

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)

ÁLVARO JOSÉ VEDOVATI GARCIA

**VALORES DA JUSTIÇA RESTAURATIVA E A PRÁTICA NO
ENSINO DE FILOSOFIA EM SALA DE AULA**

Campo Grande - MS 2021

ÁLVARO JOSÉ VEDOVATI GARCIA

**VALORES DA JUSTIÇA RESTAURATIVA E A PRÁTICA NO ENSINO DE
FILOSOFIA EM SALA DE AULA**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Rios Alves Nunes da Costa

**Campo Grande – MS
2021**

Título: VALORES DA JUSTIÇA RESTAURATIVA E A PRÁTICA NO ENSINO DE FILOSOFIA EM SALA DE AULA

Aluno: ÁLVARO JOSÉ VEDOVATI GARCIA

E-mail: alvaropridema@gmail.com

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

Aprovado em: 04 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Marta Rios Alves Nunes da Costa (Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Assinatura: _____

Prof. Dr. Luciano Carlos Utteich
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Assinatura: _____

Prof. Dr. Ricardo Pereira de Melo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao (Deus), Jesus, que me foi apresentado na adolescência que denunciava as desigualdades e exaltava os pobres; que superava as fofocas e o falso moralismo andando com as pessoas consideradas de “má fama”; que denunciou as hipocrisias dos líderes religiosos; que vivendo numa sociedade desigual deixou um grande legado que é amar sempre e que morreu como imoral não tendo tempo de envelhecer, simplesmente por criticar e lutar contra os poderes instituídos, principalmente o exercido pelos sumos sacerdotes. Um Deus que protegia os menos favorecidos e injustiçados que é muito diferente desse Deus que é defendido e pregado hoje por milhões de pessoas.

Aos meus pais que me deram o maior presente que é a vida e os bons exemplos repassados ao longo dos anos que serviu e serve como alicerce para minha jornada.

À minha orientadora Dra. Marta Rios Alves Nunes da Costa por acreditar e apostar em minhas potencialidades.

À CAPES pela bolsa de estudo um incentivo para o desenvolvimento destes dois anos de um tema tão desafiador e inovador em termos de compromisso com a formação do ser humano e reintegração do ser humano consigo mesmo e a seu meio.

Ao corpo docente e servidores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pela atenção e cuidados dedicados a atender as demandas apresentadas.

Ao Diretor da Escola Estadual Lino Villachá, professor Olívio Mangolim, pela sempre parceria e acolhimento das propostas apresentadas, por bons momentos de diálogo produtivo e pela liberdade de atuação.

À professora Elimar Cristina Lima Tolentino por ter me proporcionado a oportunidade de conhecer a Justiça Restaurativa Escolar.

À minha querida companheira Cyntia Cavalcante Santos, por ter sido minha parceira e apoiadora em todas as minhas necessidades no decorrer do curso.

E à Filosofia que, desde que a conheci, nunca mais a minha foi a mesma e só contribuiu para aumentar meus questionamentos e dúvidas diárias.

RESUMO

A Justiça Restaurativa é um tema relativamente novo no Brasil que vem sendo cada vez mais estudado e aplicado em diversas esferas, como a educação, violência doméstica, indígenas, sistema prisional e sistema judiciário. A presente dissertação visa contribuir para a disseminação desta teoria e prática nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, partindo da sua relação com a Filosofia. Assim, este trabalho busca conceituar o tema com base na revisão bibliográfica sobre o assunto e dialogando com a Filosofia Kantiana. A defesa de Kant de que a moralidade deve ter validade universal traz grande contribuição para os procedimentos da Justiça Restaurativa, pois é uma referência sobre a ética, a moral e a justiça que estão correlacionadas com os valores refletidos em todas as práticas restaurativas realizadas. A Justiça Restaurativa é um novo modelo de justiça voltado para as situações prejudicadas pela existência da violência. Valoriza a autonomia e o diálogo, criando oportunidades para que as pessoas envolvidas no conflito (autor e receptor do fato, familiares e comunidade) possam dialogar e entender a causa real do conflito, objetivando restaurar a harmonia e o equilíbrio entre todos. A ética restaurativa é de inclusão e de responsabilidade social e promove o conceito de responsabilidade ativa. O maior ponto de contato entre as práticas restaurativas é a mudança de percepção em relação ao conflito, com a inclusão, que decorre do direito de pertencer, a igualdade, a dignidade da pessoa humana, o que possibilita a reconciliação e abre o caminho para a paz, possibilitando, por sua vez, a construção de um ambiente escolar com uma convivência mais harmoniosa. Levando em consideração minha prática somada ao embasamento teórico descrito, observa-se a necessidade de ampliação dessa prática na Rede Estadual de Ensino (REE) de Mato Grosso do Sul, considerando que hoje somente cinco escolas são atendidas com o programa. O resultado auferido nas escolas com o aporte da Justiça Restaurativa articulado com os demais projetos pedagógicos desenvolvidos na Escola Estadual Lino Villachá no percurso dos últimos anos (2017-2019) aponta resultados que merecem atenção no sentido da formação do ser humano para o relacionamento correto consigo mesmo, com o outro, com o meio ambiente e com o mundo. Como produto deste trabalho, foi criada uma Cartilha direcionada às escolas enfatizando como receber adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas.

Palavras-Chave: Filosofia, Justiça Restaurativa, Kant, Paz, Ética.

ABSTRACT

Restorative justice is a relatively new theme in Brazil that has been increasingly studied and applied in several spheres, such as education, domestic violence, indigenous people, the prison system and the judicial system. This dissertation aims to contribute to the dissemination of this theory and practices in the Schools of the State Education Network of Mato Grosso do Sul, starting from its relationship with Philosophy. Thus, this work seeks to conceptualize the theme based on the bibliographic review on the subject and in dialogue with Kantian Philosophy. Kant's defense that morality must have universal validity makes a great contribution to the procedures of Restorative Justice, as it is a reference on ethics, morals and justice that are correlated with the values reflected in all restorative practices performed. Restorative Justice is a new model of justice aimed at situations harmed by the existence of violence. Values autonomy and dialogue, creating opportunities for people involved in the conflict (author and receiver of the fact, family and community) to dialogue and understand the real cause of the conflict, aiming to restore harmony and balance between all. Restorative ethics is one of inclusion and social responsibility and promotes the concept of active responsibility. The greatest point of contact between restorative practices is the change in perception in relation to conflict, with inclusion, which stems from the right to belong, equality, the dignity of the human person, which enables reconciliation and opens the way for peace, making possible, in turn, the construction of a school environment with a more harmonious coexistence. Taking into account my practice added to the theoretical basis described, there is a need to expand this practice in the State Education Network (REE) of Mato Grosso do Sul, considering that today only five schools are served with the program. The result obtained in schools with the contribution of Restorative Justice articulated with the other pedagogical projects developed at the Lino Villachá State School in recent years (2017-2019) points to results that deserve attention in terms of training human beings for the correct relationship with themselves same, with the other, with the environment and with the word. As a product of this work, a booklet was created aimed at schools emphasizing how to receive adolescents and young people who comply with socio-educational measures.

Keywords: Philosophy, Restorative Justice, Kant, Peace, Ethic.

Sumário

RESUMO	5
ABSTRACT	6
SIGLAS	9
INTRODUÇÃO	10
Capítulo 1. ENSINO DE FILOSOFIA.....	13
Os Desafios da Filosofia no Brasil e na REE/MS	13
Pesquisas Diagnosticam e Apontam Indicadores	15
A Legislação Estadual e Reflexões de Pensadores Contemporâneos a Respeito da Filosofia.....	17
Capítulo 2. JUSTIÇA RESTAURATIVA.....	20
Definição	20
Origens e Desenvolvimento	20
A Concepção da Reparação do Dano	22
A Justiça Restaurativa como um Paradigma Triangular: princípios, valores e práticas.....	29
Recuperação Histórica acerca da Justiça Restaurativa Intercontinental.....	33
Os Projetos Pioneiros de Justiça Restaurativa no Brasil	39
O Mito da Celeridade	44
Justiça Restaurativa e a Tarefa de Despertar a Consciência Ética	45
Visão Geral dos Círculos.....	46
Capítulo 3. IMMANUEL KANT E A FUNDAMENTAÇÃO DA METAFÍSICA DOS COSTUMES (FMC).....	49
Quem foi Immanuel Kant (1724-1804).....	49
Kant: a Formação do Filósofo e a Filosofia	50
O Lugar da Educação em Kant.....	52
Reconstruindo a Fundamentação Metafísica dos Costumes	56
A Transição do Conhecimento Moral da Razão Vulgar para o Conhecimento Filosófico	57
A Transição do Conhecimento Moral Popular para a Metafísica dos Costumes	63
Definição de Lei Moral	63
O que são Máximas?	64
O que são Imperativos? Definição e Distinção	64
O Dever	68
Autonomia e Heteronomia	68
A Transição da Metafísica dos Costumes para a Crítica da Razão Prática Pura.....	70
A Dignidade Humana.....	75
Capítulo 4. POR QUE A FMC É IMPORTANTE PARA NÓS? A PROPOSTA MORAL DE KANT EM SALA DE AULA	80
Escola Estadual Lino Villachá, as aulas de Filosofia e a aplicação dos conceitos Kantianos.....	85
Plano de Aula	85
Moral e Ética	86
CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS.....	96

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS99
ANEXO I - Justiça Restaurativa: adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas107

SIGLAS

AJURIS – Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul.
AMB – Associação dos Magistrados Brasileiros.
BNCC – Base Nacional Comum Curricular.
CEJUSCS – Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania.
CNJ – Conselho Nacional de Justiça.
COMAG – Conselho de Magistratura.
CEJUSC – Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania.
CPR – Central de Práticas Restaurativas.
EELV – Escola Estadual Lino Villachá.
EPM – Escola Paulista da Magistratura.
ESM – Escola Superior da Magistratura.
FMC – Fundamentação da Metafísica dos Costumes.
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
ILANUD – Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MEC – Ministério da Educação.
NUPEMEC – Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos.
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil.
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
ONU – Organização das Nações Unidas.
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PPP – Projeto Político Pedagógico.
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
REE – Rede Estadual de Ensino.
REE/MS – Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul.
REME – Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS.
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.
SED/MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.
SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.
TJDFT – Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios.
TJMS – Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul.
TJSP – Tribunal de Justiça de São Paulo.
TRT 24ª REGIÃO – Tribunal Regional do Trabalho da 24ª Região.
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
UNIR – Unidade Jurisdicional de Referência.
VORP – Programa de Reconciliação Vítima-Ofensor.

INTRODUÇÃO

Motivado pelos estudos, como professor da Escola Pública que almeja aperfeiçoar-se para dar o melhor de si e incentivado por amigos procurou o Mestrado Profissional da Universidade Federal. A Filosofia, essa disciplina importante que não se ensina, aprende-se a filosofar no dizer de Kant (2001, p. 672-673), ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os, ou ainda, reelaborando. Ali averiguamos o que está sendo feito na Rede Estadual de Ensino de MS (REE/MS) a partir da legislação existente e mesmo em termos de sua aplicabilidade. Tentamos buscar a realidade da Filosofia e do filósofo professor e iluminá-la com o pensamento kantiano.

Atuando primeiramente na coordenação pedagógica da Escola Estadual Lino Villachá (EELV) entre 2008 e 2011 e, posteriormente desenvolvendo o Projeto Justiça Restaurativa na Escola na REE/MS e na Rede Municipal de Ensino (REME), na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, o projeto piloto foi desenvolvido em cinco escolas de cada rede. De modo especial na Escola Estadual Lino Villachá, atuando como professor de Filosofia e com a oportunidade de realizar os dois projetos, foram ministradas aulas e desenvolvido o Projeto Piloto da Justiça Restaurativa no contexto dos demais Projetos Pedagógicos realizados na escola de forma interdisciplinar.

Esta dissertação de mestrado em Filosofia contém quatro capítulos devidamente articulados entre si. No primeiro capítulo é apresentado o ensino da filosofia, seus desafios e a legislação estadual e reflexões de pensadores contemporâneos a respeito da filosofia. O segundo capítulo aborda a definição, as origens e desenvolvimento da Justiça Restaurativa, seus valores e práticas e o retrospecto histórico internacional e os projetos pioneiros no Brasil.

No terceiro capítulo foi discorrido como a Justiça Restaurativa contribui no processo de tomada de consciência de cada indivíduo. No círculo restaurativo, no processo de emancipação dos sujeitos no contexto da unidade escolar é necessário avançar para além do imperativo hipotético atingindo uma moralidade universal (imperativo categórico): o que é para todos urge ser um dever para que nós cumpramos por primeiro. A autonomia é a razão de toda a moralidade. Como referência teórica a abordagem foi respaldada na filosofia do alemão Immanuel Kant. A justiça é tema de grande envergadura na Filosofia de Kant, podendo ser concebida no estado de natureza e no estado civil a partir da conformidade às leis empíricas e da conformidade dos princípios racionais, além da relação entre indivíduos e Estados.

No quarto capítulo os conteúdos da filosofia kantiana são evidenciados em sua importância

em sala de aula, considerando que Kant ressalta que a educação é um instrumento de formação moral do indivíduo e que irá norteá-lo sobre qual é o seu papel na relação consigo, com o próximo, com a natureza e com o mundo de um modo geral.

Na ética kantiana o entendimento buscado é de que o homem possui o discernimento do que é correto ou incorreto. Buscamos sua compreensão de que a justiça em Kant é uma conformidade às leis externas, sejam estas leis naturais externas (princípios racionais a priori), sejam leis positivas. Navegamos na sua *Fundamentação Metafísica dos Costumes (FMC)*, para encontrar o lugar da educação no seu pensamento e, principalmente, os temas de relevância para o setor.

O objeto de estudo foi delimitado através da descrição de objetivos, geral e específicos, na dissertação e quais são as hipóteses norteadoras desta pesquisa. A premissa adotada foi a de que a Filosofia e a Justiça Restaurativa são instrumentos poderosos para tornar seres humanos pensadores críticos e indagadores sobre os principais valores defendidos por um sistema justo e igualitário. Sabemos que estamos vivendo no país uma profunda crise moral e pensadores filósofos no passado já demonstraram a importância desses valores serem praticados pela sociedade. Neste contexto, a Justiça Restaurativa surge como ferramenta que contribuí e contribuirá para a reflexão onde possamos rever e refletir sobre valores que contribuem positivamente para com mudanças positivas e assertivas no comportamento humano em seus diferentes contextos sociais.

Então duas principais perguntas surgem: “Como os valores da Justiça Restaurativa se articulam ao cotidiano da disciplina de Filosofia da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul?” e “Quais são as contribuições encontradas na releitura da *FMC* de Immanuel Kant que serviriam para alavancar a formação dos novos sujeitos?”

Através dos objetivos a seguir, propõe-se um desdobramento destas questões e a busca nesta dissertação por bases que comprovam as mesmas. As hipóteses apresentadas auxiliam a direcionar a análise e a gerar uma discussão mais ajustada ao ponto em questão.

O objetivo geral foi realizar o levantamento dos valores sobre a justiça e dignidade humana discutidos na História da Filosofia pelo filósofo Immanuel Kant a fim de alinhar com a teoria da Justiça Restaurativa e contextualizar elementos que possam embasar sua aplicação no ensino de Filosofia na REE/MS.

Especificamente acreditamos que esta dissertação possa: *i)* contextualizar os valores da Justiça Restaurativa no ensino de Filosofia; *ii)* apresentar os principais elementos que se conectam na discussão sobre justiça a partir do pensamento do filósofo Immanuel Kant; *iii)* proporcionar aos professores e alunos da REE/MS, um espaço alternativo e complementar para a disciplina de Filosofia como ferramenta de reflexão e formação do Ser e da Justiça Restaurativa para a resolução de conflitos.

As hipóteses norteadoras deste trabalho foram:

1ª Hipótese: os valores defendidos pela teoria kantiana se aplica para a Justiça Restaurativa nos dias atuais e são defendidos por professores e alunos das escolas da REE/MS.

2ª Hipótese: os valores da Justiça Restaurativa se articulam ao cotidiano da disciplina de Filosofia da REE/MS e são importantes na formação de alunos e professores.

Essa pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, de caráter compreensivo e explicativo. Os procedimentos metodológicos adotados visam alcançar os objetivos propostos e a abordagem qualitativa é coerente com a abordagem teórica apresentada nesta dissertação, considerando que o tema faz parte do cotidiano da REE/MS e retrata a interpretação e alinhamento de conceitos sobre os valores do tema da Justiça Restaurativa e o ensino de Filosofia.

A opção pela abordagem qualitativa corrobora com a pesquisa social, considerando seu caráter descritivo, investigativo e com ênfase em processos envolvendo a atuação de diferentes atores e suas experiências.

O produto final deste trabalho foi a elaboração de uma “Cartilha para acolhimento humanizado de adolescentes em situação de cumprimento de medidas socioeducativas” direcionado às escolas, como sugestão em como acolher adolescentes de forma humanizada, considerando que a escola poderá ser a única alternativa de resgate de sua dignidade.

Capítulo 1. ENSINO DE FILOSOFIA

Os Desafios da Filosofia no Brasil e na REE/MS

Desafiadora é a palavra que podemos eleger para demonstrar a atuação dos professores de Filosofia do Ensino Médio na REE/MS, diante do quadro que enfrentamos hoje com os alunos da referida rede. Dialogando com outros professores da escola e de outras unidades de ensino, percebemos que estamos diante de um público onde poucos demonstram interesse pelos estudos. Como explicar esse desinteresse? Quando coloco essa provocação aos alunos, os mesmos concordam com esse diagnóstico e se mostram passivos. Onde está o pensamento crítico? Onde o sistema de educação falhou e estaria falhando na medida em que contribuiria, direta ou indiretamente, para o cultivo dessa passividade? Como explicar que esses jovens não encaram mais a escola como instrumento para ascensão profissional ou social?

O atual sistema de ensino parece ter sido incutido em uma metodologia conteudista, interiorizada por alguns professores que apenas esperam que os alunos copiem a matéria e os assuntos trabalhados em sala de aula sob a justificativa de que a assimilação de conteúdos se fixa pela cópia. Assim, a avaliação do caderno é hoje uma prática recorrente. Tal fato suporta a leitura de que os alunos são meros reprodutores de temas, na maioria das vezes não refletindo sobre os assuntos e apenas preocupados na apresentação de um caderno completo para o visto do professor de modo a receber uma nota adicional.

Nesse contexto, o termo “modernidade líquida”, criado pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925-2017), caracteriza e ilustra muito bem o momento atual. Por “modernidade líquida” o autor aponta para uma época de liquidez, de fluidez, de volatilidade, de incerteza e insegurança (BAUMAN, 2001, p. 3). O momento e instabilidade caracterizam a superficialidade das relações humanas. O desinteresse pelos estudos e o direcionamento somente para a busca de satisfação momentânea, ou seja, ouvir músicas, praticar jogos pelo celular e ir para a quadra são dominantes. A maior dificuldade do aluno não é ir para a escola, até porque na escola há um espaço para a socialização e para o encontro de iguais, mas sim, concentrar-se e interessar-se pelos conteúdos ministrados.

Tal fenômeno é identificado pelo médico e escritor Augusto Cury como a Síndrome do Pensamento Acelerado (SPA)¹, um estado onde a mente fica repleta de pensamentos durante todo o tempo em que a pessoa está acordada, o que dificulta a concentração, o que desencadeia no

¹ Augusto Cury, em sua obra *Ansiedade* (2013, p. 48), discute a Síndrome do Pensamento Acelerado (SPA) como “a doença do século”.

aumento da ansiedade e no desgaste da saúde física e mental. Temos uma geração com muitas dificuldades para gerenciar suas emoções e para lidar com a frustração em geral.

Um contraste ainda maior é notado quando pensamos que a tecnologia e sistemas de conexões em diversas redes e a comunicação constante, ao invés de fortalecer, tornam as relações frágeis, marcadas pela efemeridade, havendo pouca escuta empática entre os envolvidos. A tendência para o individualismo em que tudo se torna "descartável" é uma constante, fazendo com que os laços afetivos se tornem cada vez mais escassos e vulneráveis.

Dentre as diversas leituras, muitos intelectuais que defendem teorias idealistas geram desconforto e inquietude quando confrontados com essa realidade, o que nos leva muitas vezes a perguntar se esses escritores conseguiriam colocar em prática tantas propostas e se os mesmos passaram por experiências em salas de aula de diferentes contextos, principalmente em escolas públicas de periferias. Às vezes, isso parece muito distante de vivenciar na prática, considerando que, normalmente, um professor ministra aula de cinquenta minutos durante a semana. Esse tempo, no entanto, ainda é reduzido em vista a outras variáveis, tais como a tolerância de quinze minutos para que o aluno adentre a sala de aula no primeiro tempo, a dispensa para servir o lanche, chamada de presença, recados da direção, feriados, reuniões, feiras de iniciação científica e entre outros.

Devido a essa exiguidade de tempo para desenvolver as atividades, os professores ficam limitados a seguirem o conteúdo programático, a reprodução do modelo teórico ou trabalhar temas para discussões que dificilmente seriam concluídos em apenas uma aula. Isso dificulta a conectividade do assunto e, na aula seguinte, o aluno possivelmente terá esquecido o tema abordado anteriormente. Embora existam regras internas institucionais (no qual o termo “combinado” rege o ambiente escolar para tais regras), é comum notar a dispersão dos alunos com celulares e fones de ouvido e, nesse caso, o professor ignora ou se desgasta em todas as aulas chamando a atenção que esse não é o momento adequado para o uso dessa ferramenta.

Apesar de tantos obstáculos encontrados na prática do ensino de Filosofia, não se trata de desqualificar a geração atual. Reconhecemos uma geração nascida pela primeira vez na história com acesso aos smartphones e à internet, muito conectada e amante dos métodos de resposta rápida. Por outro lado, nosso modelo de escola pouco mudou ao longo do tempo, tornando-se cada vez mais desafiador no que diz respeito à necessidade de manter a atenção dessa geração “plugada”.

De maneira nítida, esse modelo tende a ser extinto por cursos e formações que deverão se adequar ao Ensino à Distância (EAD) em lugar do presencial. Enquanto todas essas questões avançam em diferentes velocidades e localidades devido aos contextos sociais, seguimos com o grande desafio de abordar temas variados, incluindo aqueles sobre o comportamento em sociedade, ainda que cada vez mais regida pela tecnologia, como a Moral e a Ética e a importância do cultivo

de valores essenciais para uma boa convivência enquanto aluno, filho, pai e cidadão do mundo.

Pesquisas Diagnosticam e Apontam Indicadores

Nos últimos anos, estudos apontam os principais motivos para o desinteresse de estudantes pelo ensino médio. Em 2013, uma matéria jornalística apontou para o modelo atual de educação pública que não correspondia às aspirações dos jovens de baixa renda, que reclamavam também da falta de tecnologia e de infraestrutura nas escolas². Essa mesma pesquisa citada na matéria, feita pela Fundação Victor Civita em parceria com o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, o Banco Itaú e, a Vivo (Fundação Telefônica), expõe um modelo escolar que não consegue mais atrair o jovem brasileiro apresentadas pelas estatísticas do Ministério da Educação (MEC). Segundo a pasta, a quantidade de matrículas no ensino médio caiu de 8,7 milhões para 8,3 milhões na última década (2002-2012).

O conteúdo ainda expõe que, embora as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática sejam consideradas as mais úteis por, respectivamente, 78,8% e 77,6% dos alunos, o estudo revelou que os jovens não percebem utilidade no conteúdo das aulas. Por exemplo, Geografia, História, Biologia e Física são consideradas descartáveis para 36% dos entrevistados. A pior avaliação foi para Literatura: apenas 19,1% dos jovens acham que o conteúdo seja útil. Nota-se que Filosofia ao menos foi citada.

Conseqüentemente, os estudantes desejam atividades mais práticas e alegam que exemplos do cotidiano usados em sala de aula facilitariam o aprendizado. Mesmo que não considerem o conteúdo das aulas relevantes para a vida, os jovens acreditam que o certificado do ensino médio garante mais chances no mercado de trabalho.

Considerando o mercado de trabalho, de acordo com a pesquisa, a ansiedade dos jovens é entrar o mais rápido possível no meio profissional. A maioria deseja encontrar um emprego antes de terminar o ensino médio, por isso, muitos estudantes optam por parar de estudar a fim de adentrarem no mundo do trabalho.

Como agravante, a pesquisa mostra que as escolas parecem não estar interessadas ou não tornam prioridade a aquisição de recursos tecnológicos para conseguir manter os jovens em sala. Apesar de 73,8% dos entrevistados terem declarado que a escola onde estudam é equipada com computadores, 37,2% deles afirmam que nunca utilizaram o equipamento. O baixo uso de tecnologia em sala de aula, a dificuldade em acessar a internet e a proibição do uso de celulares para fins didáticos estão entre os fatores que mais incomodam os estudantes.

² Disponível em: <https://tinyurl.com/yba23cm4e> acesso em 15 de abril de 2020 às 18h01min.

Outro fator considerado para o desestímulo são as constantes ausências de professores, diminuindo as chances das escolas reterem os alunos. Cerca de 42% dos entrevistados, por exemplo, não tiveram pelo menos uma das aulas programadas no dia anterior à data de participação na pesquisa. Além disso, os jovens também afirmam que é problemática a relação interpessoal com os educadores.

Por fim, a problemática quanto a infraestrutura do ambiente escolar em más condições e precariedade. Os estudantes ressaltaram os problemas em relação à conservação do espaço físico. O estudo mostrou que a adoção de equipamentos escolares básicos como computadores, bibliotecas e quadras de esporte não é universal. Mesmo quando eles existem, a utilização desses recursos é pouco frequente, seja por falta de profissionais para atender essas salas ou precariedade e ausência de internet.

O modelo de ensino precisa ser reinventado para eliminar, por exemplo, o excesso de disciplinas, resolver a falta de professores e a dificuldade de se visualizar a utilidade do conteúdo. O foco deve ser o de fazer da escola o protagonismo de referência na vida dos jovens. A escola deve ser um espaço para aprofundar os conhecimentos e também para debater e discutir ideias a fim de lançar novos desafios para o futuro.

O resultado do censo escolar 2020 apontou a redução de matrículas no ensino básico. Foram registradas 579 mil matrículas a menos do que em 2019 em todo território nacional. A porcentagem de redução foi de 1,2% do total de matrículas no ensino básico. Ao todo, foram registradas 47,3 milhões de matrículas no nível básico, cerca de 579 mil matrículas a menos em comparação com 2019. Os dados fazem parte da primeira etapa da pesquisa estatística, elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

No Mato Grosso do Sul, em seu último levantamento, a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) revelou queda de 50 mil matrículas em escolas da Rede Estadual de Ensino no ano da pandemia. A porcentagem do número de alunos caiu 12% (de 229.751 em 2019 para 202.100 em 2021)³. Os líderes estaduais afirmam que a mudança não afeta a qualidade do ensino, sendo que alunos e professores efetivos de escolas desativadas têm prioridade na realocação em outras localidades. Além disso, a projeção populacional tende a diminuir o número de escolas por todo o país. Essa queda na quantidade de alunos matriculados na REE/MS visa aperfeiçoar espaços públicos e resulta no fechamento de escolas.

Em uma leitura mais profunda, percebemos que em nenhum momento essas autoridades citaram os fatores da pesquisa realizada pelo Ministério da Educação (MEC), como referência ao

³ Vinicius Espíndola, Busca Ativa: REE encerra mês de março com aumento no número de estudantes matriculados. Reportagem disponível em: <[HTTPS://www.sed.ms.gov.br/busca-ativa-ree-encerra-mes-de-marco-com-aumento-no-numero-de-estudantes-matriculados/](https://www.sed.ms.gov.br/busca-ativa-ree-encerra-mes-de-marco-com-aumento-no-numero-de-estudantes-matriculados/)> e acesso em 10 de abril de 2021 às 18h55min.

desinteresse dos alunos que classificam a escola como não atrativa. A análise é apresentada de forma reducionista e simplista para justificar a desistência dos alunos ao não considerar outros fatores intrínsecos às dificuldades presentes em diferentes contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos. Mesmo que alternativas como a criação de escolas com o período integral garantam uma melhor estrutura, os espaços físicos continuam os mesmos. Portanto, a obrigatoriedade desse modelo de escola torna-se muitas vezes uma “prisão” para as crianças e adolescentes.

A Legislação Estadual e Reflexões de Pensadores Contemporâneos a Respeito da Filosofia

A Resolução da Secretaria Estadual de Educação, SED n. 1.453 de 18 de dezembro de 2000 em seu art. 1º, III, aponta algumas finalidades da etapa final da educação básica: “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. E a Lei estadual n. 2.787 de 24 de dezembro de 2003 em seu art. 42 afirma que a finalidade da educação básica é “o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania”. É plausível inferir que a Filosofia presente no currículo da educação básica em sua etapa final deva colaborar para as finalidades apontadas na lei. Por isso, entendemos que a Filosofia, como disciplina curricular, torna-se mais uma ferramenta que auxilia na formação da consciência cidadã dos alunos.

Não queremos dar a ela a superioridade da reflexão e da crítica, ou torná-la a responsável por promover de forma pura ou exclusiva a cidadania. Tal discussão já se arrasta há décadas, citando como primeiro exemplo, Gilles Deleuze e Félix Guattari, que manifestam certo desconforto e inquietação quando escrevem: “Pode-se falar, hoje, de um profundo mal-estar na Filosofia. Um pouco por toda parte encontramos a expressão de uma espécie de desencanto: como se a Filosofia passasse, como um todo, por um processo de banalização” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p.1).

Mas então surge uma inquietação: o que é e para que serve a Filosofia? Essa questão permanece um desafio. Considerando a ambiguidade do tema, que muitas vezes é definido como simples e, por outro lado, possui complexidades para ser respondida, esse é um desafio que perpassa toda a História da Filosofia.

Esses autores ainda nos lembram que refletir não é patrimônio específico da Filosofia, e exatamente por isso deve ser considerada uma ferramenta que auxilia os sujeitos a refletirem, a pensarem o próprio pensamento e a pensarem tudo que os cerca:

“Vemos ao menos o que a Filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pode acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente. Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de Filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à Filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retiram-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence a sua criação respectiva” (DELEUZE & GUATTARI 1992, p.12).

Embora possamos compreender, a partir de Deleuze e Guattari, que a Filosofia é rigorosamente a “disciplina que consiste em criar conceitos” (1992, p.11), não a estamos colocando como superior a outras áreas do saber, mas queremos apontar uma identidade para ela e, principalmente, para a Filosofia escolar. Se filosofar é criar conceitos, Deleuze e Guattari ressignificam o sentido etimológico da palavra Filosofia, pois entendem que “o filósofo é o amigo do conceito, é o conceito em potência” (IBID). Tal postura nos faz indagar: é possível à Filosofia escolar criar conceitos? Ou de outra forma: é possível ao jovem que possui um contato introdutório com a Filosofia criar conceitos?

Obviamente que diante da realidade da escola pública não podemos responder afirmativa ou negativamente, mas podemos levantar a hipótese de que a Filosofia é uma ferramenta que ajudará o estudante a descobrir o mundo dos conceitos e a pensar por meio deles, ressignificando-os em sua existência.

É nessa perspectiva que Renata Aspis e Silvio Gallo (2009, p. 208) defendem o ensino de Filosofia como uma experiência filosófica criadora de conceitos, sob as coordenadas da leitura filosófica, da História da Filosofia e da escrita filosófica. Os autores sugerem que diante dessa sistematização, os alunos teriam a possibilidade de criar seus próprios conceitos filosóficos a partir da reativação de outra Filosofia, proporcionada pelo contato com os conceitos filosóficos construído historicamente. Parece presumir que o professor de Filosofia tem que levar em conta as experiências de vida e as percepções intelectuais e culturais dos alunos, procurando avançar na superação do senso comum que eles possuem acerca da realidade e das coisas. O contato com a Filosofia, segundo os autores, oportuniza aos alunos uma disciplina do pensamento. Esse contato com a experiência filosófica que implica principalmente o ensino de ler e escrever deslocaria os alunos para outras

possibilidades de ver e pensar o mundo, criando suas próprias versões da realidade na qual vivem.

Neste capítulo podemos perceber que a legislação cita o aprimoramento do educando e o desenvolvimento para o exercício da cidadania. Porém, a discussão da real efetividade desses objetivos vem sendo discutido há tempos e certamente continuará a ser discutida numa sociedade ansiosa que busca resultados imediatos e coisas efêmeras, por isso o ensino de Filosofia tem passado por grandes desafios para sua subsistência. Dá-se a impressão que no sentido literal do pensar passou a ser prática de uma minoria, o que é partilhado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, quando citam um “mal-estar” e uma espécie de “desencanto” em relação à Filosofia.

Com isso, o papel da Filosofia continua a ser um desafio, sendo que se por um lado muitas vezes é colocada como algo simples e sem objetivos num mundo capitalista, por outro há muitas perguntas sem respostas na história da humanidade que inquieta justamente essa minoria que se propõe a continuar essa busca.

Kant afirma que a Filosofia é uma “doutrina da habilidade” e um dos desafios para o ensino da Filosofia é contribuir no desenvolvimento dessas habilidades apesar de todas as adversidades, como a escassez de concursos, a falta de professores com formação na área e a carga horária reduzida, além dos salários, mesmo com a implantação do programa nacional de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que não correspondem com a responsabilidade de se formar cidadãos.

