



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ISCED – HUÍLA

**A UTILIDADE DA FILOSOFIA KANTIANA NO RESGATE DOS VALORES
MORAIS E ÉTICOS**

Autor: António Paulo Jacinto

LUBANGO

2021



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ISCED – HUÍLA

**A UTILIDADE DA FILOSOFIA KANTIANA NO RESGATE DOS VALORES
MORAIS E ÉTICOS**

Trabalho apresentado para a
obtenção do grau de Licenciado
em Ensino da Filosofia.

Autor: António Paulo Jacinto

Tutor: MsC, Manuel Bartolomeu

LUBANGO

2021



“INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO”

“ISCED – HUÍLA”

“DECLARAÇÃO DE AUTORIA DO TRABALHO DE LICENCIATURA”

“Afirmo a presente declaração, demonstrando minha plena consciência dos seus efeitos civis, penais e administrativos, e assumindo total responsabilidade caso se configure o crime de plágio ou violação aos direitos autorais”.

“Nesta base eu, **António Paulo Jacinto**, Estudante Finalista do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED-Huíla) do curso de **Filosofia**, no Departamento de **Ciências Sociais**, declaro, por minha dignidade, ter elaborado este trabalho, só e somente com o auxílio da Bibliografia que tive acesso e dos conhecimentos adquiridos durante a minha carreira estudantil e Profissional”.

“Lubango, Setembro de 2021”

O AUTOR:

“António Paulo Jacinto”



“INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO”

“ISCED – HUÍLA”

Ao Exmo.

Senhor Director Geral Adjunto para Área
Científica do ISCED-Huíla

“DECLARAÇÃO DE ORIETAÇÃO DO TRABALHO DE LICENCIATURA”

“Eu: Manuel Bartolomeu, docente com o grau académico de Mestre, afecto à Secção de Filosofia, declaro ter orientado o Trabalho de Licenciatura do estudante: António Paulo Jacinto, no município do Lubango, cujo título é: “A UTILIDADE DA FILOSOFIA KANTIANA NO RESGATE DOS VALORES MORAIS E ÉTICOS”.”

“O trabalho teve início em Março de 2021 e terminou em Outubro de 2021, totalizando 8 meses.”

“Declaro ter cumprido as normas e regulamentos da Instituição. Assim, o trabalho cumpre requisitos científicos de elevada qualidade, nas vertentes académicas, metodologia, ética e formal.”

“Lubango, Outubro de 2021.”

“O ORIENTADOR:”

“Dr. Manuel Bartolomeu”

DEDICATÓRIA

“Dedico este Labuto científico, primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor do meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia não só; aos meus pais e a todas as estaturas com quem convivi nesse espaço ao longo dos anos da minha formação, pela experiência de uma produção compartilhada na comunhão com amigos, colegas e especialmente aos meus professores.”

AGRADECIMENTOS

“Visto que esta pesquisa não é apenas resultado de um empenho individual, mas sim de um conjunto de esforços que o tornaram possível e exequível, representando por isso, um importante marco na minha vida pessoal e profissional. Sendo assim agradeço:”

“Aos meus amigos, familiares e a todos aqueles que me deram apoio de forma directa ou indirecta.”

“Ao Professor e orientador Dr. Manuel Bartolomeu, pelos textos traduzidos, orientação, seu grande desprendimento em ajudar-me e amizade sincera;”

“Ao terminar agradeço, aos amigos e colegas, pelo incentivo e grande ajuda com o fornecimento de material e espiritual para a realização deste trabalho;”

“Que Deus os dê bênção e os guarde no Seu eterno coração, repleto de amor...”

“A minha profundíssima perpetua gratidão!”

RESUMO

O presente artigo tem como objectivos discutir os princípios educacionais assentes sobre a filosofia de Immanuel Kant. Eis a razão porque escolhemos o tema: A Utilidade da Filosofia Kantiana no Resgate dos Valores Morais e Éticos. Objectivamos como este trabalho de investigação a discussão que se impõe sobre os princípios Éticos, principalmente, no que se refere à proposta educacional de formação de sujeitos que ajam de forma justa, política e moralmente autônoma. Por outro lado, os pressupostos teóricos da filosofia crítica de Kant podem ser caminhos para a compreensão e a resolução dos muitos problemas educacionais de hoje. O mesmo apresenta uma reflexão enorme sobre as dimensões da busca sem limites do conhecimento e a preocupação com o cometimento de abusos e exageros nascidos da curiosidade, dividindo a conduta do homem. A teoria ética nasce da necessidade de justificar racionalmente as condutas Éticas e Morais, segundo Immanuel Kant, diante da própria consciência e diante dos demais. Por ser a teoria um complexo integrado de princípios éticos, coerentes e fundamentais, o conhecimento das teorias éticas é essencial para reflexão, especialmente quando parece impossível cumprir todas as exigências de moralidade. A ética, originalmente considerada como sendo fonte de normas e regras gerais para disciplinar moralmente o ser humano; O mesmo artigo tem o escopo de resgatar os princípios educacionais da filosofia prática aos estudantes do 3º ano do curso de Filosofia em Caluquembe. Para isso, temos como temática de reflexão: a utilidade da filosofia Kantiana no resgate dos valores éticos.”

Palavras-Chave: Utilidade, Filosofia, Kant, Valor, éticos.

ABSTRACT

“The present article has the scope of saving the educational principles on the practical philosophy of Immanuel Kant. For this, we have as the theme of reflection: The Utility of Kantian Philosophy in the Rescue of Moral and Ethical Values. The objectives of this article were based on the reconstruction of the Ethical-pedagogical principles and foundations, as an integral component of Kant's practical philosophy; the analysis of pedagogical procedures on Ethics, instruction and Moral education for the formation of the Human character; the examination of the interconnection between moral education and the formation of citizenship in the student as the ultimate goal of pedagogical practice. The elaboration of this situation had as research criteria: the usefulness and relevance of the Kantian reflections on education, the theoretical-practical consistency on Ethical principles, especially with regard to the educational proposal of training subjects who act in a fair manner; politically and morally autonomous. Furthermore, the theoretical assumptions of Kant's critical philosophy can contribute to the understanding and resolution of current dilemmas in educational practice. It presents an enormous reflection on the dimensions of the unlimited search for knowledge and the concern with the committing of abuses and exaggerations born of curiosity, dividing man's conduct. Ethical theory is born from the need to rationally justify Ethical and Moral conduct, according to Immanuel Kant, in front of one's own conscience and in front of others. Since theory is an integrated complex of coherent and fundamental ethical principles, knowledge of ethical theories is essential for reflection, especially when it seems impossible to fulfill all the requirements of morality. Ethics, originally considered to be the source of general norms and rules to morally discipline the Human being; The same article has the scope of rescuing the educational principles of practical philosophy for students in the 3rd year of the Philosophy course in Caluquembe. For this, we have as the theme of reflection: the usefulness of the Kantian philosophy in the rescue of ethical values.”

“**Keywords:** utility, Philosophy, Kant, Value, ethics.”

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	I
AGRADECIMENTOS	II
RESUMO.....	III
ABSTRACT.....	IV
INTRODUÇÃO	1
INTRODUÇÃO	2
Antecedentes do Tema	4
Identificação do Problema.....	5
Justificação da Investigação	5
Situação Problemática	5
Situação Actual	6
Situação Real Desejada.....	6
Objecto da Pesquisa	6
Campo de Acção da Investigação.....	6
Formulação dos Objectivos.....	6
Objectivo Geral	6
Perguntas Científicas”.....	6
Tarefas Da Investigação	7
Métodos de nível empírico	7
Técnicas de Pesquisa	7
População	8
CAPITULO I – TEORIAS SOBRE O PROBLEMA”	9
1.1. “A Ética e a Moral em Habermas”	9
1.2. As Implicações Socio-Jurídicas da Ética do Discurso	11
1.3. “A Ética do Discurso na Concepção de Habermas”	11

1.4. Ética e a Moral, Saúde e Trabalho Pedagógico	14
CAPÍTULO II- CARACTERIZAÇÃO ACTUAL SOBRE A UTILIDADE DA FILOSOFIA DE KANT NO RESGATE DOS VALORES MORAIS E ÉTICO	17
2.1. A Formação Do Carácter Do Educando.....	17
2.2. A Orientação Para a acção Moral e Ética como Telos da Educação	24
CAPÍTULO III: ANÁLISE DO ESTADO ACTUAL E IDEAL ALUSIVO A FILOSOFIA DE KANT NO RESGATE DOS VALORES MORAIS E ÉTICOS.....	35
3.1. Conceitos e Concepções de Ética e Moral.....	35
3.2. Ética e Moral – Conceitos Básicos	35
3.3. A Moral e a Ética Kantiana: Um Ponto de Partida.....	38
CONCLUSÕES	41
SUGESTÕES.....	42
BIBLIOGRAFIA	43

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A preocupação dos filósofos para com a Educação foi sempre notória na história da filosofia desde a idade antiga centrando-se na construção de um pensamento ético, moral e política da Antiguidade.

“Platão reconhecia que o que expôs era da maior relevância: engloba controvérsias mais profundas do estado, do direito, da Ética e da cultura. Mas todos esses objetos permaneciam insignificantes à Paideia de Platão. As Leis, portanto, é um livro de colossal valor na história grega sobre a Paideia. A Paideia é a primordial palavra e a derradeira de Platão. Tal como na República, que é o resultado de seu trabalho prévio, As Leis é um largo trabalho sobre a vida humana.” (PLATÃO, citado por JAEGER, 1995, p. 47).

“O encadeamento entre a formação intelectual, ética e política dos homens, começada na Antiguidade pela concepção de Paideia, apresenta o ideal de formação integral do educando para a vida em comunidade. Se na Antiguidade grega, a Paideia patenteou o conceito de formação para a práxis, na modernidade, a educação pública, sugerida pelos filósofos iluministas, foi o reaver da formação moral e política dos indivíduos. Na modernidade, a teoria filosófica sobre a educação foi com atrocidade defendida pelos filósofos do Iluminismo. Os iluministas asseveravam a necessidade de uma educação pública e que detivesse como a fundamental ocupação: a formação dos indivíduos de maneira autônoma e livre. Na filosofia iluminista, as obras de Condorcet sobressai pela defesa da educação pública e a estruturação institucional das escolas mediante a educação de valores morais, alicerçados na lógica, e a formação de cidadãos” (Cf. CONDORCET, 2008). —No século XVIII europeu, “a hermética da educação está “no apogeu dos debates acerca do homem e nela confluem interesses provenientes de diversos quadrantes” (AREDES, 2006, p. 781-782).

É desta forma que a proposição kantiana se enquadra na defesa da educação para a formação de seres humanos conscientes visando actuar na base de princípios Éticos e morais da razão. No espírito do Iluminismo, Kant defendeu a necessidade do ensino público para a formação do indivíduo autônomo: “ A defesa da educação pública está em pensá-la como — o melhor reflexo do futuro cidadão” (KANT, 1996, p. 36). Pois, a educação pública “consente que o educando seja iniciado na vida em sociedade e que granjeie o conhecimento das

incumbências e dos direitos em relação aos outros na comunidade política” (Idem).

“, É primitivamente por um progresso da ciência, pelo emprego de sua visão, que o homem pode libertar-se de seus —zeladores, —entrar na maioria e efectivar assim a suprema parte da definição das Luzes. Porém, se a aplicação de sua visão circunda uma emancipação, essa aplicação, ela mesma, presume um acto de liberdade.” (VINCENTI 1994, p. 13)

A temática deste trabalho está situada na obra Sobre a pedagogia (Über Pädagogik), pois nesta obra é apresentada a teoria educacional de Kant e demonstrados os princípios educacionais que formarão o educando.

