulação de perguntas, a sustentação de argumentos, a revisão de posições e a responsabilidade pelo que se afirma. Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que a autonomia intelectual precisa ser compreendida como processo formativo gradual, mediado pela ação docente e pelas condições concretas da escola pública.

O percurso teórico permitiu sustentar que a educação, no pensamento kantiano, não se limita à instrução ou ao adestramento, mas se relaciona à formação de sujeitos capazes de julgar, agir e responder por suas escolhas. Essa perspectiva mostrou-se relevante para interpretar o papel da Filosofia no Ensino Médio, especialmente em contextos em que os

estudantes muitas vezes são habituados a respostas imediatas, à reprodução de informações e à dependência de orientações externas. Ao articular Kant ao campo educacional, a pesquisa evidenciou que o ensino de Filosofia pode contribuir para a passagem de uma participação apenas espontânea para formas mais elaboradas de reflexão, argumentação e posicionamento crítico.

A análise das diretrizes curriculares nacionais e estaduais também revelou elementos importantes para a compreensão do problema investigado. A BNCC e os documentos curriculares do Amazonas indicam finalidades formativas relacionadas à formação integral, à argumentação, à participação social, à reflexão ética e ao pensamento crítico. Contudo, a pesquisa também mostrou que tais finalidades não se realizam automaticamente no cotidiano escolar. Elas dependem da organização do tempo pedagógico, das escolhas metodológicas, das condições institucionais e da forma como o professor transforma orientações curriculares em práticas efetivas. Assim, a autonomia e o pensamento crítico não podem permanecer apenas como termos presentes nos documentos oficiais; precisam ser traduzidos em experiências concretas de aprendizagem.

A intervenção pedagógica realizada com estudantes da terceira série do Ensino Médio demonstrou que a Filosofia pode adquirir maior significado quando os conceitos são trabalhados em diálogo com situações vividas pelos próprios estudantes. As atividades de leitura orientada, rodas de conversa, debates, problematizações e produções reflexivas favoreceram a aproximação entre experiência cotidiana e análise filosófica. Observou-se que temas como liberdade, responsabilidade, convivência, ética e uso da razão tornaram-se mais acessíveis quando tratados a partir de problemas concretos, sem perda do rigor conceitual. Desse modo, a contextualização não foi utilizada como simplificação da Filosofia, mas como mediação necessária para ampliar o envolvimento discente.

Entre os principais achados da pesquisa, destacam-se os indícios de apropriação conceitual, construção argumentativa, participação discente e reflexão ética. Os estudantes demonstraram, em diferentes momentos, maior disposição para justificar posicionamentos, considerar objeções, reformular interpretações e relacionar conceitos filosóficos a problemas presentes em sua realidade. Esses movimentos não ocorreram de forma homogênea nem definitiva, o que é esperado em processos educativos dessa natureza. Ainda assim, sua recorrência ao longo da experiência permitiu reconhecer que práticas filosóficas planejadas, dialógicas e problematizadoras podem favorecer o desenvolvimento de formas mais conscientes de participação intelectual.

Outro resultado relevante foi o reconhecimento gradual da Filosofia como prática significativa de reflexão. Nas etapas iniciais, parte dos estudantes parecia perceber a disciplina como distante de suas experiências ou excessivamente abstrata. Com o desenvolvimento das atividades, tornou-se possível observar maior aproximação entre os conteúdos filosóficos e questões relacionadas à vida escolar, às relações sociais, às escolhas pessoais e aos desafios contemporâneos. Esse deslocamento não significa que todos tenham passado a atribuir o mesmo valor à disciplina, mas indica que a experiência ampliou as possibilidades de compreensão da Filosofia como instrumento de análise da realidade e de elaboração de posicionamentos mais fundamentados.

As contribuições desta dissertação situam-se em três dimensões principais. No plano teórico, o estudo reafirma a atualidade do pensamento kantiano para pensar a educação, o esclarecimento e a formação do juízo no contexto escolar contemporâneo. No plano pedagógico, demonstra que o ensino de Filosofia pode ser fortalecido por metodologias que articulem leitura, problematização, diálogo, argumentação e reflexão. No plano social, evidencia a relevância da escola pública amazônica como espaço de formação intelectual e ética, mostrando que o contexto de Borba-AM não constitui mero cenário da pesquisa, mas parte integrante do problema investigado e das possibilidades formativas observadas.

O produto educacional elaborado como desdobramento da pesquisa, a Sequência Didática Filosófica: Leitura, Problemática, Argumentação e Reflexão no Ensino Médio, sintetiza essas contribuições em uma proposta aplicável à prática docente. Sua estrutura foi pensada para apoiar professores de Filosofia na organização de experiências formativas que favoreçam a participação discente, a leitura orientada, o debate regrado, a produção reflexiva e a avaliação formativa. Trata-se de um material flexível, que pode ser adaptado a diferentes conteúdos, séries e realidades escolares, preservando o compromisso com o rigor conceitual e com a formação de estudantes capazes de pensar, argumentar e refletir com maior responsabilidade.