Embora a Justiça Restaurativa seja uma política pública incipiente no Mato Grosso do Sul, o programa pode contribuir com o rompimento desse embrutecimento e levar o aluno a repensar sobre a sua emancipação, levando em conta que um dos seus principais princípios é a voluntariedade, onde o aluno tem a iniciativa e autonomia para tomar suas decisões no qual será abordado melhor no próximo capítulo.

Capítulo 2. JUSTIÇA RESTAURATIVA

Definição

A Justiça Restaurativa é definida como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas, procedimentos e atividades próprias, na qual visa a conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflito e de violência. No entanto, mais do que isso, a Justiça Restaurativa diz respeito a um paradigma, uma visão de mundo que busca prevenir ou solucionar conflitos por intermédio do diálogo.

Origens e Desenvolvimento

As teorias e práticas da Justiça Restaurativa encontram ressonância na teoria Kantiana. Na obra *A Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, escrita por Immanuel Kant, encontramos uma proposta de uma teoria moral universal, onde o aluno poderá ser capaz de se relacionar com essa proposta através da análise das suas práticas.

Um dos objetivos deste trabalho é mostrar como a Justiça Restaurativa pode ser uma ferramenta adequada na prática do ensino de Filosofia. Além do filósofo Kant, que referenda esse trabalho, contamos com a contribuição de outros autores que são expoentes na colaboração da implantação da Justiça Restaurativa. Dentre eles, Gerry Johnstone e Daniel Van Ness, John Braithwaite, Raffaella Pallamolla, Elizabeth Elliott, Jadson Leal, J. Latimer, Paul Friday, Adriana Goulart de Sena Orsini, Caio Augusto Souza Lara, Daniel Achutti, Howard Zehr, Kay Pranis, Marcelo Pelizzoli, Monica Mumme e Egberto Penido, Marcelo Nalesso Salmaso e Leoberto Narciso Brancher. O percurso traçado para este capítulo é mostrar a concepção, foco, potencial, as práticas, o formato, princípios e valores que norteiam a Justiça Restaurativa no mundo, no Brasil e em Mato Grosso do Sul.

O campo da Justiça Restaurativa começou como um fio de água nos anos de 1980, uma iniciativa de um grupo de pessoas que sonhavam em fazer justiça de um jeito diferente. Nasceu da prática e da experimentação e não de abstrações. A teoria, o conceito, tudo isso veio depois. Mas, enquanto as fontes imediatas do rio atual da Justiça Restaurativa são recentes, tanto o conceito quanto a prática recebem aportes de tradições primitivas tão antigas como a história da humanidade, e tão abrangentes como a comunidade mundial. Por algum tempo o riacho da Justiça Restaurativa foi mantido no subterrâneo pelos modernos sistemas judiciais. Mas, nos últimos 25 anos, esse riacho reapareceu e cresceu tornando-se um rio cada vez maior. Hoje a Justiça Restaurativa é reconhecida mundialmente por governos e comunidades preocupados com o crime.

Milhares de pessoas em todo o planeta trazem suas experiências e conhecimento para esse rio. E, como todos os rios, ele existe porque é alimentado por incontáveis afluentes que nele deságuam vindos de todas as partes do mundo. Alguns desses afluentes são programas práticos em fase de implementação em diversos países. O rio é alimentado também por várias tradições indígenas e formas contemporâneas baseadas nas tradições Maori da Nova Zelândia, por exemplo: os círculos de sentenciamento das comunidades aborígenes do norte do Canadá; os tribunais de construção de paz dos Navajos; a lei consuetudinária africana; ou a prática afegã chamada Jirga.

O campo da mediação e resolução de conflitos também alimenta essa corrente, da mesma forma os movimentos por penas alternativas surgiu nas últimas décadas. Igualmente, uma ampla gama de tradições religiosas verte suas águas nesse rio. Conquanto possamos aprender com experiências práticas e costumes de inúmeras comunidades e culturas, nenhum deles deve ou mesmo pode ser copiado e simplesmente implantado em outra comunidade ou sociedade. Ao contrário, devem ser vistos enquanto exemplos de como diferentes comunidades e sociedades encontraram no seu contexto particular uma forma apropriada de fazer justiça e reagir ao comportamento socialmente nocivo, levando em conta que tais abordagens oferecem inspiração e um ponto de partida. Embora não seja um modelo prontamente aplicável, serve como catalisador para formarmos ideias e metas próprias. Essa abordagem de justiça voltada para o contexto traz à nossa consciência que a verdadeira justiça nasce do diálogo e leva em consideração as necessidades e tradições locais. Eis o motivo por que devemos ser muito cautelosos quanto às estratégias impostas de cima para baixo na implantação da Justiça Restaurativa (Cfr. ZEHR, 2012, p.74-76).

Essa metáfora denominada “metáfora fluvial”, reafirma a pluralidade e a legitimidade intercultural das fontes da Justiça Restaurativa. Zehr relembra que a aceitação da diversidade dos afluentes em um limite, que é o próprio desenho do rio, implica desvios descaracterizados e no transbordamento do seu leito. E todos estão convidados a navegar por esse rio que, em seu percurso, há lugares mais rasos, ou seja, as autoridades de determinada região ainda não se comprometeram com a Justiça Restaurativa; em outros locais encontraremos águas mais profundas onde alguns Tribunais assumiram a proposta e desenvolvem de forma comprometida com a comunidade, e em outros encontraremos águas profundas e tranquilas que são aquelas regiões que implantaram a Justiça Restaurativa e os frutos colhidos têm sido significativos e gratificantes.

Nos encontros são trabalhados temas de acordo com as necessidades apresentadas pelas escolas e sempre são focados dez valores: Percepção, Interconexão, Empatia, Humildade, Honestidade, Respeito, Participação, Empoderamento, Esperança e Responsabilidade. No decorrer das atividades, poderão surgir outros de acordo com a escolha dos participantes.

Embora seja uma prática recente no país, escrever sobre a Justiça Restaurativa nos remete a milhares de anos de história onde a ferramenta do diálogo sempre fez parte das relações humanas. Dentre essas comunidades, destacamos as tribos Maori na Nova Zelândia, que em 1989 tiveram suas práticas incorporadas aos processos de justiça juvenil, tornando-se a principal referência no que diz respeito à Justiça Restaurativa atualmente no mundo.

Johnstone⁴ e Van Ness⁵ (2007 apud Zimmer⁶ 2018) identificaram pelo menos três concepções quanto aos seus objetivos fundamentais: a concepção do encontro (a qual enfatiza a liberdade de manifestação dos envolvidos para a resolução do conflito), a concepção da reparação (que foca na reparação do dano) e a concepção da transformação (em que o modelo restaurativo é visto como forma de construção coletiva de justiça com base nas experiências pessoais dos envolvidos). Advertem, entretanto, não se tratar de pilares que se excluem reciprocamente, mas, ao contrário, que se convergem, apesar de possíveis tensões internas entre eles.

A Concepção da Reparação do Dano

A concepção reparadora define a Justiça Restaurativa como uma ação orientada prioritariamente para fazer justiça através da reparação do dano que foi causado pelo crime. Enquanto a justiça retributiva concentraria seus esforços no prejuízo que o crime provoca para a ordem legal e social, a Justiça Restaurativa se concentraria no prejuízo causado aos ofendidos ou às vítimas diretas ou indiretas do crime.

Howard Zehr, um dos principais expoentes da Justiça Restaurativa e para fundamentar sua legitimidade, o autor recorre a experiências históricas (justiça comunitária do medievo europeu e justiça Bíblica da aliança), às nascentes experiências dos encontros entre vítimas e ofensor (VORP⁷).

⁴ O professor Johnstone ingressou na Universidade em 1989 e, após concluir um doutorado na Universidade de Edimburgo, foi nomeado professor de Direito em 2003 e serviu na Faculdade de Direito como Chefe de Departamento (2003-2006) e Diretor de Pesquisa (2000-2002, 2009-2013). Ele é autor de vários livros, incluindo *Justiça Restaurativa: Ideias, Valores, Debates* (2ª edição, Routledge), que foi traduzida para chinês e japonês. Ele está nos conselhos editoriais da *Justiça Restaurativa* (uma revista internacional de direito criminal e mudança social).

⁵ Daniel Van Ness escreve sobre Justiça Restaurativa nas prisões, onde cada vez mais os departamentos de correções em todo o mundo estão implementando programas restauradores no contexto prisional. Daniel W. Van Ness, Diretor executivo do Centro de Justiça e Reconciliação da Prison Fellowship International.

⁶ Dra. Vanise Goulart Zimmer é mediadora habilitada pelo Conselho Nacional de Justiça, com curso de formação pela Humboldt Universidade de Berlim e pela Escola de Direito da Universidade de Tulane nos Estados Unidos da América. É perita em Psicologia Jurídica pelo Conselho Nacional de Peritos Judiciais da República Federativa do Brasil (CONPEJ) e formada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem Mestrado em Psicologia Social, especialização em Sociologia pela Leibniz Universidade de Hannover, na Alemanha. É Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade de São Paulo (USP).

⁷ Este paradigma de justiça conhecido como Programa de Reconciliação Vítima – Ofensor (em inglês, VORP) teve bastante sucesso na solução dos litígios. Em face disso, houve uma propagação deste modelo nos Estados Unidos e em diversos países, entre eles, Canadá, França, Alemanha, Finlândia, Holanda e até o Brasil, que se espelharam na experiência bem-sucedida

Em síntese, nas palavras de Zehr:

“[...] não haverá justiça enquanto mantivermos nosso foco exclusivamente nas questões que têm orientado o atual sistema judicial: que leis foram infringidas? Quem fez isso? O que merecem em troca? Para que haja verdadeira Justiça Restaurativa é preciso que façamos a nós mesmos as perguntas: quem foi prejudicado? Quais são suas necessidades? Quem tem obrigação e quem é responsável por atender tais necessidades? Quem tem interesse legítimo na situação? Que processo conseguirá envolver os interessados a fim de encontrar uma solução? A Justiça Restaurativa requer que troquemos não apenas nossas lentes, mas também nossas perguntas. Acima de tudo, a Justiça Restaurativa é um convite ao diálogo, para que possamos apoiar um ao outro e aprender um com os outros. É um lembrete de que estamos todos interligados de fato” (2012, p. 74 a 76).

Como bem observou Leoberto Brancher⁸ (2006, p. 7), com essa clássica formulação, Howard Zehr “[...] resumiu séculos de nossa tradição penal a três refinadas perguntas: que lei foi violada (tipicidade antijuridicidade)? Quem foi o culpado (culpabilidade)? Que castigo ele merece (dosimetria da pena)? E, ao propor mudar essas aparentemente singelas perguntas, despertou a tantos que seguimos este universo de possibilidades definido como Justiça Restaurativa”.

Dessa forma, a Justiça Restaurativa parte de uma concepção muito antiga de “crime”, baseada no senso comum. Mesmo que ela seja expressa de modo distinto em culturas diferentes, essa abordagem provavelmente é comum a todas as sociedades tradicionais:

- a) O crime é uma violação de pessoas e relacionamentos interpessoais;
- b) As violações acarretam obrigações;
- c) A principal obrigação é restaurar o mal praticado.

Em sua obra subsequente, “Justiça Restaurativa”, Zehr (2012b, p. 44-45) afirma manter o mesmo conceito, mas pretendendo descrevê-lo de modo mais claro nos seguintes termos. A Justiça Restaurativa:

- a) Tem foco nos danos e consequentes necessidades (da vítima, mas também da comunidade e do ofensor);
- b) Trata das obrigações resultantes desses danos (obrigações do ofensor, mas também da comunidade e da sociedade);
- c) Utiliza processos inclusivos e cooperativos;
- d) Envolve todos os que têm um interesse na situação (vítimas, ofensores, a comunidade, a

destes métodos restaurativos para incorporar esta nova concepção em seu modelo de justiça penal.

⁸ Pioneiro na implementação da Justiça Restaurativa no Brasil. Criou o Projeto Caxias da Paz, transformando a cidade de Caxias do Sul/RS em uma das pioneiras na implantação de Justiça Restaurativa como política pública no país. Atualmente, Brancher é coordenador Estadual do programa Justiça Restaurativa para o Século 21 do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, coordenador do Núcleo de Formações em Justiça Restaurativa da Escola da AJURIS e também integra o comitê gestor da Justiça Restaurativa do Conselho Nacional de Justiça exerce a função de desembargador em Porto Alegre-RS.

sociedade);

e) Busca corrigir os males.

Na conclusão para a terceira edição da obra “Trocando as lentes”, Zehr (2012) aborda a Justiça Restaurativa em sentido “negativo”, enfatizando aquilo que ela “não é”. A motivação para fazê-lo é revisionista: trata-se de sua preocupação com o fato de que a expansão quantitativa da Justiça Restaurativa não estivesse sendo acompanhada de uma expansão simultaneamente qualitativa. Levando em conta os diversos programas surgidos, adverte que alguns deles poderiam ter se desviado do núcleo conceitual da Justiça Restaurativa. Portanto, como adverte Howard Zehr (2012a, p. 18-23), a Justiça Restaurativa:

1. Não tem como objeto principal o perdão ou a reconciliação;
2. Não é mediação;
3. Não tem por objetivo principal reduzir a “reincidência” ou as ofensas em série;
4. Não é um programa ou projeto específico;
5. Não foi concebida para ser aplicada a ofensas comparativamente menores ou ofensores primários;
6. Não é algo novo e nem se originou nos Estados Unidos;
7. Não é uma panaceia, nem um substituto para o processo penal;
8. Não é necessariamente uma alternativa ao aprisionamento;
9. Não se contrapõe necessariamente à justiça retributiva.

Zehr sintetiza na vivencialidade, signo do protagonismo e do empoderamento endereçado às partes, ao se reapropriarem dos seus conflitos e histórias, o sentido da nova Justiça:

“[...] A justiça precisa ser vivida, e não simplesmente realizada por outros e notificada a nós. Quando alguém simplesmente nos informa que foi feita a justiça e que agora a vítima irá para casa e o ofensor para a cadeia, isto não dá a sensação de justiça. Nem sempre é agradável vivenciar, passar pela experiência da justiça. Mas ao menos saberemos que ela existiu porque participamos dela ao invés de ter alguém a fazer isso por nós. Não é suficiente que haja justiça, é preciso vivenciar a justiça” (ZEHR, 2008, p. 191-192).

Para o australiano John Braithwaite⁹ (2004), também referência influente no movimento restaurativo com sua “Teoria da Vergonha Reintegrativa ou Reintegradora”, ofendido e ofensor devem ser figuras centrais no processo. As conferências, uma das práticas da Justiça Restaurativa,

⁹ John Braithwaite atua ativamente no movimento pela paz, nas políticas de desenvolvimento, no movimento social pela justiça restaurativa, no movimento trabalhista e no consumidor, em torno dessas e de outras ideias há 50 anos na Austrália e internacionalmente.

convidam o ofendido e seus familiares, amigos e sua comunidade, para um encontro com o ofensor, seus familiares e amigos, e também sua comunidade, ou as pessoas que se preocupam com aquele. O grupo discute as consequências do crime, expressando os sentimentos daqueles que foram prejudicados. Depois, discutem como o dano pode ser reparado e quais passos deveriam ser tomados para evitar a “reincidência” (BRAITHWAITE, 1989).

Dessa forma, a Justiça Restaurativa teria a característica de acentuar nas partes envolvidas a responsabilidade ativa pelo seu futuro, a (auto) responsabilização pelo ato praticado e pelo dano causado ao outro. Trata-se de uma concepção específica que, partindo do encontro e da reparação, centra-se, todavia, (auto) responsabilização a partir da “vergonha”.

Em outras palavras, o processo de discutir as consequências do crime para a vítima e/ou sua família despertaria o sentimento de vergonha; vergonha aos olhos daqueles que são mais respeitados ou mais queridos ao ofensor; comunicação de desaprovação das suas ações e não da sua personalidade, seguidas de uma proposta de inclusão, não de exclusão ou estigma (BRAITHWAITE, 1989), o que seria, portanto, reintegrador.

“A Justiça Restaurativa é um processo pelo qual todas as partes envolvidas em um determinado crime se reúnem para resolver coletivamente como lidar com o rescaldo da ofensa e suas implicações para o futuro” (cf. BRAITHWAITE, 1999, p. 5).

Por último, a concepção da transformação, aqui simbolizada na obra de Kay Pranis (2011), propõe que a Justiça Restaurativa tenha um alcance macro: o de transformar o modo pelo qual as pessoas se compreendem e se relacionam entre si, conformando uma nova justiça, com impacto, para alguns, na ética, na cidadania e na democracia.

Segundo Raffaella da Porciunculla Pallamolla¹⁰ (2009), essa concepção trata a Justiça Restaurativa como uma forma de vida, rechaçando qualquer hierarquia entre os seres, entre eles e o meio ambiente. E a mudança de linguagem, conforme a proposta abolicionista, é umas das suas características, já que pretende abolir as distinções existentes entre crime e outras condutas que causam danos à pessoa. Para a concepção da transformação, todas as condutas podem ser danosas, sendo prioridade identificar quem sofreu o dano, quais suas necessidades e como as coisas podem ser corrigidas.

A Justiça Restaurativa, assim, incentivaria o pensamento independente, a autonomia e a não violência, já que as decisões se dão por meio de processos dialógicos respeitosos. Para tanto, promove valores democráticos por meio de uma experiência de vida e de práticas cotidianas e

¹⁰ Doutora em Ciências Sociais pela PUCRS (2017). Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS (2008) e em Criminologia e Execução Penal pela Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) (2007). Consultora do Departamento Penitenciário Nacional para o desenvolvimento de proposta de Política Nacional de Práticas Restaurativas no Sistema Prisional (2016-2019). Vice-Presidente da Comissão Especial de Mediação e Práticas Restaurativas da OAB/RS (2013-2018). Professora de Direito da Universidade La Salle.

constantes. Possibilita, assim, a consciência da alteridade de forma interna, sem imposição. Trata-se de uma justiça vivida nos relacionamentos, com fortes bases comunitárias.

Discussão importante é a relação da Justiça Restaurativa com o sistema jurídico retributivo Segundo Elliott (2011, p. 101) é possível encontrar espaço dentro da institucionalidade para promover processos restaurativos. Afirma ele que, apesar do distanciamento promovido pela profissionalização, as instituições são construídas por pessoas que podem ser tocadas pelos processos por intermédio da empatia. Dependerá assim da flexibilidade estatal para permitir e incentivar concepções holísticas e relacionais de justiça, capazes de contribuir para a adoção de práticas não punitivas e de oferecer uma interpretação alternativa à convencional.

Assim, Elizabeth Elliott acredita no potencial da Justiça Restaurativa: seja em nível micro, por promover construções conjuntas com intuito de reparar danos, seja em nível macro, fortalecendo a democracia, a participação, o engajamento e a cidadania ativa. A Justiça Restaurativa seria, então, uma reconsideração sobre o entendimento de justiça, ética, cidadania e democracia.

Kay Pranis (2012, p. 28) resgata uma prática ancestral de justiça em círculos para fundamentar sua proposta dos círculos de construção de paz, um espaço especial de comunicação empática e livre, potencializado para diversas funções que lhe nominam, como, ilustrativamente, círculos de diálogo, apoio, construção do senso comunitário, compreensão, restabelecimento, sentenciamento, resolução de conflitos, reintegração e celebração ou reconhecimento.

Os processos circulares expostos pela autora se baseiam no diálogo, nos rituais de nativos (norte-americanos, canadenses e aborígenes) e em práticas ancestrais e suas transformações ao longo do tempo.

Os círculos, no sistema de justiça eram considerados um caminho para incluir os ofendidos, os ofensores e a comunidade em parceria com o Poder Judiciário, para determinar a melhor forma de lidar com o fato considerado como crime e promover o bem-estar e a segurança dos envolvidos, contendo os seguintes objetivos: elaborar um sistema de apoio aos ofendidos; decidir, conjuntamente, a sentença para os ofensores; auxiliar no cumprimento das obrigações assumidas; e fortalecer a comunidade, prevenindo a ocorrência de crimes futuros.

A seguir, os círculos foram disseminados pelos próprios facilitadores para escolas, locais de trabalho, assistência social, igrejas, associações de bairro e famílias.

Capazes de unir a sabedoria comunitária ancestral e o valor de respeito às necessidades e às diferenças individuais constituem um processo de diálogo que trabalha intencionalmente na criação de um espaço seguro para discutir problemas muito difíceis ou dolorosos, a fim de melhorar os relacionamentos e resolver as diferenças. A intenção do círculo é encontrar soluções que sirvam para cada membro participante. O processo está baseado na suposição de que cada participante do

círculo tem igual valor e dignidade a fim de entregar uma voz igualitária a todos os participantes. Seu fundamento são os valores, cuja escolha, nos processos circulares deve expressar valores compartilhados pelos envolvidos, ao mesmo tempo em que devem guiar a sua participação, uma vez que sustentam e proporcionam conexões positivas entre as pessoas, fortalecidas ainda pela força das histórias ou da “contação” de histórias (dimensão fundamental para auxiliar no diálogo dentro do círculo).

Como não existe uma forma única na maneira de expressar esses valores e uma possibilidade de conhecimento por parte de todos, é importante que a escolha dos valores que guiarão a interação no círculo seja consciente, uma vez que os participantes possam se tornar capazes de manter a intenção de alinhar o comportamento a partir desses valores.

O formato circular simboliza “liderança partilhada, igualdade, conexão e inclusão”, além de promover “foco, responsabilidade e participação de todos” (PRANIS, 2012, p. 25).

Os elementos estruturais do círculo são: a cerimônia, o bastão de fala, o facilitador, as orientações e o processo decisório consensual. O círculo tem como objetivo “criar um espaço onde os participantes se sintam seguros para serem totalmente autênticos e fiéis a si mesmos” (PRANIS, 2012, p. 26). A cerimônia tem por finalidade marcar o círculo como um local sagrado, onde os participantes “[...] se colocam diante de si mesmos e dos outros com uma qualidade de presença distinta dos encontros corriqueiros do dia a dia.” (PRANIS, 2012, p. 49-55).

Segundo Kay Pranis (2012), o processo circular deve ser conduzido de modo a gerar uma conexão profunda entre os seres humanos, revelar as diferenças sem excluí-las e proporcionar aos envolvidos igual oportunidade de falar, sem interrupções, e de ser escutado de forma empática. Acontece por meio da “contação” de histórias, pois cada pessoa tem uma história para contar e uma lição para oferecer. O compartilhamento das histórias significativas aproxima as pessoas da vida umas das outras e aguça entre elas a percepção da profundidade e da beleza do humano. A partir da contribuição da experiência de vida e da sabedoria dos participantes, gera-se uma nova percepção e surgem oportunidades para lidar com as questões. As decisões, quando cabíveis, são tomadas por consenso, no círculo. O processo decisório não significa que todos estarão animados com a decisão. O consenso estimula cada um a ser sincero quando não for possível conviver com determinada decisão e auxilia o grupo a encontrar uma solução com a qual todos possam viver, atendendo às necessidades do coletivo. Os participantes devem estar propensos a viver conforme o que foi decidido e a apoiar a concretização do plano de ação.

Na Justiça Restaurativa as pessoas envolvidas são reconhecidas em suas diversas faces. As respostas são diversificadas e produzidas pelos envolvidos, pois, são os conhecedores da situação. O ofensor deixa de ser visto somente como o(a) criminoso(a) ou o(a) inimigo(a), passando a ser

visto como o pai, o(a) filho(a), a mãe, o(a) vizinho(a), o(a) líder comunitário, o(a) médico(a), o(a) jardineiro(a), o(a) morador(a) da comunidade, o(a) filho(a) do fulano. Assim, ao reconhecer a multidimensionalidade do ser humano, a Justiça Restaurativa assenta em dois princípios fundamentais que são a “ética da responsabilidade coletiva” e as relações interpessoais, não impondo rótulos às pessoas envolvidas no conflito (SALM e LEAL, 2012, p. 210).

Nessa perspectiva, entende-se que tal projeto de Justiça Restaurativa não deve ser pensado como uma dinâmica pronta a ser colocada em prática de cima a baixo, mas sim um processo de construção cultural, política e social que, em grande medida, requer tempo e capital humano comum e/ou científico (na forma de consciência) que se desenvolve, como apresentado, a partir de diversas dimensões; entrecruzando-se, auxiliando e ampliando a infiltração na vida das pessoas envolvidas e das comunidades como figuras coletivas de sociabilidade; permanecendo como estratégias que amplifiquem a sua capacidade empoderadora e produzam uma racionalidade do senso comum insurgente e emancipatória (SALM e LEAL, 2012, p. 209-210).

Marcelo Pelizzoli¹¹ (2016, p. 22-23), por sua vez, traduz essa perspectiva transformadora nos seguintes termos:

“[...] fatidicamente, o conceito de Justiça Restaurativa – como toda inteligência coletiva, sistêmica e novo paradigma [...] foi posto em conceito e passa a ter um lugar na semântica institucional e social, como coisa objetiva reduzida; por exemplo, um tipo de mediação judicial ou encontro entre as partes envolvidas. Mas na verdade, trata-se de um paradigma maior e complexo, que encontra seu sentido primeiro numa Cultura de paz – a mais cara à humanidade em tempos sombrios. Cultura de Paz – tal como propomos para as práticas restaurativas – é um grande guarda-chuva paradigmático e de inteligências sistêmicas para abrigar uma gama de ideias e práticas para a reconstrução da cultura e das relações sociais, humanização, efetivação da justiça, entre outros, o que implica automaticamente o conceito de Direitos Humanos.

Também se insere no pilar da transformação as concepções de Monica Mumme¹² e Egberto Penido¹³. Para eles, a Justiça Restaurativa é composta de dinâmicas e de princípios concretizadores da discussão acerca do conceito de justiça como um valor implicado na melhoria da qualidade de

¹¹ Doutor em Filosofia(2000) e Pós-doutor em Bioética (2010). Criador e Coordenador do Espaço de Diálogo e Restauração na Universidade Federal do Pernambuco em 2014. Espaço inédito de Justiça Restaurativa em ambiente universitário brasileiro. Pioneiro e Assessor da implantação da Justiça Restaurativa em Pernambuco. Especialista em Comunicação Não Violenta.

¹² Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Hermínio da Silveira (2008). Atualmente é Diretora do Laboratório de Convivência. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Resolução e transformação de conflitos e violências.

¹³ Juiz e um dos precursores da Justiça Restaurativa em Heliópolis no Estado de São Paulo. Autor de um dos capítulos do livro Justiça Restaurativa: Caminhos da Pacificação Social.

vida das pessoas, as quais são guiadas por marcos legais impostos de cima para baixo, ausente a discussão acerca dos valores que os embasam. Dessa forma, a Justiça Restaurativa “[...] ensina e resgata o valor na construção das relações justas e éticas [...]” (MUMME & PENIDO, 2014, p. 76), colocando em prática o valor da “justiça” nas dimensões relacional, institucional e social, não se limitando a uma técnica de resolução de conflitos.

Daí a advertência de que um dos desafios fundamentais na conceito de Justiça Restaurativa é não se reduzir a um tipo de procedimento ou método, vertendo-a em simples técnica de resolução de conflitos, esvaziando sua potência de transformação baseada em seus princípios, conexões e dinâmicas (MUMME & PENIDO, 2014).

A Justiça Restaurativa como um Paradigma Triangular: princípios, valores e práticas

O que se evidencia das matrizes teóricas analisadas é que se a Justiça Restaurativa transita, quanto aos seus objetivos, de uma concepção micro (que é a reparação de dano) a uma concepção macro (a busca da transformação), ambas mediadas pela centralidade do encontro, são convidadas a se expandir nos relacionamentos transversais vivenciados em todos os espaços comunitários e sociais para a resolução de diferenças nominadas como conflitos, crimes, contravenções, violências em famílias, escolas, comunidades, hospitais, empresas, bem como entre os povos.

Da mesma forma, ela transita de uma potencialidade micro de produzir encontros e restaurações com potencialidades para produzir uma mudança na justiça e no processo de comunicação e relação social, ambas mediadas pela força da participação e do diálogo, cuja essência é a produção de conexões rompidas entre sujeitos apartados pela ocorrência de conflitos. A ligação entre os níveis micro e macro aparece na síntese ética que reivindica a construção da Justiça Restaurativa, não apenas como um campo de estudos e práticas, e muito menos como um campo de práticas reduzidas a meras técnicas sob pena de traduzir-se em nova tecnologia utilizada pelas instituições, mas como um paradigma em que as práticas sejam indissociáveis de princípios de valores.

Em definitivo, a Justiça Restaurativa requer a concretização do tripé princípios-valores-práticas, o qual também vai se espelhando, às vezes só parcialmente, nas diretrizes da Organização das Nações Unidas(ONU), do sistema de justiça e das instituições nacionais e locais, que compõe assim o seu marco normativo em nosso país.

Quando se fala em princípios da Justiça Restaurativa, costuma-se aludir à Resolução n. 2002/12, da ONU, com relação aos princípios, ou seja, uma referência internacionalmente citada e considerada o ponto de partida para a sua caracterização na qual instituiu “princípios básicos para

utilização de programas de Justiça Restaurativa em matéria criminal”. Tais são os princípios da imparcialidade do facilitador: confidencialidade; voluntariedade das partes, presunção de inocência na hipótese do processo retornar à justiça comum. Depois de finalizada a prática restaurativa, com ou sem acordo entre as partes: razoabilidade e proporcionalidade do acordo em relação à situação e busca de resultados restaurativos. A partir dessa referência, tem se desenvolvido e ampliado a iniciativa para alcances restaurativos.

Assim, para Howard Zehr (2012), são três os princípios ou pilares centrais da Justiça Restaurativa:

1. O foco no dano cometido, surgindo uma preocupação inerente com as necessidades do ofendido e seu papel no processo, sem se esquecer do dano vivenciado pelo ofensor e pela comunidade;

2. A consciência de que males ou danos resultam em obrigações, devendo o ofensor ser estimulado a compreender o dano que causou;

3. E, por último, a promoção de engajamento ou a participação, sugerindo que ofendidos, ofensores e membros da comunidade possam desempenhar papéis significativos no processo.

Howard Zehr (2012) ainda lista dez valores mínimos a serem respeitados pelos procedimentos restaurativos:

1. Focar, principalmente, nos danos causados pelo fato considerado como crime e não nas regras que foram violadas;

2. Preocupar-se com o ofendido e ofensor a fim de envolver ambos no processo de construção da justiça;

3. Trabalhar pelo empoderamento dos ofendidos e atender as necessidades deles;

4. Apoiar os ofensores, auxiliando-os na compreensão e no cumprimento de suas obrigações;

5. Reconhecer que as obrigações do ofensor não podem ser impostas como castigo, além de ser exequíveis;

6. Oferecer oportunidades de diálogo entre os envolvidos;

7. Encontrar uma maneira de envolver a comunidade no processo;

8. Estimular a integração dos envolvidos;

9. Atentar para as consequências indesejadas dos projetos de Justiça Restaurativa; e,

10. Respeitar todos os participantes (ofendido, ofensor, comunidade e operadores do direito).

No epílogo para a terceira edição de “Trocando as lentes” (ZEHR, 2012a, p. 266), ele destaca a importância especial de três valores, a saber: respeito, humildade e maravilhamento. Ainda assim considera o “respeito” como valor central da Justiça Restaurativa, pois “[...] quando não respeitamos uns aos outros, não há Justiça Restaurativa, mesmo se adotarmos fielmente os seus princípios” (ZEHR, 2012a, p. 48).

Braithwaite (2002b), em obra mais recente, elenca os princípios da Justiça Restaurativa, alertando para o risco de engessarem às inovações da Justiça Restaurativa se forem muito rígidos. Os princípios são os seguintes:

a) Princípio da não dominação: os processos da Justiça Restaurativa devem evitar a dominação e minimizar o desequilíbrio de poder. Qualquer tentativa dos envolvidos numa conferência ou num círculo restaurativo de dominar o outro deve ser combatida. O exemplo, adolescentes em conflito com a lei não devem se encontrar em um processo restaurativo onde só adulto participe;

b) Empoderamento: as partes devem ter voz e não precisar de representação legal. No entanto, devem ter o direito de consultar um advogado durante o processo, caso tenham dúvidas;

c) Consequências não superiores aos da justiça penal: os procedimentos de Justiça Restaurativa devem ter consequências ou resultados não superiores, em termos de sanção, do que os que seriam impostos pela justiça penal em casos idênticos;

d) Igualdade entre as partes: talvez seja até óbvio, mas é importante ressaltar que o procedimento de Justiça Restaurativa deve se preocupar com as necessidades e o empoderamento de ambas as partes – ofendido e ofensor – e da comunidade na mesma medida;

e) Escuta respeitosa: a melhor forma de manifestar a igualdade das partes é a escuta respeitosa e a objeção a qualquer atitude desrespeitosa, humilhação ou reação desproporcional ou inadequada durante o processo da Justiça Restaurativa;

f) Respeito aos direitos humanos fundamentais: especialmente os previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos; Pactos dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, e Direitos Civis e Políticos; Declaração para a Eliminação de Todas as Formas de Violência Contra a Mulher; Declaração dos Princípios Básicos de Justiça para as vítimas de Delito e de Abuso de Poder.

Braithwaite (2002b) traz ainda uma lista do que ele chama de “alto padrão” a ser alcançado pela Justiça Restaurativa, que estaria representado pela restauração da dignidade humana, das perdas materiais, da segurança, das ofensas e da saúde, das relações humanas, da comunidade e do meio ambiente, emocional, da liberdade, da compaixão, da paz, do senso de cidadania; a garantia de apoio

social para desenvolver plenamente as capacidades humanas; prevenir injustiças futuras.

E ainda lista padrões considerados emergentes que seriam remorso, desculpa, censura do ato, perdão, compaixão que só significam alguma coisa se forem fruto de um desejo genuíno daquele que perdoa.