No âmbito da Filosofia da história, Kant realizou a defesa da filosofia política de Rousseau ao afirmar que ela tem sido mal compreendida e que possuiria ideias a serem colocadas em prática, a saber, o ideal de instituição do direito cosmopolita (Ver: KANT, 1994. Em especial a Sétima proposição). Essas obras permitiram a ratificação da constatação que E. Cassirer quisera defender ao fundamentar a influência da filosofia de Rousseau na filosofia prática de Kant. (Cf. CASSIRER, 1970, p. 1) e também a obra de SALGADO corrobora para a compreensão da tese da influência de Rousseau na filosofia moral de Kant. (Cf. SALGADO, 1986, p. 235).

Questionando a relevância do estudo da teoria da educação kantiana, poderíamos estabelecer parâmetros comparativos com os docentes de Angola sobretudo no que tange a carga horária, segundo as considerações tecidas por Rawls: “Kant lecionou cursos sobre lógica, Antropologia, pedagogia, metafísica, geografia, etc., todavia, mesmo diante das adversidades da biografia, ele teve a competência de produzir uma formidável filosofia crítica” (Cf. RAWLS, 2005, p.166).

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho é o método proposto por Kant, chamado de o método de filosofar criticamente. Segundo este filósofo, “a metodologia de estudo consiste em investigar o procedimento da própria razão, em analisar todo o poder de conhecimento humano e em examinar até que ponto podem se estender os limites do mesmo” (KANT, 1992, p. 49).

Dentre as metodologias kantianas se destacam a do método zetético que se contrapõe ao método dogmático, por não possuir uma resposta perentória para os problemas que lhe são apresentados. Para Kant, “a abordagem de um autor em filosofia deve cuidar de considerar que o autor se constitui em pretexto ao

estudante. O estudante tem que realizar o julgamento sobre determinada teoria filosófica e, posteriormente, com a aplicação dessa metodologia, ele deverá conseguir a atualização dessa teoria filosófica a partir da perspectiva crítica” (Ibidem).

Segundo SBRIZ (2002, p. 36) “a palavra zetético vem do termo zétesis, em sentido geral significa pesquisa, indagação perseguida com certa metodologia e sistematicidade”. Para esta investigação reflexiva, buscámos como farol ou modelo, a filosofia moral Kantiana, que segundo Marcondes, “pode ser vista como um marco na filosofia moderna, pois Kant investiga com a sua lógica, as suas determinações das fontes do saber; do tamanho e quais as utilidades desse saber e dos limites da razão humana”(Marcondes (1997, p. 207). De igual modo, para Leclercg, “A Filosofia de Kant exerceu determinante influência no pensamento moderno, sob diversos pontos de vista. Deu origem ao idealismo no século XIX, que se inspira na Crítica da Razão Pura. Influenciou o pensamento moral, ético de maneira notável”. (Leclercg 1967,p. 127)

Antecedentes do Tema

A moralidade ética de Kant advoga que o homem deve ser dotado de consciência, de bons fins ou propósitos.

“Pensar o já pensado é pensar para além do pensado para se alcançar a formação integral” (Alberto Nguluve, 2012).

Para Kant, “a verdadeira dignidade do homem encontrava-se no domínio prático da razão. Só nele a humanidade reencontrava a sua autonomia e a sua dignidade. Através da razão prática, o homem surge, não exclusivamente como um ordenador do mundo físico, mas como portador de uma vontade capaz de construir neste mundo a sua ordem, a partir dos ditames das leis inteiramente imanentes (...) a existência de uma esfera moral, radicalmente independente do campo da experiência, significava para Kant o único sustentáculo sério de que a nossa condição de homens nos prometia algo mais do que o perecimento entre as coisas mundanas” (Soromenho-Marques,1994, p.79).

O próprio Kant, além de filósofo, também foi um brilhante pedagogo durante toda a sua existência. Como refere Philonenko (1996, p.10, 11), “o problema do ensino

foi colocado por Kant, no sentido da incoerência entre o conteúdo do que era estudado e as reais capacidades do aluno. Seria inútil ensinar conteúdos e matérias que os alunos não conseguissem apreender, ou por não terem as capacidades desenvolvidas nesse sentido, ou por não terem ainda idade para entender e assimilar tais conteúdos”(Ibidem). Por isso, a Filosofia era para Kant, “uma ocupação para a idade adulta, para quando essas capacidades de a assimilar e de refletir sobre ela fossem plenas e completas, tomando-se também o próprio aluno capaz de filosofar” (Idem).

Manuel e Outros, referem que, “a educação para os valores, inscrita num amplo prisma desenvolvimento de uma sociedade democrática, deve ser encarada como uma educação para tolerância, uma educação que contribua para o reconhecimento e respeito da diferença, da diversidade cultural, étnica, política, etc. Uma a educação para resgatar os valores, contribuindo para a construção de uma cidadania plena que facilitará a edificação de uma sociedade democrática, mais tolerante”(Manuel & Outros 2015, p.68).

Identificação do Problema

“Neste sentido, formula-se, a seguinte questão de investigação: **Qual é a utilidade da Filosofia de Immanuel Kant no Resgate dos Valores Morais e Ético?**”

Justificação da Investigação

O tema da pesquisa «**A utilidade da Filosofia Kantiana no resgate dos valores Morais e Éticos**» é pertinente e actuante, sob o ponto de vista científico filosófico e pedagógico, pelo seu impacto à uma realidade vivenciada na sociedade.

Por isso, em busca de um modelo para o trabalho de pesquisa, me propôs realizar, como referência a proposta Moral e Ética de Kant.

Situação Problemática

É a que reverte do hiato entre a situação real actual e a situação ideal desejado.

Situação Actual

O conhecimento não vivido justamente no que diz a Utilidade da Filosofia Kantiana no Resgate dos Valores Morais e Éticos, como sendo uma forma de conviver ou hábito de conhecimento de comportamento Ético e Moral.

Situação Real Desejada

Assim, para harmonizar o défice registado, achou-se preferível actuar na constituição de um desenho teórico que descreva a utilidade da Filosofia de Immanuel Kant no resgate dos valores Morais e Éticos;

Objecto da Pesquisa

Análise sobre o tema junto dos estudantes do curso de Filosofia do 3º ano de nas salas de extensão do ISCED – HUILA em Caluquembe.

Campo de Acção da Investigação

“O campo de atuação desta investigação restringiu-se aos Estudantes do 3º ano do Curso de Filosofia das Salas de extensão de Caluquembe, ISCED – HUILA.”

Formulação dos Objectivos

“Com o presente Labuto investigativo pretende-se alcançar os seguintes objectivos:”

Objectivo Geral

Estudar a utilidade da Filosofia de Immanuel Kant no resgate dos valores Morais e Éticos.

Perguntas Científicas”

1. Quais são os referentes teóricos que constituem a Utilidade da Filosofia Kantiana no resgate dos Valores Morais e Éticos?

2. Qual é o estado actual dos Estudantes das Salas de extensão do Município de Caluquembe província da Huíla, concernente a filosofia Kant no resgate dos valores morais e éticos?
3. Que estratégia a usar para mudar o quadro actual dos estudantes das salas de extensão do Município de Caluquembe província da Huíla, alusivo ao uso da Filosofia de Kant no resgate dos valores morais e éticos?

Tarefas Da Investigação

1. Determinação dos fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam o uso da Filosofia de Kant no resgate dos valores morais e éticos;”
2. Análise do estado actual de conhecimento sobre a utilidade da Filosofia de Kant no resgate dos valores morais e éticos.
3. Traçar um quadro metodológico de estudos sobre kant

Métodos de nível empírico

- ❖ **Consultas bibliográficas:** Fase da pesquisa em que se recolhem informações documentais sobre os documentos já reunidos acerca do tema de pesquisa.
- ❖ **Entrevista:** é uma técnica de compilação de informação mediante uma conversa profissional com que, além disso, se adquire informação acerca do que se investiga. Tem grande importância do ponto de vista educativo.

Técnicas de Pesquisa

No desenvolvimento da investigação também foram utilizados algumas técnicas ou procedimentos operacionais tais como:

Análise e Síntese

Esta técnica foi útil na fase de organização dos resultados da pesquisa, com fim de compreendê-los de forma científica.

Pesquisa bibliográfica

Durante a elaboração do trabalho teremos como recurso: livros, artigos, dicionários, em suporte físico e virtual.

População

Esta população é composta pelos Estudantes do 3º ano do curso de filosofia das salas de extensão de Caluquembe ISCED-HUILA.

CAPITULO I – TEORIAS SOBRE O PROBLEMA

CAPITULO I – TEORIAS SOBRE O PROBLEMA

A teoria da educação em Kant surge como especulações contemporâneas do desenvolvimento humano, e se assemelha à teoria da hipótese do desenvolvimento moral de Jean Piaget na visao de Bárbara Freitag (Cf. FREITAG, 2005, p. 176 e FREITAG, 1989, p. 12).

Finalmente, “a formação educacional, na sua etapa final, através do curso da civilização e moralização, iria desencadear o período de independência moral e a elaboração de normas morais que abordassem o exercício da liberdade pelo sujeito moral” (Cf. LA TAILLE, 1992, p. 47-74 e FREITAG, 1989, p.14).

A ÉTICA E MORAL EM KANT

Kant guarda um lugar de desenvolvimento do conhecimento filosófico, particularmente de uma filosofia pura: “as aptidões humanas, sem a bondade, são inúteis, uma vez que as aptidões, se não forem dirigidos pela bondade, podem tornar-se coisas astuciosas” (Kant,2004, p. 22).

o homem é um ser consciente e a vontade humana não é geralmente finalizada, e pode depender de decisões, que podem não ser aceitáveis. Na parte principal da Fundamentação do transcendentalismo dos costumes, gere a bondade, e o seu estabelecimento deve ser não adulterado, e não observacional, uma vez que, para os seus fins, os processos de pensamento devem ser simplesmente judiciosos. (Idem 2004, p. 23)

Para Kant, “o homem não é, certamente, um ser simplesmente objectivo e precisa da lei moral para causar a associação entre a vontade e a razão”. (Ibidem). “

Kant defende que os principios da lei moral não podem de forma alguma, ser estabelecidas a priori, mas procurada nas suas normas interna, pois "o retrato de uma orientação de objectivos, na medida em que é constitutiva de uma vontade, é conhecido como mandamento (da razão), e a receita do mandamento é chamada de 'imperativo'". (KANT, 2004, p. 43-44).”

1.1. A Ética e a Moral em Habermas

O filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas (2003), na sua obra Lei e Democracia, reconhece a razão prática como uma abstração pessoal composta

por um individuo específico. Segundo Habermas, “O modo de pensar funcional kantiano depende da razão solipsista de um sujeito singular que pensa o mundo e a história a partir de si próprio, e a explicação útil, estando ligada ao subjectivo, transformou-se numa razão reguladora”.

Em *Consciência Moral e Acção Comunicativa*, diferencia claramente, desde já, o campo da sua hipótese moral, no qual afirma que as recomendações expressivas são geríveis de forma nivelada (Habermas 2003, p. 62)

Tal limite recomenda que a suposta "legitimidade deontológica das normas e a legitimidade de validade afirmam que elevamos com o discurso de norma vinculada (ou reguladora), vai no sentido de estabelecer aquelas maravilhas que uma moral filosófica deve ter a opção de esclarecer". (Idem p. 78)

Isto é o que compreende a "actividade aberta". Neste sentido, os autores, na posição de oradores e membros da audiência, tentam organizar traduções normais da circunstância e orquestrar os seus planos particulares uns com os outros através de ciclos de compreensão, conseqüentemente através de uma busca incondicional de encerramentos ilocucionários.

A razão comunicativa é o estado de actividade potenciador, uma vez que "tem um conteúdo regularizador, no entanto, apenas na medida em que se actua informativamente é obrigado a depender de suposições sóbrias de tipo contrafactual" (HABERMAS, 2003, p. 20).