Apesar das contribuições alcançadas, a pesquisa apresenta limites que precisam ser reconhecidos. A intervenção foi desenvolvida em uma turma específica, composta por estudantes da terceira série do Ensino Médio, em uma escola pública estadual de tempo integral do município de Borba-AM. Por essa razão, os resultados não autorizam generalizações amplas para todas as escolas, turmas ou contextos amazônicos. Além disso, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os dados analisados dizem respeito a indícios formativos observados durante o processo, e não a mensurações quantitativas ou comprovações definitivas de mudança. A formação do juízo e da autonomia intelectual exige

acompanhamento prolongado, continuidade pedagógica e observação em diferentes situações escolares.

Também se destacam limites relacionados às condições concretas da escola pública e ao próprio tempo da intervenção. A reduzida disponibilidade de materiais filosóficos, as exigências curriculares, a dinâmica do calendário escolar, as demandas institucionais e a cultura de respostas rápidas constituíram desafios para o aprofundamento das atividades. Esses limites, contudo, não diminuem a relevância da experiência, ao contrário, ajudam a compreender com mais precisão o modo como a Filosofia se realiza em contextos escolares reais. A pesquisa mostrou que a prática filosófica é possível mesmo em meio a obstáculos, desde que seja acompanhada de planejamento, mediação docente, escuta pedagógica e intencionalidade formativa.

Para trabalhos futuros, sugere-se ampliar a investigação para outras turmas, escolas e municípios do Amazonas, a fim de comparar como diferentes contextos interferem nas possibilidades do ensino de Filosofia como prática de esclarecimento. Também seria relevante acompanhar os estudantes por um período mais longo, verificando de que modo experiências contínuas de leitura, debate e escrita argumentativa podem contribuir para a consolidação da formação do juízo. Outra possibilidade consiste em aplicar e avaliar o produto educacional com outros professores de Filosofia, analisando sua adaptabilidade, seus efeitos pedagógicos e seus limites em diferentes realidades escolares.

Em sua finalidade, esta dissertação reafirma que o ensino de Filosofia na escola pública pode contribuir para a formação de sujeitos mais atentos às razões que sustentam suas opiniões, mais abertos ao diálogo e mais responsáveis diante de suas escolhas. A experiência realizada em Borba-AM mostrou que o esclarecimento, em sentido pedagógico, não se reduz a uma conquista individual nem a um resultado imediato, mas se constrói em práticas coletivas de leitura, problematização, escuta, argumentação e reflexão. Nessa direção, a Filosofia permanece necessária porque ajuda a escola a formar estudantes capazes de interrogar o mundo, examinar ideias, justificar posições e participar de maneira mais consciente da vida comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar. **Proposta Curricular e Pedagógica: Ensino Médio**. Manaus: SEDUC/AM, 2025.

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar. **Referencial Curricular Amazonense: Ensino Médio**. Manaus: SEDUC/AM, 2021.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTOTTO, Cláudio. **Esclarecimento e formação humana: Foucault leitor de Kant**. 2024. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases - n.º 9.394/96, 1996**. Disponível em: Disponível em: <https://planalto.gov.br>. Acesso em: 28 de maio 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n.º 9.394/1996 e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000.

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant** Tradução Álvaro Cabral; revisão técnica Valerio Rohden. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de filosofia: história e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

DALBOSCO, Claudio A. **Kant & a Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

FERRARINI, Sebastião Antônio. **Borba: primeira vila do Amazonas**. Manaus: Editora Metro Cúbico, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALEFFI, Romano. **A filosofia de Immanuel Kant**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

KANT, Immanuel. **Metafísica dos costumes**. Tradução de Clélia A. Martins, Bruno Nadai, Diego Kosbiau e Monique Hulshof, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013a.

KANT, Immanuel. “**Resposta à pergunta: ‘Que é o Esclarecimento?’**”. In: *Textos Seletos / introdução de Emmanuel Carneiro Leão, tradução de Floriano de Sousa Fernandes*. Petrópolis: Vozes, 2013b.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

IBGE. **História: Borba (AM)**. [S. l.]: IBGE, [s.d.]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/borba/historico>. Acesso em: 12 abril. 2026.

II CENTENÁRIO de Borba. Borba: [s. n.], 1956. Documento histórico comemorativo.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO: Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8649207.

RIBEIRO, Aurimar. **Trocano-Araretama: Borba, 1º de janeiro de 1756**. Manaus: [s. n.], 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 9. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 1).

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