Finalmente, segundo Braithwaite (2002b), os princípios devem ser honrados e garantidos, o “alto padrão” deve ser encorajado pelos ativistas da Justiça Restaurativa, e o padrão emergente configura uma lista de valores que não se pode exigir dos participantes, mas, quando alcançados, representam o sucesso da Justiça Restaurativa.

Kay Pranis (2007) opta por classificar os valores da Justiça Restaurativa como “valores do processo” e “valores individuais”. Segundo a autora, os primeiros destinam-se a destacar as características dos processos restaurativos em si e os segundos referem-se às qualidades que esses processos devem incentivar e que surjam dos indivíduos que deles participam (PRANIS, 2007, p. 60).

A autora faz um apanhado dos valores citados por diversos autores (Dyck; Sullivan & Tiff; Braithwaite & Parker; Pavlich, Sharpe; Zehr & Toews, Van Ness, etc.) que pertenceriam à primeira categoria (valores do processo) (PRANIS, 2007, p. 62-63 e 72).

Segundo Pallamolla (2017, p. 96), e esta pesquisa o confirma:

“[...] o valor citado com maior frequência pelos autores por ela analisados é o respeito. Além dele, dignidade individual, inclusão, responsabilidade, humildade, cuidado mútuo, reparação e não dominação são valores do processo mencionados pela maioria dos autores. Estes valores, por sua vez, seriam responsáveis por criar um ambiente propício ao aparecimento de outros, como respeito, honestidade, auto-responsabilização, compaixão, paciência, etc., que pautariam a postura dos participantes no processo restaurativo”.

Trata-se, enfim, de conceber a Justiça Restaurativa não apenas como uma nova ferramenta, mas, sobretudo, como uma nova iniciativa que enfrente o desafio de, sem abandonar suas bases humanistas e mesmo espiritualistas, superar o limite de uma justiça pura ou romantizada e alçar um nível comprometido com a construção de outra justiça, de base participativa e democrática, realizadora de valores, necessidades e direitos humanos das partes. É de natureza do homem a sociabilidade. Viver em comunidade é condição para sua sobrevivência e desenvolvimento. É no contato com outros seres humanos que se aperfeiçoam os aspectos da cultura, política, trabalho, lazer e virtudes individuais. A democracia é um terreno fértil para o exercício dessa prática, pois busca o cultivo da liberdade, igualdade e a justiça social na vida da sociedade. O empoderamento, que é um dos valores da Justiça Restaurativa, fortalece o indivíduo para que seja protagonista da própria história, impulsionando-o a participar efetivamente das ações e condutas públicas tão necessárias para provocar mudanças sociais e políticas.

Recuperação Histórica acerca da Justiça Restaurativa Intercontinental

A Resolução n. 2002/12 da ONU, que é considerada a primeira normativa e referência internacional na matéria, tem sido o guia para os programas de Justiça Restaurativa, delineando princípios básicos, diretrizes em relação à regulamentação e de suas práticas, objetivando orientar sua utilização em casos criminais. Dispõe também sobre aspectos relativos à definição, uso, operação e desenvolvimento contínuo dos programas restaurativos e dos facilitadores, com o propósito de tratar das limitações e das finalidades dos processos e resultados restaurativos, sejam para os programas já em funcionamento (cujas práticas corroboram), seja para os novos.

Em consonância, a primeira seção da Resolução n. 2002/12 da ONU não conceitua Justiça Restaurativa, mas busca caracterizar seu âmbito a partir de uma determinada área. Em caracterização no limite tautológico, um programa de Justiça Restaurativa é todo aquele que “[...] use processos restaurativos e vise atingir resultados restaurativos [...]” (ONU, 2002, art. 1º), sendo que o “[...] processo restaurativo consiste em qualquer processo no qual o ofendido e o ofensor, e, quando apropriado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um fato considerado crime, participam ativamente na resolução das questões oriundas do crime, geralmente com a ajuda de um facilitador, citando, como exemplo de processos restaurativos: a mediação, a conciliação, a reunião familiar ou comunitária (*conferencing*) e os círculos decisórios (*sentencing circles*)” (ONU, 2002, art. 2º).

Resultado restaurativo, por sua vez, consiste no acordo construído entre as partes no processo restaurativo incluindo “[...] respostas e programas tais como reparação, restituição e serviço comunitário, objetivando atender as necessidades individuais e coletivas e responsabilidades das partes, bem assim promover a reintegração da vítima e do ofensor” (ONU, 2002, art. 3º).

As partes podem ser “[...] a vítima, o ofensor e quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime que podem estar envolvidos em um processo restaurativo” (ONU, 2002, art. 4º). Por fim, o facilitador mencionado no artigo 2º uma pessoa cuja função é “[...] facilitar, de maneira justa e imparcial, a participação das pessoas afetadas e envolvidas num processo restaurativo” (ONU, 2002, art. 5º).

Na segunda seção, que trata da utilização dos programas, a Justiça Restaurativa é recomendada em qualquer instância do sistema de justiça criminal, mas apenas tem lugar diante de “[...] prova suficiente de autoria para denunciar o ofensor e com o consentimento livre e voluntário da vítima e do ofensor [...]”, que devem normalmente concordar sobre os fatos essenciais do caso. Impõe-se o respeito ao princípio da voluntariedade durante todo o processo (podendo haver a desistência das partes a qualquer momento) e devendo o acordo pactuado conter somente obrigações

razoáveis e proporcionais (ONU, 2002, arts. 6º e 7º).

Igual respeito deve ser observado em relação ao princípio da confidencialidade, que objetiva preservar a presunção de inocência. Este princípio deixa claro que o aceite do ofensor em participar do processo restaurativo não implica confissão dos fatos a ele imputados, nem poderá ser usado como “prova de admissão de culpa em ulterior processo judicial (art. 8º). Ainda, os facilitadores devem garantir a segurança e a manifestação das diferentes opiniões das partes (ONU, 2002, art. 9º e 10). E, por último, recomenda que, na impossibilidade do processo restaurativo, o caso seja encaminhado para o sistema de justiça criminal; mas, ainda assim, deverá as autoridades estimular o ofensor a responsabilizar-se frente à vítima e à comunidade e apoiar a reintegração da vítima e do ofensor à comunidade” (ONU, 2002, art. 11).

O artigo 12 menciona a criação de regras e orientações que disciplinem a utilização dos programas de Justiça Restaurativa, observando os seguintes princípios: condições para encaminhamento de casos para os programas de Justiça Restaurativa; acompanhamento posterior ao processo restaurativo; capacitação da equipe que atuará no processo; administração dos programas de Justiça Restaurativa; e normas de competência e regras éticas sobre a operação dos programas de Justiça Restaurativa.

O artigo 13 recomenda que as partes não devam ser coagidas ou induzidas a participar do processo ou a aceitar seus resultados e, o artigo 14, orientado pelo princípio da confidencialidade, estabelece que o processo restaurativo deva ser confidencial, sendo que apenas as partes podem autorizar a publicação dos atos. Essa orientação tem por objetivo encorajar o diálogo entre as partes, proporcionando um ambiente de privacidade e segurança, a fim de possibilitar que os encontros ocorram sem o receio de que as declarações possam, posteriormente, serem utilizadas em eventuais processos cíveis ou criminais.

O artigo 15 determina que os acordos oriundos dos processos restaurativos devam, conforme a legislação, ser judicialmente supervisionados ou incorporados às decisões ou julgamentos judiciais. No local onde isso ocorrer, o resultado restaurativo terá o mesmo status de qualquer decisão judicial, e a pessoa não poderá ser processada na justiça criminal pelos fatos constantes do processo restaurativo.

Com fundamento na Resolução n. 2002/12 da ONU, foi realizado o I Simpósio de Justiça Restaurativa no Brasil e as propostas elaboradas ficaram registradas na Carta de Araçatuba, elaborada em setembro de 2005, que foi o primeiro documento a reunir um conteúdo mínimo de princípios restaurativos. A Carta foi ratificada em Brasília, na Conferência Internacional sobre Acesso à Justiça por Meios Alternativos de Resolução de Conflitos, cujos enunciados são semelhantes aos da Carta de Araçatuba, com a inclusão de outras diretrizes.

Em outubro de 2015, ocorreu em San José, Costa Rica, o encontro do Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (ILANUD), visando promover e divulgar os respectivos programas, em curso e novos, na região.

Em 2014, representantes da Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB) participaram do II Encontro Ibero-Americano de Justiça Juvenil Restaurativa, realizado em Cartagena, na Colômbia. Durante o encontro, foi elaborada a Declaração Ibero-Americana de Justiça Juvenil Restaurativa ou Declaração de Cartagena. A Declaração propõe que:

“[Os] Estados devem fomentar estratégias de formação e capacitação em Justiça Juvenil Restaurativa com participação da comunidade, instituições do Estado, empresas privadas, com o fim de consolidar linguagens comuns e harmonizar conceitos, a partir de modelos pedagógicos vivenciais e participativos, focados na ressignificação do adolescente na sua comunidade, promovendo, sempre que seja possível, trocas de experiências com outros países ibero-americanos, visando uma aproximação conceitual e de linguagem acerca da Justiça Juvenil Restaurativa na América Latina” (ASSEMBLEIA PLENÁRIA DA COMJIB, 2015, art. 2°).

Entre nós, é a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que, primeiramente, potencializa um espaço normativo para excepcionar o princípio da obrigatoriedade da ação penal pública (BRASIL, 1988, art. 129, I), pelo chamado princípio da oportunidade, ao possibilitar “[...] a conciliação e a transação em casos de infração penal de menor potencial ofensivo” (BRASIL, 1988, art. 98, I). De lá para cá, foram paulatinamente surgindo outras legislações, incentivando a conciliação, a mediação, a reparação do dano e, enfim, o uso de procedimentos restaurativos.

Como matriz infraconstitucional do cenário restaurativo pode-se referir a Lei dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais, instituído pela Lei n. 9.099/95, que regulamenta o procedimento para a conciliação e julgamentos dos “crimes de menor potencial ofensivo”, e que possibilita a aplicação, em seu âmbito, da Justiça Restaurativa por meio dos institutos da composição civil e cujo fundamento se encontra nos artigos 72, 77 e 89. O artigo 89 tem especial importância ao permitir a propositura da suspensão do processo (sob condições) por parte do Ministério Público ao tempo do oferecimento da denúncia, possibilidade estendida, sem óbice algum, de encaminhamento de qualquer dos “crimes de menor potencial ofensivo” a procedimentos restaurativos.

Na sequência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90) impulsionou o desenvolvimento da Justiça Restaurativa no Brasil, ao recepcionar a possibilidade da remissão, por meio do artigo 126. Neste caso, o processo poderá ser excluído, suspenso ou extinto, desde que a composição do dano seja perfectibilizada entre os envolvidos, de forma livre e consensual. Paralelamente, diante do amplo rol das medidas socioeducativas, previstas no artigo 112 e seguintes do Estatuto, potencializa a abertura ao restaurativismo por meio da obrigação de reparar o dano.

A Lei n. 12.594/2012, Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

(SINASE), prevê em seu artigo 35, III, ao tratar dos princípios balizadores da execução das medidas socioeducativas, que seja dada “[...] prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas” (BRASIL, 2012, art. 35). Ela trata da responsabilização do adolescente por meio do incentivo à reparação do dano, sempre que possível.

Em 2006, no II Simpósio sobre Justiça Restaurativa, realizado em Recife-PE, foi elaborada a Carta de Recife. Por acreditar que uma sociedade justa, igualitária e pacífica se faz com a participação de todos, e com respeito ao poder a ser exercido por cada um; por privilegiar os valores humanos e focar no ser humano em todas as suas dimensões ser atribuição de todos; por acreditar que a ciência, a educação e a cultura podem contribuir para o bem-estar e a qualidade de vida justa; e por considerar que o exercício de direitos e de deveres de cidadania se consolida quando os ideais de humanidade previstos na Declaração Universal de Direitos Humanos são atendidos no âmbito do direito e nas práticas de justiça, os participantes do simpósio recomendaram uma pauta principiológica (Conselho Nacional de Justiça, 2018).

As três cartas acima mencionadas (**cartas documentos dado sua relevância** – *grifo nosso*) são referências fundamentais para a compreensão do caminho trilhado pelo restaurativismo no Brasil e para contar a sua história.

E, finalmente, a Lei n. 11.340/2006, Lei Maria da Penha, apesar de não prever expressamente ou recomendar medidas ou práticas restaurativas em seus dispositivos extras penais, prevê a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, com equipes de atendimento multidisciplinar, às quais compete, entre outros “[...] desenvolver trabalhos de orientação, encaminhamento, prevenção e outras medidas, voltados para a ofendida, o agressor e os familiares” (BRASIL, 2006, art. 30). Ou seja, não há menção expressa, mas também não há proibição. Não obstante, dentre outras questões, o espírito da Lei Maria da Penha é o da promoção de políticas e ações que promovam a restauração das partes, assim como a Justiça Restaurativa.

Em síntese, poderá ser aplicada a Justiça Restaurativa nos procedimentos que envolvem crimes de violência doméstica, mas a ação penal não poderá ser suspensa, deverá seguir seu curso regular até a sentença, inclusive por expressa proibição legal de qualquer flexibilização (Conselho Nacional de Justiça, 2018).

Em paralelo à legislação federal, órgãos como o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) também foram paulatinamente aprovando suas próprias legislações.

Em 29 de novembro de 2010, o CNJ publicou a Resolução n. 125 que instituiu a “Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses”. A Resolução traduz “[...]”

a necessidade de se consolidar uma política pública permanente de incentivo e aperfeiçoamento dos mecanismos consensuais de solução de litígios [...]” e aloca a conciliação e a mediação como instrumentos efetivos de pacificação social, solução e prevenção de litígios, avançando mais um passo rumo à institucionalização da Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário, considerando inclusive que em 2013, a Emenda n. 1 a esta Resolução, aditou ao seu artigo 7º, o § 3º.

Foi assim que os tribunais de quase todas as regiões do país começaram a criar Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (NUPEMEC) e Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSCs). E no contexto destes órgãos, alguns começaram a desenvolver programas de Justiça Restaurativa.

Em novembro de 2015, o CNJ estabeleceu para o ano de 2016, oito metas nacionais, dentre elas, a de “[...] implementar projeto com equipe capacitada para oferecer práticas de Justiça Restaurativa, implantando ou qualificando pelo menos uma unidade para esse fim, até 31.12.2016”.

Ainda em 2015, Portaria n. 16 do CNJ contemplam 12 diretrizes para o planejamento estratégico do CNJ e a formulação de novas metas para o cumprimento da Estratégia Nacional do Poder Judiciário para o biênio 2015-2016 (Conselho Nacional de Justiça, 2015). Entre as 12 diretrizes de gestão do CNJ, está a contribuição para o desenvolvimento da Justiça Restaurativa no país, definida como meta de n. 7, a respeito da qual se posicionaram Penido, Mumme e Rocha:

“Quando da instituição da referida “Meta”, nos posicionamos contrariamente, acompanhados pela delegação de São Paulo, a qualquer meta quantitativa; buscou-se qualificar da melhor forma possível a implementação do conteúdo respectivo. A preocupação era evitar que a Meta fosse “imposta de cima para baixo”, bem como que ela se baseasse apenas no número de procedimentos a serem encaminhados para o setor de Justiça Restaurativa. Buscou-se ressaltar a importância da implementação da Justiça Restaurativa se fazer de modo paulatino, participativo e, como já dito, com qualidade” (PENIDO; MUMME; ROCHA, 2016, p. 177-178).

No site do Conselho Nacional de Justiça encontramos que a Política Pública Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário está delineada na Resolução CNJ nº 225/2016 e tem por objetivo a consolidação da identidade e da qualidade da Justiça Restaurativa definidas na normativa, a fim de que não seja desvirtuada ou banalizada. A Resolução nº 225, do CNJ, propõe uniformizar o conceito de Justiça Restaurativa, a fim de evitar discrepâncias de orientação e ação, bem como garantir que a política pública referente à Justiça Restaurativa seja executada respeitando as especificidades de cada região brasileira e instituição envolvida.

Em seu artigo 1º, a Resolução propõe um conceito aberto de Justiça Restaurativa, considerando seus princípios e métodos com foco na conscientização acerca dos fatores (não apenas individuais, mas também relacionais institucionais e sociais) que concorrem para o surgimento dos

conflitos e violências, e foco na sua solução. Quanto aos conflitos geradores de danos, tanto concretos quanto abstratos, deverão ser resolvidos com a participação do ofensor, do ofendido, de suas famílias ou de pessoas de referência para ambos, da comunidade direta ou indiretamente atingida pela ofensa e representantes da Rede de Garantias de Direitos (CNJ, 2016, art. 1º).

A principiologia prevista na Resolução é integrada pelos seguintes princípios: co-responsabilidade, reparação de danos, atendimento às necessidades dos envolvidos, informalidade, voluntariedade, imparcialidade, participação, empoderamento, consensualidade, confidencialidade, celeridade e urbanidade (CNJ, 2016, art. 2º).

Um dos requisitos para que a inclusão em procedimentos restaurativos é que as partes envolvidas assumam a ocorrência dos fatos, ainda que aleguem ter agido em legítima defesa, pois a admissão da responsabilidade auxiliará na reflexão sobre os atos de cada envolvido. Salienta-se que os fatos narrados e as discussões advindas do procedimento restaurativo não serão utilizados como prova no procedimento convencional, pois o ambiente restaurativo é confidencial e incomunicável (CNJ, 2016, art. 2º, § 1º).

A participação das pessoas no procedimento restaurativo deve ser voluntária, livre e espontânea, ressalvada a possibilidade de interromper o procedimento a qualquer tempo, até sua homologação. Para isso, elas deverão ser informadas sobre todo o procedimento, seus princípios fundamentais e a possibilidade de solicitar orientação jurídica durante o procedimento (CNJ, 2016, art. 2º, § 3º).

Assim, como esclarece Salmaso¹⁴ (2016), quando identificado pelos atores do sistema de justiça, ou até mesmo pelas partes, que o conflito judicializado possui natureza e dinâmica envolvendo relações continuadas, as quais geram efeitos nas comunidades e demonstram a necessidade de aceitação de uma responsabilidade compartilhada e da mudança real em favor de uma cultura de não violência, o processo poderá ser encaminhado para o atendimento restaurativo. O artigo 8º da Resolução dispõe acerca dos procedimentos restaurativos, os quais consistem em sessões restaurativas, realizadas com a participação das partes, de suas famílias, da comunidade e da rede de garantia de direito respeitando o princípio da voluntariedade, cujo envolvimento visa permitir que, a partir da solução construída pelos interessados, possa ser evitada a sua repetição (CNJ, 2016, art.8º). Em hipótese alguma “[...] o procedimento restaurativo pode servir a um julgamento do ofensor, como objeto, por parte dos demais, transformando-se em um “tribunal circular” (SALMASO, 2016, p. 49).

O termo de acordo conterà apenas uma breve memória da sessão, fazendo constar os

¹⁴ Marcelo Nalesso Salmaso é Juiz de Direito e autor de Uma mudança de paradigma e o ideal voltado à construção de uma cultura de paz. In: CRUZ, Fabrício Bittencourt da (Coord.). Justiça Restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225. Brasília: CNJ, 2016. p. 18-64.

nomes das pessoas presentes e o plano de ação com os acordos estabelecidos. Não deverão ser transcritos, nem mesmo resumidamente, conteúdos relatados pelos envolvidos (suas histórias de vida, seus sentimentos, suas necessidades, seus anseios). Devem ser preservados o sigilo e a confidencialidade. Excepcionalmente, poderá constar alguma ressalva expressamente acordada entre as partes, exigida por lei ou situações que coloquem em risco a segurança dos participantes (CNJ, 2016, art. 8º, § 4º).

Ainda que os acordos não ocorram, ou não sejam cumpridos, está proibida sua utilização como justificativa para aumentar a pena, bem como a utilização de quaisquer informações prestadas como prova (CNJ, 2016, art. 8º, § 5º). É possível a proposição de um plano de ação com orientações, sugestões e encaminhamentos que visem a não repetição do fato danoso, observados o sigilo, a confidencialidade e a voluntariedade da adesão dos envolvidos no referido plano, ainda que não obtido o acordo (CNJ, 2016, art. 8º, § 6º).

Uma meta-análise realizada com 22 estudos, que examinavam o efeito de 35 programas de Justiça Restaurativa, revelou que a Justiça Restaurativa é mais eficaz do que a justiça tradicional e que sua consequência seria a redução da “reincidência” (LATIMER; DOWDEN e MUISE, 2005).

Sherman e Strang (2007) realizaram revisão bibliográfica comparando os resultados da Justiça Restaurativa com os resultados da justiça criminal convencional e também revelaram ter encontrado índices de “reincidência” menores para crimes violentos e contra a propriedade, concluindo que a Justiça Restaurativa seria mais eficaz com crimes violentos envolvendo ofendidos que são pessoas físicas.

Strang et al. (2013) também realizaram revisão bibliográfica sobre os efeitos de conferências restaurativas em três programas de Justiça Restaurativa em Canberra, sete programas no Reino Unido e um nos Estados Unidos, e mediram satisfação dos ofendidos, reparação material, moral e “reincidência”. Os resultados demonstram que “reincidência” foi inferior nos programas de Justiça Restaurativa.

Ainda, a Justiça Restaurativa aumenta as chances de recuperação do próprio ofensor, pois proporciona ao mesmo “[...] o reconhecimento e a conscientização das consequências nefastas das suas ações” (FRIDAY, 2003, p. 12) encorajando-o a pensarem sobre o evento.

Os Projetos Pioneiros de Justiça Restaurativa no Brasil

Quando se trata de projetos de Justiça Restaurativa atuantes no país, é importante resgatar as experiências pioneiras. Trata-se dos três primeiros projetos sobre o assunto no Brasil que tiveram apoio da parceria técnica e financeira da Secretaria da Reforma do Judiciário (órgão do Ministério da Justiça do Brasil) com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (ORSINI e

LARA, 2013, p. 308). Devido à importância histórica e prática dessas iniciativas, seguem exercendo influência nos projetos de Justiça Restaurativa atuais.

Iniciado em 2005, em articulação com a Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul (AJURIS), o Programa Justiça pelo Século 21 começou como um projeto de Justiça Restaurativa, coordenado pelo Juiz Leoberto Brancher, mas, atualmente, trata-se efetivamente de um programa implementado pelo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul.

Originado do Núcleo de Estudos em Justiça Restaurativa da Escola Superior da Magistratura (ESM), sua influência, contudo, é anterior: vem das experiências judiciais com a aplicação de práticas restaurativas junto ao Juizado Regional da Infância e da Juventude de Porto Alegre, datadas de 1999 (FLORES e BRANCHER, 2016, p. 94) de onde sobreveio a criação da Central de Práticas Restaurativas (CPR). Essa Central viria a ser instituída oficialmente junto à estrutura judiciária do TJJUSTIÇA RESTAURATIVAS por meio da Resolução n. 822, de 8 de fevereiro de 2010, do Conselho da Magistratura (COMAG TJJUSTIÇA RESTAURATIVAS).

O grau máximo do programa é a criação de uma rede de Comitês Comunitários de Pacificação Restaurativa, cujo objetivo é o de integrar os parceiros locais, sociedade civil, poder executivo e demais instituições do sistema de justiça, à política judiciária de pacificação restaurativa de conflitos.

A criação do Programa Justiça Restaurativa para o Século 21 foi aprovada pelo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul em outubro de 2014, tendo sua formulação concluída e sua execução iniciada em março de 2015. No decorrer do ano de 2015, o Programa Justiça Restaurativa para o Século 21 implantou 12 Unidades Jurisdicionais de Referência em Justiça Restaurativa (UNIR), sendo quatro na Comarca da capital (Juizados da Infância e Juventude; Vara de Execuções Criminais – Presídio Central; Vara de Execução de Penas e Medidas Alternativas; Juizado da Violência Doméstica contra Mulher) e oito em Comarcas do interior, quais sejam: Caxias do Sul (Vara de Execuções Criminais), Novo Hamburgo (Juizado da Violência Doméstica contra Mulheres); Pelotas (CEJUSC); Passo Fundo (Juizado da Infância e da Juventude); Lajeado (Juizado da Infância e da Juventude); Santa Maria (CEJUSC), Sapiranga (CEJUSC); e Guaíba (Juizado Especial Criminal).

O projeto-piloto do estado de São Paulo iniciou em 2005, no município de São Caetano do Sul. Coordenado inicialmente pelo juiz Eduardo Rezende de Melo¹⁵, da 1ª Vara da Infância e Juventude, o projeto realizou uma parceria Poder Judiciário e Poder Executivo (educação) para criar propostas de resolução de conflito no ambiente escolar, com a realização de círculos restaurativos.

¹⁵ Entre os escritos mais importantes do juiz Eduardo Rezende Melo estão: Justiça Juvenil Restaurativa em São Caetano do Sul/SP: bases para uma política geral sistêmica. Publicado na Revista de Direito da Infância e da Juventude; Justiça restaurativa e seus desafios histórico-culturais: um ensaio crítico sobre os fundamentos ético- filosóficos da justiça restaurativa em contraposição à justiça retributiva; Justiça restaurativa e comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania.

Em 2005, como projeto piloto nacional, com apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento(PNUD), Secretaria de Reforma do Judiciário e autorização da Corregedoria Geral do Justiça do Tribunal de Justiça de São Paulo(TJSP), foi implementada a primeira etapa, a saber, a capacitação de professores, funcionários, pais, alunos de escolas públicas estaduais em metodologias restaurativas, de modo a que conflitos escolares não fossem criminalizados e pudessem ser equacionados no próprio ambiente escolar (MELO 2012, p. 4-5).

Em seguida, espaços como fórum e conselho tutelar passaram a integrar o rol dos locais de implementação da Justiça Restaurativa no município, resolvendo conflitos envolvendo alunos e adolescentes em geral.

Em 2006, inicia-se uma segunda etapa do projeto, com a ampliação do atendimento para conflitos comunitários de forma mais ampla. Dessa forma o município experimentou a Justiça Restaurativa no âmbito escolar, comunitário e judicial, atuando em demandas pré-processual e processual com foco também em medidas “preventivas” (MELO; EDNIR; YAZBEK apud OSNIRI; LARA, 2013, p. 313-314).

Entre 2006 e 2007 o projeto ampliou-se para outras escolas e municípios: escolas estaduais no bairro de Heliópolis, São Paulo/Capital (PENIDO, s.d., p. 4-5); e na cidade de Guarulhos, onde contou com apoio da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e das Varas da Infância e Juventude (SÃO PAULO, 2007, p. 32). Na sequência, Guarulhos, Santos e Tatuí se tornaram “Pólos Irradiadores de Justiça Restaurativa” em suas regiões, experiências que serão inclusive investigadas durante o campo desta pesquisa.

Em 2011, com apoio da Secretaria Especial de Direitos Humanos, inicia-se a derradeira etapa do projeto para implementação da Justiça Restaurativa em relação aos crimes graves, tanto na fase de conhecimento como de execução.

Paralelamente à implementação desses projetos, a Escola Paulista da Magistratura (EPM) criou, em 2005, o Centro de Estudos de Justiça Restaurativa e, em 2011, o Núcleo de Pesquisas em Justiça Restaurativa. Tais estruturas produziram conhecimento nesta área, bem como promoveram a necessária formação de gestores e facilitadores de Justiça Restaurativa, possibilitando a divulgação e o referencial da Justiça Restaurativa em âmbito estadual (PENIDO; MUMME; ROCHA, 2016).

A Justiça Restaurativa no Núcleo Bandeirante nasceu em 2004, a partir da Portaria Conjunta n. 15, do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT).

Em 2005, o projeto passou a atuar nos Juizados Especiais de Competência Geral do Fórum do Núcleo Bandeirante, coordenado pelo Juiz Asiel Henrique de Sousa. Destinava-se à “[...] aplicação nos processos criminais referentes às infrações de menor potencial ofensivo, passíveis de

composição cível e de transação penal” (ORSINI; LARA, 2013, p. 312).

Diferentemente dos demais projetos-pilotos, a iniciativa do Distrito Federal concentrou-se em práticas restaurativas com adultos, com a aplicação da mediação ofendido-ofensor, enquanto os outros dois projetos pilotos supracitados utilizam os círculos restaurativos como técnica (ACHUTTI e PALLAMOLLA, 2012; ORSINI e LARA, 2013).

No Estado de Mato Grosso do Sul a Justiça Restaurativa atualmente atua em Campo Grande em cinco escolas da Rede Estadual de Ensino desde 2012 e cinco escolas da Rede Municipal de Ensino, a partir de 2015, através de Termo de Cooperação entre essas entidades e o Tribunal de Justiça do Estado, onde as redes cedem servidores para atuarem. São projetos pilotos e ainda não foram criadas formas de mensuração dos resultados.

Em junho de 2016, convidado para fazer parte do Programa da Justiça Restaurativa Escolar, além de um grande presente da etapa de minha vida profissional, a capacitação veio ao encontro da minha formação humanística avessa a qualquer tipo de violência, na proposta de que os conflitos podem ser “resolvidos” de forma pacífica. As dezenas de Círculos preventivos realizadas sempre foram um deleite. A abertura de boas vindas, a música visando à concentração e ou a busca de estar presente no momento, o compartilhamento de histórias de experiências e dos valores que cada um traz sempre trouxeram momentos de leveza e alegria aos participantes e, em meu caso, como facilitador, acompanhados da segurança de que essas atividades trazem bons resultados.

A participação em Círculos denominados conflituos foram poucas. Ainda há nos gestores escolares de um modo geral o cultivo da tradição de aplicação da justiça retributiva. Com isso, quando ocorre algum conflito, normalmente tenta-se resolver de forma rápida aplicando o regimento escolar, telefonando para o responsável comparecer à escola ou chamando a polícia.

Os Círculos realizados com os professores também sempre foram muito gratificantes. A oportunidade onde o profissional tem a chance de falar e ser ouvido não classifica como terapia, mas sim, como terapêutico, pois o bem-estar com a partilha com seus pares proporciona um fluxo de energia extremamente positivo.

Nos Círculos com a participação dos pais, sempre houve unanimidade em aprovar a iniciativa tomada pela escola e agradecimentos pelos cuidados demonstrados para com seus filhos. Enfim, um programa que se for implantado de forma mais ampla e com o devido treinamento de profissionais, certamente o ganho será de grande valia para todos os envolvidos na educação da escola pública.

Em Campo Grande/MS, primeiramente surgiu a Justiça Restaurativa Juvenil que atende o adolescente em conflito com a lei. São atendidos adolescentes que possuem algum processo em

andamento e que o juiz entende que tais infrações são classificadas como de menor potencial ofensivo. Os procedimentos se dão no mesmo ritual da Justiça Restaurativa Escolar, ou seja, Pré-Círculo que é o primeiro contato com as partes individualmente envolvidas; o Círculo Restaurativo, onde ocorre um encontro com as partes envolvidas no conflito para restaurar as relações desde que haja um acordo prévio do encontro do Pré- Círculo e por fim, ocorre o Pós-Círculo que é um encontro de expressão e avaliação entre os participantes e juntos verificam se o acordo foi cumprido e se foi satisfatório. Havendo acordo entre as partes, o processo cessa. Não ocorrendo, o juiz determina a sentença que deverá ser cumprida pelo adolescente infrator.

Na Justiça Restaurativa pré-processual, o público-alvo é proveniente das comunidades, das famílias, das escolas (professores, estudantes), das Delegacias de Polícia especializadas (entorpecentes, da mulher), dos serviços públicos e equipes técnicas; na Justiça Restaurativa processual, é proveniente dos próprios sistemas penal e Infracional: dos Juizados Especiais Criminais, das Varas Criminais, das Varas da Infância e Juventude e Violência Doméstica, dos estádios de futebol e até do Tribunal do Júri. Enfim, na Justiça Restaurativa pós-processual, o público-alvo é proveniente das Varas de Execução de Penas e medidas alternativas e socioeducativas (presos e internados e seus familiares e entorno).

Seja como for, não parece apropriado designar as pessoas, destinatárias da Justiça Restaurativa, com o conceito de “clientela”, porque esse conceito apresenta limites qualitativos para o universo restaurativo, que releva subjetividades, valores e histórias de vida denominadas de biografias humanas. Portanto, é preciso ressignificar o conceito, tratando a “clientela” como as “partes” da nova justiça. É esse o tratamento por ela preconizado ser feitas para compreender com mais clareza a baixa adesão-presença das vítimas, pelas pistas aqui levantadas, a saber:

- a) Condição socioeconômica adversa para custeio das despesas necessárias aos deslocamentos aos locais das práticas de Justiça Restaurativa;
- b) Descompasso entre a temporalidade necessária às vítimas para voluntariar-se aos procedimentos de Justiça Restaurativa versus temporalidade necessária aos procedimentos, não raro movidos pela celeridade;
- c) Insucesso, por esses motivos entre outros e pela própria inadequação dos contatos/convites feitos pelos facilitadores para a participação das vítimas nos programas;
- d) Incerteza ou insegurança quanto ao conteúdo das práticas; e,
- e) Reprodução de uma cultura punitiva que não cuida das vítimas, mas pune os ofensores.

Enfim, outra descoberta foi o da baixa frequência com que se consegue reunir as condições (especialmente a presença das partes), para a realização dos pós-círculos, obstaculizando-se assim

a conclusão do ciclo restaurativo completo (Conselho Nacional de Justiça 2018).