Para o filósofo e humanista alemão, “o sujeito que age abertamente é obrigado a realizar idealizações como atribuir implicações a expressões, a levantar reivindicações de legitimidade em relação a expressões verbosas, e a considerar destinatários imputáveis (independentes)” (Idem, p. 21). Para Habermas (2003, p. 20-21), a razão comunicativa "torna concebível uma direcção baseada em reivindicações de legitimidade; em qualquer caso, ela própria não oferece qualquer tipo de actividade substancial para a exposição de tarefas até à práticas, pois não é útil nem prontamente viável"(Idem).

Segundo Farias, 'ética do discurso' é formal, uma vez que não dá qualquer direcção de substância, uma vez que se autodenomina procedimento; não dá qualquer direcção considerável, mas apenas um método como regra para avaliar a legitimidade das normas, uma vez que o discurso prático é visto como 'uma

estratégia para testar a legitimidade das normas teóricas, e não para criar normas defendidas”(Idem 2004, p. 77). aponta a necessidade de considerar os contrastes actuais ao pensar na definição de razão comunicativa, uma vez que o filósofo e sociólogo alemão organizam tal ideia dentro do sistema de uma hipótese reconstrutiva da sociedade, na qual a própria ideia (convencional) de razão prática adquire outro valor heurístico” (Habermas 2003, p. 21)

Em qualquer caso, como Galuppo (2002, p. 107) nota, a ética da obrigação não será inactivamente obtida na imaculada percepção do próprio Kant. Habermas irá ajustá-la e "refazê-la, censurando uma parte das suas presunções, uma vez que procura fundamentar o círculo útil da actividade, dentro do sistema da ética kantiana, negando, no entanto, a sua perspectiva monológica" (Dutra 2005, p. 157) .

Para o autor, “a reprodução imperativo categórico, até à filosofia da linguagem, move o invólucro de referência do pensamento moral solitário e reflexivo para a sociedade dos sujeitos em diálogo. O filósofo e humanista alemão abraça uma recriação da razão prática em razão informativa, que compreende numa reconfiguração da figura real do imperativo categórico. Não existe, no entanto, uma explosão absoluta correspondente a Kant, uma vez que existe uma substituição do "eu" solipsista pelo "nós" consensual” (Ibidem).

1.2. As Implicações Socio-Jurídicas da Ética do Discurso

Como observa Galuppo (2002), “desde Durkheim, a questão central para a Sociologia, e particularmente para uma Teoria da Sociedade, é saber como é viável para a sociedade existir sem se fragmentar em planos individuais egoisticamente detalhados” (GALUPPO, 2002, p. 133).

1.3. A Ética do Discurso na Concepção de Habermas

Habermas procura as suas fundações em Kant, no entanto, nessa altura, abandona-os para dar os passos em direcção à complexidade da sociedade actual, e para isso, juntamente com Karl Otto Apel e as classes de Laurence Kohlberg, fala sobre o significado da ética discursiva, com outra esperança de

fundamentar uma visão alternativa do futuro. A expressão "discurso" alude a uma espécie de actividade aberta, que rompe com a existência regular do dia-a-dia, com os costumes, e tenta salvar o caso da legitimidade de algo que se tornou problemático. É uma ruptura com os sentimentos partilhados na existência quotidiana no "reino da vida", despertada por alguma explicação actual. Um problema com alguma construção social levanta dúvidas sobre a sua legitimidade, que é escolhida de forma discursiva, através do exame colectivo das reivindicações de legitimidade (contenções) que ajudam a tal desenvolvimento. Cortina (1992), caracteriza o discurso como "aquele método de comunicação que se liberta do peso da actividade para ter a opção de escapar às suas pressões e não permitir que alguma outra lógica ganhe" (1992, p.186).

Para dar componentes importantes à compreensão da "ética discursiva", Habermas "pretende mostrar que o avanço socialmente das formas de racionalidade provoca uma separação dinâmica da razão humana em dois tipos de juízo, o instrumental e a comunicativa". (NOBRE, 2004, p.55).

"A cada momento em que os resultados da teoria psicológica são confirmados empiricamente, a ética discursiva não pode ser considerada como uma confirmação independente, pois "a verificação empírica das suposições da psicologia do desenvolvimento" é transferida para a teoria da ética discursiva, da qual foram derivadas as hipóteses confirmadas." (HABERMAS, 1989, p. 144). Na visão deste autor, Kant pressupõe desta forma "o caso limite de uma sintonização preestabelecida de sujeitos agentes" (Ibidem) em que os sujeitos agem independentemente como agentes.

"Não é concebível nem real a necessidade de esperar a situação dos outros através de uma simples reflexão, como Kant precisava, com base na dificuldade de garantir a equidade na coordenação de provérbios neste sentido, uma vez que um sujeito não se pode organizar, sozinho, fora da sua personalidade. "Apenas um provérbio adequado à universalização de acordo com o ponto de vista de todos os envolvidos vale como padrão que pode descobrir o consentimento geral e, neste grau, merece ser reconhecido, ou seja, é eticamente aplicável". (HABERMAS, 1993b, p.294-5).

“Não há indicações substanciais em si; toda a legitimidade deve ser verbosamente desenvolvida, em elaborações abertamente limpas que contemplem os interesses de todos integrantes” (CORTINA, 1993, p.126).

Na obra "Hypothesis of open activity" (1981), Habermas delimita cautelosamente os dois domínios do ethos moderno: “a racionalidade e as suas patologias, dissecando a capacidade prática da linguagem e a ideia de actividade comunicativa. Por muito que Habermas se tenha afastado do negativismo presente na obra Dialéctica do Iluminismo” (1947), a sua origem moral continua a alimentar os exames financeiros da Escola de Frankfurt sobre as relações perigosas da vida e do trabalho dentro do progresso.

Adorno (1903-1969) apoiou actualmente que “as relações intersubjectivas deveriam ser examinadas não apenas a partir da totalidade, provando uma recusa da persuasão criada por Hegel, na qual o universo moral acontece devido à liberdade na família e na arena pública. Para Adorno, a comunicação está disponível em cada parte da ética familiar e social cujas deformações e feridas, patologias e confrontos, batalhas não são expostas à lógica da alma. Também, neste universo humano, a comunicação não é organizada, como indicado por Habermas, em torno de invariâncias avaliativas que oferecem os limites de uma comunicação, tanto quanto se sabe, frutuosa e através da qual os níveis de anomalia na actividade comunicativa poderiam ser determinados”.

“Ele não pode, neste momento, ficar satisfeito com o que ocasionalmente refrescou no seu período de preparação. Numerosos docentes terão actualmente de renunciar ao conteúdo que têm vindo a esclarecer há bastante tempo e devem fundir outros que não foram discutidos quando começaram sua tarefa de educadores. Por outro lado, alguns factores que influenciam directamente a actividade de ensino, como a ausência de bens materiais e condições de trabalho, estão a restringir componentes para a prática educativa”. (PRESTES, 2001, p. 91).

1.4. Ética e a Moral, Saúde e Trabalho Pedagógico

A moral ou a ética profunda de todas as ocasiões demonstrou ser excepcionalmente sensível ao que em particular certos indivíduos pensam e dizem sobre o que outros fazem, com a procura de um bom julgamento como uma necessidade. Tendo em conta que o homem não responde apenas motivações externas, no entanto credita importância às suas actividades e, graças à linguagem, pode transmitir discernimentos e desejos, objectivos, suposições e reflexões, Habermas imagina a probabilidade de, através da troca, o homem poder continuar o seu trabalho como sujeito. A compreensão não se instala facilmente à luz do facto de que as pessoas estão prontas para o discurso. É fundamental que todos reconheçam os padrões do pragmatismo geral da linguagem. Como Habermas toma nota, "o meio semântico pode desempenhar este trabalho de cópula desde que interfira com os desenhos da actividade separadamente limitados pela sua própria prosperidade e no caso de alterar brevemente o método de actividade" (HABERMAS, 1990b, p. 74). Habermas garante que as pessoas, em qualquer caso, quando dependentes do diálogo, passam por ciclos de compreensão, e é concebível que a experiência comunicativa possa intrometer-se nos planos de actividade dos indivíduos que estão saturados distintamente com a suposta realização proficiente e não com a compreensão, levando-os a ajustar os seus planos de actividade. Actualmente, se as ligações comunicativas que são estabelecidas no local de trabalho devem ser compostas por pressupostos de legitimidade, os debates que tornam significativa, por exemplo, a discussão da questão médica continuam a ser enganadoras, à luz do facto de se ter descoberto que os educadores não discutem a sua questão médica, inspirados por um medo paranóico de ver a sua imagem de especialista prejudicada pela inépcia na gestão da questão. Os educadores que tomam em consideração o seu trabalho como sujeitos participativos na execução de programas de bem-estar, aumentam as probabilidades de progresso. No entanto, como isto não é geralmente potencial, os trabalhadores devem ser essencialmente autorizados a participar durante todo o tempo, com o objectivo de que os seus compromissos possam ser partilhados por todos. Na busca de intercompreensão, e avanço paradigmático, pode-se descobrir em Habermas,

uma premissa hipotética que torna concebível uma actividade docente que, face à verdade e ao facto do mundo, está equipada para debater e investigar face às práticas académicas utilizadas no dia a dia e no bem-estar, trazendo, como resultado desta atenção, a obrigação de avançar para uma postura que ilumine de forma diferente a existência humana, a informação, e a importância da formação. Para que os membros cheguem a um acordo genuíno, é também essencial que cheguem a uma compreensão sobre questões filosóficas e educacionais que são, na opinião de Habermas, a premissa de uma actividade interdisciplinar comunicativa.

A aprovação obtida pela actividade comunicativa é ao mesmo tempo encontrado em três níveis e depende destas três garantias de legitimidade que são impotentes para abordar e analisar. Segundo Gonçalves, (1999, p.134)” tendo em conta os pressupostos de legitimidade, nas reuniões, os membros, ao tentarem chegar à melhor circunstância do discurso, devem satisfazer as condições de acompanhamento:

1. todos os membros em conversações têm oportunidades equivalentes de transmitir através de actos discursivos, contenciosos, dirigidos e respondendo a perguntas.
2. Todos os membros têm oportunidades equivalentes de introduzir traduções, suposições, sugestões, proclamações e defesas e de problematizar a sua legitimidade, provar ou invalidar (*Widerlegen*), a tal ponto que nenhuma suposição (*Vormeinung*) seja desconsiderada na posterior tematização.
3. Todos os membros têm uma oportunidade equivalente de comunicar mentalidades, sentimentos e desejos relativos à sua subjectividade, e devem ser honestos nos seus sinais, implicando que se coloquem conseqüentemente à sua frente e deixem a sua interioridade irradiar.
4. Os membros nas conversações têm uma oportunidade equivalente de utilizar demonstrações administrativas, ou seja, de ordenar e de se revoltar, de permitir ou não, de garantir e reconhecer garantias, de dar esclarecimentos e de

os exigir. As suposições de conduta são respondidas e as vantagens são eliminadas.

Assim, de acordo com o ponto de vista ético proposto por Habermas, é viável fazer algumas contemplações sobre a hipótese da Teoria da Acção Comunicativa apresentar sugestões direccionadoras de comunicação sobre o bem-estar do educador, uma vez que dá a premissa de uma correspondência que se centra num acordo partilhado, no que diz respeito ao bem-estar vocal, compreendendo que a linguagem principal numa visão dialógica acrescentará aos especialistas que utilizam a voz conhecedora do bem-estar e as suas sugestões nas suas vidas de especialistas e individuais.

**CAPÍTULO II- CARACTERIZAÇÃO ACTUAL SOBRE A
UTILIDADE DA FILOSOFIA DE KANT NO RESGATE DOS
VALORES MORAIS E ÉTICO**

2.1. A Formação Do Carácter Do Educando

A discussão dos princípios educacionais de Kant assenta-se sobre os princípios do iluminismo, que se assentam na educação e ética para a maioridade. Alias como é do nosso conhecimento o fio condutor da perspectiva kantiana sobre educação assenta-se na capacidade do entendimento como autonomia individual. Kant, em seu texto sobre o Iluminismo (Aufklärung), defendeu a tese de que “o Iluminismo se constitui na —saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (KANT, s/a, p. 11).