O Mito da Celeridade

É comum a visão de que a Justiça Restaurativa pode concorrer para desafogar o Judiciário, por ser uma justiça informal mais simplificada e célere. Nada mais superficial diante dos achados do campo. A Justiça Restaurativa tem o seu tempo, a sua temporalidade e não pode ser atropelada pela velocidade nem pela produção e eficiência e, onde o for, será um natimorto. Acelerar seu curso, por mais justificados que sejam os objetivos declarados, representa custos qualitativos. “Não é um fast food”, como tem afirmado o juiz Egberto Penido. Tomada em sua plenitude, não é uma justiça célere porque não está destinada, unicamente, a entregar um produto, mas uma justiça exigente, porque é uma justiça processual e vivencial.

A Justiça Restaurativa pode ser inclusive até mais demorada do que a justiça punitiva, dada a necessidade de um número maior de encontros para se obter resultados positivos. É essa temporalidade, por exemplo, um dos fatores responsáveis pela dificuldade de trazer as vítimas aos procedimentos, como visto, posto que as vítimas tenham seu tempo para recorrer à justiça, que pode não ser o mesmo tempo da justiça.

A Justiça Restaurativa vem avançando significativamente no Brasil, ganhando espaços judiciais e não judiciais muito importantes, acumulando conhecimento e experiência na justiça juvenil e de adultos e constituindo comunidades restaurativas de marcada sensibilidade: as “Inteligências coletivas” das quais nos fala Pelizzoli (2008; 2016).

A Justiça Restaurativa abre um horizonte de novas possibilidades diante da histórica saga punitiva. Entretanto, é importante reconhecer quais são os limites e os desafios para a sua consolidação como novo paradigma de justiça no Brasil, os quais foram visualizados em quatro dimensões: legais/técnicas, operacionais, democráticas, epistemológico-ideológicas.

Fator estrutural agravante no país é a Segurança Pública. Com o discurso que sempre faltam verbas, ocorre a ausência de investimentos em tecnologias e métodos eficazes de prevenção e controle da criminalidade. Somados a essa realidade, há a ausência do real interesse em resolver a questão. Diante dessa realidade, o país está entre os países mais violentos do mundo em homicídios, prisões super lotadas e milhares de processos para serem julgados.

Diante desse quadro, que o Conselho Nacional de Justiça recomendou que a Justiça Restaurativa fosse implantada em todos os municípios, cujo objetivo principal deve ser a busca de solução de conflitos através do diálogo e a reparação de danos. Queremos defender que, embora haja uma política pública denominada Justiça Restaurativa, existe um abismo entre a política

proposta e sua prática; afinal, sob a luz de Aristóteles, ser ético é uma escolha, ou seja, embora haja divergências na maneira de pensar e agir, ser ético é uma escolha. Isto significa que para a realização dessa escolha é necessário buscar conhecimentos, analisar e buscar ser virtuoso.

Veremos que os Círculos de Construção de Paz são uma das ferramentas que contribuem para a reflexão sobre as virtudes e possibilidades de uma vivência ética. Este será o tópico da próxima seção.

Justiça Restaurativa e a Tarefa de Despertar a Consciência Ética

No cenário atual de polarização de múltiplas ordens, a escola enfrenta enormes desafios para lidar com temas como: indisciplina, respeito à hierarquia, respeito nas relações, religião, sexualidade, diversidade etc. Com isso, o país sofre de um déficit ético muito grande no que condiz em relação às questões comuns do cotidiano, déficit esse porque a maioria das pessoas não tem noção do que é a escolha ética, seja em função dos maus exemplos que a cercam ou por pura ignorância. Sendo o papel da Ética perguntar como devo viver, ou, como devo agir, a realização de Círculos de Construção de Paz é fundamental como estratégia mais ampla de formação do ser humano.

Através da realização de Círculos de Construção de Paz resgata essa natureza, onde cada um tem o empoderamento de se expressar, ver, ouvir e conhecer um pouco mais do outro, reconhecendo a importância de se resgatar a virtude moral que lhe indicará o estilo de como atuar no mundo em que vive proporcionando segurança e bem estar no meio em que está inserido, e tendo ferramentas para a resolução de conflitos através do diálogo.

As virtudes éticas são àquelas que nos proporciona um exame de uma conjuntura sem uma resposta pronta ou universal e essas virtudes nascem através da busca constante do conhecimento e reflexões permanentes acerca de nossa existência. Segundo Howard Zehr¹⁶ e Kay Pranis¹⁷: "... as relações implicam em obrigações e responsabilidades. Assim, não é surpresa que essa visão do comportamento socialmente nocivo enfatize a importância de corrigir, consertar, endireitar as coisas" (ZEHR, 2012, p.32).

Os Círculos de Construção de Paz são uma das ferramentas utilizadas pela Justiça

¹⁶ Howard Zehr é reconhecido mundialmente pelo pioneirismo na área de Justiça Restaurativa. É professor da Eastern Mennonite University (EMU), em Harrisonburg, Virginia (EUA). Além de professor, é também consultor, conferencista e palestrante internacional.

¹⁷ Kay Pranis pesquisa, ensina e pratica a Justiça Restaurativa, sendo uma notável autora de diversos livros nesse assunto. Atuou como Planejadora de Justiça Restaurativa para o Departamento Correccional de Minnesota de 1994 a 2003. Pranis resgata uma abordagem inovadora sobre a questão: os Processos Circulares como ferramenta da Justiça Restaurativa. Desde 1998 ela vem conduzindo treinamentos em Processos Circulares nas mais variadas comunidades: de escolas a presídios, de empresas a igrejas e em cidades rurais em toda parte nos Estados Unidos.

Restaurativa que contribuí para a reflexão sobre as virtudes e vivência ética. Pranis enfatiza que:

“Os círculos estão sendo usados em variados contextos. Dentro dos bairros eles oferecem apoio aqueles que sofreram em virtude de um crime e ajudam a estabelecer a sentença daqueles que o cometeram. Nas escolas criam um ambiente positivo na sala de aula e resolvem problemas de comportamento. No local de trabalho, ajudam a tratar de conflitos. O processo do círculo é um momento que as pessoas se aproximam das vidas uma das outras através da partilha de histórias significativas para elas” (PRANIS, 2010, p.16).

Os Círculos reúnem pessoas que se tratam como iguais e mantêm trocas honestas sobre as mais diversas questões. A Filosofia implícita aos Círculos reconhece que todos precisam de ajuda e que ajudando os outros ao mesmo tempo, estamos ajudando a nós mesmos. O cultivo das virtudes durante a sua realização ocorre um processo que: “respeita a presença e dignidade de cada participante; valoriza as contribuições de todos os participantes; salienta a conexão entre todas as coisas; oferece apoio para a expressão emocional e espiritual e dá voz igual para todos” (PRANIS 2010, p.19).

Visão Geral dos Círculos

Um Círculo de Construção de Paz é uma forma de reunir as pessoas de modo que:

- ❖ Todos sejam respeitados.
- ❖ Todos tenham igual oportunidade de falar sem serem interrompidos.
- ❖ Os participantes se explicam contando sua história.
- ❖ Todos são iguais. Ninguém é mais importante que o outro.
- ❖ Aspectos emocionais e espirituais da experiência individual são acolhidos.

Os Círculos de Construção de Paz são úteis quando duas ou mais pessoas:

- ❖ Precisam tomar decisões conjuntas.
- ❖ Discordam.
- ❖ Precisam tratar de uma experiência que resultou em danos para alguém.
- ❖ Querem trabalhar em conjunto como uma equipe.
- ❖ Desejam celebrar.
- ❖ Querem partilhar dificuldades.
- ❖ Desejam aprender um com os outros.

O Círculo de Construção de Paz é forte o suficiente para conter:

- ❖ Raiva, frustração, alegria, dor, verdade.
- ❖ Conflito, visões de mundo diferentes, sentimentos fortes, silêncio e paradoxos.

A Justiça Restaurativa é um modelo alternativo e complementar de resolução de conflitos que procura fundar-se em uma lógica distinta da punitiva e retributiva. A lógica retributiva é baseada no princípio de que todo ato ofensivo ou violento deve ser retribuído com uma punição correspondente à intensidade da ofensa/violência.

Na Justiça Restaurativa, no entanto, quando ocorre o encontro entre os envolvidos há uma ética de diálogo, que visa a efetiva responsabilização pelo dano causado. Objetiva-se que as causas que levaram ao ato danoso sejam investigadas, do mesmo modo que se reparem os danos, que brotaram a partir da ofensa. Tem-se observado uma antiga e crescente insatisfação da sociedade com as respostas dadas pelo Direito às situações de violência e conflitos, principalmente na área penal, onde o modelo atual encontra-se impotente em dar uma resposta satisfatória.

A Justiça Restaurativa também propõe a quebra de paradigmas apresentando uma forma alternativa de resolução extrajudicial dos conflitos, onde todas as pessoas que de alguma forma estejam envolvidas se encontram para em conjunto propor uma solução ao caso, objetivando reparar as consequências resultantes dos seus atos e retomar uma convivência respeitosa. Essa reflexão nos remete a Aristóteles quando escreve que “a virtude moral é aprendida pelo hábito” e a tendência de quanto mais agirmos virtuosamente, maiores serão as chances de nos tornarmos justos futuramente. Todo aluno tem intrinsecamente as potencialidades da virtude e o programa da Justiça Restaurativa oferece alternativas para que tais potencialidades possam ser refletidas, revisitadas e desabrochadas.

Nesse contexto surge a Justiça Restaurativa, em complementaridade à Justiça Tradicional ou Retributiva, superando suas limitações, sob um novo prisma de solução de conflitos, concentrando-se em uma ética com base no diálogo e na responsabilidade e inclusão social, de forma que a vítima e a comunidade têm papel fundamental na solução do conflito. Fala-se que a Justiça Restaurativa é complementar à Justiça Tradicional porque seu funcionamento se dá em reverência ao Estado Democrático de Direito, nunca em sua contraposição e também se levando em conta a complexidade que é nossa sociedade.

Percebemos que a Justiça Restaurativa abrange valores que ao longo da História da Filosofia tem sido discutido por diversos autores. Para o propósito deste trabalho tomamos como interlocutor o filósofo Immanuel Kant. A Filosofia de Immanuel Kant é uma referência a partir da qual podemos compreender melhor as práticas da Justiça Restaurativa. Segundo Kant, a capacidade que o homem tem de diferenciar o certo do errado é inata, ou seja, já nasce com ele.

Sendo assim, a moral independe da experiência, pois já nascemos com ela na medida em

que somos dotados de razão. Por sermos seres racionais reconhecemos o dever de determinarmos a nossa vontade pela lei moral, que é a priori e pura. A lei apresenta-se a nós como imperativo e como dever porque, apesar de racionais, somos igualmente seres empíricos, seres sensíveis influenciáveis por vários fatores. Veremos com detalhe no capítulo seguinte. Por ora, convém ressaltar que a teoria moral kantiana permite pensar a Justiça Restaurativa com outra profundidade, nomeadamente quando levamos em consideração que Kant ressalta que o homem através de sua consciência moral possui a capacidade de avaliar e escolher suas condutas.

A Justiça Restaurativa na escola pode potencializar o conhecimento e o despertar dessa consciência moral, ou seja, levar os alunos a buscar e deixar aflorar dentro de si sua melhor versão. Essa é a premissa que permite ao indivíduo compreender seu funcionamento interno, passando a ter consciência de suas fragilidades e seus potenciais.

A Justiça Restaurativa na Escola é um modelo de justiça que busca soluções pacíficas no âmbito escolar, cujo foco é prevenir conflitos, tendo como principal ferramenta o diálogo. Tal concepção encontra sustentação na teoria do conflito, que parte do princípio que o conflito é inerente à vida e inevitável à condição humana. Tal proposta é uma alternativa que amplia a ação a partir da perspectiva da vítima e da consideração do sofrimento ocasionado pela violência. Sua finalidade é buscar o consenso entre membros da comunidade, escola, vítima, ofensores e demais envolvidos.

Com esse procedimento busca-se a retratação do ofensor e o compartilhamento da responsabilidade entre todas as partes para lidar com as situações de forma criativa, construtiva e educativa, objetivando caminhar no sentido de cooperação, restauração dos valores morais, resgate da dignidade das pessoas.

Com base nos pressupostos da Justiça Restaurativa, esse procedimento possibilita a articulação entre Justiça, Escola e Comunidade, objetivando a criação de uma cultura da paz, com orientações para os diretores, coordenadores, professores, pais, alunos e membros da comunidade envolvida.

O modelo restaurativo escolar quando bem conduzido, torna-se uma importante ferramenta para a formação de uma justiça direta e mais participativa, por atuar na transformação da conduta de jovens e adolescentes e contribuindo para o desenvolvimento e cultivo de relações mais saudáveis e democráticas. No capítulo seguinte voltar-nos-emos para um filósofo crucial para pensar a ética moderna e contemporânea, a saber, Immanuel Kant.

Capítulo 3. IMMANUEL KANT E A FUNDAMENTAÇÃO DA METAFÍSICA DOS COSTUMES (FMC)

Quem foi Immanuel Kant (1724-1804)

Nascido na cidade de Königsberg, cidade que após a reestruturação do espaço físico mundial está situada na Polônia, aos 22 de abril de 1724 e morreu em 1804. De família pobre, Immanuel Kant era o quarto filho de uma família de onze irmãos. Um amigo de sua família, Francisco Alberto Schultz, adepto fervoroso do pietismo, foi quem patrocinou seus estudos.

Seu pai, João Jorge Kant, que exercia a profissão de seleiro, homem trabalhador e de uma honestidade admirável, tinha aversão a mentiras. Sua mãe, Ana Regina Reuter, mulher profundamente religiosa, foi quem se encarregou de sua formação moral e religiosa, que antes de morrer o internou no Collegium Fridericianum, dirigido pelo amigo da família, o então Francisco Schultz.

Aos treze anos de idade Kant perdeu sua mãe. Foi fortemente influenciado pelo exemplo de seus pais cuja lembrança se manteve vivo no seu forte pietismo religioso protestante. O exemplo, a honestidade e a forte espiritualidade de seus pais foram marcas profundas em toda sua vida e demarcaram sua personalidade. Diz-se que tinha aversão por qualquer forma de carreirismo. Sua carreira foi conquistada com suas próprias forças, com extrema dignidade e determinação. A ele interessava somente o saber e a pesquisa. Nosso filósofo sabia valorizar tudo para um conhecimento sem preconceitos da natureza e para o valor moral dos homens.

Nasceu, viveu e morreu em Königsberg, cidade com cerca de 50 mil habitantes e em toda sua vida acadêmica foi considerado um estudante dedicado, sem, no entanto, ser considerado aluno brilhante. Kant curiosamente tinha uma convicção de que a pessoa humana só atingiria uma direção firme na vida depois dos 39 anos de idade.

Com essa idade Kant era apenas um metafísico numa Universidade. Em 1741 entrou na Universidade de Königsberg. Ali se dedicou à Filosofia e à Física de Newton. A morte do pai e as dificuldades econômicas enfrentadas pela família praticamente o obrigaram a abandonar os estudos e trabalhar como preceptor de famílias abastadas locais.

Em 1756 assumiu a função de professor da Universidade de Königsberg, foi respeitado por toda a sua vida, mas nada do que fizera antes dos 50 anos lhes garantiria qualquer relevância no âmbito da Filosofia. Viveu uma vida extremamente metódica e regulada. Aos 46 anos de idade, Kant leu uma obra de David Hume considerado empirista por muitos, mas outros autores o consideravam um naturalista.

Assim Kant expressa (1988, p. 17), “[...] confesso francamente: foi à advertência de David Hume que, há muitos anos, interrompeu o meu sono dogmático e deu às minhas investigações no

campo da Filosofia especulativa uma orientação inteiramente diversa”.

Hume o despertou do sono dogmático. Com ele Kant aprendeu a limitar as pretensões do ser humano no que diz respeito ao conhecimento: então em 1781 publicou uma das obras mais influente da Filosofia Moderna, a *Crítica da Razão Pura*, que o consagraria como um dos filósofos mais importantes da modernidade. Acordar do sono dogmático para Kant significou a tarefa de refundar a teoria do conhecimento e criar novas bases para as ciências.

Sua Filosofia está voltada para estabelecer os limites do conhecimento humano com base em um intenso exercício filosófico. O seu Criticismo¹⁸¹⁸, como é chamado pelos estudiosos, visa superar os limites do racionalismo e do empirismo. Ao perceber que somos seres limitado pelo que nos é dado conhecer, não poderemos conhecer a verdade sobre o mundo “como ele é em si”. Isso porque percebemos e pensamos o mundo de formas determinadas. Assim, é capital estudar como o conhecimento se dá a partir de Kant. Ele faz uma síntese entre racionalismo e empirismo.

Sem o conteúdo da experiência, dados na intuição, os pensamentos são vazios de mundo (racionalismo); por outro lado, sem os conceitos, eles não têm nenhum sentido para nós (empirismo). Assim podemos traduzir as palavras de Kant: Sem sensibilidade nenhum objeto nos seria dado, e sem entendimento nenhum seria pensado. Pensamentos sem conteúdo são vazios, intuições sem conceitos são cegas.

Kant: a Formação do Filósofo e a Filosofia

Kant considera a formação filosófica sob um duplo aspecto: segundo o seu conceito na escola e segundo o seu conceito no mundo. Na escola, Kant afirma que a Filosofia é uma “doutrina da habilidade” e que o filósofo, assim preparado, é capaz de construir regras para empregá-las em fins quaisquer. Desse ponto de vista, a Filosofia apresenta dois componentes: “em primeiro lugar, um acervo suficiente de conhecimentos racionais; em segundo lugar, um nexo sistemático desses conhecimentos ou sua ligação na ideia de um todo” (SENEDA, 2009, p. 240). Assim, enquanto habilidade, ou seja, enquanto cultivo do modo de se fazer uma coisa, a Filosofia pode ser designada por uma competência técnica, composta por um acervo de conhecimentos racionais e por um modo de empregá-los para pensar fins quaisquer, os quais têm de poder assumir o formato do que Kant designa uma arquetônica.

Nesse sentido, percebemos que Kant concebe a formação escolar do filósofo a partir de uma engenharia, que o capacita a converter fins quaisquer em meios que possibilitem, numa estrutura

¹⁸ Com a publicação de *Crítica da Razão Pura* (1781), Kant tratou de fundamentar o conhecimento humano e fixar seus limites. Diante da questão: Qual é o verdadeiro valor dos nossos conhecimentos? Kant colocou a razão num tribunal para julgar o que pode ser conhecido legitimamente e que tipo de conhecimento não tem fundamento. Com isso pretendia superar a dicotomia racionalismo-empirismo.

arquitetônica, pensar a meta final da razão. Logo, enquanto aquisição de uma habilidade há uma parte técnica da formação filosófica que pode e deve ser ensinada. Uma das principais características dessa habilidade seria o cultivo rigoroso e técnico de uma terminologia, que capacitasse o filósofo a reordenar os conhecimentos de ciência no interior de uma arquitetônica (IBID).

Por outro lado, o ensino da Filosofia que separa o conteúdo da forma de filosofar leva o aluno ao erro, na medida em que diferencia algo que não pode ser diferenciado na Filosofia: o filosofar de seu conteúdo. Ou seja, e essa constatação averiguou Gelamo (2008, p. 160), a partir de sua leitura de Hegel, não se pode fazer uma separação entre o pensar filosoficamente e o pensar os conteúdos filosóficos, os quais dão condições para o filosofar. Filosofar é filosofar com conteúdo. Nesse ponto surge uma figura central que é o professor de Filosofia.

O professor filósofo é, então, essencial no ensino da Filosofia porque já superou a dicotomia entre o conteúdo e o método, entre a teoria e a prática, sendo capaz, portanto, de fazer as mediações imprescindíveis para o aprendizado dos iniciantes. O professor tem papel fundamental nesse processo, pois ele é o mediador da aprendizagem.

Aprender é aprender com alguém, por intermédio de alguém, isto é, por um processo necessariamente mediado. Sem intervenção não se pode esperar que a educação se realize. A consciência em Hegel não é um ‘ensimesmamento’ nem uma autossuficiência (NOVELLI, 2005, p. 134).

É nesse sentido que, para o ensino de Filosofia, há na rede de ensino a escassez de concursos que acabam levando as temáticas filosóficas a serem trabalhadas por professores, em sua maioria, de outras áreas do conhecimento. Muitas vezes esses profissionais de outras áreas desconhecem o estatuto da Filosofia como área do saber ou a respeito de seus temas e, em alguns casos, a encaram como uma atividade intelectual infrutífera ou apenas para a complementação da carga horária. A realidade na rede de ensino desconsidera a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, quando estes apresentam as competências e habilidades da Filosofia e apontam para a necessidade de haver um profissional qualificado.

A falta de professores formados na área, a carga horária reduzida e a maneira como se estabelece o conteúdo a ser trabalhado fazem-nos inferir que não há preocupação com a problematização, mas com a informação ou transmissão de conteúdo, dificultando ao estudante a possibilidade de criação ou ressignificação, pois o tempo para apreender alguns conceitos é reduzido.

De acordo com um estudo feito pela Capes, o Brasil tem, atualmente, 31.118 profissionais atuando como professores de Filosofia e Sociologia sendo que, desse total, apenas 23% têm formação específica. Diante desse quadro, tem que chamar todas aquelas pessoas que têm uma

formação correlata como História, Ciência Política e a Sociologia pura, sem a licenciatura. Estima-se que o número de professores de Filosofia e Sociologia formados por ano precisa aumentar 20 vezes para atender a demanda. No total, serão necessários 107.680 docentes de cada disciplina e, atualmente, formam-se, por ano, 2.884 docentes de Filosofia e 3.018 de Sociologia¹⁹.

O Lugar da Educação em Kant

O problema da educação é de suma importância para a formação humana, visto que, como afirma Kant, o homem é a única criatura que precisa de educação. Mas por que o homem é o único ser que carece de educação? Kant define o homem como um ser sensível, determinado pelas leis da natureza como os demais animais. Mas também o define como um ser racional (*inteligível*), que pode agir segundo as leis da liberdade. Ou seja, o homem não se reduz a determinação da sua natureza antropológica, mas pode ser algo além de todo determinismo porque tem livre-arbítrio e escolha.

Kant enxergou a educação como uma forma de ajudar o indivíduo a ser livre, autônomo, protagonista. O homem se torna verdadeiramente homem, por meio da educação, porque ela possibilita o aperfeiçoamento, a princípio, da destreza e da prudência e, por sua vez, da moralidade. Neste sentido, apesar do homem nascer homem, enquanto possuidor de dignidade, visto que é um ser racional e, portanto, uma pessoa (possuidor de valor absoluto e é completamente insubstituível), diferentemente das coisas que apenas possuem valor relativo e que por isso possuem tão somente preço, ele pode se desenvolver e se aperfeiçoar em seus aspectos individuais, sociais, políticos e morais. Sendo assim, em parte o homem nasce homem, mas em outros aspectos ele é formado pela educação. Ou seja, o homem é moldado pela educação na medida em que viabiliza o processo de passagem do estado de animalidade à civilidade, e, por sua vez, da civilidade à moralidade. Portanto, é nesse sentido que a educação forma o homem. No dizer de Rosa (2010, p. 2) “Kant aborda de forma precisa o tema Educação, dizendo que é ela que faz do homem um verdadeiro homem. É a Educação que possibilitará ao homem sua evolução até que possa chegar ao seu fim que é ver-se enquanto humanidade”. Sem a qual é impossível uma ação verdadeiramente moral.

Kant especialmente com a sua obra FMC²⁰ propõe uma moralidade universal fundada na

¹⁹ Veja matéria completa em <http://www.stellabortonni.com.br/index.php/artigos/959-faltam-paofissoais-ii-soiologia-i-filosofia-iiz-a-iapis>. Acesso no dia 24/04/2020 às 22h32min.

²⁰ Neste trabalho utilizamos a tradução de Paulo Quintela. O autor diz em sua nota prévia: “A presente versão portuguesa da *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* de Immanuel Kant foi feita sobre o texto da edição de Immanuel Kants Werke preparada por Artur Buchenau e Ernst Cassirer e publicada pela casa de Bruno Cassirer, Berlim, 1922, vol. IV, págs. 241-324. É a reprodução da segunda edição, de Riga, 1786 (KANT, 2007, p. 11).

razão e que independe do contexto, da religião e das crenças, tendo como seu traço distinto a identificação entre liberdade e obediência à lei moral. O autor defende a razão humana como legisladora capaz de elaborar normas universais²¹. O projeto crítico de Kant obriga a reavaliar o modo como pensamos e fazemos ciência, mas também como pensamos e justificamos a moral, enquanto domínio da liberdade. Ambos terão impacto na forma como Kant irá desenvolver suas conceituações antropológicas, estéticas e políticas, inclusive o papel da educação. É através da educação que o mote do iluminismo, *SapereAude*, ganha seu destaque e seu espaço privilegiado de ação. Diz o autor que “O grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação” (KANT, 1999, p. 16).

Parece uma discussão atual, no entanto, essa afirmação foi citada em *Sobre a Pedagogia*, que foram preleções feitas por Kant aos alunos de Pedagogia no período de (1776/77, 1783/84 e 1786/87). Segundo Kant, o homem é o único ser que precisa ser educado e é justamente por isso que difere dos demais animais. Esse é um dos principais motivos pelos quais Kant têm papel relevante em nossa sociedade atualmente, quando aborda de forma precisa o tema Educação, dizendo que é ela que faz do homem um verdadeiro homem. É a Educação que possibilitará ao homem sua evolução até que possa chegar ao seu fim que é ver-se enquanto humanidade, sem a qual é impossível uma ação verdadeiramente moral. Ressalta ainda que todo esse processo só seja possível através da educação, a qual terá a função de disciplinar e instruir o indivíduo para a vida. O ser humano é aquilo que a educação dele o faz (KANT, 1999, p. 15). Daí a necessidade do livre pensar que só é possível a ele quando alcançar plenamente a maioridade ou seja, ter a capacidade de usar a própria razão.

No âmbito da Filosofia dizia que não se ensina e não se aprende a Filosofia. Aprende-se a filosofar. Kant, assim se refere ao filosofar:

“[...] não é possível aprender qualquer Filosofia; [...] só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os” (KANT, 2001, p. 672-673).

Não é possível aprender a Filosofia formulada pelos filósofos, mas apenas aprender a filosofar, isto é, exercitar o pensamento de forma livre e autêntica. Filosofar significa mergulhar profundamente no conhecimento do eu, da cultura e do mundo. Para Kant, o ato de filosofar é

²¹ Tudo muito semelhante ao modus operandi da Justiça Restaurativa. Se Kant vivesse no século XXI estaria às voltas com o desenvolvimento de sua pedagogia nas salas de aula com a implementação de sua *FMC*, pois é nesta obra que Kant afirma que o que distingue o homem dos outros seres da natureza é a razão. Pretende alterar o conceito de moralidade e introduz conceitos como a **Boa Vontade**. Kant considera leis morais apenas as leis universais. A ação humana, no seu entender, quando puder ser elevada a condição de universalmente aceita, acaba se tornando uma lei moral, devendo, por razões racionais, ser observada por todos.

próprio do homem e o enaltece como ser humano, pois constitui o exercício do talento da razão, isto é, a faculdade de pensar. Mesmo sendo uma habilidade potencialmente do ser humano, o ato de filosofar só se desenvolve por meio do hábito do pensar e do exercício da crítica perante os sistemas filosóficos²².

Essa prática somente será possível mediante aprendizado. Segundo o próprio Kant, só se aprende a filosofar pelo exercício que fazemos a nós mesmos da razão. Aprender a filosofar, só filosofar, aprendendo Filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a Filosofia do passado ou do presente. Kant não é um formalista que preconiza que se deve aprender um método no vazio ou uma forma sem conteúdo; tampouco segue que Kant tivesse avaliado a ideia de que os estudantes deveriam ser impulsionados a pensar por si mesmos, sem a necessidade de se esforçar na compreensão crítica da Filosofia, de seus conceitos, de seus problemas, de suas teorias.

Na verdade Kant se referia ao ensinar a pensar. Assim se expressou no anúncio do programa de inverno de 1765-1766:

“Espera-se que o professor desenvolva no seu aluno, em primeiro lugar, o homem de entendimento, depois, o homem de razão, e, finalmente, o homem de instrução. Este procedimento tem esta vantagem: mesmo que, como acontece habitualmente, o aluno nunca alcance a fase final, terá mesmo assim beneficiado da sua aprendizagem. Terá adquirido experiência e ter-se-á tornado mais inteligente, se não para a escola, pelo menos para a vida. Se invertermos este método, o aluno imita uma espécie de razão, ainda antes de o seu entendimento se ter desenvolvido. Terá uma ciência emprestada que usa não como algo que, por assim dizer, cresceu nele, mas como algo que lhe foi dependurado. A aptidão intelectual é tão infrutífera como sempre foi. Mas ao mesmo tempo foi corrompida num grau muitíssimo maior pela ilusão de sabedoria. É por esta razão que não é infrequente deparar-se nos homens de instrução (estritamente falando, pessoas que têm estudos) que mostram pouco entendimento. É por esta razão, também, que as academias enviam para o mundo mais pessoas com as suas cabeças cheias de inanidades do que qualquer outra instituição pública. [...] Em suma, o entendimento não deve aprender pensamentos, mas a pensar. Deve ser conduzido, se assim nos quisermos exprimir, mas não levado em ombros, de maneira a que no futuro seja capaz de caminhar por si, e sem tropeçar. A natureza peculiar da própria Filosofia exige um método de ensino assim. Mas visto que a Filosofia é, estritamente falando, uma ocupação apenas para aqueles que já atingiram a maturidade, não é de espantar que se levantem dificuldades quando se tenta adaptá-la às capacidades menos exercitadas dos jovens. O jovem que completou a sua instrução escolar habituou-se a aprender. Agora pensa que vai aprender Filosofia. Mas isso é impossível, pois agora deve aprender a filosofar. [...] Para que pudesse aprender Filosofia teria de começar por já haver uma Filosofia. Teria de ser possível apresentar um livro e dizer: Veja se, aqui há sabedoria,

²² Na última década este aprendizado tem sido desenvolvido pelos professores com os acadêmicos do curso de Filosofia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Recentemente a professora doutora Marta Nunes da Costa publicou um artigo onde sistematiza esta prática utilizada por ela mesma cujo objetivo é “propiciar as bases e fundamentos filosóficos, metodológicos e formais, para que no final cada aluno seja capaz de cumprir três tarefas: 1) ler um texto filosófico, de forma autônoma e crítica, comprometida com o rigor analítico e regras de exposição formalde argumentos; 2) desenvolver metodologias de ensino, de forma a familiarizar-se com a sala de aula e com algumas técnicas pedagógicas; 3) estar familiarizado com as especificidades de uma pesquisa filosófica e, por isso, ser capaz de redigir trabalhos acadêmicos...” (2020, p. 89).

aqui há conhecimento em que podemos confiar. Se aprenderem a entendê-lo e a compreendê-lo, se fizerem dele as vossas fundações e se construírem com base nele daqui para frente, serão filósofos. Até me mostrarem tal livro de Filosofia, um livro a que eu possa apelar, [...] permito-me fazer o seguinte comentário: estaríamos a trair a confiança que o público nos dispensa se, em vez de alargar a capacidade de entendimento dos jovens entregues ao nosso cuidado e em vez de educá-los de modo a que no futuro consigam adquirir uma perspectiva própria mais amadurecida, se em vez disso os enganássemos com uma Filosofia alegadamente já acabada e cogitada por outras pessoas em seu benefício. Tal pretensão criaria a ilusão de ciência. Essa ilusão só em certos lugares e entre certas pessoas é aceite como moeda legítima. Contudo, em todos os outros lugares é rejeitada como moeda falsa. O método de instrução próprio da Filosofia é zetético, como o disseram alguns filósofos da antiguidade (de ζητεῖν). Por outras palavras, o método da Filosofia é o método da investigação. Só quando a razão já adquiriu mais prática, e apenas em algumas áreas, é que este método se torna dogmático, isto é, decisivo. Por exemplo, o autor sobre o qual baseamos a nossa instrução não deve ser considerado o paradigma do juízo. Ao invés, deve ser encarado como uma ocasião para cada um de nós formarmos um juízo sobre ele, e até mesmo, na verdade, contra ele. O que o aluno realmente procura é proficiência no método de refletir e fazer inferências por si. E só essa proficiência lhe pode ser útil. Quanto ao conhecimento positivo que ele poderá talvez vir a adquirir ao mesmo tempo — isso terá de ser considerada uma consequência acidental. “Para que a colheita de tal conhecimento seja abundante, basta que o aluno semeie em si as fecundas raízes deste método²³”.

Retomamos aqui o projeto da professora doutora Costa (2020, p. 89) onde diz que cabe ao aluno “escolher aprender, interiorizar, desenvolver-se e expandir seus conhecimentos e as suas práticas” e ao professor cabe “orientar o caminho que cada um deve e consegue fazer por si próprio”. E ainda: o objetivo do professor é “criar um movimento comum de pensar, de levantamento de questões, de formulação e construção de conceitos e por fim, de exposição, argumentação e debate” (p. 91). A Filosofia requer professores problematizadores, vivência e experiência repensando permanentemente os conceitos. Alunos de ensino médio com a orientação de seu professor de Filosofia, com certeza, darão conta de ler, refletir e reelaborar os conhecimentos apresentados pelo professor em sala de aula.