Nesse texto, a menoridade (Unmündigkeit) significa a incapacidade de utilizar o entendimento sem a ajuda de outrem. Essa incapacidade “impede que o indivíduo realize o ajuizamento sobre os diversos assuntos da sociedade e que se oriente conforme os princípios de sua racionalidade prática” (Ibidem). Ao contrário, a maioridade (Mündigkeit) significa “o ato de fazer uso do próprio entendimento, como uma capacidade, para o esclarecimento das opiniões” (Ibidem). Como bem dizia Alberto Neto (2012), “devemos ter em mente que o projeto filosófico da Modernidade, em nosso período contemporâneo, manifestou a característica instrumental que conduziu a dominação dos indivíduos pela técnica científica e o aprisionamento do uso da capacidade intelectual e reflexiva. As teorias sociais contemporâneas se encontram no dilema de realizar o diagnóstico sobre essa aporia social, neste caso o deficit de exercício da racionalidade crítica segundo a proposta moderna de autonomia e de emancipação social, e, a elaboração do prognóstico para remediar e reconduzir aos pressupostos que o período da Ilustração, estabeleceu como a proposta para as relações sociais” (Alberto, 2012, vol 1 nº 2).

Urge em nosso tempo o resgate dos valores morais e éticos ou elementos fundamentais da proposta político-educacional dos iluministas, pois este projeto educacional ainda permanece atual na defesa da emancipação, o exercício da cidadania e da moralidade. Nesse sentido, este trabalho sobre a filosofia prática de Kant possibilita o debate com os problemas filosóficos e educacionais contemporâneos ao propalar a proposta educacional de emancipação dos indivíduos que foi alvo de anuência dos filósofos críticos contemporâneos como é

o caso de Theodoro Adorno que ao argumentar a proposta educacional kantiana determinou “ emancipação de um modo inteiramente conseqüente, não como categoria estática, mas como categoria dinâmica, como vir a ser e não um ser” (Adorno, 1985,p 181).

Kant concebeu a teoria da educação com dinamicidade ao propor que a teoria educacional deveria ser submetida aos experimentos dos docentes, segundo Pinto (2006): “a teoria da educação tem a característica de experimentação como ciência e não apenas a idealização de um projeto educacional. Para o professor de Königsberg, os projetos educacionais tem que se submeter ao crivo de serem colocados em prática e devem ser analisados os problemas teóricos e de aplicação da prática educacional mediante os resultados dos experimentos. O projeto kantiano de educação —destaca-se, de forma incisiva, o papel convergente da experiência e do conhecimento no domínio da pedagogia. Não se pode educar sem uma ideia clara do que se pretende, sem um projecto bem pensado em termos prospectivos” (PINTO, 2006, p. 426).

“Por isso, os elogios de Kant ao Instituto Filantrópico de Dessau, fundado por Johan Bernhard Basedow e procurou colocar em prática as ideias educacionais de Rousseau. Nas *Cartas* sobre o Instituto de Dessau, Kant enfatiza a necessidade de uma revolução educacional em detrimento das ações de reformas ou o emprego de paliativos emergenciais para a correção da educação. O Instituto de Dessau é caracterizado pela ação revolucionária de 13 Educação, Moralidade e Cidadania na Filosofia Prática de Immanuel Kant: Um Estudo a Partir da Obra *Über Pädagogik* **Pólemos**, Brasília, vol. 1, n. 2, dezembro 2012

Que aborda questões de formação de indivíduos que buscam a realização da excelência e da perfectibilidade da natureza racional”. (Cf. KANT, 1904, p. 242-246). Segundo o mesmo autor “ prática educacional revolucionária possui o fundamento no desígnio da Razão para a natureza humana, esse desígnio significa a realização do progresso moral da espécie humana. O processo educativo tem a finalidade de transformar o ser humano em um ser que utiliza a inclinação natural para a liberdade como forma de realização da ação moral. Essa orientação para a liberdade ocorre pelo processo de disciplinar e tem o objetivo

de formar o caráter do indivíduo. O caráter é a força que o educando impelirá sobre os impulsos, os apetites e as inclinações para o cumprimento das ações conforme a moralidade. Foi na educação que Kant observou a possibilidade de aprimoramento da natureza humana. O aperfeiçoamento da natureza humana ocorreria por meio das gerações vindouras que cultivassem e formassem os indivíduos para a moralidade. A orientação pedagógica deve ter a finalidade de preparar o educando para reflexão e ao pensar sobre questões morais. Nesse sentido, o ato de educar não se restringe ao ensino escolástico, este objetiva somente a assimilação de habilidades técnicas e científicas, mas a educação possui o objetivo prático: a formação moral e política dos indivíduos (Idem, pag. 248). O mesmo autor cita Kant como tendo dito que “os seres humanos possuíram uma inclinação natural para a liberdade e que seria necessária a disciplina para moldar o caráter e a aquisição de hábitos segundo os preconceitos da razão prática”. (Idem)

Além disso, “a perspectiva educacional kantiana resgata alguns elementos pedagógicos que foram praticados no processo de ensino na Antiguidade, e que foi denominado pelos gregos antigos de *Paideia* e Humanistas pelos romanos. A forma de ensino na Antiguidade greco-romana teve como desígnio a união entre a formação educacional, o cultivo da moralidade e a reflexão, assim como, a necessidade de que os educandos desenvolvessem e fortalecessem a sociabilidade e a amizade. Por exemplo, na sofística o ideal da educação humana é, para Protágoras, a culminação da cultura no seu sentido mais amplo. Tudo se engloba nela, desde os primeiros esforços do homem para dominar a natureza física até o grau supremo da autoformação do espírito humano” (JAEGER, 1995, p. 365). “Essa implicação entre disciplina e a moralidade manifesta a necessidade de autocontrole que o futuro cidadão deverá possuir para se autogovernar livremente. A maior implicação geral da demonstração desta conexão da filosofia, amizade e práxis pedagógica como a promoção da excelência humana é efetiva para ler a filosofia de Kant nos termos da concepção clássica de filosofia como essencialmente *Paideia*, como uma atividade de cultivo do Alberto Paulo Neto **Pólemos**, Brasília, vol. 1, n. 2, dezembro 2012, pensamento, autogoverno e desde já conduta moral da vida” (MUNZEL, 2001, p. 398).

“O ser humano, na análise antropológica kantiana, se constitui em um ser que necessita de educação desde sua infância. As reflexões pedagógicas de Kant sobre a educação compreendem três estágios: o cuidado, a disciplina e a instrução. O processo inicial de educação caracteriza o ser humano como um ser que necessita de cuidados primários para a conservação da vida. O cuidado são as precauções necessárias que os pais adotam para com as crianças, por exemplo, a alimentação e a subsistência. Os seres humanos necessitam do cuidado paterno para que sejam impedidos de fazer o uso inadequado das capacidades físicas e intelectuais” (Ibidem).

Esses cuidados, com a passagem da fase pueril para a juvenil, se transformam em necessidades de instrução e, finalmente, em um processo de formação (Bildung) e cultivo (Kultur) do caráter (Cf. KANT, 1977, p. 697).

“Após o cuidado empreendido pelos pais, se faz necessário a iniciação do processo de educação das crianças. Nessa segunda fase, é iniciado o processo de educação social e intelectual da criança que se constitui pela relação entre a disciplina e a instrução. O termo Cultura (Kultur) e Formação (Bildung) provavelmente não adquiriam na teoria educacional de Kant a mesma intensidade e veemência que foi debatida pelo século XVIII alemão, no período do Romantismo alemão, e no século XX, com a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer e Paul Ricoeur” (Cf. SUAREZ, 2005, p.191-198), talvez porque Kant tenha restringido o sentido da Bildung ao processo de instrução escolar e de formação moral. No entanto, o sentido amplo de Bildung foi desenvolvido somente a partir da segunda metade do século XVIII, como instrução escolar e formação artística-cultural. Esse sentido ampliado de Bildung tinha a finalidade de produzir um sentido universalizante aos conceitos e as palavras segundo a filosofia hegeliana e por meio do trabalho filológico, como houvera enfatizado Nietzsche, foi iniciado o resgate da criatividade e do dinamismo da Bildung, pois —a seus olhos, os filólogos de profissão, cientificistas, abandonaram o jogo criador, clarividente e amoroso não são mais os artistas que desejava Schlegel — e não ouvem música”. (SUAREZ, 2005, p.198).

A valorização do conhecimento musical em Kant implica por outro lado um alicerçamento do pensar com liberdade e autonomia. “Essa forma de entender o

sentido da Bildung aproxima Kant da concepção antiga de Paideia, no se refere à educação física e prática, e indiretamente às discussões sobre a Bildung que foram iniciadas pelos seguidores da filosofia de Hegel. A disciplina se constitui no elemento educativo que permite a transformação da criança em um ser racional que age segundo os desígnios morais. Em outros termos, a disciplina empreendida na educação possibilita que os seres humanos se tornem seres sociáveis e que adéquem às ações conforme as regras sociais. A disciplina se constitui em impedimento ou em restrição às inclinações e impulsos do indivíduo, pois o indivíduo deve ser compelido a desenvolver uma conduta fundada em princípios racionais e renegar a ação segundo a natureza animal. A disciplina se estabelece de modo *negativo*, como a contenção da animalidade humana, pois ela impede o indivíduo de agir independente de qualquer legislação 15 Educação, Moralidade e Cidadania na Filosofia Prática de Immanuel Kant: Um Estudo a Partir da Obra *Über Pädagogik* **Pólemos**, Brasília, vol. 1, n. 2, dezembro 2012), ou regra social. Ela possui a função de educar para a socialização e para o reconhecimento das leis na sociedade. Por isso, a necessidade de que as crianças iniciem os seus estudos bem cedo e que elas interiorizem as regras sociais” (Idem, p. 2000)

Nesse primeiro aspecto da educação “é apresentada a necessidade de formar a criança para a obediência das regras sociais e que elas adquiram um regramento ou treinamento de suas tendências naturais. A disciplina ou treinamento, como um elemento negativo ou restritivo aplicado pelo educador, transforma a animalidade em humanidade” (KANT, 1977, p. 497), isto é, a rejeição que os seres humanos possuem em relação às leis, ou a busca pela independência das leis, é moldada segundo os costumes e as regras sociais. “A atitude de disciplinar resulta na sociabilidade e na convivência entre os indivíduos. Pois, a disciplina tem por objetivo a formação do hábito e dos costumes no educando. O emprego da disciplina não deverá tratar os educandos como escravos, mas ela deve proporcionar que eles adquiram o reconhecimento da liberdade de agir segundo as regras sociais. Essa liberdade de agir em conformidade com a vontade e a preferência deve implicar no respeito ao limite da liberdade dos outros agentes morais” (Ibidem).

Por outro lado, a instrução é um elemento positivo da educação. “A instrução é o elemento educacional que acrescenta e direciona a formação do educando. Ela é identificada também sob o nome de cultura, como o exercício das forças da índole, a saber, o cultivo das qualidades e dos talentos do educando. A cultura corresponderia às habilidades técnicas, de ler ou escrever, ou mesmo de possuir um conhecimento musical” (Cf. KANT, 1977, p. 706). “O processo de formação ou de educação por meio da disciplina e da instrução possui o objetivo de treinamento das crianças e o intuito de ensinar a pensar. Por outro lado, a relação entre a disciplina e a instrução tem o objetivo de correção das ações do educando. Pois o educando deve ser treinado para conter os apetites e impulsos, mediante o emprego da disciplina/treinamento e do direcionamento (Anfuerung), e aprender a raciocinar de forma livre, por meio da instrução escolar. Isto quer dizer que se no processo negativo da disciplina, a criança aprenderá a obedecer e a sujeitar-se passivamente, por outro lado, no processo positivo da instrução: o educando deverá aprender a raciocinar segundo os princípios normativos da razão” (Cf. KANT, 1977, p. 709).

Para Kant, “o problema fundamental a ser confrontado por uma teoria da educação é o de resolver o conflito existente entre a submissão ao constrangimento das leis e o educar” segundo Alberto Paulo Neto 16 (**Pólemos**, Brasília, vol. 1, n. 2, dezembro 2012), autonomia. Esse conflito existente entre disciplinar e educar para autonomia se coloca como o epicentro da teoria educacional. Segundo DALBOSCO (2004, p. 1347), “a tensão que daí deriva consiste no fato de que a própria liberdade precisa ser educada por meio de pressão. Como exercer autonomamente a liberdade mediante a sujeição à pressão das leis? Eis aí o grande desafio de uma educação voltada para a moralidade. Em outras palavras, a questão é saber como conciliar a disciplina, que foi empregada no estágio educacional para a formação do hábito e do caráter do educando, e o desígnio de formação do educando para o exercício de sua capacidade de autonomia e liberdade” (Cf. KANT, 1996, p. 34). Segundo LA TAILLE (1996, p.141), “uma educação que não disciplina fracassa em arrancar o homem de seu estado inicial de selvageria; uma educação que não instrui apenas adestra e fracassa em ensinar o homem a pensar, tornar-se cidadão e, como

vamos ver agora, fracassa em tornar a criança em ser moral. Logo, devemos analisar a resposta de Kant para dirimir a suposta tensão entre a disciplina e a liberdade de pensamento. Ele oferece três regras para compatibilizar a disciplina e a liberdade, a saber:

1. Necessidade de dar liberdade à criança desde a primeira infância e em todos os seus movimentos;
2. Deve-se mostrar que a criança pode alcançar seus propósitos, com a condição de que permita aos demais alcançar os próprios;
3. Necessidade de provar que o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar da sua liberdade” (Cf. KANT, 1996, p. 35). A partir dessa análise do conflito entre disciplina e liberdade devemos investigar o processo de formação do caráter do educando para a moralidade.

“O processo formativo do caráter, que se diferencia do treinamento oferecido pela disciplina, exige que se ensine o educando a pensar e não apenas assimilar os conhecimentos que lhe são oferecidos pela formação escolar. Isto que dizer que nesse momento de educação para a prática moral é pressuposto que o ensino não se restrinja à formação acadêmica, mas que tenha o Telos de formar para a vida em sociedade e a participação ativa na construção teórica e prática de um mundo melhor para ser vivido.

A ação educativa ou a didática de ensino deve pressupor que o educador não ensine os pensamentos ou as teorias que o educando tenha que somente assimilar de forma passiva, mas que seja ensinando a pensar e a ousar produzir, pelo uso livre de sua capacidade racional, a Educação, Moralidade e Cidadania na Filosofia Prática de Immanuel Kant: Um Estudo a Partir da Obra (Über Pädagogik **Pólemos**, Brasília, vol. 1, n. 2, dezembro 2012), perspectiva teórica ou a visão de mundo que melhor corresponda aos anseios do educando”.

Pois a função do educador é ser o guia ou o orientador para o estudante e que este possa no futuro agir de forma autônoma (Cf. KANT, 1992, p. 174).

Para a compreensão dessa problemática que envolve a teoria kantiana da educação e a resolução dessa questão devemos compreender que a arte de

educar para Kant “exige que o educador forme seu educando em uma tríplice perspectiva. Os três objetivos da educação são:

1. A formação do ser humano como um ser sensato;
2. Como ser racional;
3. E por fim, como douto.

O educando nesse processo de ensino, mesmo que não atinja o último nível, terá adquirido o ensino para a vida como um todo e não somente para a formação escolar. A pedagogia ou a doutrina da educação possui duas subdivisões: a educação física e a educação prática. A educação física possui o intuito de ensinar e cuidar da criança no sentido de proteção à vida corporal. A educação prática se refere ao uso da liberdade, bem como a construção da cultura e dos saberes na sociedade. Em sua completude a educação compreenderia a formação do indivíduo sob o tríplice aspecto de pessoa humana: hábil, prudente e moral. A educação tem intuito de proporcionar a aquisição da cultura escolástica, ou cultura escolar, e a finalidade de formar os indivíduos para a sociedade e para o alcance dos objetivos e metas pessoais. O primeiro aspecto da formação escolar seria conferir os valores sociais e morais para a relação do indivíduo com os outros e consigo, na qualidade de ser humano. O segundo aspecto é a formação pragmática que se relaciona à prudência nas ações sociais e a constituição do indivíduo como cidadão e por fim, a formação moral possui o intuito de realização do fim último do ser humano que é a moralidade do indivíduo com a espécie humana em seu todo. A educação possui como Telos a formação moral dos indivíduos, para isto ela se utiliza de dois princípios básicos: a disciplina e a formação. A concatenação desses dois princípios básicos da educação permite que os indivíduos se preparem para o cumprimento de ações morais” (Ibidem).

2.2. A Orientação Para a acção Moral e Ética como Telos da Educação

“A função da educação prática é habilitar o estudante para a escolha de máximas que possam satisfazer as obrigações que a lei moral impõe para a ação. Para

Kant, as crianças devem aprender a observar os princípios subjetivos de ação, as máximas, porque elas devem desenvolver a capacidade de pensar sobre os motivos que levaram para a ação moral” (Cf. KANT, 1977, p. 707).

Na filosofia moral kantiana, apresentada em Fundamentação da metafísica dos costumes, “o termo máxima denota: o princípio subjetivo do querer; o princípio objetivo (isto é, o que serviria também subjetivamente de princípio prático a todos os seres racionais se a razão fosse inteiramente senhora da faculdade de desejar) é a lei prática”. (KANT, 1974, p. 115). “As máximas são asserções práticas que guiam as ações dos sujeitos morais. No aspecto subjetivo, elas pertencem necessariamente ao sujeito que as eleva na forma de princípio de ação e este poderá obedecer à lei moral ou às inclinações e apetites dos indivíduos. Contudo, o aspecto objetivo significa a aplicação da lei moral e da racionalidade prática sobre as máximas que os sujeitos morais elegem para a efetivação da ação. Essa aplicação do princípio objetivo a lei prática tem a obrigação de corroborar o estudante na formulação de máximas que possam ser universalizadas” (Ibidem).

Para Kant, “a educação possui, de um lado, o objetivo de instruir o educando no conhecimento técnico-científico, este deve proporcionar o conhecimento sobre as leis da natureza, por outro lado, em seu sentido prático, a educação possui o Telos de realização do fim último (letzter Zweck) do ser humano que é a moralidade das ações e o conhecimento das leis da liberdade.

Todos os progressos na civilização, pelos quais o homem se **educa**, têm como fim que os conhecimentos e habilidades adquiridos sirvam para o uso do mundo, mas no mundo o objeto mais importante ao qual o homem pode aplicá-los é o ser humano, porque ele é seu próprio fim último. – Conhecer, pois, o ser humano segundo sua espécie, como terreno dotado de razão, merece particularmente ser chamado de conhecimento do mundo, ainda que só constitua uma parte das criaturas terrenas. (Cf KANT, 2006, p. 21).

Kant observou a necessidade de uma “teoria educacional que educasse segundo o ideal direcionado para o futuro da humanidade e não para o estágio atual da humanidade. A perspectiva kantiana idealizou - de modo contra factual - uma

proposta educativa que não se limita apenas em realizar a descrição ou o diagnóstico da condição humana, como realizam as ciências naturais, mas a teoria da educação deve ter o prognóstico que permitirá ao ser humano a realização da potencialidade como sujeito livre e emancipado” (Ibidem). Segundo LOUDEN (2000, p. 37), “o que é mais distintivo sobre a filosofia da educação de Kant é qual deve ser a condição do perfeccionismo de espécie, isto é, a exigência de que o último objetivo da educação é avançar não somente para o bem-estar do 19 Educação, mas preferencialmente para a perfeição moral da espécie humana como um todo” (Ibidem).

“O pressuposto fundamental de uma teoria da educação é o dever de desenvolver a natureza humana de tal modo que a humanidade possa alcançar a destinação racional. Kant compreendeu que a destinação da espécie humana, sob a égide de uma teoria da educação, está sob o ideal de perfectibilidade da natureza humana. O último estágio de desenvolvimento da natureza humana é a realização da moralidade ou a perfeição moral da espécie humana. Segundo Kant,

Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação” (KANT, apud LOUDEN 1996, p. 16).

De tal forma que “o ser humano não pode ser formado sob o conceito de aperfeiçoamento da humanidade se não for pela educação. Por isso, o projeto de uma teoria da educação se constitui como uma ideia prática. Essa ideia prática não se encontra na experiência, mas ela tem por objetivo ser concretizada pelos experimentos dos educadores. Kant proporciona dois critérios para analisarmos se uma ideia ou projeto de educação pode ser concretizado. O primeiro critério é que a ideia seja correta e o segundo critério é que os obstáculos não sejam absolutamente impossíveis de serem suplantados. Indubitavelmente, uma teoria da educação que almeje o aperfeiçoamento da humanidade é uma ideia correta e plausível de ser aplicada. Se os projetos educacionais actuais ainda não realizaram completamente o que almejam na proposta pedagógica, contudo, eles podem nos auxiliar como o esboço de plano educacional e ser aperfeiçoado

pelas próximas gerações. Pois, a teoria da educação em sua dinamicidade é analisada como aperfeiçoada pelas gerações vindouras. Podemos trabalhar num esboço de uma educação mais conveniente e deixar indicações aos pósteros, os quais poderão pô-las em prática pouco a pouco (Cf. KANT, 1996, p. 18). Kant ressaltou que em seu tempo, “além de ser um período de Esclarecimento (Aufklärung) 5, se constituía em um momento de civilização para a moralização por meio da prática educacional”:

A educação se constituiu em processo de condução do educando (ao Alberto Paulo Neto 20 Pólemos, Brasília, vol. 1, n. 2, dezembro 2012), Segundo Kant Se for feita então a pergunta: “vivemos agora uma época esclarecida (aufgeklärt)?”, a resposta será: “não, vivemos em uma época de esclarecimento (Aufklärung) e conhecimento das regras sociais e a instrução para o agir moral em conformidade com os princípios da liberdade (Ibidem).

Por isso, “o desenvolvimento da capacidade intelectual e das disposições naturais do ser humano envolveria o direcionamento e a educação do indivíduo para a moralidade. A moralidade em si mesma, pelo menos como concernente aos seres humanos, pressupõe a educação. Moralidade na perspectiva de Kant não pode simplesmente ser um produto causal da educação, mas deve ser um pressuposto educacional como condição prévia necessária” (LOUDEN, 2000, p. 38-39).

“A educação para a moralidade é a formação da disposição do caráter do educando para a escolha de motivos para a ação moral. Esses motivos, ou as máximas, devem ser necessariamente aprovados segundo uma legislação universal e que eles possam ser realizados por todos os pertencentes à comunidade moral. A educação moral tem o desígnio de instruir o educando para a observação do fundamento racional da ação a partir do conceito do dever, ou seja, que o educando fundamente as ações sob a perspectiva das máximas que ele escolhe para colocar em prática”(Ibidem).

A filosofia moral kantiana apregoa que as máximas, os princípios subjetivos de ação, devem ser direcionados somente pela lei moral e não sob qualquer outro elemento. “Kant compreendeu o caráter como o hábito de agir segundo as máximas, seja, primeiramente, a observação das máximas da escola e, posteriormente, o cumprimento das máximas da humanidade. Com efeito, o

educando deve ser treinado moralmente para alcançar os bons fins para o indivíduo e para a espécie humana” (Ibidem).

A formação do caráter e da moralidade possui três elementos fundamentais que são:

1. A obediência as regras sociais e à lei Moral e ética;
2. O ensino para a veracidade, em que se demonstra o equívoco ao mentir;
3. A sociabilidade, isto é, o educando deve nutrir laços de amizade e não viver isoladamente.