Na próxima seção faremos uma reconstrução dos conceitos centrais apresentados na *FMC* para que, em seguida, possamos esclarecer a pertinência da proposta moral do autor em sala de aula. Para o nosso propósito concentrar-nos-emos na obra *FMC*, publicada em 1785, uma das mais importantes já escritas sobre moral. No âmbito desta pesquisa a obra se reveste de uma importância

²³ Tradução de Desidério Murcho feita em 19 de março de 2002 com algumas nuances refeitas pelo autor para o português do Brasil, uma vez que a tradução estava no português aporuguesado. Esta “aula inaugural” proferida por Kant está em “Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766”, in *Theoretical Philosophy, 1755- 1770* (edição de David Walford e Ralf Merbote, Cambridge University Press, 1992), pp. 2:306-7. Crítica na Rede, Copyright © 2021 criticanarede.com ISSN 1749-8457. Disponível em: <https://criticanarede.com/fil_ensinarpensar.html#:~:text=O%20m%C3%A9todo%20de%20instru%C3%A7%C3%A3o%20pr%C3%B3prio,dogm%C3%A1tico%2C%20isto%20%C3%A9%20decisivo.> E acesso em 15 de maio de 2020 às 20h31min.

impar porque nela Kant estabelece as bases da formação moral²⁴.

Reconstruindo a Fundamentação Metafísica dos Costumes

Esta obra é composta pelo prefácio seguido por três seções. No prefácio Kant faz rápidas referências sobre o tema da moral sem a intenção de tecer conceitos ou mesmo esgotá-lo. Na primeira seção Kant explica como ocorre a transição do conhecimento moral da razão vulgar para o conhecimento filosófico e evidencia que a boa vontade, como vontade pura, nunca pode ser má e deve transformar-se numa lei universal, bem como se constitui em condição indispensável para que o homem seja digno da felicidade. Por fim, afirma que para que uma ação tenha valor moral é preciso que ela seja realizada por dever.

Na segunda seção Kant apresenta a transição da Filosofia Moral popular para a Metafísica dos Costumes destacando a autonomia da vontade como princípio da moralidade e que o imperativo categórico e hipotético são referências para se avaliar os princípios da moralidade.

É na obra *FMC* que Kant elabora os conceitos devidamente articulados de autonomia, boa vontade, dever, heteronomia, imperativo, lei moral, liberdade, máxima, visando sempre a superação da minoridade e o alcance do esclarecimento que será progressivamente maior na medida em que o sujeito cresça na autonomia intelectual. Por exemplo: na primeira seção da obra surge o primeiro conceito fundamental na teoria kantiana que é a ‘boa vontade’.

A boa vontade é o conceito mais próximo do senso comum que revela a nossa natureza ou predisposição moral. É exteriorizada como boa conduta ou comportamento racional. Nesse contexto, pode-se problematizar o conceito kantiano de boa vontade com outros conteúdos estudados nas aulas de Filosofia, levando os alunos a refletir sobre a oportunidade de desenvolver seu pensamento livre e independente e ao mesmo tempo um comportamento ético que o leva a ter o senso de viver em comunidade.

O objetivo da *FMC* é buscar um princípio de moralidade que fundamente os costumes e o agir moral. O método empregado abrange dois passos. Primeiro, analiticamente, ir do conhecimento vulgar ao princípio supremo desta espécie de conhecimento. Segundo, sinteticamente, em sentido inverso, caminhar deste princípio e de suas fontes para a *crítica da razão pura prática*. Vamos em frente neste caminho.

²⁴ Convém distinguir que, no pensamento de Kant, a moral é uma área do conhecimento que abrange tanto a *Doutrina do Direito* quanto a *Doutrina da Virtude*, conforme esclarece Kant no *Prefácio* da obra *FMC*. Em outras palavras, a moral é uma palavra ampla que abarca tanto a ética quanto o direito, ou seja, quando Kant emprega a palavra “moral” é preciso sempre se precaver se a referência condiz à doutrina do direito ou à doutrina da virtude ou a ambas. É imperioso advertir que, no *Prefácio* da *FMC*, a palavra moral está identificada com a palavra alemã *Ethik*, abrangendo a ideia de ética e de direito; porém, mudando este posicionamento, na *Doutrina da Virtude*, Kant especifica a palavra alemã *Ethik* – em língua portuguesa “ética” – como o sistema da Doutrina da Virtude, sem mesclas com a *Doutrina do Direito*.

A Transição do Conhecimento Moral da Razão Vulgar para o Conhecimento Filosófico

Na FMC Kant nos apresenta como se dá a transição do conhecimento moral da razão vulgar para o conhecimento filosófico, iniciando com seguinte afirmação: “Neste mundo, e até também fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação a não ser uma só coisa: uma boa vontade (KANT, 2007, p. 21). Com essa afirmação Kant ressalta que a boa vontade é boa em si mesma desde que não esteja ligada a qualquer finalidade, ou seja, a boa vontade é boa sem estar restrita a nenhuma condição. “Uma vontade boa em si mesma significa que ela não é um meio para alcançar outra coisa, mas, antes que ela tem em si o seu próprio fim” (COSTA, 2016, p. 539). Ao afirmar que a boa vontade é incondicionalmente boa, Kant não nega a existência de outras coisas que podem ser consideradas boas que, no entanto, não são boas no mesmo sentido em que é a boa vontade²⁵. Podemos tomar como exemplo a riqueza ou a fama que é coisa desejáveis, mas podem se tornar más e prejudiciais se não for acompanhado de uma boa vontade que discipline e oriente a influência sobre o agir.

Uma boa vontade é a primeira referência de Kant em busca de um princípio que fundamente os costumes e o agir moral, afirmando que não é possível conceber nada que sem restrições possa ser considerada boa, a não ser a boa vontade. Uma boa vontade é definida como uma vontade pura, sem qualquer determinação ou influência sensível. Todos os talentos do espírito humano, e também qualidades do temperamento são por vezes desejados e bons, mas, no entanto, podem também ser ruins se a vontade não for boa. O que determinará essas qualidades de caráter é a vontade que é um dom natural de todo ser humano. A questão que se impõe é:

“Como a maioria dos seres humanos está numa situação em que não consegue discernir claramente as suas prioridades representando o seu próprio fim de forma errada, i.e., como a maioria dos seres humanos tende a ceder aos critérios normativos estabelecidos do *status quo* de forma a promover *apenas* os seus interesses contingentes, é preciso esclarecer, ou melhor, trazer à luz o princípio supremo da moralidade” (COSTA, 2016, p. 535).

Pelo conceito de uma vontade absolutamente boa, Kant afirma que essa é a vontade que nunca pode ser má, o que equivale a dizer que se a sua máxima for transformada numa lei universal nunca poderá entrar em contradição consigo mesma. Isto ocorre porque a sua lei suprema é: “Age

²⁵ A boa vontade é boa sem limites. É boa em si e por si. É boa pelo princípio do querer. Seu valor não está no propósito da ação, mas sim na máxima que determina o princípio do querer. O que torna uma vontade boa não são seus efeitos no mundo, mas a representação mesma da lei como motivo suficiente de determinação da vontade. Uma boa vontade é boa, porque segue o dever pelo dever, porque seu valor não está nos resultados, mas no princípio da ação, ou seja, porque age unicamente por respeito à lei. O valor moral de uma ação não consiste, por conseguinte, em seus resultados. Consiste em sua fundamentação na lei moral. Esta é possível graças à potencialidade do ser humano, enquanto racional, de determinar sua ação de acordo com a razão e liberta-se de todas as tendências e estímulos.

sempre segundo aquela máxima cuja universalidade como lei possas querer ao mesmo tempo; esta é a única condição sob a qual uma vontade nunca pode estar em contradição consigo mesma, e um tal imperativo é categórico” (KANT, 2007, p. 80). Dessa forma, Kant ressalta a relação intrínseca existente entre uma vontade absolutamente boa e a lei moral, ou seja, a lei moral é a condição que transforma uma vontade em uma vontade absolutamente boa. Este conceito remete automaticamente para outro. Diz o autor que:

“Para desenvolver, porém, o conceito de uma boa vontade altamente estimável em si mesma e sem qualquer intenção ulterior, conceito que reside já no bom senso natural e que mais precisa ser esclarecido do que ensinado, [...] vamos encarar o conceito do Dever que contém em si o de boa vontade” (KANT, 2007, p. 26).

Em seu artigo "Razão prática e Meta-ética: uma análise a partir da FMC de Kant" a doutora Marta Nunes da Costa (2016: 539) diz que já nas primeiras páginas Kant descreve o caminho para se auferir o que é ter uma boa vontade.

“Lembremos que o método de exposição consiste em partir do senso comum para mostrar às pessoas comuns que elas já sabem o que é a moral, apenas se deixam confundir pela competição de inclinações que turva o reconhecimento pessoal do dever. Kant não quer ensinar o que é a moral; ele não quer dizer como devemos viver, porque ele parte do princípio de que todos sabem o que é; apenas é preciso clarificar e trazer à tona os princípios pelos quais a nossa ação se rege; evidenciar os critérios segundo os quais consideramos uma ação moral”.

O conceito de dever moral está diretamente ligado ao imperativo categórico, pois enquanto este fornece o que é obrigação, o dever fornece a ação obrigada, isto é, a matéria da obrigação sob o ângulo interno (ação por dever) e externo (ação conforme ao dever). Então, o dever moral contenta-se apenas quando a ação é realizada conjuntamente conforme ao dever e por dever. Pois para Kant: “Dever é a ação a que alguém está vinculado” (2017, p. 32). É, portanto, a matéria da obrigação e, por isso, só pode existir um único dever (segundo a ação), se bem que a ele possamos estar vinculados de diferentes modos. O imperativo categórico e o dever justificam a moral.

“A representação de um princípio objetivo, enquanto obrigante para uma vontade chama-se um mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se *Imperativo*. Todos os imperativos se exprimem pelo verbo *dever*, e mostram assim a relação de uma lei objetiva da razão para uma vontade que segundo a sua constituição subjetiva não é por ela necessariamente determinada (uma obrigação). Eles dizem que seria bom praticar ou deixar de praticar qualquer coisa, mas dizem-no a uma vontade que nem sempre faz qualquer coisa só porque lhe é representado que seria bom fazê-la. Praticamente *bom é, porém*, aquilo que determina a vontade por meio de representações da razão, por conseguinte não por causas subjetivas, mas objetivamente, quer dizer por princípios que são válidos para todo o ser racional como tal” (KANT, 2007, p. 48).

Kant introduz a distinção entre uma ação feita por dever e em conformidade com o dever. Para ele, uma ação contrária ao dever é facilmente identificável, como veremos com mais detalhe ao olhar para as formulações do imperativo categórico, porém, a distinção entre por dever e em conformidade com o dever não é tão perceptível do ponto de vista externo. Diz Kant:

“E na verdade conforme ao dever que o merceeiro não suba os preços ao comprador inexperiente, e, quando o movimento do negócio é grande, o comerciante esperto também não faz semelhante coisa, mas mantém um preço fixo geral para toda a gente, de forma que uma criança pode comprar em sua casa tão bem como qualquer outra pessoa. É-se, pois, servido *honradamente*; mas isso ainda não é bastante para acreditar que o comerciante tenha assim procedido por dever e princípios de honradez; o seu interesse assim o exigia; mas não é de aceitar que ele, além disso, tenha tido uma inclinação imediata para os seus fregueses, de maneira a não fazer, por amor deles, preço mais vantajoso a um do que a outro. A ação não foi, portanto, praticada nem por dever nem por inclinação imediata, mas somente com intenção egoísta” (KANT, 2007, p. 27).

Como qualquer ação cujo motivo parte da sensibilidade não pode ser qualificado como moral resta aos que queiram agir moralmente, ou seja, por dever, senão outro, que é o motivo do respeito à lei que ordena o cumprimento do dever. Conforme a concepção kantiana, a lei moral é estabelecida a priori, pela razão e, sendo assim, todo ser racional é capaz de reconhecer a lei que ordena o cumprimento do dever. Imoral = contrário ao dever (ex: roubar, matar, mentir); não é possível saber com certeza absoluta a intenção da ação do merceeiro - a ação é conforme o dever, mas não conseguimos provar que seja por dever.

De onde vem essa dificuldade? Do fato de que somos seres humanos, isto é, seres empíricos e seres racionais simultaneamente.

No início da *FMC* Kant havia dito que o nosso propósito deve ser encontrado na nossa função racional, pois se a felicidade fosse nosso destino o instinto cumpriria melhor a função do que a razão. Porque o ser humano não é um ser puramente racional, mas também empírico, ele necessita da lei moral, que se apresenta como imperativo, para garantir a determinação da vontade pela razão. Consequentemente é para a vontade não perfeitamente boa que se põe o dever, posto que

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

que contém em si o de boa vontade, posto que sob certas limitações e obstáculos subjetivos, limitações e obstáculos esses que, muito longe de ocultarem e tornarem irreconhecível a boa vontade” (KANT, 2007, p. 25-26).

Kant procura mostrar que, se a razão nos foi dada como uma faculdade que deve exercer influência sobre a vontade, ou seja, para que, enquanto razão prática, a determine imediatamente, independentemente de possíveis objetos que possam ser colocados, pois, para tal tarefa, a natureza não nos deu qualquer outra faculdade.

Kant acreditava que a razão humana pode definir o que é certo ou errado. Por isso defende a existência de uma ética universal. Aqui uma comparação com a física também é pertinente. Essa disciplina é capaz de encontrar leis universais da natureza. A atração gravitacional é um exemplo. Tais leis são válidas em qualquer lugar e tempo. Kant acreditava que o mesmo seria possível com a ética. A razão pode definir leis morais universais.

Kant nega e afasta qualquer conceito de bem e mesmo da felicidade como fundamentos da moralidade e não admite que esta seja a finalidade da existência humana, pois a moralidade é definida pela simples relação da razão pura com a determinação da vontade. Kant até reconhece a importância do cultivo da felicidade pelo homem, mas acredita que essa disposição não precisa ser estimulada, pois é uma tendência natural. Por sua vez, a boa vontade não é determinada por inclinações (desejos, sensações, paixões, apetites, etc.). Só a ação realizada por dever tem valor moral. Conforme Kant, a mera vontade do sujeito já poderia ser suficiente para se considerar determinada conduta valorosa. Então, o que Kant quer responder é: por que devo agir desta forma?

A boa vontade deve então, por sua vez, ser boa não pelo que é capaz de realizar, mas somente pelo querer. A boa vontade deve ter seu valor considerado bom em si mesmo e tudo que venha sob sua consequência estará em grau inferior. Ao conceito de boa vontade se desdobra o conceito de dever. Para Kant, o conceito de dever “[...] contém em si o de boa vontade [...]” (KANT, 2007, p. 26). O dever moral, citado na primeira seção, não tem um sentido religioso, pois a obrigação que ele impõe não deve ser seguida em obediência a um ser superior. A partir do dever é auto imposta ao homem à limitação de seus desejos, sendo necessário o respeito à lei moral da razão. Isso significa que a ação moral, isto é, tem valor moral, apenas quando é determinada pela razão unicamente pela razão. Diz Kant:

“[...] conservar cada qual a sua vida é um dever, e é, além disso, uma coisa para que toda a gente tem inclinação imediata. Mas por isso mesmo é que o cuidado, por vezes ansioso, que a maioria dos homens lhe dedica não tem nenhum valor intrínseco e a máxima que o exprime nenhum conteúdo moral. Os homens conservam a sua vida *conforme ao dever*, sem dúvida, mas não *por dever*. Em contraposição, quando as contrariedades e o desgosto sem esperança roubaram totalmente o gosto de viver; quando o infeliz, com fortaleza de alma, mais enfadado do que desalentado ou abatido, deseja a morte, e conserva, contudo, a

vida sem a amar, não por inclinação ou medo, mas por dever, então a sua máxima tem um conteúdo moral” (KANT, 2007, p. 27-28).

Assim, Kant está convencido de que o valor moral não pode originar de nenhum tipo de aptidão. Dessa maneira, o argumento é que, as condições morais devem ser válidas não apenas para alguns, mas para todos àqueles que possuem natureza racional, considerando que a boa vontade é caracterizada como uma vontade que atua para realizar fins estabelecidos pela razão e não por aptidões. Então, como as aptidões não são o tipo de coisa sobre a qual pode haver aprovação universal, elas não podem servir para fundamentar regras morais que tenham validade global, pois a totalidade tem um grau de necessidade; enquanto o equivalente tem grau circunstancial.

“Dever é a necessidade de uma ação por respeito à lei. Pelo objeto, como efeito da ação em vista, posso eu sentir em verdade, inclinação, mas nunca respeito, exatamente porque é simplesmente um efeito e não a atividade de uma vontade. De igual modo, não posso ter respeito por qualquer inclinação em geral, seja ela minha ou de outro; posso quando muito, no primeiro caso, aprová-la, e, no segundo, por vezes amá-la mesmo, isto é considerá-la como favorável ao meu próprio interesse. Só pode ser objeto de respeito e, portanto mandamento aquilo que está ligado à minha vontade somente como princípio e nunca como efeito, não aquilo que serve à minha inclinação, mas o que a domina ou que, pelo menos, a exclui do cálculo na escolha, quer dizer a simples lei por si mesma” (KANT, 2007, p. 31).

Kant diz que também podemos testar nossas máximas de outro modo: podemos perguntar se devemos ser verdadeiros “por dever”? Kant ilustra como exemplo: “E sem dúvida também assim que se devem entender os passos da Escritura em que se ordena que amemos o próximo, mesmo o nosso inimigo. Pois que o amor enquanto inclinação não pode ser ordenado, mas o bem- fazer por dever, mesmo que a isso não sejamos levados por nenhuma inclinação” (KANT, 2007, p. 30). Podemos perceber nesse exemplo que somente a Boa Vontade é necessária para justificar a sua ação, bastando para isso ser baseada no dever que é a superação dos nossos instintos e a necessidade de uma ação por respeito à lei moral. Amar nosso inimigo sem esperar nenhuma compensação em troca é agir por amor à lei.

Em outro exemplo, Kant cita que:

“Entretanto, para resolver da maneira mais curta e mais segura o problema de saber se uma promessa mentirosa é conforme ao dever, preciso só de perguntar a mim mesmo: - Ficaria eu satisfeito de ver a minha máxima (de me tirar de apuros por meio de uma promessa não verdadeira) tomar o valor de lei universal (tanto para mim como para os outros)? E poderia eu dizer a mim mesmo: - Toda a gente pode fazer uma promessa mentirosa quando se acha numa dificuldade de que não pode sair de outra maneira? Em breve reconheço que posso em verdade querer a mentira, mas que não posso querer uma lei universal de mentir; pois, segundo tal lei, não poderia propriamente haver já promessa alguma, porque seria inútil afirmar a minha vontade relativamente às minhas futuras ações a pessoas que não acreditariam na minha afirmação, ou, se precipitadamente o fizessem me pagariam

na mesma moeda. Por conseguinte a minha máxima, uma vez arvorada em lei universal, destruir-se-ia a si mesma necessariamente” (KANT, 2007, p. 34-35).

Entretanto, a mesma pessoa, em um exame íntimo, certamente não considerará correto ou aceitável que todos passassem a realizar promessas falsas para se livrar de situações inusitadas. Assim, a conclusão que se chega é que a conduta não é moralmente aceita como boa.

Agir moralmente é agir por dever. O dever é uma obrigação intrínseca de realizar uma dada ação apenas por respeito à lei moral. O dever liberta o homem das determinações a que está submetido e substitui a necessidade natural. O dever dita ao homem o limite de suas vontades e obriga-o a acatar as leis morais da razão. O homem que conserva sua vida conforme o dever, não pratica um ato moral, mas o homem que conserva sua vida por dever, pratica um ato moral. Agir moralmente por dever é quando agimos de forma desprovida de qualquer interesse imediato ou futuro. É importante ressaltar que esse comportamento só ocorre com seres racionais porque podem agir mediante ato de vontade e autodeterminação e que a ação é verdadeiramente moral apenas quando regida por imperativos categóricos que nos orienta a fazer algo sem esperar nada em troca e faz o certo porque compreende que é o certo a fazer.

Segundo Kant, a razão cobra-nos naturalmente, um respeito para com uma Lei Universal que é aquela que queremos que todos cumpram, pois o cumprimento dela por todos é benéfico. Se quisermos que todos a cumpram, surge um dever para que nós também a cumpramos. Nas palavras de Costa (2016, p. 541):

“Uma vontade perfeitamente boa só faz o bom, logo, as leis apresentam-se como meras *descrições* do que é, enquanto para os seres imperfeitos as leis são *prescritivas*, elas traduzem-se como mandamentos. Isto explica por que é que os seres humanos têm o conceito de *obrigação*: a obrigação supõe a obediência (a uma lei), mas encerra em si a constatação de que aquele que é obrigado é obrigado porque pode ir *contra* essa obrigação”.

Por fim, para se saber se a atitude praticada é moral Kant utiliza-se do seguinte método: o agente deve observar a sua atitude e se perguntar se esta atitude deve passar a ser universalmente utilizada. Assim, mesmo se no ponto de vista particular a atitude trouxe benefício ao autor, se ela não puder ser estendida como boa para toda a comunidade, não poderá ser fixado como moralmente acolhida.

Porém, “...o homem é o autor daquilo que escolhe e elege racionalmente para si. Como momento positivo, isso preenche o lugar deixado em aberto pela dimensão especulativa da razão pura, pois aqui a razão prática postula o direito a todo o *setzen* racional” (UTTEICH, 2019, p. 55), assim, podemos observar que embora o homem usufrua de liberdade, somente a boa vontade é capaz de guiá-lo para agir moralmente, ou seja, a boa vontade para Kant é a única coisa que é boa sem limitação e não está restrita a nenhuma condição e se apresenta assim, como incondicionalmente

boa. Importante ressaltar que Kant não nega a existência de outras coisas que podem ser consideradas boas e mesmo desejáveis. No entanto, não são boas no mesmo sentido em que é a boa vontade.

A Transição do Conhecimento Moral Popular para a Metafísica dos Costumes

Kant inicia a Segunda Seção argumentando que a razão prática comum dificilmente consegue distinguir uma ação que foi praticada por dever e uma ação praticada motivada pelos seus efeitos, por isso, ficaria duvidoso o julgamento da mesma no que se refere a ela se constituiu um ato moral ou não. Ele argumenta ainda que, por esse motivo, filósofos em geral sempre atribuíram o agir humano a atos utilitários e egoístas, embora admitissem que a razão fosse autônoma para identificar a necessidade conceitual da moralidade.

Sua intenção nesta seção é demonstrar a existência de uma lei objetiva que garanta o cumprimento do dever sem que a vontade se guie pelos efeitos da ação. Dessa forma, a razão pode e deve determinar a vontade humana a partir de motivos a priori, mesmo que as ações efetivas sejam feitas por inclinações práticas que contradizem essa vontade determinada pela razão.

Dizemos que algo é bom ou mau, porém as coisas não são nem boas nem más em si mesmas. O homem é o único ser do qual se pode predicar a bondade ou a maldade, pois é ele que, ao mesmo tempo, em que realiza uma ação, almeja com isto alcançar uma finalidade. A predicação moral tem relação com a finalidade da ação humana, com aquilo que deseja e se tente realizar. Assim, temos a conclusão de que a única coisa que pode ser boa ou má é a vontade humana.

Tomamos como ponto de partida os conceitos da terminologia utilizada por Kant concomitantemente e verificaremos como estes conceitos estão em perfeita articulação entre si. A segunda seção tem como objetivo caracterizar e esclarecer a articulação entre os conceitos fundamentais da moral: imperativo categórico (nas suas diferentes formulações), dever, obrigação, máxima, lei moral, autonomia, heteronomia, embora a verdadeira tarefa da justificação somente vá ocorrer na terceira seção.

Definição de Lei Moral

Kant diz que cada indivíduo, portador de uma boa vontade, saberia escolher, dentre suas regras particulares, aquela que pudesse valer para todos os demais. . A lei moral é dada quase como um factum e o factum da razão é a liberdade que é a razão de ser da moralidade e pela liberdade eu conheço a moralidade. A liberdade por si só não representa nada, pois ela é somente para a moral. Sendo a lei moral um factum da razão, ela subsiste também no homem comum como

motivo de determinação da vontade.

A vontade, na concepção kantiana, é a que o homem possui para fazer alguma coisa em conformidade com a ideia de fim e não como meio. O que move a vontade é a razão que é suficiente por si só. Ela busca os princípios morais válidos para todos os homens. Estes princípios Kant chamam de práticos e os divide em dois grupos: a) “máximas” e, b) “imperativos”.

O que são Máximas?

As máximas são princípios práticos que valem somente para quem as propõem, mas não para todos os homens, sendo, portanto subjetivas. Citamos como exemplo a afirmação: “vinga-te de toda ofensa que receberes”. Tal máxima só vale para aquele que a propõe e não se impõe de modo algum a outro ser racional. Já os princípios práticos imperativos são objetivos, válidos para todos. São mandamentos ou deveres: regras que expressam a necessidade objetiva da ação. Significa dizer que se a razão determinasse completamente a vontade, a ação ocorreria inevitavelmente segundo a regra.

Máxima é, portanto, princípio subjetivo da ação e tem de se distinguir do princípio objetivo, quer dizer da lei prática. Aquela contém a regra prática que determina a razão em conformidade com as condições do sujeito (muitas vezes em conformidade com a sua ignorância ou as suas inclinações), e é, portanto, o princípio segundo o qual o sujeito age; a lei, porém, é o princípio objetivo, válido para todo o ser racional, princípio segundo o qual ele deve agir, quer dizer um imperativo.

A máxima constitui-se como uma espécie particular de princípio, que pode ser definida como o princípio subjetivo de toda ação de um agente racional. O princípio subjetivo é empírico quando estiver estritamente relacionado ao sentimento de prazer ou desprazer que a representação do objeto apetecido causa no sujeito na determinação da vontade.

Mas, é importante frisar que somente um agente racional age sob máximas.

O que são Imperativos? Definição e Distinção

Os imperativos podem ser de dois tipos: **hipotéticos** e **categóricos**. Os primeiros determinam a vontade só sob a condição de que ela queira alcançar determinados objetivos. É claro que se você quer passar de ano deve estudar. Se você for atleta e quiser ser campeão deve treinar. Esses imperativos hipotéticos somente servem se na condição de que se queira atingir o objetivo para o qual estão voltados, por isso hipotético. Valem somente na condição de que se queira tal fim. Já os princípios imperativos categóricos não visam obter determinado efeito desejado, mas simplesmente

como vontade. O imperativo categórico diz “deves porque deves” ou “deves e pronto”.

Somente o imperativo categórico traduz a lei moral. Os imperativos categóricos são leis práticas, princípios universais e necessários, que valem incondicionalmente para o ser racional. E, é exatamente por esta razão é que as leis morais são chamadas “imperativas” ou “deveres”. Então já sabemos que a lei moral é um imperativo categórico, incondicionado, válido por si mesmo. No dizer de Reale (1990, p. 911): “A lei moral é tal porque me ordena a respeitá-la enquanto lei (‘deves porque deves’). E ela é assim porque vale universalmente, sem exceções”.

O imperativo categórico e o hipotético possuem as seguintes semelhanças: **a)** se expressam na forma de um dever; **b)** são representações da razão; **c)** prevêem cada um ao seu modo, ações necessárias; **d)** obriga cada um ao seu modo, uma vontade contingente. Tais imperativos diferem no significado de “ações necessárias”, assim como de “obrigação”. O imperativo hipotético é condicional, na medida em que subordina o imperativo a um determinado fim e só tem valor se e somente se procuramos atingir esse fim em particular. Por isso, o imperativo hipotético é apenas um meio para se atingir esse fim e representa a necessidade prática de uma ação possível como meio de alcançar qualquer coisa que se quer ou que é possível que se queira.

Em suma: primeiro eu julgo, pondero, avalio e somente depois eu quero e faço a escolha. O querer envolve o julgar e, porém, o ser racional às vezes se deixa levar pelas inclinações. A essência do imperativo categórico não consiste em ordenar aquilo que se deve querer, mas sim, como se deve querer aquilo que queremos. Portanto, a moralidade não consiste naquilo que se faz, mas no como se faz aquilo que se faz. Eis a importância de se estudar Kant no ensino médio a fim de despertar nos jovens uma consciência ética do dever. O dever para Kant é a expressão de nossa liberdade, representa a lei moral em nós, é a plenitude da humanidade no ser humano.

“[...] o dever revela nossa verdadeira natureza de seres racionais. O dever não nos é imposto e sim proposto pela razão à nossa vontade livre. Quando o querer e o dever coincidem, somos seres morais, pois a virtude é a força da vontade para cumprir o dever.” (CHAUI, 2004, p. 317).

Falemos agora das fórmulas do imperativo categórico. Kant apresentou sua primeira fórmula do imperativo categórico na FMC (2007, p. 59): “*Age como se a máxima da tua acção se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza*” e a mantém na Crítica da Razão Prática (2004, p. 65). Ela evidencia precisamente a pura forma da lei moral que é a universalidade ou a sua validade sem exceções.

Uma pessoa, após experimentar vários dissabores na vida, encontra-se à beira do suicídio, mas com alguma reserva de discernimento indaga a si mesma: não será contrário ao dever para consigo atentar contra a própria vida? Para responder esta indagação, a máxima desta pessoa deve

ser submetida ao crivo do imperativo categórico. A máxima é: “por amor de mim mesmo admito um princípio, o de poder abreviar a minha vida, caso esta, prolongando-se, me ameace mais com desgraças do que me prometa alegrias”. Então, submetendo-se esta máxima à condição de lei universal da natureza, isto é, pensando que a natureza pudesse prever universalmente que cada qual possa suicidar-se, constata-se uma contradição interna, qual seja: o amor de si mesmo implica a própria conservação, de modo que uma máxima de autodestruição fundada no amor próprio revelasse contraditória, comprovando inexistir valor moral em tal máxima.

Alguém resolve pegar dinheiro emprestado e promete devolvê-lo após algum tempo; porém, sabe que não conseguirá honrar com o acordo feito e, que, a única forma de conseguir dinheiro é utilizando desta estratégia. Porém, essa pessoa conserva alguma consciência para perguntar a si própria: não é proibido e contrário ao dever livrar-se de apuros enganando outra pessoa? A máxima de ação é assim enunciada: “quando julgo estar em apuros de dinheiro, vou pedi-lo emprestado e prometo pagá-lo, mesmo sabendo que não cumprirei a promessa”. Elevada à condição de lei universal, constata-se, pois, uma lei que consentisse uma promessa falsa e, na má-fé, o não cumprimento da mesma, aniquilaria a própria possibilidade de algum dia qualquer pessoa vir a prometer algo para outra, pois, de antemão, já se saberia da leviandade de tal promessa.

Uma pessoa possui um talento natural que, se bem desenvolvido, pode resultar em grande utilidade, no entanto, por comodidade, opta por envolver-se no deleite gratuito, sem destinar os devidos cuidados ao desenvolvimento das suas melhores faculdades. A sua máxima é: “deixar incultivados os seus dons naturais se coadunam não só com a sua tendência para o gozo, como também com o que denominamos o dever. Impossível racionalmente conceber a existência de um dever que preveja que os dons naturais permaneçam incultivados, repugna à razão admitir tal preceito, o qual entra em contradição com a qualidade do ser racional em querer desenvolver todas as suas melhores faculdades. Seria como um Agostinho que se entregasse totalmente ao sibilante caldeirão de lascívias em Cartago e, surdo à voz da intuição: “*Tolle, lege. Tolle, lege!*”, vivesse como simples fanfarrão, passando a vida anônimo e sem a epígrafe “Santo”; ou um Michelangelo, com o potencial para um Moisés, um David, uma Pietà, que fugisse do autodesenvolvimento, renunciando aos ensinamentos de seu mestre de vida Andrea del Verrochio, para morrer no anonimato; ou um Beethoven, que com a surdez se empalidescesse perante a vida, suicidando-se após lavrar o testamento de Heiligenstadt, o que o impediria de ser aclamado - como o foi poeta dos sons (*Tondichter*), uma vez que com o suicídio, sem a coragem de agarrar o destino pela garganta, teria renunciado o desenvolvendo de si mesmo. O dever de perfeição própria é, pois, um dever de virtude regido pelo imperativo categórico, de modo que a moral preceitua que o potencial humano não pode restar sepulto sob a preguiça e a covardia, deve aflorar no indivíduo, receber todo o cuidado

e germinar ao mundo, para utilizar as palavras de Beethoven após a surdez: *“Ah, parecia-me impossível deixar o mundo antes de ter dado a ele tudo o que ainda germinava em mim”*.

Um indivíduo em uma zona de conforto, gozando de certa prosperidade, ao observar a dificuldade de outros em vencer adversidades que poderiam ser por ele aliviadas, adota como máxima: *“Que cada qual seja tão feliz quanto o céu desejar ou quanto possa sê-lo por si mesmo; eu nada tirarei dessa pessoa, nem lhe terei inveja; somente não estou disposto a contribuir para o seu bem estar ou para o seu socorro na desgraça!”*. Observando se tal máxima poderia ser alçada à condição de lei universal da natureza, logo se constata uma contradição, qual seja, de que a própria pessoa que segue esta máxima, se um dia em sua vida vier a sentir necessidade de amor e compaixão, não o encontrará em lugar algum, privando-se a si e a todos de um prestimoso auxílio, derruindo assim qualquer valor moral da máxima, contrariando o famoso brocardo bíblico: *“Não faça ao outro o que não queres que façam para ti”*.

Através destes exemplos torna-se claro que, em sua primeira formulação, o imperativo categórico se revela um cânone para o julgamento moral, pelo qual se submete a julgamento a máxima para saber se apresenta ou não contradições com a lei universal. Havida a contradição, a máxima é tida como contrária à lei moral. Demonstra-se, assim, que o dever contém uma legislação universal para as ações segundo a formulação do imperativo categórico, o qual, em seu conteúdo, expressa o princípio de todo dever. Por isso, falando-se em dever moral, jamais é possível exprimi-lo sob a fórmula do imperativo hipotético, apenas do imperativo categórico.

Portanto, para Kant, **o imperativo categórico**, na sua primeira formulação da qual as demais são desdobramentos, **é só um único**, que é este: *“Age como se a máxima de tua ação devesse ser erigida por tua vontade em lei universal da Natureza”* (2007, p. 59). A ação individual deve ter como princípio a ideia de poder se tornar uma lei da Natureza. As leis da Natureza são universais e necessárias, todos os seres a cumprem, não há alternativa. Como a lei da gravidade, os ciclos de vida e outras leis que submetem todos os seres e é inquestionável.

Encontramos ainda outras duas fórmulas do imperativo categórico na FMC. A segunda fórmula é apresentada por Kant da seguinte maneira: *“Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio”* (2007, p. 69). Esta formulação é omitida na Crítica da Razão Prática porque Kant quer levar seu formalismo às últimas consequências. Essa formulação pressupõe o princípio “a natureza racional existe como fim em si”. A terceira formulação Kant a apresenta na FMC assim: *“Age segundo máximas que possam simultaneamente ter-se a si mesmas por objecto como leis universais da natureza”* (2007, p. 80). Assim fica constituída a fórmula de uma vontade absolutamente boa.

O Dever

Segundo Kant, o dever²⁶ é a ação à qual alguém está obrigado, apesar de podermos estar a ele obrigados de maneiras diferentes. Os seres humanos são, moralmente falando, seus legisladores uma vez que dotados de uma natureza racional, mesmo que o dever os obrigue. Assim a moralidade posiciona os seres racionais ao mesmo tempo como soberanos e súditos, propondo ao homem o respeito pela lei moral, a ação por dever e a ação virtuosa.

O dever na concepção de Kant se apresenta como tal porque o homem não é exclusivamente racional, pois se o fosse, ele seguiria sempre os ditames da razão. Mas, como além de um ser racional, ele é também um ser sensível, sujeito às paixões, isto é, às inclinações - que a razão do sujeito dificilmente pode dominar, ou não pode dominar de modo algum. Segundo Kant, o homem deve cumprir seu dever, pois há uma lei em sua razão que ordena que ele faça isso. “O dever nada mais é do que a tradução da consciência do sujeito de que ele é membro do mundo sensível, mas quer afirmar-se como ser inteligível e livre” (COSTA, 2016, p. 548).

Autonomia e Heteronomia.

O imperativo categórico está ligado à autonomia da vontade, uma vontade que fornece a si mesma sua legislação, fundando assim a dignidade do ser racional. Já os imperativos hipotéticos, por serem todos condicionados, estão vinculados à noção de heteronomia, ou seja, há uma lei que não é fornecida pela própria razão que orienta o agir.

“O perene desafio da razão, portanto, é o domínio das inclinações, pois estas reivindicam para si o monopólio da determinação da conduta humana. Existe um conflito interno, um dos lados deve prevalecer em cada escolha, pois por constituição o ser humano não pode servir a dois soberanos: se o soberano for a razão, tem-se a autonomia; se o soberano for a empiria (das inclinações), tem-se a heteronomia” (SANTOS, 2011, p. 58-59).

Estabelecendo a diferença entre autonomia e heteronomia denota o uso prático da razão com os fundamentos determinantes da vontade em duas perspectivas diferentes: no caso da razão pura o fundamento é a própria razão, tem-se a autonomia; e, no caso da razão empiricamente condicionada, o fundamento é patologicamente determinado, tem-se a heteronomia. Kant conceitua heteronomia da

²⁶ Em seu artigo “uma análise a partir da *FMC* de Kant” a doutora Marta Nunes da Costa (2016: 539) diz que “Kant explica como o conceito de dever não é um conceito empírico, mas sim *a priori*; como tal, a experiência nada nos diz nem pode dizer acerca do valor moral da ação; a experiência apenas tem a função de mostrar o que *não é* como *deve ser*, i.e., cumpre uma função de negação, sem conseguir confirmar positivamente uma ação *por dever*. Mas isto gera o problema, encarado com desafio, de mostrar que o conceito de dever não é um conceito vazio ou que por palavras diferentes, é possível superar a aparente aporia quando confrontada com a impossibilidade trazida pela experiência, nomeadamente a de não conseguir corroborar ou verificar a moralidade de uma ação, mas apenas apontar a sua não moralidade, e por outro lado ser capaz de explicar como (e por que) os conceitos morais tem um significado para nós”. Ora, esta explicação acontecerá apenas na terceira seção.

vontade ao afirmar:

“Quando a vontade busca a lei, que deve determiná-la, *em qualquer outro ponto* que não seja a aptidão das suas máximas para a sua própria legislação universal, quando, portanto, passando além de si mesma, busca essa lei na natureza de qualquer dos seus objetos, o resultado é então sempre *heteronomia*” (KANT, 2007, p. 86).

A heteronomia da vontade como fonte de todos os princípios ilegítimos da moralidade:

“Onde quer que um objeto da vontade tem de ser posto como fundamento para prescrever a essa vontade a regra que a determina, esta regra não é senão heteronomia; o imperativo é condicionado, a saber: *se* ou *porque* se quer este objecto, tem-se que proceder deste ou daquele modo; não pode, portanto, mandar nunca moralmente, quer dizer, categoricamente” (KANT, 2007, p. 90).

Nesta afirmação, segundo Kant, a heteronomia surge quando a razão não é acionada de imediato tendo como referência a legislação moral universal que é expressa pelo dever, mas é impulsionado a agir por um interesse individual e egoísta buscando sempre ganhar algo com a sua ação. Na heteronomia coloca-se uma vontade para a realização da ação e é movida por interesse em relação ao objeto ou retorno desejado.

Nesse contexto histórico, há uma pergunta que merece uma atenção especial: por que todas as tentativas anteriores de fundamentar a moral resultaram em heteronomia? A resposta a essa pergunta é dada por Kant:

“Se agora lançarmos um olhar para trás sobre todos os esforços até agora empreendidos para descobrir o princípio da moralidade, não nos admiraremos ao ver que todos eles tinham necessariamente de falhar. Via-se o homem ligado a leis pelo seu dever, mas não vinha à ideia de ninguém que ele estava sujeito *só à sua própria legislação*, embora esta legislação seja *universal*, e que ele estava somente obrigado a agir conforme a sua própria vontade, mas que, segundo o fim natural, essa vontade era legisladora universal” (KANT, 2007, p. 74-75).

A segunda formulação do imperativo categórico de Kant apresenta uma fórmula mais compreensível da lei universal. É a fórmula da humanidade como um fim. Ora, há na humanidade disposições para maior perfeição que pertencem ao fim da natureza a respeito da humanidade na nossa pessoa; descurar essas disposições poderia em verdade subsistir com a conservação da humanidade como fim em si, mas não com a promoção deste fim (KANT, 2007, p. 71).

O que existe e que podemos considerar como tendo um fim em si mesmo? A resposta de Kant é a seguinte: “Ora digo eu: - O homem, e, duma maneira geral, todo o ser racional, *existe* como fim em si mesmo, *não só como meio* para o uso arbitrário desta ou daquela vontade” (KANT, 2007, p. 68). A ideia de que seres humanos enquanto seres racionais são fins em si mesmos, e não à disposição para uso como meros meios. Então com as várias formulações do

imperativo categórico Kant corrobora a tese de vontade é vontade ou razão porque ela é criadora da lei que a si mesmo se dá. No dizer de Costa (2016, p. 545) “a vontade submete-se à lei sem nunca ser submissa, porque ela é autora, legisladora”.

A razão para respeitar a dignidade do outro não tem nada a ver com nenhuma característica particular do outro. Então o respeito kantiano é diferente do amor nesse sentido. É diferente da compaixão; é diferente da solidariedade ou da empatia, do altruísmo porque o amor é essas outras virtudes para nós importarmos com o outro têm a ver com o indivíduo. Mas o respeito, para Kant é o respeito pela humanidade que é universal por uma capacidade racional também universal. Por isso, violá-lo comigo mesmo é tão censurável quanto violá-lo com o próximo. Kant defende a razão humana como legisladora capaz de elaborar normas universais. Reforça a ideia de que um ato só pode ser considerado moral quando praticado de forma autônoma, pois o princípio supremo da moralidade é a autonomia da vontade. É ele que garante e sustenta o imperativo categórico. Para isso os seres humanos existem: para superar a animalidade e se fazerem cada vez mais humanos: a única razão de sua existência²⁷.

A seguir adentraremos na terceira seção de sua *FMC*, onde Kant define que a razão prática estabelece uma lei moral universal.

A Transição da Metafísica dos Costumes para a Crítica da Razão Prática Pura.

Para Kant, o conceito da Liberdade é a chave da explicação da Autonomia da Vontade. O primeiro parágrafo da terceira seção diz o seguinte:

“A *vontade* é uma espécie de causalidade dos seres vivos, enquanto racionais, e *liberdade* seria a propriedade desta causalidade, pela qual ela pode ser eficiente, independentemente de causas estranhas que a *determinem*; assim como *necessidade natural* é a propriedade da causalidade de todos os seres irracionais de serem determinados à atividade pela influência de causas estranhas” (KANT, 2007, p. 93).

No segundo parágrafo, lê-se:

“A definição da liberdade que acabamos de propor é *negativa* e, portanto, infecunda para conhecer a sua essência; mas dela decorre um conceito *positivo* desta mesma liberdade que é tanto mais rico e fecundo. Como o conceito de uma causalidade traz consigo o de *leis* segundo as quais, por meio de uma coisa a que chamamos causa, tem de ser posta outra coisa que se chama efeito, assim a liberdade, se bem que não seja uma propriedade da vontade segundo leis naturais, não é por isso desprovida de lei, mas tem antes de ser uma causalidade segundo leis imutáveis, ainda que de uma espécie particular; pois de outro modo uma vontade livre seria um absurdo. A necessidade natural era uma heteronomia das causas

²⁷ Marta Nunes da Costa nos diz que: “O que distingue a natureza racional de todas as outras naturezas é a capacidade que o ser tem de se dar a si mesmo *fins*, ou seja, de não deixar que a sua vontade se determine por elementos contingentes, utilitaristas ou arbitrários; ao buscar validade universal para a sua máxima, cada ser se identifica com todo o outro ser racional e assim, reforça a pertença a um reino dos fins”.

eficientes; pois todo o efeito era só possível segundo a lei de que alguma outra coisa determinasse à causalidade a causa eficiente; que outra coisa pode ser, pois, a liberdade da vontade senão autonomia, isto é a propriedade da vontade de ser lei para si mesma? Mas a proposição: ‘A vontade é, em todas as ações, uma lei para si mesma’, caracteriza apenas o princípio de não agir segundo nenhuma outra máxima que não seja aquela que possa ter-se a si mesma por objeto como lei universal. Isto, porém, é precisamente a fórmula do imperativo categórico e o princípio da moralidade; assim, pois, vontade livre e vontade submetida a leis morais são uma e a mesma coisa” (KANT, 2007, p. 93-94).

Kant faz uma junção entre o conceito de vontade e causalidade. E essa ligação só é possível em função do conceito de liberdade. A liberdade é o principal fator que admite que a vontade decida sobre a observância à lei moral. A única chance de o homem tornar-se livre do determinismo natural está no fato do exercício constante na observação das leis morais e na autodeterminação da razão. Se a razão não estiver no comando, o homem age de acordo com a sua sensibilidade. Logo, um homem é considerado autônomo quando de fato é um ser livre, tendo em vista que a essência da moralidade é a liberdade. Porém, é importante ressaltar que o homem não tem opção de criar sua liberdade própria/individual, pois para Kant, a liberdade só se concretiza e é plena sempre que ocorre a obediência a lei moral.

O dilema está em como o homem pode ser livre, e o que o impulsiona a escolher uma ação que seja moral, sendo que, na maioria das vezes, age de forma egoísta. Essa questão sempre esteve presente na história da humanidade e Kant nunca negou a possibilidade de uma vontade em não seguir o imperativo moral. O problema pode estar que toda vez que o homem não age de acordo com os preceitos morais não se orientando pelo dever ele estaria agindo em conformidade com o determinismo da natureza e quando age dessa forma não é autônomo, levando em consideração que só é livre o homem que toma para si mesmo a sua lei moral.

Como somos dotados de sensibilidade, corremos o risco de sermos constantemente afetados por paixões, impulsos e desejos. Porém, da forma como somos afetados não representa realmente o que somos, pois se nosso arbítrio fosse sempre determinado pelas necessidades apresentadas por nossa sensibilidade não passaríamos de simples animais, considerando que nosso arbítrio se tornaria tosco, pois, não levariam em conta as chamadas leis da moralidade.

Por isso, a liberdade é um valor essencial ao ser humano. Ela é o que garante ao homem sua autonomia. Pois só é autônomo quem é livre. E a autonomia possui um compromisso com a liberdade e a liberdade deve ser uma busca por todos e para todos os seres racionais. Deve ser estimada e preservada como estimamos e preservamos nossa própria vida.

A transição da *Metafísica dos Costumes* para a *Crítica da Razão Prática Pura* nos faz debruçar sobre o conceito da Liberdade que é a chave da explicação da Autonomia da Vontade.

“A *vontade* é uma espécie de causalidade dos seres vivos, enquanto *racionais*, e *liberdade* seria a propriedade desta causalidade, pela qual ela pode ser eficiente,

independentemente de causas estranhas que a *determinem*; assim como *necessidade natural* é a propriedade da causalidade de todos os seres irracionais de serem determinados à atividade pela influência de causas estranhas” (KANT, 2007, p. 93).

O exercício da liberdade, em sua plenitude, é inseparável do conceito da moral. “Devemos, logo podemos”. Nesse ambiente, a pureza de intenção lutará sempre contra as influências das máximas sugeridas pelas inclinações que se apresentam. O homem é racional por natureza, nem por isso faz o devido uso da razão, pois a razão, além de estar implícita, sofre a influência das inclinações. Sabe-se que o homem é afetado por tantas inclinações, mesmo assim é capaz de conceber a ideia de uma razão pura prática, mas não é tão facilmente dotado da força necessária para torná-la eficaz e concreta no seu comportamento.

Kant faz um exame de forma sucinta do princípio supremo da moralidade. Segundo o filósofo, esse exame sintético se faz necessário em virtude de que:

“Ora para estabelecer que a moralidade não é uma quimera vã, coisa que se deduz logo que o imperativo categórico e com ele a autonomia da vontade sejam verdadeiros e absolutamente necessários como princípio *a priori*, é preciso admitir um *possível uso sintético da razão pura prática*, o que não podemos arriscar sem o fazer preceder de uma *crítica* desta faculdade da razão” (KANT, 2007, p. 91).

De acordo com Bertagnoli (in KANT, 2004, p. 10) em seu prefácio a obra este é um terreno complexo, “porque na impossibilidade em que nos encontramos de ver como a nossa liberdade escolhe as suas regras de conduta, a nossa natureza, consoante a elas, não faz mais do que marcar os limites do conhecimento. Com isso, a potência prática da razão é relegada ao desprezo”.

Dentro desse contexto, Kant nos traz a autonomia da vontade como princípio supremo da moralidade, e a ligação entre a moralidade e a liberdade.

“Ora à ideia da liberdade está inseparavelmente ligado o conceito de *autonomia*, e a este o princípio universal da moralidade, o qual na ideia está na base de todas as acções de seres *racionais* como a lei natural está na base de todos os fenômenos” (KANT, 2007, p. 102).

Nesse ambiente, a pureza da intenção lutará sempre contra as influências de máximas sugeridas pelas inclinações que se apresentam, embora haja máximas subjetivas que não precisam ser universalizadas ou permanece no plano subjetivo, não significando que ela cai no domínio do pré-determinismo, pois não elimina o agir por liberdade. Todo o princípio da moral – afirma Kant reside em nossa razão autônoma. A autonomia consiste na apresentação da razão para si mesma de uma lei moral que é válida para a vontade de todos os seres racionais. A partir da determinação de sua vontade pela lei moral o homem torna-se consciente de sua liberdade. Por conseguinte, a liberdade é o que torna possível ao homem sua autodeterminação, o que significa

ação moral. A Autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei (independentemente da natureza dos objetos do querer). O princípio da autonomia é, portanto, não escolher senão de modo que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo como lei universal.

A obrigação moral é uma obrigação que não é física, mas moral. Quando se fala que alguém é sujeito de uma obrigação moral, ou, que ele *deve* fazer ou não fazer alguma coisa, significa que ele é moralmente obrigado, ou seja, a obrigação que se impõe é uma obrigação interior, uma obrigação apresentada pela inteligência dos seres racionais, uma obrigação não baseada na força, mas em motivos. Trata-se de uma obrigação que o próprio agente impõe a si mesmo por meio da razão. Quando se fala em lei moral e obrigação moral, uma questão de fundamental importância que precisa ser delimitada é a questão da sua amplitude, isto é: a que atos e a que estados da mente a obrigação se estende ou qual é o escopo da lei moral?

Kant toma a obrigação moral como imposta no sentido exato e rigoroso. Vive enganado o homem que pensa que ter autonomia é viver de forma como quer sem prestar contas a ninguém. Ter autonomia representa ter o discernimento e a capacidade de fazer escolhas baseado em um conjunto de princípios e valores e de estabelecer relações e vínculos sociais que requerem responsabilidade sobre o seu comportamento, principalmente social.

Autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei (independentemente da natureza dos objectos do querer). “O princípio da autonomia é, portanto: não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal” (KANT, 2007, p. 85). Ou seja, O Imperativo Categórico não se relaciona com a matéria da ação e com o que deve resultar dela, mas com a forma e o princípio de que ela mesma deriva. Kant traz para o campo da ética a questão da derivação das ações como mais importantes que elas próprias, na medida em que a possibilidade de universalizar nossas ações as torna éticas.

Por isso, a Autonomia é o fundamento de toda a moralidade das ações humanas, apresentando uma lei moral que é válida para todos os seres racionais. Através dessa lei moral que impomos a nós mesmos não agimos somente a favor de nossos interesses. Nós reconhecemos a obrigação moral, impondo-nos a nós mesmos a lei apresentada em forma de imperativo categórico, porque nos autolegislamos livremente e desse modo, a obrigação moral não se apresenta mais como um fardo, mas sim como desafio para o desenvolvimento de nossas qualidades enquanto seres racionais.

Para Kant, existe apenas um único fundamento segundo o qual se origina todo o campo da moralidade e esse fundamento consiste na autogestão e auto legislação a que estão submetidos todos

os seres considerados racionais e por isso Kant entende que a lei moral não pode ser imposta de forma externa ao homem, nem por Deus. Para se adquirir tal autonomia há a necessidade que ocorra a obediência às leis morais que todo ser racional possui através da consciência que lhe proporciona a capacidade de discernimento em suas escolhas, independente da condição financeira, contexto social, religião e grau de instrução. Isso implica a capacidade do discernimento, conhecimento de si mesmo, maioridade de raciocínio, autonomia e liberdade, numa palavra: a utilização da razão em proveito próprio.

É na segunda seção desse escrito que ele apresenta a ligação entre moralidade e autonomia, na qual afirma claramente que:

“A moralidade é, pois a relação das acções com a autonomia da vontade, isto é, com a legislação universal possível por meio das suas máximas. A ação que possa concordar com a autonomia da vontade é *permitida*; a que com ela não concorde é *proibida*” (KANT, 2007, p. 84).

Ou seja, o homem por não ter uma vontade absolutamente boa dotada de princípios racionais puros, fica num estágio como se fosse obrigado a seguir sua autogestão e todos os preceitos aprovados pelo princípio da autonomia, Para Kant, o único princípio que pode servir como fundamento da moralidade é o princípio da autonomia da vontade:

“Autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei (independentemente da natureza dos objetos do querer). O princípio da autonomia é, portanto: não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal” (KANT, 2007, p. 85).

A Vontade é aqui identificada com a razão prática, isto é, a vontade submete-se à lei racional que ela impõe para si mesma, ou seja, a vontade dos seres racionais é constituída de princípios que na prática tem origem na razão pura. Para Kant tudo na natureza age segundo leis. “Só um ser racional tem a capacidade de agir *segundo a representação* das leis, isto é, segundo princípios, ou: só ele tem uma *vontade*” (KANT, 2007, p. 47). Por isso um ser racional é dotado de liberdade e autonomia para efetuar suas escolhas e não cultivar a crença do pré-determinismo. É um princípio que não está condicionado a nada, pois ele é a própria condição de toda a moralidade.

“Em virtude desta consequência inevitável, porém, todo o trabalho para encontrar um princípio supremo do dever era irremediavelmente perdido; pois o que se obtinha não era nunca o dever, mas sim a necessidade da ação partindo de um determinado interesse, interesse esse que ora podia ser próprio ora alheio. Mas então o imperativo tinha que resultar sempre condicionado e não podia servir como mandamento moral. Chamarei, pois, a este princípio, princípio da **Autonomia** da vontade, por oposição a qualquer outro que por isso atribuo à **Heteronomia**” (KANT, 2007, p. 75).

Entendendo melhor esse contraste, Kant esclarece que à Autonomia é, pois, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional (KANT, 2007, p. 79). Isso quer dizer, que só sou livre quando minha ação é determinada autonomamente. Agora quando a vontade busca a lei, que deve determiná-la, em qualquer outro ponto que não seja a aptidão das suas máximas para a sua própria legislação universal, quando, portanto, passando além de si mesma, busca essa lei na natureza de qualquer dos seus objetos, o resultado é então sempre heteronomia (KANT, 2007, p. 86). Princípio da autonomia da vontade, por oposição a qualquer outro que por isso atribuo à Heteronomia.

Sendo a razão que determina minha ação, então a ação torna-se uma força de decisão independente das regras da natureza, da inclinação ou da circunstância. Ligado aos rígidos conceitos de Kant de moralidade e liberdade esse é um conceito particularmente rígido de razão, embora mesmo que ninguém aja moralmente, racionalmente ela é assim.

O bem supremo para Kant é constituído pela moralidade que deriva única e exclusivamente da propriedade da liberdade e liberdade para Kant é autonomia e só o ser que pode agir sob a ideia de liberdade é verdadeiramente livre. Daí que a razão prática enquanto vontade recebe de si mesma a direção.

A Dignidade Humana

Todo ser humano possui uma dignidade que abriga dentro de si um valor interno e não pode ser comparado ou rebaixado a um nível simples de uma coisa ou objeto. Todo ser humano é um fim em si mesmo e não pode ou deve ser usado como meio para outro homem.

O homem não pode fazer uso de forma arbitrária de sua liberdade, pois isso poderia acarretar a própria perda desse uso, uma vez que se oporia com a própria ideia de liberdade que lhe é dada a conhecer através de sua razão. Cada um pode agir de acordo com a leitura e representação que faz do mundo e dos outros, visando atingir unicamente o seu bem estar e felicidade. No entanto, o fato de ele agir de acordo com seu ponto de vista, não está autorizado pelos princípios morais a agir dessa maneira, pois acima do interesse pessoal de cada um devemos colocar o respeito aos demais seres humanos, honrando a dignidade de cada um. É somente através da observância da lei moral que o homem pode prestar culto à humanidade presente na sua própria pessoa e na pessoa dos demais.

O ser humano possui livre arbítrio para escolher as máximas que fundamentam suas ações. No entanto, essas máximas adotadas pelo ente racional finito não podem atentar contra a própria ideia de humanidade que está presente nele. O homem não pode de acordo Kant, fazer um uso sem regras de seu arbítrio, pois isso poderia acarretar a própria destruição da humanidade. Resulta que

deve existir uma orientação segura baseada em leis essenciais do uso de nossa liberdade que nos garanta a conservação de princípios que expressam nossa humanidade. Quais seriam, portanto, essas leis essenciais? Para Kant:

“as leis essenciais são aquelas sem as quais a liberdade se converteria em um monstro perigoso; desde logo, a liberdade não deve ser usada atentando contra a humanidade em si mesmo nem tampouco com a liberdade de algum outro. Existem, pois, direitos da humanidade e direitos dos homens” (KANT, 1991, p. 69).

Por conseguinte, o homem não deve ser representado para o próprio homem simplesmente como um objeto, isto é, como algo de que se possa dispor a sem mais nem menos. O homem deve respeitar no outro aquilo que está presente nele mesmo, a saber, sua dignidade humana, isto é, sua condição de existir tendo consciência que não é uma simples coisa e que, além disso, abriga dentro de si um valor interno que lhe é dado justamente por sua própria razão.

Segundo Kant, portanto:

“É da maior necessidade para a razão adotar certas regras práticas como princípios que se imponham absolutamente (de modo categórico) sem considerar as condições do proveitoso - por exemplo, não abrigar propósito algum contra sua própria vida ou não sacrificar sua pessoa por outras considerações. Pois, como na determinação do útil tudo é fortuito (a condição universal de toda vontade livre - e inclusive da própria liberdade -, que faz do homem suscetível de um valor moral interno, consiste em não se deixar nunca vencer pelos impulsos animais desejando aquilo que volte o princípio da ação contra si mesmo), a premissa básica será a de servir-se da liberdade para limitar de um modo necessário a liberdade mesma (KANT, 1991, p. 70).

Se notarmos bem a expressão kantiana "servir-se da liberdade para limitar de um modo necessário a liberdade mesma", poder-se-á ver melhor aquilo que ela está nos sugerindo, a saber, que o homem não pode fazer um uso "arbitrário" de sua liberdade. Um uso puramente arbitrário acarretaria a própria perda desse uso, uma vez que atentaria contra a própria ideia de liberdade que lhe é revelada por intermédio de sua razão.

O conceito de humanidade concebido pelo homem é algo que deve ser respeitado pelo próprio homem. A humanidade deve ser sagrada aos olhos do elemento humano, razão pela qual: de ação no mundo. De fato, o homem pode agir conforme a representação que ele tem ou faz do mundo ou dos outros homens, visando unicamente atingir seu bem-estar ou felicidade individual; no entanto, do fato de ele poder agir assim não decorre que ele esteja autorizado pelo supremo princípio da moral a agir dessa maneira. Acima do seu interesse pessoal, de seus fins subjetivos, podemos encontrar também fins objetivos que são postos pela razão prática pura, como por exemplo, o respeito mútuo entre os seres humanos.

“O homem não deve abrigar o propósito de faltar com a verdade, já que, por estar em sua mão o assinalar seu sentido, não há de anular seu significado. Tampouco

deve suicidar-se, porque, por dispor assim de si mesmo, se considera como uma coisa e se despoja da dignidade própria do ser humano. O suicida ofende aos demais por tratar como algo seu o que não é coisa sua, cometendo ao mesmo tempo o maior atentado da liberdade contra si mesma. A humanidade é santa e inviolável - tanto na própria pessoa como na pessoa dos demais -. Todos os deveres necessários não consistem senão em honrar a dignidade do ser humano. Por conseguinte, o direito da humanidade é aquele que limita toda liberdade graças a condições necessárias” (KANT, 1991, 70).

Na *Fundamentação Metafísica dos costumes*, após ter sido estabelecida a distinção entre autonomia e heteronomia, Kant irá fazer uma ligação entre o conceito de autonomia e o conceito de reino dos fins. Segundo ele:

“O conceito segundo o qual todo o ser racional deve considerar-se como legislador universal por todas as máximas da sua vontade para, deste ponto de vista, se julgar a si mesmo e às suas ações, leva a outro conceito muito fecundo que lhe anda aderente e que é o de *um Reino dos Fins*. Por esta palavra *reino* entendo eu a ligação sistemática de vários seres racionais por meio de leis comuns. Ora como as leis determinam os fins segundo a sua validade universal, se fizer abstração das diferenças pessoais entre os seres racionais e de todo o conteúdo dos seus fins particulares, poder-se-á conceber um todo do conjunto dos fins (tanto dos seres racionais como fins em si, como também dos fins próprios que cada qual pode propor a si mesmo) em ligação sistemática, quer dizer, um reino dos fins que seja possível segundo os princípios acima expostos” (KANT, 2007, p. 75-76).

Se a razão autônoma produz uma legislação universal válida para a vontade de todo ser racional, então podemos encontrar, através do reconhecimento da validade dessa legislação, uma ligação entre todas essas vontades. Melhor dizendo, os princípios da razão prática pura valem para todos os seres racionais que reconhecem a autoridade da sua legislação, dado que ela é um produto deles mesmos. Na universalização dos seus mandamentos é que encontraremos a ligação de todos os seres racionais, posto que todos eles reconheçam pela sua própria razão sua subordinação ao imperativo incondicional da moralidade expresso também como uma fórmula do reino dos fins.

Com isso, nenhum ser racional pode se omitir em observar a legislação correspondente à moral universal, pois observando e cumprindo estará contribuindo com o respeito e a boa convivência com todos àqueles que possuem razão. Kant responde qual seriam essa legislação universal e seu mandamento:

“Seres racionais estão, pois todos submetidos a esta *lei* que manda que cada um deles *já* se trate a si mesmo ou aos outros *simplesmente como meios*, mas sempre *simultaneamente como fins em si*. Daqui resulta, porém, uma ligação sistemática de seres racionais por meio de leis objetivas comuns, isto é um reino que, exatamente porque estas leis têm em vista a relação destes seres uns com os outros como fins e meios, se pode chamar um reino dos fins (que na verdade é apenas um ideal)” (KANT, 2007, p. 76).

Apesar de tantas sabotagens perpetradas pelo homem contra a própria humanidade, e

também do egoísmo reinante na esfera do reconhecimento de nossos deveres frente aos direitos dos demais seres humanos, Kant ainda acredita na disposição humana em fazer o bem e em respeitar a lei moral presente nele.

A dignidade exige que todo ser racional deveria de despojar de toda tipo de paixão e isso requer assumir que o respeito à lei moral é o único meio ou possibilidade para atingir esse despojamento. Esse sentimento não é de caráter empírico e sim produzido a priori. Segundo Kant:

“embora o respeito seja um sentimento, não é um sentimento *recebido* por influência; é, pelo contrário, um sentimento que *se produz por si mesmo* através dum conceito da razão, e assim é especificamente distinto de todos os sentimentos do primeiro gênero que se podem reportar à inclinação ou ao medo. Aquilo que eu reconheço imediatamente como lei para mim reconhece-o com um sentimento de respeito que não significa senão a consciência da *subordinação* da minha vontade a uma lei, sem intervenção de outras influências sobre a minha sensibilidade. A determinação imediata da vontade pela lei e a consciência desta determinação é que se chama *respeito*, de modo que se deve ver o *efeito* da lei sobre o sujeito e não a sua *causa*” (KANT, 2007, p. 32).

Como podemos perceber o sentimento de respeito para Kant significa ter a consciência de se estar submetido a uma legislação universal e se permitir adotar essa legislação como parâmetro. Por conseguinte, um mundo melhor só pode ser esperado se o homem se lançar na construção desse mundo. Tudo o que o homem quiser atingir, deve ser através do respeito pela própria humanidade o que somente poderá ser concretizado através de seus esforços. Ele deve extrair de si próprio a força necessária para subjugar seus impulsos egoístas e obedecer à legislação moral universal, posto que dessa maneira ele esteja dando sentido a práxis humana em relação ao mundo ao seu redor.

Neste capítulo sobre Kant aprendemos um modelo de estudo da Filosofia Moral de forma pura, integralmente expurgada de todo e qualquer processo empírico, pelo que o princípio da obrigação moral não deveria ser buscado na natureza do homem ou nas condições em que se encontra, ao contrário, deveria ser visto somente a priori com fulcro na razão pura. E é com base nos conceitos da razão pura que Kant encontra o vetor de sua argumentação, na qual a Filosofia Pura dos Costumes leva ao conhecimento de princípios que existem a priori a despeito de qual processo empírico que determinada pessoa esteja inserida (KANT, 2007, p. 16). De forma que, para ele, o homem é dotado de uma dignidade intrínseca, sendo que sua existência possui valor absoluto. Argumenta Kant que o homem não pode ser utilizado meramente como um meio para uso arbitrário de uma vontade ou outra.

O homem existe como um fim em si mesmo. Essa abordagem do ser humano gerou uma mudança de paradigmas substancial no pensamento filosófico acerca da dignidade humana. Para Kant, todo pensamento que se quer dizer moral ou, ainda, legisladores ou a própria legislação que tenha esta intenção não deve buscar no homem um mero meio de promover ou maximizar o bem-

estar de outras pessoas levando em conta tão- somente as consequências do ato. Assim, em Kant, encontramos a dignidade como um limite para atuação estatal, para a atuação do próprio homem em suas relações privadas e até consigo mesmo, algo inerente a todo homem, que não o distingue de outros homens, pelo contrário, os torna iguais.

À primeira vista pode ser paradoxal dizer que o conteúdo de uma regra moral-prática, ou ainda, que o conteúdo de um imperativo que ordena categoricamente seja um “conceito de liberdade”. Mas essa “contradição” se dissolve em grande medida ao se perceber que o sujeito que se subordina à lei é também o seu autor (Imperativo Categórico – o Dever que é nosso organizador em relação ao mundo sensível, das paixões). O homem é autor e cumpridor da lei. Assim encontramos sua liberdade, na medida em que, segue as leis que ele próprio lhe deu enquanto ser racional. A vontade que se subordina a lei moral é uma vontade livre, uma vontade que segue suas próprias leis, ou ainda, uma vontade autônoma. Essa vontade busca seu princípio de determinação na própria razão e, pelo fato da razão não fazer parte da natureza, segue-se que com a legitimação de um imperativo moral garante-se a existência de um novo domínio para a razão, o domínio prático. Veremos no próximo item como estes conceitos kantianos podem ser trabalhados em sala de aula.