Segundo MUNZEL (2001, p. 396), “Primeiro e principal, o caráter é uma tarefa moral definitiva de nossa vocação como membros da humanidade; ele é o compromisso constante para a virtude que é realizada ainda que em uma espécie de pensar consequente (Denkungsart). Educação, Moralidade e Cidadania na Filosofia Prática de Immanuel Kant: Um Estudo a Partir da Obra (Über Pädagogik **Pólemos**, Brasília, vol. 1, n. 2, dezembro 2012). A educação moral se distingue da disciplina, pois, aquela, ao estar fundada sob as máximas do sujeito moral, proporciona que o educando aprenda a pensar e a refletir sobre a conduta. Ao contrário, a disciplina, como regramento, somente forma o hábito por meio do treinamento mecânico das ações. Kant afirmou a necessidade de que o educando devesse aprender a agir segundo máximas e que ele próprio pudesse distinguir as máximas que foram impostas a ele ou que ele, de forma heterônoma, tenha colocado em prática durante o processo de instrução e de educação prática. Pois, se no primeiro momento, a formação do caráter exige a obediência às regras sociais, então, no segundo momento, o educando deverá ser educado para agir segundo o uso livre de sua racionalidade. O uso autônomo da racionalidade prática significa o acto de distinguir as máximas corretas a serem colocadas em ação e o exercício do treinamento para a prática moral” (Cf. KANT, 1996, p. 82).

“A educação moral tem o intuito de formar o indivíduo para a autonomia e para o livre uso da capacidade racional. Porque ela se relaciona com a formação para o exercício da cidadania. De tal forma que a formação cidadão está pautada sob o

desígnio do projeto iluminista de emancipação do indivíduo e que Kant, sob a influência da obra *O Emílio ou Da Educação* de Jean-Jacques Rousseau, se propôs a concretizar esse objetivo político e pedagógico” (Ibidem). Segundo PINZANI (2004, p. 129), em seu comentário sobre a influência da obra de Rousseau na filosofia de Kant e sobre a proposta kantiana de educação para a cidadania, afirmou que, “Kant se coloca o fim análogo quando enfrenta a questão da educação do adolescente. O fim último da educação é a emancipação (emancipacio). Com este termo Kant indica a capacidade do indivíduo de prover de sua existência as suas necessidades. Esta capacidade de prover a própria sobrevivência assinala o ingresso do jovem na idade adulta e, ao mesmo tempo, este indivíduo na sociedade civil como seu membro ativo” (Op cit).

“Os indivíduos devem ser preparados para ação política, na medida em que eles necessitam constituir o Estado de direito que satisfaça aos princípios morais. Por outro lado, em sentido pragmático, a política - como uma teoria da prudência - necessita de orientação para que não incorra em danos aos princípios morais.

A ação moral do educando se relaciona necessariamente com a preparação para a ação política. Segundo Kant, a moral e a política possuem uma relação de concordância objetiva em sua aplicação prática, pois o exercício político deve se constituir na teoria aplicada do direito e sustentar uma relação de concordância com os princípios morais” (Ibidem). Contudo, no plano (Alberto Paulo Neto **Pólemos**, Brasília, vol. 1, n. 2, dezembro 2012), subjetivo, existe o conflito entre a política e a moral quando as ações políticas estão orientadas para a relação calculista de custo e benefício.

“A educação deve ter uma finalidade interna, e o exercício de uma faculdade contribui para o aperfeiçoamento das demais. Está aqui contida uma crítica ao ensino tradicional, já que este sacrifica o entendimento, o juízo e a razão mesmo em função de privilegiar a memorização. “O entendimento é conhecimento do geral. O juízo é a aplicação do geral ao particular. A razão é a faculdade de distinguir a ligação entre o geral e o particular” (CF KANT, 1996b, p. 67). “Ele considera o cultivo da memória necessário, já que o entendimento não acontece senão após impressões sensíveis, e cabe à memória guardá-las” (cf. idem, p. 68).

No entanto, uma cultura fundada exclusivamente na memória é superficial, pois forma pessoas que não podem produzir por si mesmo algo razoável, constituindo-se como Kant fala, metaforicamente, “burros de carga do Parnaso” (idem, p. 67), e deformada porque aniquila o julgamento. “Kant contrapõe o verbalismo da memorização sistemática em favor do realismo pedagógico. A memória deve ser ocupada apenas com conhecimentos que precisam ser conservados e que têm pertinência com a vida real” (ibid, p. 69). Kant na obra *Sobre a Pedagogia*” (ibid, p. 88-89) afirma que “a criança não deve se tornar um imitador cego, sob a pena de que jamais seja um homem ilustrado e de mente serena. Entretanto, não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar” (idem, p. 28). “Para Kant “O homem pode ser, ou treinado, disciplinado, instruído mecanicamente, ou ser em verdade ilustrado” (idem, p. 27). “Os animais são treinados e o homem também pode ser, mas para este, o treinamento é insuficiente. O treinamento não é um fim e por isso não pode ser usado como conceito sintético que mediatiza natureza e cultura, animalidade e humanidade, disciplina e liberdade. Como a educação consiste em exercer uma espécie de imposição de limites sobre o estado da natureza a fim de que a liberdade possa se expandir abrindo espaço para a cultura, Kant busca um conceito sintético que concilie essa passagem e os dois conceitos de liberdade subsumidos nela, liberdade como espontaneidade e liberdade como autonomia. Indica esse conceito sintético no conceito de trabalho. “É de suma importância que as crianças aprendam a trabalhar. O homem é o único animal obrigado a trabalhar. Para que possa ter seu sustento, muita coisa deve fazer necessariamente para tal” (ibid, p. 65). “O trabalho traz consigo a necessidade, a submissão ao outro, o peso do mundo, mas ao mesmo tempo o trabalho é liberdade, pois nele o homem se descobre obra de si mesmo. Assim, liberdade e obediência são unidas sinteticamente na noção de trabalho, mediante a passagem da natureza à cultura” (Ibidem).

Concluindo, podemos ver que as Reflexões sobre a Educação de Kant encontram na idéia de trabalho, na sua acepção mais ampla, uma forma de integrar experiência de cada geração humana ao operar o mundo com a questão metafísica da liberdade que permite a ligação dessas experiências a um ideal de humanidade esclarecida e emancipada. (MARTINI, 1993, p. 113).

“Kant nos inspira a pensar uma educação para a autonomia que busca desenvolver as capacidades dos educandos para que tenham condições de

perseguir as metas as quais se propõe livremente. Os conhecimentos aprendidos na escola são importantes por instrumentalizarem os sujeitos a realizar seus projetos aos quais se propõe racional e livremente. Ou seja, o conhecimento, a razão teórica, pode alargar as condições para que o homem seja autônomo. Conforme o pensamento de Kant, o conhecimento pode possibilitar autonomia, idéia com a qual concordo, no entanto, penso que a razão teórica não é tão inocente, tão neutra, quanto ele a pensava, o conhecimento não está imune à ação das ideologias, e isso deve ser levado em conta ao se pretender educar para a autonomia. No pensamento educacional kantiano, com a educação moral chegamos ao termo do desenvolvimento dos outros momentos da educação. A cultura moral deve fundar-se sobre máximas e não sobre a disciplina” (cf. KANT, 1996b, p. 80). “A disciplina não se justifica por si mesma, ela é necessária na medida em que prepara a inserção no universo da razão. O primeiro esforço da cultura moral é lançar fundamentos para a formação do caráter. “Caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas” (idem, p. 81). “Para Kant, a formação do caráter possui três traços essenciais: a obediência, a verdade e a sociabilidade. A obediência possui um duplo aspecto, ela pode ser obediência absoluta ou obediência reconhecida como boa e razoável “(cf. ibid, p. 82). “A primeira procede da autoridade e é importante para que a criança aprenda o respeito às leis que deverá seguir como cidadão. Mas a mais importante é o segundo tipo de obediência que é voluntária. Como já vimos, a obediência deve interiorizar-se para ser obediência a si mesmo, o que possibilitaria pensar por si mesmo, como ser racional e ser autônomo. O segundo traço que se deve ter em vista na formação da criança é a veracidade. Este é o traço principal do caráter. Uma pessoa que mente não tem caráter e, se há nela algo de bom, deriva-se do temperamento” (idem, p. 86). “Verdade é sempre pensar de acordo consigo próprio, e mentir é entrar em desacordo consigo mesmo. Esse desacordo promove o rebaixamento da dignidade humana. Portanto em Kant, a ideia de verdade está ligada à ideia de dignidade, e esta à idéia de autonomia. O terceiro traço da formação do caráter é a sociabilidade” (cf. idem, p. 87). “Ela envolve a disposição de sempre entender e se colocar na posição do outro. É bom lembrarmos que autonomia não é auto-suficiência. A consolidação do caráter

consiste na resolução firme de pensar algo e realmente colocá-lo em prática” (cf. *ibid*, p. 93).

A melhor maneira de solidificar o caráter moral é através de deveres a cumprir. Estes podem ser deveres para consigo, se referem à manutenção da dignidade humana em sua própria pessoa, ou para os demais, se referem ao direito da humanidade. A educação deve fazer a criança perceber a dignidade que há na própria pessoa e em toda humanidade” (cf. *ibid*, p. 96). Ou seja, a criança adquire caráter não pelo sentimento, mas pela ideia do dever. Ora isto equivale dizer que o homem não nasce mau ou bom nem tão pouco é moral por natureza: “Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até os conceitos de dever e da lei” (*ibid*, p. 102). “A educação é uma das formas de realização da filosofia prática de Kant, por meio da formação da criança, contribui para que na fase adulta possa agir de acordo com a lei moral e assim, possa ser autônomo. O homem deve ser formado para poder ser livre. A subordinação da educação à moralidade, promovida por Kant, a insere no núcleo de sua filosofia prática” (*Idem*).

Em Kant, a realização do bem e da liberdade são construções do homem. “O que o homem é ou deve vir a ser moralmente, bom ou mau, deve fazê-lo ou sê-lo feito por si mesmo. Ambos devem ser um efeito de seu livre arbítrio” (KANT, 1974b, p. 384).

No ser humano as qualidades naturais não são espontaneas precisa de um processo educativo pelo que Kant considera que o homem adquire plena realização pelo processo de educação e não pelas qualidades naturais: “Daí a importância da educação: o homem é resultado desse processo; é uma construção. O progresso da sociedade vai depender do homem, especialmente no que se refere a sua ação reguladora” (PRESTES, 1993, p. 67). “O intuito de toda educação no pensamento kantiano, tanto a física quanto a prática, vai propondo o acompanhamento da criança para que ela possa tornar-se capaz de se guiar pela razão, o que a torna capaz de ser livre, a torna autônoma. Nesse sentido, refuta o espontaneísmo, a criança precisa ser acompanhada, orientada, disciplinada, incentivada a agir por conta própria, para que deixe de se guiar pela sua natureza, seus impulsos, e se guie pela razão e assim se construa como

homem. Para tal, a ação é imprescindível, a criança deve correr, jogar, saltar, etc, exercitar seus sentidos para que suas potencialidades sejam desenvolvidas” (Ibid Prester, apud Kant). Ou como dizia Kant, “Aprende-se mais solidamente e se grava de modo mais estável o que se aprende por si mesmo” (KANT, 1996b, p. 75).

“A educação também deve ser essencialmente raciocinada para que a criança possa aprender a servir-se do próprio entendimento e dar a própria lei em vez de copiar mecanicamente regras, modelos, conhecimentos prontos. Na passividade ninguém é autônomo e não se torna o próprio construtor, para tal é preciso ação racionalmente dirigida.

A proposta kantiana é que o homem aprenda a pensar por si mesmo. “Pensar por si mesmo significa procurar em si mesmo a suprema pedra de toque da verdade (isto é, em sua própria razão); e a máxima que manda pensar sempre por si mesmo é o esclarecimento [Aufklärung] ” (KANT, apud PRESTER 2005b, p. 61). “Isso não significa apenas ter muitos conhecimentos, pois, muitas vezes, pessoas com riqueza de conhecimentos mostram-se menos esclarecidas que outras desprovidas de tais. Servir-se da própria razão é perguntarmos em tudo que devemos admitir, se a nossa regra ou máxima pode se estabelecer como princípio universal” (cf. idem). “Qualquer indivíduo pode realizar esse exame, e ele é a garantia da libertação de superstições e devaneios. Por isso à educação cabe habituar as crianças e jovens desde cedo a essa reflexão. Esse é um trabalho penoso e demorado, pois há muitos obstáculos que dificultam a realização dessa educação. No entanto, em Kant, é esse exame para ver se a própria máxima pode ser um princípio universal que garante a autonomia. Fica claro a partir do pensamento kantiano, que pensar por si mesmo não se dá apenas pelo conhecer, antes de tudo, implica na realização da sua filosofia prática que busca a moralização da ação humana através de um processo racional” (Cf. ibid) Ainda, segundo Caygill (2000, p. 184), Kant acreditava que a liberdade para pensar criava a capacidade para agir livremente, embora o contrário não fosse necessariamente verdadeiro. Por isso a autonomia se dá quando se pensa por si próprio.

Segundo Kant (2005b, p. 59), “a liberdade de pensar se opõe à coação civil que estabelece a submissão do sujeito a leis externas não reconhecidas como racionais e boas, o que consiste em heteronomia. A coação civil quando retira do homem a liberdade de falar, de escrever, também retira a liberdade de pensar, pois nós pensamos em conjunto com as outras pessoas na medida em que nos comunicamos. Portanto, a supressão da liberdade de comunicar também é supressão da liberdade de pensar. Isso também pode acontecer quando alguém não tem acesso à educação formal e de qualidade. Não ter acesso à escola, normalmente faz com que o sujeito seja impossibilitado de manifestar-se ou não sinta necessidade de fazê-lo. Isso suprime a autonomia de pensamento e a autonomia da palavra”(Cf.ibid)

Para Kant, “a liberdade de pensar também se opõe à coação à consciência moral” (cf. idem), “o que é promovido normalmente pela fé cega e irracional. Liberdade de pensamento implica que a razão não se submeta a qualquer outra lei senão aquela que dá a si própria” (cf. ibid). “Sem nenhuma lei nada pode exercer-se por muito tempo, portanto, se a razão não quer se submeter à lei que ela dá a si própria, tem que se curvar ao jugo das leis que um outro lhe dá e, nesse caso, a liberdade de pensar fica perdida. Se a liberdade de pensamento proceder de modo independente da razão, destrói-se a si mesma, cai em heteronomia” (Cf ibid).

“No sistema filosófico kantiano há a primazia da razão prática sobre a razão pura, tendo em vista que a consciência moral vai permitir atingir verdades metafísicas, o mundo próprio do homem, que é dotado de razão e liberdade” (cf. PRESTES, 1993, p. 68).” Por isso, a grande tarefa da educação para a autonomia a partir do pensamento de Kant é educar o homem para uma vida racional” (Op cit.)

**CAPÍTULO III: ANÁLISE DO ESTADO ACTUAL E IDEAL
ALUSIVO A FILOSOFIA DE KANT NO RESGATE DOS
VALORES MORAIS E ÉTICOS**

3.1. Conceitos e Concepções de Ética e Moral

Um dos desafios que a educação enfrenta na atual sociedade globalizada é o fato de produzir um novo discurso ético na medida em que busca por meio de questionamentos a conscientização sobre os princípios que possam contribuir significativamente para a formação humana. Com base nesta atitude reflexiva, aos educadores é atribuída a tarefa de estabelecer uma convivência ética, na busca do significado pedagógico do trabalho enquanto processo de emancipação. Além de estar presente no programa pedagógico das escolas, a ética precisa ser vivenciada nas relações que lá se estabelecem. Para reflexões na educação e saúde este capítulo inicia-se discutindo conceitos básicos de ética e moral e da moral kantiana, como suportes indispensáveis à compreensão da concepção de ética no discurso de Jürgen Habermas, escolhido como aporte teórico desta pesquisa.

3.2. Ética e Moral – Conceitos Básicos

O termo “ética” pela sua origem etimológica se difere de moral porque esta última se refere aos valores, princípios, padrões e normas do comportamento humano:

Não há um único entendimento sobre o que seja "ética", seu entendimento é amplo e variado. Quando observada por sua origem semântica se equivale à moral. O termo “moral” deriva do latim "*mos*" ou "*mores*", significando "costumes", "conduta de vida". Refere-se às regras de conduta humana no cotidiano. Moral também é observada como sendo o conjunto de princípios, valores e normas que regulam a conduta humana em suas relações sociais, existentes em determinado momento histórico. (VASQUEZ, 1998, p.10).

A função teórica da ética evita torná-la ou reduzi-la a uma disciplina normativa ou pragmática. De acordo com Lafollette, mesmo que o sujeito saiba qual é a melhor escolha, pode não agir de acordo com ela. Estas dissonâncias mostram que a razão é a melhor maneira de alcançar os objetivos; deliberar racionalmente sobre os interesses próprios ou seja, caminhar em direção a uma teoria sobre interesses próprios a ética enquanto teoria pode guiar a prática e ajudar a agir de modo mais prudente. (LAFOLLETTE, 2001, p. 54). Algumas das ações do sujeito podem beneficiar outras pessoas, ao passo que outras podem prejudicá-las, direta ou indiretamente, intencionalmente ou não. Nestas circunstâncias, ele deve

escolher se quer atender aos interesses próprios ou se deve atender (ou pelo menos não prejudicar) os interesses alheios. Outras vezes, o sujeito tem que escolher agir de modo a beneficiar uma pessoa, apesar de prejudicar outras. Saber isto não resolve o problema de saber como se deve agir; limita-se apenas em determinar o domínio da moralidade. A moralidade, entendida tradicionalmente, envolve primariamente, e talvez exclusivamente, o comportamento que afeta os outros. Se as ações de alguém afetam outra pessoa direta e substancialmente (beneficiando-a ou prejudicando-a), então, mesmo que não se saiba ainda se a ação foi correta ou incorreta, é uma questão que pode ser avaliada moralmente. Pode-se afirmar que a essência da ética consiste em definir os traços essenciais ou a essência do comportamento moral, à diferença de outras formas de comportamento humano, como a religião, a política, o direito, a atividade científica, a arte, o trato social, etc. O problema da essência do ato moral envia a outro problema importantíssimo: o da responsabilidade. Assim, a ética no contexto atual, tornou-se cada vez mais necessário. Discute-se ética por uma questão de sobrevivência, pela qualidade de vida, dignidade, felicidade e realização humana.

Refletir sobre a ética faz-se necessário na medida em que a convivência humana passa por profundas modificações. Os critérios de tal convivência perdem-se, daí sofrem distorções. Perde-se a noção do respeito ao outro, bem como da dignidade humana. (ANGERAMI, 1997, p. 28).

“Na pluralidade moral existente, a ética implica em opção individual, escolha ativa, requer adesão íntima da pessoa a valores, princípios e normas, está ligada intrinsecamente à noção da autonomia individual. Visa à interioridade do ser humano, solicita convicções próprias que não podem ser impostas de fontes exteriores ao indivíduo, requer aceitação livre e consciente das normas. Assim sendo, cada pessoa é responsável por definir a sua visão de mundo. A ética se refere à reflexão crítica sobre o comportamento humano, reflexão que interpreta, discute e problematiza, investiga os valores, princípios e o comportamento moral, à procura do “bem”, da “boa vida”, do “bem-estar da vida em sociedade”, sociedade esta que, em nossos dias, tem como característica marcante o individualismo, a competitividade, tornando ainda mais necessária uma reflexão

crítica, para a busca de um maior comprometimento e respeito entre indivíduos e suas ações.”

“A tarefa da ética é a procura e o estabelecimento das razões que justificam o que "deve ser feito" e não o "que pode ser feito", a procura das razões de fazer ou deixar de fazer algo, de aprovar ou desaprovar algo, do que é bom e do que é o mal, do justo e do injusto. Ela pode ser considerada como uma questão do que é certo e do que é errado. O papel que a razão pode desempenhar na ética constitui o ponto crucial levantado pela afirmação de que é subjetiva. A inexistência de um misterioso domínio de fatos éticos objetivos não implica a inexistência de raciocínio. Assim, o que tem de se demonstrar para dar à prática, fundamentos sólidos é que o raciocínio ético é possível. A ética, tendo na razão sua fundamentação primeira, orienta o agir, ou seja, coordena as ações práticas do indivíduo. Partindo desse pressuposto pode-se entender que é possível contribuir para o desenvolvimento integral e interdisciplinar do ser humano. A ética aborda esta realidade, considerando todas as formas sociais em que atuam os indivíduos e os diferentes fatores que influenciam seu atuar. As experiências humanas são, assim, observadas na sua diversidade e totalidade. O conhecimento ético forma-se, então, a partir de dados reais, o que lhe permite compreender o que existe, de concreto, em termos de normas e comportamentos numa determinada sociedade. A partir daí, o indivíduo procura identificar as práticas que se justificam, e merecem ser conservadas, e as que precisam ser excluídas para garantir um comportamento humano aceitável. Os parâmetros para esta definição são os princípios e valores universais, válidos e capazes de fazer o bem para todos. Estes princípios buscam definir em que consiste o “fim” e o “bem” que deve ser buscado pelo homem e, conseqüentemente, incorporado em seu agir moral. Enquanto a ética centra-se no terreno teórico, estudando para oferecer o conhecimento, a moral refere-se às ações práticas. A principal função da moral é, justamente, regulamentar as ações práticas entre os homens para garantir a harmonia de suas relações. As práticas, no entanto, costumam partir de princípios. É por isso que se diz que a ética fundamenta a moral. Ética e moral estabelecem uma relação intrínseca: a primeira oferece os princípios para uma convivência social harmônica, a segunda responsabiliza-se por fazê-los valer na

prática. A característica teórica da ética, porém, torna-a mais genérica e abstrata que a moral. Esta pode ser observada a partir de fatos concretos: no modo de falar, nas atitudes, numa decisão tomada, na aplicação prática de princípios. Já a ética expressa-se através de ideias, concepções e idealizações a respeito do ser e do agir, que podem não vir a se concretizar numa moral efetiva. Mesmo quando aplicada a procedimentos morais específicos, a adaptação prática de seus princípios teóricos parte, na maioria dos casos, do entendimento que cada um tem a respeito dos mesmos. Assim, o que é bom, para alguns, pode ser a busca da felicidade e do prazer, e para outros, a utilidade e o poder. Uns buscam os seus fins a qualquer custo, sem fazer dos meios percorridos para alcançá-los um problema, enquanto outros só atribuem validade a suas ações se as realizam de forma lícita. A falta de solução, a priori, para estes dilemas que permeiam o tema da ética, ocasionou a mudança de eixo das reflexões. Hoje elas destinam-se mais a discutir, de forma compartilhada, intersubjetiva, sobre os procedimentos e as normas que defender sua aplicação de forma indiferenciada. Antes de estipular um determinado princípio geral, como, por exemplo, a verdade ou a bondade para guiar as ações morais, procura-se chegar a definições consensuais, nos níveis teóricos e práticos, a seu respeito.”