Capítulo 4. POR QUE A FMC É IMPORTANTE PARA NÓS? A PROPOSTA MORAL DE KANT EM SALA DE AULA

Para Kant a educação é, por um lado, prática pedagógica; e, de outro lado, um objeto de reflexão filosófica, principalmente quando a compreendemos como instrumento de formação do indivíduo moral²⁸. Eis a principal razão da importância de sua *FMC* onde expõe os principais conceitos necessários para a formação do indivíduo. Ora, se para Kant o homem não nasce moral, mas torna-se moral, então o processo educacional poderá contribuir para que os indivíduos, que de posse de sua liberdade e autonomia, entrem em contato com os conhecimentos historicamente acumulados, apreendam, questione-os, reproduzam, e até mesmo reelaborem os conceitos a partir de seu contexto, sempre com a facilitação de alguém que já conhece estes conhecimentos e já é capaz de questioná-los e questionar os próprios jovens a fazer o mesmo.

A exigência da contemporaneidade é a necessidade de se formar cidadãos que pensam de forma crítica e que sejam éticos como enuncia a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional no seu inciso III do artigo 35 da seção IV, que trata do Ensino Médio, onde se lê que um dos objetivos da educação é: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Em suma: precisamos com urgência de sujeitos críticos, éticos e autônomos intelectualmente. Daí a importância de se estudar Immanuel Kant para fundamentar a importância do sujeito autônomo, moralmente ético e, sobretudo, esclarecido. Costa (2016: 531) afirma que:

“A *FMC* constitui [...] o projeto de determinar o princípio da moralidade apenas. Kant [...] oferece a fundamentação necessária para uma ética normativa. [...] o autor busca identificar a fonte da legitimidade da própria moral. Projeto ético-normativo, na medida em que Kant identifica e afirma a existência de uma vontade moral que se apresenta geralmente de forma obscura ao ser humano, já que este é influenciado por desejos e intuições naturais”.

Embora não seja contemporânea, a teoria de Kant pode e é aplicada nos dias atuais, pois suas ideias, consideradas novas em seu tempo, não perderam sua força após séculos de existência. Ao contrário, tornaram-se uma referência a ser estudada e trabalhada em sala de aula, trazendo aos professores conceitos que podem contribuir muito para a formação ética dos alunos, tais como:

“O método *a priori* de análise pretende trazer à superfície a verdade universal que todos os seres humanos têm o potencial de reconhecer como ‘suas’, isto é, uma verdade universal que se manifesta no reconhecimento (mesmo que através da postulação) da autonomia individual como exercício concreto da razão” (COSTA, 2016, p. 531-532; 537-538).

²⁸ Auferimos o assunto no item sobre o lugar da educação em Kant.

O ser humano pode reconhecer como sua uma verdade universal que, no âmbito da realização de suas ações no e para o mundo em que vive, permite-o determinar como agir e compreender se essa ação é moral ou se é imoral.

Outro conceito central em Kant é o conceito de “dever”. Diz o autor que “dever é a necessidade de uma ação por respeito à lei”. Apenas com esta definição o professor convida os alunos a refletir acerca da necessidade de regras que uma vida em sociedade exige. Relacionado a este encontramos o conceito de "imperativo categórico", também chamado de imperativo da moralidade, sendo de fundamental importância. Seria aquele que nos representasse uma ação como objetivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade.

A educação para Kant é o instrumento que contribui no processo do homem para alcançar autonomia. Já sabemos que o homem em Kant é a única criatura que precisa ser educada e que não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação, pois ele é aquilo que a educação faz dele. Sua pedagogia é alicerçada na autodeterminação crítica do indivíduo, instigando-o a pensar, para que em todas as circunstâncias da vida o sujeito possa eleger o que é correto, justo e bom. Segundo Kant, diante dessa perspectiva o papel da educação é primordial. Com ela o homem deve:

- Ser disciplinado: impede-se a animalidade, dominando a selvageria;
- Tornar-se culto: adquire-se instrução e vários conhecimentos. Criam-se habilidades que serão utilizadas para alcançar o seu fim;
- Tornar-se prudente: ajuda o homem a viver em sociedade, utilizando suas habilidades de forma consciente. É tornar-se civilizado;
- Tornar-se moral: o homem aprende a escolher apenas bons fins, os quais são aprovados por todos (KANT, 1999, p. 25-26).

De modo que, para Kant, a pedagogia ultrapassa os aspectos pragmáticos, funcionais e metodológicos para se revelar como objeto reflexivo. Isso se deve ao fato de que o sujeito não nasce moral, mas torna-se moral através da educação. Logo, para Kant a educação teria como objetivo determinante despertar o caráter crítico e autonomia no aluno. O primordial é que o aluno pense: “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar” (KANT, 1999, p. 27).

Na obra *Sobre a Pedagogia* é que, precisamente, Kant afixa a importância da educação como elemento de ligação entre a natureza e a moral. Ele destaca o papel da pedagogia para que o indivíduo alcance autonomia. A definição de sujeito autônomo implica a liberdade. Com autonomia o sujeito supera de forma gradual e progressivamente a inclinação para o mal e se converte para o bem. A descoberta da autonomia da vontade como o princípio supremo da moralidade marca um acento decisivo no pensamento kantiano. A concepção da moralidade como autonomia é algo muito significativo na história do pensamento ocidental, pois “Kant criou a concepção da moralidade como

autonomia” (SCHNEEWIND, 2001, p. 26).

O Princípio da Autonomia anuncia “não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal” (KANT, 2007, p. 76). A autonomia é essencial para que o aluno cumpra o propósito de usar-se do seu próprio entendimento sem depender de outrem, pois se a vontade do homem não for autônoma, torna-se impossível não se submeter à tutela de outra pessoa. Ou seja, o conceito de autonomia é a capacidade de colocar leis para si mesmo, segundo a razão prática. Com efeito, o conceito de autonomia é o cerne da Filosofia Kantiana, visto que, para Kant, o homem só é completamente homem quando assume autonomamente todos os âmbitos de sua vida.

A “autonomia é, pois, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional” (KANT, 2007, p. 79). Kant escreve em Sobre a Pedagogia que a disciplina transforma a animalidade em humanidade e todo homem tem necessidade de ser educado, pois nasce num estado bruto e precisa formar sua conduta (KANT, 1999, p. 12). Segundo Kant, a educação é uma ferramenta que contribui para que o homem adquira inclinação para o mal e se converte para o bem. Eis que a descoberta da autonomia da vontade como o princípio supremo da moralidade marca um acento decisivo no pensamento kantiano. Na verdade o homem é a única espécie que possui razão, porém, ela não é dada ao homem como algo pronto, daí a necessidade de ser educado e orientado.

No entanto, para educar é essencial que haja disciplina, pois é ela que impede o homem de desviar-se do seu destino, submetendo-o a leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis (KANT, 1999, p. 12). É resultante afirmar a tese de que Kant quer encorajar todo ser humano a fazer uso de sua própria razão tanto em seu uso teórico como em seu uso prático. E isso é de suma importância, porque se o homem se deixar guiar e determinar pela parte animal, ele compromete a sua humanidade, que é, em última análise, o perigo de não se realizar como ser humano. O ideal é que o indivíduo seja submetido desde cedo à disciplina, pois ele pode acostumar-se com a liberdade e ter a sensação de que tudo pode pela ausência de limites.

As aulas de Filosofia são momentos oportunos para o trabalho de aprender a pensar. No nosso entendimento isso se faz a partir da apresentação das diversas correntes filosóficas sistematizadas pelos historiadores, comparativamente, apreendendo os pontos de encontros e as divergências, reelaborando o pensamento, de certa maneira: filosofando. É possível realizar reflexões sobre os conceitos de boa vontade, dever e imperativo categórico porque segundo Kant, é na escola que o aluno começa a “submeter-se ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade” (Kant, 1999, p. 33). Kant também nos traz a ideia de liberdade que é algo tão debatido e confundido atualmente, afirmando: “A todo o ser racional que tem uma vontade temos que atribuir-lhe necessariamente também a ideia da liberdade, sob a qual ele unicamente pode agir”. O conceito

de liberdade, que também é fundamental visto que uma vontade só é autônoma se ela for livre das inclinações e paixões, isto é, das leis da natureza. De outro modo, apenas uma vontade realmente livre é autônoma, pois sem liberdade a vontade está submetida às leis da natureza e, portanto, exclui do homem qualquer chance de escolher para si leis que não sejam determinadas pela própria natureza.

Nos dias atuais que há uma imensa maioria de pessoas que apenas reproduz àquilo que ouviu ou assistiu, sem fazer uma reflexão/análise sobre elas e isso impede o indivíduo de buscar e atingir o conhecimento verdadeiro. Para Kant, as pessoas que agem dessa maneira estão vivendo num estágio de minoridade intelectual, ou seja, a sua capacidade de pensamento é pouca evoluída e isso impede o atingimento da plena felicidade.

O esclarecimento é a porta que abre para que o homem encontre com a maioridade, se não entra por essa porta será culpado de sua minoridade.

“A menoridade é a incapacidade de servir do entendimento sem orientação de outrem; “[...] significa saber ouvir a voz do próprio entendimento e de servir do teu próprio entendimento” (KANT, 1784, p. 1). Servir do próprio entendimento é uma reivindicação essencial à compreensão da transformação do modo de pensar e fundamentar a Filosofia Moral em Kant. Trata-se, por conseguinte, de afirmar a tese de que Kant quer encorajar todo ser humano a fazer uso de sua própria razão tanto em seu uso teórico como em seu uso prático.

De acordo com Kant o homem é culpado por sua minoridade não por faltar-lhe esclarecimento, mas por faltar-lhe poder de decisão e coragem. Para o pensador, “a preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens [...] continue de bom grado menores durante toda a vida”²⁹.

Deparamo-nos aqui com o fenômeno da imobilidade humana, a incapacidade de se mover e mobilizar para subverter a ordem das coisas e a própria ordem contrária à natureza, ou seja, colocar-se em movimento, transmutar-se para sobreviver, é deparar-se com a própria personificação da alienação. Pensar tal intelecto vazio de vontades e desejos, impreciso no sentido de saber-se, mas não se sentir, é indispor-se à vida e aos valores que dela derivam naturalmente, a saber: liberdade e evolução.

Kant (1999, p. 19) define a educação como arte, como um processo, uma vez que, o homem está continuamente se aperfeiçoando e segue com isso por várias gerações. Esse processo de formação humana deverá estar em contínua revisão, uma vez que, está ele a serviço da espécie

²⁹ KANT, O que é Esclarecimento, Prússia, 1783, p. 1, traduzido por Luiz Paulo Rouanet. Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. *Sapere aude!* Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é, portanto, a divisa do Esclarecimento.

humana que mira na busca de um futuro sempre melhor. Diz Kant que o princípio da pedagogia que os homens deviam ter ante seus olhos é:

“Não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira destinação. [...] uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo” (KANT, 1999, p. 22-23).

São inúmeras as formas de se educar o homem de acordo com o filósofo de Königsberg: treinando, disciplinando, instruindo mecanicamente, e, a melhor de todas as formas ilustrando (KANT, 1999, p. 27). Essa verdadeira educação no sentido de ilustração, esclarecimento, no qual, nenhum sistema educacional atingiria seu clímax total (IBID, p. 29-30). Mas para realizar o processo educacional Kant divide a educação em dois níveis: a educação física e a prática. A primeira é “aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal” (KANT, 1999, p. 34) e a segunda é a educação que toca a parte da cultura e moral do homem, visando sua ilustração, seu esclarecimento para que possa viver em liberdade. Para Kant a educação moral “é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre o qual deve bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco” (KANT, 1999, p. 35).

Mas é a educação física que tem nos seus objetivos a formação do corpo e da alma porque é da própria natureza. Durante o processo formativo é necessário escolher momentos para divertir-se e momentos para ocupar-se. Para Kant o homem é o único animal obrigado a trabalhar. No explicitar de sua teoria pedagógica existem os momentos de ocupações intercaladas entre a educação física e a educação prática para tirar o homem da heteronomia e situá-lo como sujeito autônomo. Veja como Kant se refere às crianças: “o melhor é deixá-la engatinhar até que pouco a pouco comece a andar. [...] dessa forma aprenderiam mais eficazmente” (KANT, 1999, p. 46-47).

Como Kant considera a educação como extremamente relevante para formação moral do homem, a cartilha elaborada trás um enfoque da importância do acolhimento humanizado para alunos que muitas são vítimas da sociedade ou da própria família e que precisam de nova oportunidade de reinserção.

Embora seja mais uma tarefa e desafio para os profissionais da educação que já possuem um rotina estressante, é de suma importância essa reflexão sobre a inclusão e para que esses adolescentes não sofram constrangimentos e contribuir para um recomeço sem preconceito. A volta em sala de aula é uma das ações mais eficientes para educar e, ao mesmo tempo, reintegrar o indivíduo na sociedade. Além dos profissionais da educação, a cartilha também pode ser objeto de reflexão nas aulas de filosofia, pois é comum alunos citarem que teve algum membro da família ou

alguém conhecido que já passou por essa situação, levando em consideração que a incidência maior de casos encontra-se nas grandes cidades.

Escola Estadual Lino Villachá, as aulas de Filosofia e a aplicação dos conceitos

Kantianos

Como se pode falar em autonomia e liberdade para uma centena de milhares de jovens acastelados em sua minoridade conformista? Como pensar um projeto que conduza ao esclarecimento? A busca contínua de metodologias ativas, de projetos significativos, nos campos socioemocionais, econômicos, políticos fazem do professor artífice de uma proposta, que às vezes supõe-se ingrata e desalentadora. Esperar contra toda falta de esperança e continuar suas inúmeras tentativas de alcançar seus objetivos propostos em inúmeros planos de aulas racionais.

Diante dos temas apresentados a teoria kantiana apresenta inúmeras opções e oportunidades para que os alunos apropriem conceitos e habilidades, porque o papel da escola é socializar o conhecimento, e é dever de cada aluno agir segundo o imperativo categórico do dever e é essa soma de esforço que promove o pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão. A escola é o lugar onde o indivíduo deverá encontrar os meios de se preparar para realizar seus projetos de vida. Por isso a qualidade de ensino é condição necessária tanto na sua formação intelectual quanto para a vida, porque sem formação de qualidade poderá ver seus projetos frustrados no futuro.

Nosso contexto de trabalho se dá na Escola Estadual Lino Villachá (EELV), uma escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, onde desenvolvemos o trabalho pedagógico e específico no componente curricular Filosofia.

Plano de Aula

São muitos os planos de aula elaborados no sentido de apresentar os conteúdos de Filosofia aos alunos do ensino Médio. Em Filosofia nos preocupamos não só com quais ações são moralmente corretas e moralmente erradas, mas o que as torna moralmente corretas ou erradas. A chave é entender o tipo de raciocínio que empregamos na tomada de decisões éticas. Os alunos geralmente abordarão essa questão de uma das duas posições depreciativas: 1) que não há razões amparando as decisões éticas, que é meramente uma questão de preferência pessoal; ou todas as

questões éticas já estão solucionadas e existe um meio absoluto de determinar todas as respostas, muitas vezes através da adesão a doutrinas religiosas.

Moral e Ética

O referencial curricular de Mato Grosso do Sul apresenta o conteúdo de moral e ética a ser estudado no primeiro bimestre do 3º ano do curso. São dez (10) aulas de cinquenta (50) minutos para trabalhar o tema da moral e da ética. Conforme apresentaremos a seguir:

- Conceito de moral e de ética;
- Caráter histórico e social da ética e da moral;
- Principais concepções éticas;
- Moral e ética na contemporaneidade;
- Moral e ética na política brasileira; e,
- Liberdade.

Apresentaremos a seguir nosso plano de aula sobre a Moral de Immanuel Kant. Ler Kant é muito difícil, mas seu sistema moral não é. Kant argumenta que a ética das virtudes de Aristóteles não explica o que entendemos por necessidade moral, permissibilidade e inadmissibilidade. Para isso, devemos explicar o próprio ato em termos de deveres morais. Kant nos fornece um sistema baseado em regras em que todas as regras morais derivam de uma única super-regra, o Imperativo Categórico.

Plano de Aula n. 582546
Status do Planejamento: APROVADO Planejamento Aprovado Data de envio do Planejamento: 18/03/2020 às 08h34min Ultima alteração: 21/03/2020 às 08h34min por LAURA LOPES RIBEIRO
Nome do Professor: ALVARO JOSÉ VEDOVATI GARCIA
Ano Referência: 2020
Município: Campo Grande
Unidade Escolar: EE LINO VILLACHA
Etapa Ensino: Ensino Médio
Ano/Fase/Modulo: 3º Ano
Turno: Noturno
Disciplina: Filosofia
Período: 1º Bimestre
Data de Lançamento: Mês de Abril – 2020
Quantidade de aulas: 2
Turma(s): 3E EM

Conteúdos: MORAL E ÉTICA – Deontologia em Kant

CONTEXTO DE KANT

Emmanuel Kant nasceu em 1724 e viveu toda a sua vida na cidade de Königsberg, localizada na Prússia Oriental (na sua época), mas a área agora é parte da Rússia Oriental e é conhecida como Kaliningrado (ambos significam “Cidade do Rei” em alemão e russo, respectivamente). Kant viveu uma vida muito estruturada. Todas as suas atividades eram cronometradas. Ele caminhava todos os dias precisamente na mesma hora. Pegava exatamente a mesma rota. Caminhava precisamente o mesmo número de etapas. Dizia-se que era possível acertar o relógio pela hora que passava pela sua porta. Kant começou sua carreira como cientista, escrevendo sobre meteorologia e física. Seu interesse se voltou para a Filosofia e seus escritos revolucionaram completamente quase todos os aspectos do campo. Seu pensamento sobre epistemologia, o estudo do conhecimento, transformou o pensamento e influenciou pensadores como Albert Einstein. O seu pensamento sobre estética, a Filosofia da arte, constitui a base desse campo. Seu trabalho sobre ética foi extremamente influente e reflete seu estilo de vida rígido.

DEONTOLOGIA E EMBASAMENTO PARA A METAFÍSICA DA MORAL

Primeira Seção

Kant começa discordando de Aristóteles. Ele afirma que ser virtuoso não torna necessariamente uma pessoa moral. Para isso, é preciso boa vontade. Na verdade, sem boa vontade, as virtudes tornam uma pessoa ainda pior.

Peça aos alunos para nomear vilões famosos reais e fictícios. Anote seus nomes. Peça as descrições deles. Observe as virtudes de Aristóteles que se aplicam a eles – por exemplo, corajosos, moderados, pacientes, inteligentes e criativos.

O que é importante para Kant é que a boa vontade é totalmente independente dos resultados da ação. Uma pessoa age com boa vontade quando alguém quer fazer a coisa certa apenas porque é o certo, independentemente das consequências da ação. Mentir é errado porque se está mentindo.

Deve-se dizer a verdade, mesmo que machuque alguém, porque agir com boa vontade significa fazer o que é certo, ou seja, dizer a verdade. Existem leis morais absolutas. “O dever é a necessidade de uma ação feita por respeito à lei”. A chave para atuar de maneira moralmente correta é agir de acordo com o dever, isto é, seguindo as regras morais exclusivamente para cumprir as regras.

Existem quatro tipos de ações:

- Os atos que violam o dever.
- Os atos que estão de acordo com o dever, mas para os quais o agente recebe alguma recompensa.
- Os atos que estão de acordo com o dever, mas para os quais o agente evita alguma penalidade.
- Os atos que estão de acordo com o dever, mas para os quais o agente não recebe nenhuma recompensa ou sofre uma penalidade.

É apenas o último tipo que tem qualquer valor moral porque é somente nesse caso que podemos saber que o agente agiu com boa vontade. Mesmo que o ato apenas faça você se sentir bem por ter feito a coisa certa ou se você tivesse tido problemas por ter agido de forma diferente, isso é suficiente para fazer com que o ato não tenha valor moral, uma vez que foi por uma recompensa ou para evitar uma penalidade.

As circunstâncias não fazem diferença no valor moral da ação. Não importa o quão horrível é a situação, as regras são regras. Kant escreve: “Quando estou em perigo, posso fazer uma promessa com a intenção de não a manter?” Peça aos alunos para encontrar situações em que eles fariam uma promessa sem a intenção de mantê-la. Kant está certo de que é a ação sozinha e não as consequências da ação que deve ser considerada para determinar se o ato é moralmente permitido, moralmente inadmissível ou moralmente necessário.

Segunda Seção

As regras éticas são imperativos. Um dos imperativos é um dos quatro tipos de sentença. Pergunte aos alunos se eles conhecem os quatro tipos de frase: declarativo (declarações), interrogativo (perguntas), exclamativo (exclamações) e imperativo (ordens).

Kant distingue dois tipos de imperativos.

Os imperativos hipotéticos são frases na forma: você deve fazer X, se você quiser Y.

Os imperativos categóricos são frases na forma: você deve fazer X.

Porque Kant argumenta que a ética não tem nada a ver com consequências; as regras éticas não podem ser imperativos hipotéticos, mas categóricos.

De onde vêm essas regras? Para Kant, enquanto as regras éticas são na forma de imperativos categóricos, existe uma regra especial, a capital C, capital I Imperativo Categórico, que é a fonte de todas as outras regras. Kant dá quatro formulações diferentes para o Imperativo Categórico, mas vamos apenas olhar para as duas que geralmente são consideradas as mais importantes.

Imperativo Categórico 1: sempre trate pessoas como fins, não como meios.

As pessoas não são ferramentas, são seres com projetos, planos, esperanças e sonhos. É errado usar outras pessoas para se obter o que deseja. Você precisa pensar neles como pessoas dignas de consideração por suas próprias necessidades, e não apenas objetos a serem manipulados de acordo com os seus desejos.

Imperativo Categórico 2: você deve agir para que a máxima que a sua ação obedeça seja uma lei universal.

Ao decidir o que fazer, considere a ação potencial e remova todo o contexto. Não se preocupe com quem, onde, quando, o que aconteceria como resultado, nada. Faça isso com a ação sozinha e pergunte se “Sempre faça X” ou “Nunca faça X” deve ser a lei universal. Uma vez que você descobriu qual deveria ser a lei universal, então ela se torna universal, você deve segui-la o tempo todo.

APLICAÇÃO

Divida os alunos em pares e peça-lhes para considerar as seguintes situações. Peça-lhes que apliquem a segunda versão do Imperativo Categórico e que determine qual seria a lei moral operativa. O que Kant diria para fazer? O que Aristóteles diria para fazer? Qual dá o melhor motivo? Um amigo está muito entusiasmado com um novo corte de cabelo que lhe parece horrível. Seu amigo pergunta o que você acha do corte. O que você diz? Seria diferente se fosse uma roupa que seu amigo estivesse provando, mas ainda não tivesse comprado?

Um amigo acabou de comprar um CD e, depois de ouvi-lo, você o adora. Seu amigo o empresta a você. É certo colocar no seu iPod?

Um amigo pede que você examine seu trabalho de faculdade. Você está muito ocupado com seu próprio trabalho e não tem tempo para fazer um bom trabalho. Você deve concordar em fazê-lo?

Você esqueceu-se de fazer a leitura para a aula de Filosofia e tem tempo durante o almoço. Você percebe que esqueceu seu livro, mas vê o de um amigo que você sabe que não vai usá-lo antes da aula porque estará em aula o tempo todo. Ele não está por perto para você lhe perguntar se poderia ler o livro e depois devolvê-lo na aula. Você pega o livro emprestado?

Você é abordado por um sem-teto que lhe pediu dinheiro. A pessoa diz que precisa de dinheiro para uma xícara de café. Você duvida que o dinheiro realmente seja gasto com o café. Você lhe dá o dinheiro?

Na sala de aula com Aristóteles e Kant!

Introdução

Podemos circunscrever a um microcosmo, a sala de aula, a definição de “agentes morais conscientes”, utilizando-nos de saberes éticos e políticos para compreender a conduta de alunos e professores? Ainda que a definição convencional de moral e ética esteja relacionada com uma realidade social ampla, podemos realizar um pequeno esforço teórico na consecução desse objetivo. A conduta humana faz parte do escopo da ética, sendo esta um subconjunto da política. Definiremos ética (*ethos/êthos*) como sendo o hábito (ou exercício prático) de ser e agir (ou não-agir, já que a ausência de ação pode no extremo, ser considerada como uma espécie de ação) em determinado contexto (ou morada) individual e política como o hábito (ou exercício prático) de ser e agir (ou não-agir) em um contexto (ou morada) social (ou comunitário). Os princípios que regem as ações denominarão verdades éticas ou políticas e as disciplinas que buscam compreender tais hábitos em sua relação com suas verdades, como Ciência Ética e Ciência Política, respectivamente, mesmo reconhecendo que os próprios termos sem a anteposição da expressão *Ciência* poderiam servir ao mesmo propósito. Contudo, essa decisão arbitrária visa à prevenção de confusões conceituais e se prestará bem ao uso que lhe daremos se adotarmos um conceito de ciência desprovido da exigência de quantificação, controle, previsão e comprovação, bem ao sabor das Ciências Sócio-Humanas não-positivistas.

Sendo a ética indissociável da política e a escola – seja básica ou superior – um *locus* político por excelência, a discussão acerca de seu verdadeiro papel social, sua real função (do Gr., *ergon*) enquanto ente social deve, necessariamente, passar pelo âmbito da Ciência Ética e Política. Da constatação desta função depende a definição da conduta e do fazer de professores e alunos. A fundamentação de tal assertiva está no fato de que uma conduta racional qualquer se dá com base naquilo que o indivíduo acredita ser correto ou, dito de outra forma, com base em uma verdade estabelecida como origem ou destino de sua ação, seja por querer, seja por dever. Ao conjunto de verdades socialmente estabelecidas (divididas entre “boas” e “ruins”), as quais constituem um rol de normas a se seguir, chamamos princípios morais (do Latim, *mores*). Como bem expressou James Rachels em “Os elementos da Filosofia da moral”:(...) a moralidade é, minimamente, o esforço em guiar a conduta do indivíduo por meio da razão(...) enquanto ao mesmo tempo dá um peso igual aos interesses de cada indivíduo que será afetado pelo que alguém faça (...). Isto (...) significa ser um agente moral consciente (...) que (...) está aberto a agir com base nos resultados dessa deliberação (...) (RACHELS, 2006, p. 15).

De forma geral, as discordâncias sobre esse conceito movimentam-se em torno das formas de como expandi-lo ou adequá-lo a determinadas situações, não necessariamente quanto ao seu conteúdo primário. Cabem aqui algumas digressões com o fito de esclarecimento conceitual.

Dialogando com Aristóteles

Aristóteles, em sua *Ética a Nicômaco*, postulava que o princípio da ação humana está subsumido em sua própria finalidade, a felicidade (entendida aqui como auto-realização plena do *ser* humano, concretização do *ergon* humano; do Gr., *eudaimonia*). Assim, para Aristóteles, o conceito de *ação* se distancia do conceito de *fazer* (do Gr., *techné*). Pois, enquanto agir implica uma finalidade em si mesma (do Gr., *práxis*), e se relaciona com a capacidade de discernimento (*phronesis*) entre o que é “bom” ou “ruim” para si e, sobretudo, para os homens em geral, ou seja, é a atividade inserida e comprometida com um contexto e um bem social amplo, fazer “tem uma finalidade diferente do próprio fazer” (Marcondes, 2008, p. 43) e está relacionado com a obtenção de um bem específico, um produto, ou seja, representa uma atividade-meio. Sendo, para ele, o *ergon* humano o próprio exercício da razão (*logos*), aquele que não orientar a ação de sua *psuké* (mente/alma) pelas prescrições do *logos* jamais será plenamente feliz ou, no extremo, plenamente humano. A partir da comparação entre as atividades humanas e as atividades divinas, Aristóteles deduziu que a atividade contemplativa, de todas as atividades relacionadas ao *logos*, é a que possui maior simpatia dos deuses e por eles é recompensada. Contemplar não apenas no sentido de admirar, mas de exercitar a capacidade de pensar, refletir, ponderar, discernir na busca da verdade última e da sabedoria (*sophia*), elevando a conduta humana à excelência (*arete*). Sendo as demais atividades humanas orientadas pelo *logos* advindas de necessidades relativas à materialidade da existência, não possuindo, os deuses, tais exigências, apenas aquela que se sustenta por si só, alheia ao atendimento dessas necessidades, pode ser equivalente à atividade dos deuses. Pela tradição grega, são os deuses considerados seres de máxima bem-aventurança e felicidade, se tal condição é aquela almejada pelo homem, a atividade a ser empreendida nesse sentido deve ser, invariavelmente, a mesma dos deuses. Sendo os deuses desprovidos de necessidades materiais, sua atividade não pode estar relacionada com a arte (*techné*), com a capacidade de discernimento social (*phronesis*) ou com a ciência (*episteme*), mas sim com a sabedoria (*sophia*) pela posse da verdade eterna, o que coloca a capacidade de contemplação como primeira entre aquelas que angariam a simpatia divina entre o homens e lhes dá a condição necessária de serem plenamente felizes.

Em síntese, o que está em jogo é a supremacia do uso da razão como atividade ensimesmada, porque é ela a função do ser homem e por si possibilita o alcance da felicidade. Mesmo que *phronesis*, como qualidade ligada ao *logos*, seja também produto da inteligência (*noesis*) e esteja relacionada com a ação e não com o fazer, é sabedoria prática, lhe antecedendo a contemplação por ser este pré-requisito à ação, ainda que aquela vise a felicidade como fim último. O mesmo pode ser dito de *episteme*, pois está se vincula à exigência de conhecimento das coisas da natureza e exige demonstração, uma ação sobre o mundo material necessariamente antecedida pela contemplação. Sendo assim, a contemplação, produto da inteligência e que independe das exigências da mundaneidade humana, está na origem das atividades superiores do homem e, portanto, se constitui como ação mais superior no atendimento à prescrição do *logos*, por isso a única capaz de se equiparar à atividade dos deuses. Por esse raciocínio, a conduta humana se fundamenta em um *querer* a felicidade, pois apenas assim poderá ser alcançada a realização plena da função humana, já que ser algum é capaz de contemplar plenamente sem que esteja presente um *querer* inerente a essa atividade. A contemplação antecede qualquer atividade humana e tem por finalidade (ou conseqüência) a felicidade quando o *querer* está presente. Inclusive atividades referentes a *phronesis*, *episteme* e *techné* são antecedidas pela contemplação, ainda que estas, por sua vinculação a coisas privativamente humanas, não possuam, segundo Aristóteles, condições de conduzir à verdadeira felicidade, um prerrogativa do filosofar. Assim, a verdade moral fim (*telos*) na qual se fundamenta a ação humana (*praxis*) na busca de sua excelência (*arete*) é a fuga da dor causada pela incapacidade de exercer sua função (*ergon*) e a busca da felicidade maior (*eudaimonia*) gerada pelo exercício pleno dessa mesma função.

A conduta humana, orientada pela busca da felicidade, ou bem maior, se constrói na tensão entre a razão e a não-razão, entre aquilo que Aristóteles denomina de excelência moral natural e excelência moral estrita, está condicionada ao uso da razão e aquela à disposição natural. Excelência moral é, portanto, a disposição ao “bem agir” e possui dois aspectos: o natural e o racional. O discernimento é a “boa ação” em si, o arbítrio pelo “bem” discernindo-o do “mal”, sendo a excelência intelectual (*noesis*) seu pressuposto indispensável e a tendência natural sua concorrente. O talento é a “boa ação” determinada por tendências inatas, sem a concorrência da inteligência. Ou seja, nem toda forma de excelência moral é derivada do discernimento (como postulava Sócrates), mas a recíproca é verdadeira. O discernimento, por meio da razão, determina a ação a se praticar, a excelência moral nos motiva à sua concretização, mas o discernimento apenas poderá indicar a “correta” ação a partir de uma excelência moral preexistente, especialmente a excelência moral estrita. A ausência ou atrofia desta deixar-nos-á à deriva, ao sabor dos ditames de nossa índole natural, o que poderá ou não nos levar a uma conduta virtuosa ou excelente, mas que não será produto do discernimento e sim do talento. Uma pessoa na qual sobressaia um talento não-virtuoso agirá na direção de satisfazer suas próprias emoções e prazeres mais mundanos, privando-se da prática de ações reprováveis apenas ante a eminência de punição e não pela nobreza de caráter. A essas, palavras ou argumentos racionais não dissuadem, mas apenas a força.

Dialogando com Kant

Realizando um salto histórico, encontramos em Immanuel Kant, já no séc. XVIII, por uma outra perspectiva, essa mesma menção à conduta não-ilibada no tocante a princípios extraídos da razão (Kant, 2007). Diferentemente de Aristóteles, a ética kantiana pressupõe que os princípios da ação são estabelecidos como lei *a priori* pela razão, à revelia de qualquer interesse pessoal, presente ou futuro, que possa se ter nos resultados dessa ação. A lei *a priori* deve possuir caráter universal e irrevogável qualquer que seja a situação. A razão determina respeito a uma tal lei (dever) na geração de comportamentos morais, independentemente de outros motivos ou conseqüências. O respeito ao princípio estabelecido e auto-imposto causa dano ao amor próprio, já que este sequer deve ser consultado no estabelecimento daquele. A felicidade não entra no cálculo da conduta, sendo seu alcance limitado pela razão, já que a lei *a priori* nem sempre permite atendê-la.