3.3. A Moral e a Ética Kantiana: Um Ponto de Partida

“Immanuel Kant (1724-1824), principal filósofo da modernidade, cuja obra se fundamenta na ética da autonomia, instituiu a noção de uma ética racional com suporte na unicidade da existência humana. A partir do seu projeto crítico, expandido inicialmente na Crítica da Razão Pura, em que as dissemelhanças e inter-relações entre as faculdades do sujeito indicaram as balizas do conhecimento, Kant alonga sua investigação à razão/prática, ou seja, à faculdade do “que é possível transversalmente da liberdade”. (OLIVEIRA, 1993, p. 164). Kant ao apresentar sua ética do dever, alicerçada puramente na razão pura prática, contesta-se ao que ele observa como ética adequada ao uso comum, vulgar, do raciocínio, voltada à investigação de uma satisfação dos “apetites” (termo kantiano). Este entendimento de ética já era enunciado por Aristóteles ao observar que o ser humano tende espontaneamente à felicidade. Aristóteles, na obra *Ética a Nicômaco*, ostenta duas concepções do sumo bem, da aplicação

última das ações humanas: a bem-aventurança como tal, o estar bem, e a minguada do ser humano de realizar a sua obra (ergon) própria enquanto espécie, que seria modestamente viver bem. (ARISTÓTELES, 2001, p.14). Essa ação refletida, de que submete o viver bem é a virtude (areté). Fica luzente então a busca de homogeneidade entre as duas concepções, incutindo que estar bem (felicidade) obedece de viver bem (moralidade). Aristóteles afirma que: “a ocupação do homem é uma atividade do espírito que segue ou que envolve um começo racional”. (ARISTÓTELES, 2001, p. 20). Sendo assim, o viver bem estaria relacionado com viver racionalmente, bem determinando. A esse bem determinar Aristóteles intitulou o meio-termo ou ponderação. A esse respeito, Kant contrastou-se de Aristóteles, pois, para ele, os objectivos são definidos antecipadamente à ação pela sabedoria práxis, enquanto a rectidão acompanha a esses fins. Para Kant, as sentenças de continência não são morais, pois não são generalizáveis, posto que subordinam, ao menos em parte, das cópias da sensibilidade, que são duvidosas. A ética peripatética seria a ética exclusiva do raciocínio comum, que ignora as trapalhadas prováveis entre suas capacidades, objeto da filosofia pura. Para Kant a razão surte um termo ainda superior ao contentamento, que é a aquisição da vontade “boa”, tornando-se uma falta para a vida humana, compor-se na ética voltada ao dever, ao mandamento prático da razão pura, e não à satisfação, um mero ideal da imaginação. “A vontade é a irrepitível coisa inteiramente boa”. (KANT, 1996, p.89). Qualquer bem, se mal experimentado, deixa o seu valor; e o que vai nortear o bom uso das substâncias é legitimamente a escolha que visa à independência, é o querer conduzido racionalmente, conforme a lei moral. Essa lei é o autoritário categórico. E é confirmada com a sentença: se todos pudessem agir de tal modo sem que essa ação se tornasse impossível, então ela é moral.”

“Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa sempre valer ao mesmo tempo como “Princípio de uma legislação universal” Explicitado na obra Crítica da Razão Prática de Kant (2003 p. 103).”

“Partindo deste princípio, a situação da possibilidade da moralidade é o sujeito. Trata-se de um sujeito livre, o com vontade a agir segundo certos princípios, realizando fins autodeterminados e munido de escolha e razão. É o sujeito moral do "imperativo categórico". Suas capacidades se realizarão na enunciação e na

consideração a uma lei geral e necessária que tem como particularidade básica a defesa da dignidade humana. O quesito da moralidade em Kant sintetiza-se no fato de que subsiste um sujeito moral, provido de vontade e razão, eficiente de legislar para o mundo dos hábitos (sociedade) em protecção da dignidade do homem. Kant abasteceu, assim, as noções necessárias para se reflectir em termos contemporâneos a questão da moralidade. Ao diferenciar entre razão prática e razão teórica, deixou claro que o mundo social é restringido ao “*status quo*”, implorado como expressão máxima da moral. Os indivíduos são constrangidos para o bem ou para o mal, a submeter-se à lei geral (moral), à qual é verificado estatuto de lei natural seja pela instrução ou pela punição. O conhecimento moral do indivíduo é reflexivo da consciência coletiva. A ação moral indica o modo de sentir e agir da coletividade. Kant admitia que uma pessoa que se danifica a si mesma (por exemplo, desperdiçando os seus talentos ou maltratando o seu corpo) estava confeccionando algo moralmente equivocado. Apesar desse reducionismo, Émile Durkheim, (1858-1917) indicou para um aspecto marcante da questão da moralidade: sua materialização nas edificações societárias, sob o formato do direito. Se Kant destacou o sujeito, Durkheim destacou a sociedade. Sem o individuo, a moralidade não existe; sem a sociedade, ela não é necessária. O critério de seleção de ações morais, na ética kantiana, é completamente racional, formal, à falta de conteúdos normativos.

CONCLUSÕES

A filosofia kantiana deve ser considerada essencial para a educação que se preze. É esta filosofia que sustenta que o homem não nasce bom ou mau, mas adquire por um processo de educação as qualidades que o faz inserir-se em sociedade. Isto quer dizer que a autonomia no homem adquire-se na formação educacional e não pela natureza do seu ser: “a formação educacional, em seu procedimento final, mediante o processo de civilização e moralização, conduziria à fase de autonomia moral e de elaboração de normas morais que representem o exercício da liberdade pelo sujeito moral” (Cf. LA TAILLE, 1992, p. 47-74 e FREITAG, 1989, p.14).

Existem várias obras que tratam do processo educacional centrado em Kant, mas as teorias kantianas são ignoradas de forma geral por estudantes Angolanos.

Uma educação glosada a margem das teorias kantiana, não pode ser bem conseguida pelo que aqui se destaca o valor desta pesquisa para os teóricos da educação.

SUGESTÕES

Tendo em conta a problemática, aos objectivos deste estudo e das suas conclusões, submete-se a ideia profunda e fortificadora, da seguinte maneira:

1. Determinação dos fundamentos teóricos-metodológicos e pedagógico que sustentam a Filosofia de Kant no resgate dos valores morais e éticos;
2. Diagnosticar o estado actual de conhecimento sobre a ética e a moral;
3. Melhorar o nível de conhecimento sobre a ética e a moral;

O tema deve ser inserido nos programas de ensino dos futuros professores de filosofia e não so.

O tema deve ser abordado em conferencias, colóquios, oficina de ideias, entrevistas e programas da comunicação social.

BIBLIOGRAFIA

- ❖ ADORNO, Theodor. W. 1995. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- ❖ ARAMAYO, Roberto Rodriguez. 1994. Estúdio Preliminar: El —Utopismo ucrónico de la reflexion kantiana sobre la história. In: KANT, Immanuel. Ideias para una história universal em clave cosmopolita y outros escritos sobre Filosofia de la Historia. Madrid: Tecnos, p. IX-XL.
- ❖ AREDES, José de Almeida Pereira. 2006. Ensinar Kant. In: SANTOS, Leonel Ribeiro dos (Coord.). Kant: posteridade e actualidade. Lisboa: CFUL, p. 781-788.
- ❖ CAFFARENA, José Gomes. 1996. La conexión de la política com la ética. (Logrará la paloma guiar la serpiente?). In: RODRÍGUEZ ARAMAYO, Roberto; MUGUERZA, J.; RONDÁN, C. (org.) La Paz y el Ideal Cosmopolita de la Ilustración. A Propósito del Bicentenario de Hacia La Paz Perpetua de Kant. Madrid: Tecnos, p. 65-75.
- ❖ CASSIRER, Ernst. 1970. Rousseau, Kant and Goethe: two essays. Princeton: Princeton University Press. Alberto Paulo Neto 28 Pólemos, Brasília, vol. 1, n. 2, dezembro 2012.
- ❖ CONDORCET. 2008. Cinco memórias sobre a instrução pública. São Paulo: EDUNESP, 264 p.
- ❖ DALBOSCO, Cláudio Almir. 2004. Da Pressão disciplinada à obrigação moral: Esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant. Educação e Sociedade, Campinas, n. 89, p.1333-1356.
- ❖ FREITAG, Bárbara. 2004. Itinerários de Antígona: A questão da moralidade. São Paulo: Papyrus, 308 p.1989. A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. Tempo social: Revista de sociologia da USP. São Paulo 1 (2), p. 7-44.
- ❖ JAERGER, Werner. 1995. Paideia: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1413 p. 1944. Paideia: the ideals of Greek Culture. Volume III: The conflict of cultural ideals in the Age of Plato. Tradução de Gilbert Highet. Oxford: Oxford University Press, 376 p. KANT, Immanuel. 2006. Antropologia

de um ponto de vista pragmático. Tradução de Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras.

- ❖ 1992. Lógica. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. s/a. Resposta à pergunta: O que é Iluminismo? In: -. A paz perpétua e outros opúsculos. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, p. 11-19.
- 1996. Sobre a Pedagogia. Tradução: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep.
- ❖ 1977. Über Pädagogik. In: _____. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Frankfurt am Main, p. 691-761.
- ❖ 1900. Kant on Education (Ueber Padagogik). Tradução de Annette Churton. Boston: D. C. HEATH, & CO., PUBLISHERS, 121 p.
- ❖ 1904. Educational theory. Tradução e ed. com uma introdução de E.F. Buchner. Philadelphia: Lippincott.
- ❖ 1974. Fundamentação da metafísica dos costumes. Tradução de Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural.
- ❖ 1886. Traité de Pédagogie. Paris: Félix Alcan, 133 p.
- ❖ 1927. La Pedagogia. Tradução de Angelo Valdarnini. Torino: G.B. Paravia & C.
- ❖ 2008. A paz perpétua. Tradução de Marcos Zingano. Porto Alegre: L&PM. 29 Educação, Moralidade e Cidadania na Filosofia Prática de Immanuel Kant: Um Estudo a Partir da Obra Über Pädagogik Pólemos, Brasília, vol. 1, n. 2, dezembro 2012
- ❖ 1994. Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre Filosofia de la Historia. Madrid: Tecnos.
- ❖ LA TAILLE, Yves de. 1996. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, Lino de (Org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 137-178.
- ❖ 1992. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloisa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus.
- ❖ LOUDEN, Robert B. 2000. Kant's impure ethics: from rational beings to human beings. New York, Oxford: Oxford University Press.
- ❖ MUNZEL, Gisela Felicitas. 2001. Anthropology and the Pedagogical Function of the Critical Philosophy. In: GERHARDT, Volker; HORSTMANN, Rolf-Peter;

- SCHUMACHER, Ralph. 2001. Kant und die Berliner Aufklärung: Akten des IX. Internationalen Kant-Kongress. Berlin/New York: Walter de Gruyter, p. 395-404.
- ❖ PHILONENKO, Alexis. 1982. Études Kantiennes. Paris: J. Vrin.
 - ❖ PINTO, Maria José Vaz. Ideia de Educação em Kant. 2006. In: SANTOS, Leonel Ribeiro dos (Coord.). Kant: posteridade e actualidade. Lisboa: CFUL, p. 421-432.
 - ❖ PINZANI, Alessandro. Il cittadino autónomo tra educazione ed emancipazione. 2004. In: MONETI, Maria e PINZANI, Alessandro. Diritto, política e moralità in Kant. Milano: Bruno Mordadori, p. 129-137.
 - ❖ RAWLS, John. 2005. História da filosofia moral. São Paulo: Martins Fontes, 439 p.
 - ❖ HABERMAS, Jürgen. A crise de legitimação no capitalismo tardio. Tradução de Vermireh Chacon. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.
 - ❖ Conhecimento e interesse. Tradução de: José N. Heck. Rio de Janeiro:
 - ❖ Guanabara, 1987a. Consciência moral e agir comunicativo. Tradução de Guido A. De Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
 - ❖ O discurso filosófico da modernidade. Tradução de Ana Maria Bernardo e Outros. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990a. Para a reconstrução do materialismo histórico. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. Petrópolis: Vozes, 1993 a.113 Passado como futuro. Tradução de Flávio Beno Siebenichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1993b.
 - ❖ Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos. Tradução de Flávio Breno Siebenichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1990b.
 - ❖ Técnica e ciência como ideologia. Tradução de: Artur Morão. Lisboa:
 - ❖ Edições 70, 1997 a.
 - ❖ Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos.
 - ❖ Traducción de: Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997b.
 - ❖ Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón tencionalista. V.1 e 2.
 - ❖ Versión Castelana de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus Ediciones, 1987a.