O que para Aristóteles estava na origem da felicidade, para Kant é seu algoz. Em seu entendimento, a razão nos fora dada com o objetivo de cecearmos-nos quanto às más inclinações (princípios imorais) e a maioria das coisas que nos dão prazer estão com elas relacionadas. Sendo assim, a felicidade não pode ser o objetivo último da conduta humana, mas tão somente uma conseqüência permitida pela lei *a priori*. Se para Aristóteles o que deve guiar a conduta humana é a busca pela felicidade, para Kant o referencial de conduta é o ideal de moralidade, que pode ser observado em condutas exemplares, mas nunca sintetizados por elas. O respeito a uma lei é subordinação da vontade. Se respeitarmos alguém é porque respeitamos a lei que orienta o comportamento para o qual tal pessoa nos serve de exemplo. Tornarmos-nos melhores é uma orientação do dever e conseqüência da razão. A pessoa admirada é exemplo de uma lei que, se respeitada, nos tornará melhores. O respeito a tal lei traduz-se em respeito à pessoa, mas esta é tão somente um exemplo, um modelo que nos informa a possibilidade concreta daquilo que a lei instrui e jamais poderá sintetizar os princípios gerais da moralidade, pois cada exemplo apresentado necessita ser submetido ao julgamento de nosso ideal de perfeição moral antes de ser considerado como tal. Nesse contexto, Deus surge como fruto da razão ao criarmos um modelo de perfeição moral para ser seguido e respeitado como uma lei *a priori* universal:

...Mas donde é que nós tiramos o conceito de Deus como bem supremo? Somente da *idéia* que a razão traça *a priori* da perfeição moral (...). A imitação não tem lugar em matéria moral, e os exemplos servem apenas para encorajar (...) não há nenhum autêntico princípio supremo da moralidade que... não tenha de fundar-se somente na razão pura (...)
(KANT, 2007, p. 42-43)

Contudo, apesar dessa divergência central, a percepção de Kant acerca das condutas que levam ao respeito contingente da lei *a priori*, se aproxima do que Aristóteles postulou sobre o mesmo assunto. Para Kant, é impossível determinar se uma ação foi concebida puramente em respeito ao dever ou se algum sentimento inconsciente pode tê-la impelido nessa direção, pois, nem tudo que é conforme o dever é realizado conscientemente em seu nome e, de forma incidental, o princípio imoral pode produzir comportamentos coincidentes com o dever. O sentimento inconsciente e as inclinações ou princípio imoral podem ser comparados à idéia de Aristóteles sobre a excelência moral natural e o talento na estruturação da conduta desconectada com a razão.

Outro elemento considerado por Kant, e que está no centro de seu pensamento, é a produção de condutas não - conforme o dever em decorrência da ausência de rigor e de avaliações analíticas mais profundas e estruturadas daquilo que deve se constituir como lei *a priori*. Essas ausências são recorrentes no senso comum, cuja ingenuidade e simplicidade poderiam ser suficientes à determinação de comportamentos morais, não necessitando da Filosofia. A descomplicação de seu julgamento prático sobre o que é ou não “bom” garantir-lhe-ia êxito onde a Filosofia poderia falhar por elocubrações excessivas. Entretanto, o senso comum, por seu amálgama de princípios (puros e empíricos), fundamenta suas práticas e conceitos em experiências práticas dos sentidos, sem análises e considerações abstratas amplas, o que limita seu entendimento teórico e produz contradições prejudiciais. Assim, ao mesmo tempo em que condena a conduta não - conforme por corrupção das leis do dever inconscientemente ou em nome de interesses calcados nos resultados da ação, sem o perceber age dessa forma. Ou seja, o senso comum é competente na geração de leis *a priori*, contudo, é fraco no tocante a seu respeito: corrompe-a sutilmente na satisfação de seus desejos, necessidades e inclinações, a que chama de “felicidade”. Descer ao senso comum é louvável, desde que se tenha subido a princípios da razão pura antes. É necessário que se conheçam os aspectos epistemológicos de uma questão antes de torná-la acessível ao povo, sob o risco de se popularizarem conceitos e princípios esvaziados de sentido “... pois não é habilidade nenhuma ser compreensível a todos quando se desistiu de todo exame em profundidade...”. Com esse discurso, Kant faz defesa à existência de uma Metafísica dos Costumes, por ser capaz de, diferentemente do senso comum, investigar os princípios *a priori* e estabelecer um “fio condutor” do comportamento por meio da razão (comportamento puro), independentemente de inclinações imorais. Para ele, o estudo de princípios éticos (Filosofia Moral) deve despir-se dos princípios empíricos no estabelecimento de comportamentos morais, ou seja, desvincular o comportamento de seus resultados práticos, observando o efeito da lei e não o efeito de seu resultado sobre o sujeito. Alerta, ainda, para o fato de que a facilidade de aplicação de uma lei e sua aparente suficiência não é garantia de sua exatidão e pode induzir-nos a não analisarmos e não criticarmos com severidade sua validade, apoiados pela conveniência e parcialidade.

Conclusão

Diante desta breve explanação que não possui a pretensão de esgotar o tema, mas suscitar o debate a seu respeito tente responder à pergunta inicial: podemos circunscrever a um microcosmo, a sala de aula, a definição de “agentes morais conscientes”, utilizando-nos de saberes éticos e políticos para compreender a conduta de alunos e professores?

Sendo a sala de aula uma amostra de realidades sociais maiores, talvez, por um esforço do raciocínio e da criatividade, possam dar conta de tal tarefa, ainda que de forma introdutória e pouco conclusiva e reconhecendo os limites existentes na transposição de conceitos advindos de dois pensadores tão distantes no tempo e no espaço. Contudo, acredito que tais conceitos, minimamente aqui expostos, possam se prestar às conclusões que se seguem.

Levando a discussão para o âmbito das Ciências Ética e Política, seu foco recairá sobre a necessária atitude do professor e do aluno para que alcancem sua plena auto-realização como seres humanos.

Conscientizando-se ambos sobre sua adequada conduta morais nesse êthos estarão cientes, também, de sua responsabilidade com os resultados de sua ação e modo de ser, ou seja, com a realização da função inerente ao outro social. Sendo a função humana máxima o exercício da razão reflexiva, uma aula teria poucas chances de se processar em uma única direção, via de regra, a do aluno, uma vez que o professor deverá se ocupar de garantir espaço para que o aluno também se realize. Nesse nível, a atividade, já não apenas docente, mas e, sobretudo a discente, assume um caráter de *agir ensimesmado*, cuja satisfação é o próprio exercício da razão, sem a concorrência de um produto final da atividade. Contudo, paralela e paradoxalmente, precisa assumir um caráter técnico, no qual o “produto final” do *fazer* pedagógico é a aquisição conseqüente de conhecimentos cientificamente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade, bem como a competência para utilizá-los adequadamente na busca de respostas às questões postas diariamente pelo *agir* e pelo *fazer* social. É da tensão entre esses dois extremos, exercício ensimesmado da razão e fazer técnico, que brota a atitude pedagógica perfeita, manifestada por dialogicidade, interação, trocas, descentralizações intelectuais, flexibilização cognitiva, exteriorizações de pensamento, debate de idéias, negociações conceituais, desviando-se do tradicional virtuosismo teórico conhecido como preleção didática ou, mais comumente, “educação bancária”, na qual as manifestações discentes resumem-se a questionamentos pontuais sobre o conteúdo ministrado, por vezes, muito eloqüentemente pelo professor, que pouco contribui com a formação técnico-científica e com o desenvolvimento daquilo que o ser humano possui de mais precioso: seu raciocínio.

Nesse contexto, há uma expectativa social de que tanto alunos, quanto professores estejam em processo de auto-realização assentada no *querer*. Entretanto, em decorrência de diversos fatores subjetivos, relacionados à biografia individual de cada sujeito envolvido, a realidade não é bem essa para todos. Alguns estarão imersos nesse processo por questões que estão além de sua própria vontade. Isso é particularmente verdade quando a forma assumida pelo processo diverge daquela que figura nas representações mentais individuais, dos agentes ali presentes, acerca de como deveria ser a sala de aula. Nesse momento, as variáveis envolvidas na força que os mantém coesos enquanto grupos diversificam. Além daqueles que se mantêm presentes por um *querer* relativo ao prazer alcançado na própria atividade intelectual em si, serão muitos os que ali estão apenas por coação de forças externas que os empurra à conquista de um produto final (aprovação, certificação, exigências de mercado, pressão familiar, necessidades financeiras...) ou pelo respeito a um pressuposto básico assumido como verdade em algum momento de suas vidas, ainda que isso não lhes traga prazer algum. Essa realidade está presente hoje em salas de aula e não se alterará em qualquer outra circunstância, simplesmente porque a conduta de seres humanos não é homogênea. Entretanto, a clareza de horizontes e pressupostos inerentes à escola poderá contribuir com a ética dentro de sala de aula.

Bibliografia

LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MARCONDES, Danilo. Textos Básicos de Ética: de Platão a Foucault. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

RACHELS, James. Os elementos da Filosofia da Moral. Barueri, SP: Manole, 2006. [tradução] SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de. Divisão de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos. Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. Princípios Freirianos e o Sócio-Construtivismo. São Paulo: Secretaria, 2003. [Coleção Círculos de Formação-Caderno 01].

Objetivos e conceitos-chaves:

- Os alunos devem ser capazes de explicar a crítica de Kant à ética das virtudes de Aristóteles.
- Os alunos devem ser capazes de explicar e aplicar a ética deontológica de Kant.
- Os alunos serão capazes de comparar, criticamente, os resultados de diferentes sistemas éticos.
- Conceitos-chave: Deontologia, Direito, Dever, Imperativo Hipotético, Imperativo Categórico.

Habilidades:

- Elaborar e analisar as diversas formas de respostas dos filósofos sobre a ética e moral
- Debater os conceitos variados sobre o tema, analisando os conhecimentos adquiridos em busca de aplicabilidade em seu meio social.
- Compreender a relação entre liberdade e responsabilidade.

Metodologia: exposição, instrução, debate, compartilhamento de ideias, redação de textos, reelaboração dos textos a partir de leituras.

Avaliação: O aluno será avaliado num processo – através da participação oral, estudo dirigido, participação nas atividades coletivas (PROJETOS INTERDISCIPLINARES), produção individual de conhecimento, provas, atividades, relatórios, resumos e tarefas. O cálculo da média bimestral será feito a partir de um contexto somatório do processo.

Observações: não houve.

Observações Adicionais: não houve.

CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS

Ao iniciar nossa pesquisa, traçamos um caminho a ser percorrido. Nem sempre o que planejamos conseguimos executá-lo devido às pedras encontradas nesse caminho. Pedras que podem ser encaradas como barreiras intransponíveis ou como desafios a serem superados. Por isso falamos em considerações quase finais. A pandemia do SARS-CoV-2 nos impediu de realizar a pesquisa na escola, espaço físico com professores e alunos, uma vez que aquela esteve fechada e ainda está, mas o que estava ao nosso alcance, bibliografia, projetos, planejamentos de aulas, aulas remotas, colegas professores de Filosofia, Regimento Escolar, PPP, Plano Gestor, etc., pudemos alcançar os objetivos ao menos em parte descrevendo a experiência da Filosofia, da Justiça Restaurativa e com fulcro na FMC do filósofo Kant.

É certo que são os problemas, as crises que provocam rupturas que fazem emergir grandes mudanças, as grandes transformações, sejam por processos revolucionários, seja por alguém que surge com proposta nova de modo de vida, de filosofia de vida que incomoda o *status quo* do momento.

Vinte e seis séculos nos separam do nascimento da Filosofia. A Grécia Antiga foi o berço do pensamento racional que superou a forma mítica de explicação do mundo. Era o momento de dar explicações diferentes daquelas que dependiam de deuses e superstições. Era uma atividade dos homens sábios que se punham a pensar sobre conceitos estabelecidos, buscando novos entendimentos. A atividade filosófica se caracteriza pela busca de sentido mais profundo da realidade: espírito de observação aliado ao poder do raciocínio. Crise mitológica provoca o nascimento da Filosofia. Que durante vinte e cinco séculos ou mais segue formulando que há duas possibilidades de se elaborar conhecimento: a empírica e a racionalista. Estamos no século XVIII depois Daquele que dividiu a História em antes e depois Dele. O mundo já havia passado por várias revoluções, diversas pandemias e, eis que, surge um filósofo alemão Immanuel Kant para revolucionar a forma como se dá o conhecimento e a pensar novos modelos éticos de vivências.

Ao chegar nestas considerações quase finais podemos evidenciar os valores propostos através da Justiça Restaurativa e que são profundamente plausíveis no ensino de Filosofia, ainda mais quando esta se conecta com formulações revolucionárias quanto às de Kant para um contexto onde a razão prática tem sido abandonada em detrimento de experiências apaixonantes e individualistas do mundo moderno.

Valores tão fundamentais para o acionamento das sociedades contemporâneas defendidos pelos filósofos antigos e modernos são recuperados pela Justiça Restaurativa e se fazem presentes também no Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul. Nem sempre são utilizados pelos

professores de Filosofia de acordo com as pesquisas realizadas por órgãos especializados para isso e até mesmo sob encomenda do MEC. Evidenciado também por este trabalho enquanto prática de sala de aula. É nossa expectativa que estas considerações quase finais avancem para novas medidas de formação na Academia mais aberta para o que está ocorrendo na vida do povo.

É plausível de se afirmar que os temas abordados nesta pesquisa são interessantes e articulados entre si. Vejamos:

a) As aulas de Filosofia são uma oportunidade inigualável para que os jovens tenham contato direto com a ciência que lhes ensina como aprender a aprender e ao mesmo tempo oferecer uma primazia disciplinar quanto à vontade individual que supera todos os percalços da facilidade ofertados pelo mundo do capitalismo contemporâneo;

b) Em sua FMC, Kant afirma que o que distingue o homem dos outros seres da natureza é a razão. E quando altera o conceito de moralidade e introduz conceitos como a Boa Vontade afirma que as leis morais são apenas as leis universais. A ação humana, no seu entender, quando puder ser elevada a condição de universalmente aceita, acaba se tornando uma lei moral, devendo, por razões racionais, ser observada por todos;

c) Decorre da moral kantiana, o ser humano como fim em si mesmo, como valor absoluto, opondo-se à coisa que é apenas um meio e possui valor relativo. Daí a noção de dignidade da pessoa, derivada de sua autonomia, do fato que tem como lei que a determina sua própria razão. Assim Kant liberta a ética de toda consideração empírica;

d) A ética kantiana é uma ética procedimental, universal, a priori. Ele busca extrair o fundamento racional da moralidade. Assim quando na convivência escolar, na sociedade, alguém destoa na observância destas leis universais é chamado (convidado) para o círculo e todos vão ser ouvidos para o entendimento e reparação do dano causado, a partir da disposição individual (da boa vontade) imposta pelo imperativo categórico do dever, que poderá fazer uma diferença incomensurável para o cotidiano da convivência;

e) Kant acorda do sono dogmático e fala da existência de uma dupla metafísica. A metafísica da natureza e a metafísica dos costumes. A primeira é representada pela física e possui partes empíricas (princípio da experiência) e racionais bem definidas e, a segunda é representada pela ética, que apresenta uma parte empírica, consistente na antropologia prática (estudo do conhecimento do homem) e uma parte racional, correspondente à moral. A razão no sentido prático ou vontade é um conceito fundamental para Kant. A razão prática é aquela que não se preocupa em traduzir as leis da natureza (razão teórica - ser), mas sim as leis segundo as quais o ser racional, dotado de liberdade deve agir. Dizer que o homem tem vontade é dizer que ele pode representar-se uma lei e agir de acordo com ela; Esse caminho possibilita o esclarecimento, é o caminho da superação da ignorância

e construção do eu autônomo, protagonista;

f) Para Kant, o ser humano possui as condições de possibilidade de conhecer qualquer coisa. Ele possui as regras pelas quais os objetos podem ser reconhecidos. Os objetos teriam que se regular pelo sujeito que seria o depositário das formas do conhecimento. O mundo não tem sentido a não ser que o homem dê algum sentido a ele. O que conhecemos é profundamente marcado pela maneira humana pela qual conhecemos. Kant chamou isso de a Revolução Copernicana no conhecimento: as teorias do conhecimento anteriores consistiam em adequar a razão humana aos objetos, que eram, por assim dizer, o "centro de gravidade" do conhecimento. Kant propôs o contrário: as leis não estariam nas coisas do mundo, mas no próprio homem (a priori); seriam faculdades espontâneas de sua natureza transcendental;

Eis a magnitude da importância de se estudar os temas abordados na sua FMC: lei moral, máximas, imperativos, dever, autonomia, heteronomia, liberdade, dignidade. Na vida tudo o que fazemos provoca alguma reação, alguma mudança, alguma transformação. Impossível a inércia diante das temáticas. Há sempre algum rechaço, alguma confluência, alguma dialética capaz de provocar novas sínteses que viram tese e podem novamente provocar alguém. São considerações quase finais. Kant diz: "atua externamente de tal modo que o livre uso do teu arbítrio possa harmonizar-se com o livre uso do arbítrio dos outros, segundo uma lei universal, de liberdade" estabelecendo já a priori o que se transformaria na Lei Universal do Direito. O cumprimento do dever jurídico é também um dever moral, visto que a obediência da ordem jurídica emana do imperativo categórico e é ele que constitui a verificação de legitimidade dos conteúdos da ordem jurídica. Kant distingue a liberdade na moral e no direito, pois, no primeiro caso, ela é interna e não admite qualquer forma de coerção, enquanto no direito, a liberdade é externa e depende da coerção para ser cumprida. O ideal para Kant seria que as ações morais fossem cumpridas pelo puro respeito ao dever e pela coação da razão.

g) Voltando para a EELV me recordo dos alunos tentando compreender que para Kant o princípio supremo da moralidade deve ser buscado. É preciso libertar a ética de toda consideração empírica. A ética kantiana é uma ética prodedimental, universal, a priori e de conteúdo empírico. Kant busca extrair o fundamento racional da moralidade. Assim conceitos de fundamental importância para Kant, por exemplo, liberdade não é fazer o que você quer. Liberdade e autonomia são correlatos. Autonomia quer dizer dar a norma a si mesmo. Então liberdade em Kant é agir conforme a razão. Agir com liberdade é escolher o fim em si mesmo.

Então vale a pena ensinar a filosofar. Porque aquilo que aprendemos vale bem mais do que aquilo que nos ensinam. Não existe ensino sem aprendizagem. Daí a importância do filósofo para o ensinar e aprender a filosofar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário Filosófico**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARRETO, Vicente de Paulo. **Dicionário de Filosofia do Direito**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

ACHUTTI, Daniel; PALLAMOLLA, Raffaella da Porciunculla. **Restorative Justice in Juvenile Courts in Brazil: a brief Review of Porto Alegre and São Caetano Pilot Projects**. *Universitas Psychologica*, [S.l.], v.1, n. 4, 2012, p.1093-1104.

ACHUTTI, Daniel; PALLAMOLLA, Raffaella da Porciunculla. **Justiça Criminal e Justiça Restaurativa: Possibilidades de ruptura com a lógica burocrático-retribucionista**. *Sistema Penal & Violência*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 75-87, jan.-jun. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/290127260_Justica_Criminal_e_Justica_Restaurativa_possibilidades_de_ruptura_com_a_logica_burocratico-retribucionista. Acesso em: 24 out. 2020.

ACHUTTI, Daniel. **Justiça Restaurativa no Brasil**. Possibilidades a partir da experiência belga. In: Porto Alegre: *Civitas*, Vol. 13, nº 1, p. 154-181, Janeiro a Abril 2013.

_____. **Justiça Restaurativa e Abolicionismo Penal: contribuições para um novo modelo de administração de conflitos no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2014.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Borneim, Editora Victor Civita, São Paulo, 1984.

_____. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1991.

ASPIS, Renata. **O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica**, 2004. 153

p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

ASPIS, Renata Pereira Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia – um livro para professores**.

São Paulo: Alta Mídia e Educação, 2009.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: Penso 2018.

_____. **Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas**. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). In: *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática*. Porto Alegre: Penso 2018, p. 129-150.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BECKER, Silvério. **Sobre o fundamento da obrigação moral em Kant** / Silvério Becker; orientador, Delamar José Volpato Dutra - Florianópolis, SC, 2017. 214 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

BOBBIO, Norberto. **Direito e Estado no pensamento de Emmanuel Kant**. Brasília: EditoraUnB, 1984

BRAITHWAITE, John. **Crime, Shame and Reintegration**. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

_____. (1999). **Restorative justice: Assessing optimistic and pessimistic accounts**. In: M. Tonry (Ed.), *Crime and justice: A review of research* (pp. 1-127). Chicago: University of Chicago Press.

_____.; BRAITHWAITE V. Part I. Shame, Shame Management and Regulation. In: AH- MED, E. et al. (Ed.) **Shame Management through Reintegration**. Melbourne: University of Cambridge Press, 2001, p. 1-69.

_____. (2002a) **Search of Restorative Jurisprudence**, in: Walgrave, *Restorative Justice and the Law*, 150-167. Collompton, Devon: Willan Publishing.

_____. (2002b) **Linking Crime Prevention to Restorative Justice**, in: J. Perry (ed.) *Restorative Justice: Repairing Communities Through Restorative Justice*. Lanham, MD.: American Correctional Association.

_____. (2004) **'Restorative Justice and De-Professionalization'** *The Good Society* 13(1), 2004, 28-31.

BRANCHER, Leoberto Narciso; SILVA, Susiâni. (Orgs.). **Justiça para o século 21: instituindo práticas restaurativas: semeando justiça e pacificando violências**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

BRANCHER, Leoberto Narciso. Prefácio. In: PELIZZOLI, Marcelo (Org.). **Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social**. Caxias do Sul: Educ; Recife: UFPE. 2016, p. 7-8.

BRANCHER, Leoberto Narciso; MACHADO, Cláudia; TODESCHINI, Tânia Benedetto (Org.).

Manual de práticas restaurativas. Porto Alegre: AJURIS, 2008. Disponível em:

<<http://www.justica21.org.br/j21.php?id=80&pg=0#.VeNFhvIViko>>. Acesso em: 26.04.2020.

BRANCHER, Leoberto Narciso; AGUINSKY, Beatriz. **Juventude, Crime, Justiça: uma promessa impagável**. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA. (Org.). *Justiça, adolescente e ato infracional*. São Paulo, 2006.

BRANCHER, Leoberto Narciso. **Iniciação em Justiça Restaurativa: Subsídios de Práticas Restaurativas para a Transformação de Conflitos**. Soul Agência de Marcas e Propaganda, Porto Alegre, 2006.

BRANCHER, Leoberto. **Justiça, Responsabilidade e Coesão Social**. In: Slakmon, Catherine; Machado, Maíra Rocha; Bottini, Pierpaolo Cruz (Orgs.). *Novas Direções na Governança da Justiça e da Segurança*. Brasília-DF: Ministério da Justiça, 200

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei n. 11.340/2006, Lei Maria da Penha**, Em 29 de novembro de 2010, o CNJ publicou a Resolução n. 125.

_____. **Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Diário Oficial da república Federativa do Brasil, Brasília/DF, 18 jan. 2012.

_____. **Lei n. 8.068, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 13 jul. 1990.

_____. **Lei n. 9.099, de 26 de setembro de 1995**. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. Diário Oficial da república Federativa do Brasil, Brasília/DF, 26 set. 1995.

_____. Conselho Nacional de Justiça. Secretaria de Comunicação Social. Relatório Analítico Propositivo. Justiça Pesquisa. Direitos e Garantias Fundamentais. Pilotando a Justiça Restaurativa: o papel do poder judiciário. 378 p. O Conselho Nacional de Justiça contratou, por meio de Edital de Convocação Pública e de Seleção, a produção da pesquisa ora apresentada. Pesquisa realizada pela Fundação José Arthur

Boiteux da Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis sob a coordenação da Prof. Doutora Vera Regina Pereira de Andrade, Brasília/DF, 2018.

_____. Conselho Nacional de Justiça. Resolução n. 125, de 29 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_125_29112010_03042019145135.pdf e acesso em 20 de abril de 2020 às 15h22min.

_____. Conselho Nacional de Justiça. Resolução Nº 225 de 31 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_225_31052016_02062016161414.pdf> e acesso em 20 de abril de 2020 às 21h35min.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. A Filosofia da educação kantiana: educar para liberdade. In: UNESP. Pró-reitoria de Graduação. (Org.). Caderno de formação: Formação de professores: Educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. 2, p. 43-59.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo/SP: Ática, 2004.

CHAVES, Bruno. **Cai em 45 mil o número de alunos em escolas da Rede Estadual de MS.** Disponível em: Portal do Governo de Mato Grosso do Sul (www.ms.gov.br) e acesso em 15 de outubro de 2020 às 17h23min.

COELHO, Cleber Duarte; BRITO, Evandro Oliveira de; SILVA, Jason de Lima e (Orgs.). **Ensino de Filosofia nas escolas: perspectivas, reformas e incógnitas**, 1ª ed., Guarapuava: Apolodoro Virtual Edições, 2017. 203 p.

COLL, C; POZZO, J. I.; SARABIA, B; WALLS, E.; **Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CORREIO BRASILIENSE. **Estudo revela motivos para o desinteresse de estudantes pelo ensino médio.** Brasília/DF, 25/06/2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/yba23cm4> e acesso em 15 de abril de 2020 às 18h01min.

COSTA, Marta Nunes da. **Razão Prática e meta-ética:** uma análise a partir da Fundamentação da Metafísica dos Costumes de Kant. Revista de Filosofia: Aurora (PUCPR. Impresso), v. 28, p. 531- 550, 2016.

_____. **Filme, Texto, Obra:** relato de uma experiência de ensino de Filosofia na Universidade. Revista de Filosofia: Pensando, Vol. 11, Nº 22, 2020, pp. 88-96.

CURY, Augusto. **Ansiedade.** São Paulo: Saraiva, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Junior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 9º ed. Campinas: Autores Associados Ltda, 2011.

ELLIOTT, Elizabeth May. **Security with Care:** restorative justice & healthy societies. Winnipeg, Canadá: Fernwood, 2011.

ESCOLA ESTADUAL LINO VILLACHÀ. **Projeto Político Pedagógico.** Campo Grande, 2020. Disponível em: <<http://ppp.sistemas.sed.ms.gov.br/ProjetoPoliticoPedagogico/Visualizar.aspx?PPPID=ydNhehKAIw=>>>. Acesso em 17 de novembro de 2020 às 10h22min.

_____. **Plano de Gestão 2020-2023**. Escola Estadual Lino Villachá. Campo Grande/MS, 25 de novembro de 2020.

FLORES, Ana Paula Pereira; BRANCHER, Leoberto. Por uma Justiça Restaurativa para o Século

21. In: CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça Restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225**. Brasília: CNJ, 2016. p. 91-128.

FLORES, Ana Paula Pereira; BRANCHER, Leoberto. Por uma Justiça Restaurativa para o Século

21. In: CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça Restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225**. Brasília: CNJ, 2016. p. 91-128.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIDAY, Paul. Restorative Justice: the impact on crime. **Paper submitted for the XIth International Symposium on Victimology**, [S.l.], p. 13-18 July, 2003. Disponível em: Link: <http://www.victimology.co.za/new%20papers/friday.pdf> e acesso em 26 de abril de 2020 às 16h49min.

GELAMO, Rodrigo Peloso. **O ensino da Filosofia e o papel do professor-filósofo em Hegel**. In: Revista Trans/Form/Ação, vol. 31, n. 2, Marília/SP: 2008 p. 153-166. Print version ISSN 0101- 3173 Online version ISSN 1980-539X.

HARRIS N.; WALGRAVE L. and BRAITHWAITE J. (2004) **‘Emotional Dynamics in Restorative Conferences’** *Theoretical Criminology* 8(2), 2004, 191-210.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. (1809-1822) **Escritos pedagógicos**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1991.

_____. (1809-1815) **Discurso sobre educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

JOHNSTONE, Gerry & VAN NESS, Daniel. **Handbook of Restorative Justice**. Cullompton e Portland: Willian Publishing, 2007.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela, Edições 70 Ltda. Lisboa/Portugal, 2007.

_____. (1765) Immanuel Kant’s Announcement of the Programme of his Lectures for the Winter Semester 1765-1766. In: Walford, D.; MERBOTE, R. **Theoretical Philosophy, 1755- 1770**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. **“Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766”**, in *Theoretical Philosophy, 1755-1770* (edição de David Walford e Ralf Merbote, Cambridge University Press, 1992), pp. 2:306-7. Tradução de Desidério Murcho, 19 de março de 2002. Crítica na Rede, Copyright©2021criticanarede.com ISSN 1749-8457. Publicação dedicada à Filosofia desde 1997. Disponível em: https://criticanarede.com/fil_ensinarpensar.html#:~:text=O%20m%C3%A9todo%20de%20instru%C3%A7%C3%A3o%20pr%C3%B3prio,dogm%C3%A1tico%2C%20isto%20%C3%A9%2C%20decisivo.> E acesso em 15 de maio de 2020 às 20h31min.

_____. **Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?** 30 de setembro de 1784. Traduzido por Luiz Paulo Rouanet.

_____. **Prolegómenos a toda a Metafísica Futura**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. **Antologia**. Edición com Introducción y selección de Roberto Rodriguez Aramayo. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

_____. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco C. Fontanella. 2ª Ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

_____. **Crítica da Razão Prática**. Tradução: Afonso Bertagnoli. Edição Acrópolis. Versão para eBook: eBooksBrasil.com, Novembro de 2004.

_____. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de MANUELA PINTO DOS SANTOS e ALEXANDRE FRADIQUE MORUJÃO. Introdução e notas de ALEXANDRE FRADIQUE

MORUJÃO. 5ª EDIÇÃO. Tradução do original alemão intitulado KRITIK DER REINEN VERNUNFT de IMMANUEL KANT, baseada na edição crítica de Raymund Schmidt, confrontada com a edição da Academia de Berlim e com a edição de Ernst Cassirer. Serviço de Educação e Bolsas Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2001.

KANT, Immanuel. **A Metafísica dos Costumes**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2013.

_____. **A Metafísica dos Costumes**. Tradução, apresentação e notas de José Lamego, 3ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa: 2017.

KOCH, C.; HANSEL, C. M.; SCHMITZ, F. M. F.; MARQUES, R. I. 2016. Uma proposta de

Justiça Restaurativa: a violência na escola e a política transversal de pacificação restaurativa. In: **Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social**. (Org. Marcelo L. Pelizzoli). Caxias do Sul, RS: Educus; Recife, PE: UFPE, 2016. P. 47-68.

LATIMER, J.; DOWDEN C.; MUISE, D. The effectiveness of restorative justice practices: A meta-analysis. **The Prison Journal**, [S.l.], v. 85, n. 2, 2005, p. 127-144.

LEDERACH, John Paul. **Transformação de conflitos**. Tradução de Tônia Van Acker, São Paulo: Palas Athena, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n. 1.453, de 18 de dezembro de 2000, que estabelece as normas para as unidades escolares da Rede estadual de Ensino quanto ao Plano Curricular unificado do Ensino Médio**. Campo grande, 2000.

_____. Governo do estado. **Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande, 2003. Publicada no Diário Oficial nº 6.153, de 29 de dezembro de 2003.

_____. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. Organizadores: Hélio Queiroz Daher; Kalcia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande: SED, 2019. Disponível em:

<<http://www.sed.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2019/08/Curr%C3%ADculo-MS-V108.pdf>> e acesso em 25 de maio de 2020 às 23h14min.

MUMME, Monica. **Curso de Introdução à Justiça Restaurativa**: São Paulo: Laboratório de convivência, 2016.

MUMME, Monica. Justiça Restaurativa: um caminho de valor social que acontece no coletivo. In: PELIZZOLI, Marcelo Luiz (Org.). **Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social**. Caxias do Sul: Educus; Recife: UFPE. 2016. p. 87-112.

MUMME, Monica; PENIDO, Egberto; ROCHA, Vanessa Aufiero da. **Justiça Restaurativa e sua humanidade profunda**. In: CRUZ, Fabrício Bittencourt da (Coord.). *Justiça Restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225*. Brasília: CNJ, 2016.

MURCHO, Desiderio. **A Natureza da Filosofia e o seu Ensino**. *Educ. e Filos.*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p.79-99, jul./dez.2008. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/5397/1/ARTIGO_NaturezaFilosofiaEnsino.pdf e acesso em 20/11/2020 às 08h33min.

NOVELLI, Pedro Geraldo Aparecido. **O ensino da Filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade**. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 28, n. 2, 2005, P. 129-148.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução n. 2002/12, da ONU – Programa Justiça pelo Século 21**. Tradução Livre por Renato Sócrates Gomes Pinto. Disponível em: https://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_de_Apoio/Resolucao_ONU_2002.pdf e acesso em 30 de outubro de 2020 às 20h23min.

ORBEN, Douglas João. **Uma análise da terceira seção da obra Fundamentação da metafísica dos costumes**. *Griot: Revista de Filosofia*, ISSN 2178-103, Amargosa/BA, v.20, n.3, p.1-15, outubro, 2020. Disponível em: <<https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/1838/1128>> e acesso em 02/11/2020 às 14h39min.

ORSINI, Adriana Goulart de Sena; LARA, Caio Augusto Souza. **Dez anos de práticas restaurativas no Brasil: a afirmação da Justiça Restaurativa como política pública de resolução de conflitos e acesso à Justiça**. *Revista Responsabilidades (TJMG)*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 305-324, set. 2012/fev. 2013. Disponível em: <<http://bd.tjmg.jus.br/jspui/handle/tjmg/579>> Acesso em: 22 set. 2016. BRASIL.

PALLAMOLLA, Raffaella da Porciunculla. **Justiça restaurativa: da teoria à prática**. 1ª. Ed., São Paulo: IBCCRIM, 2009.

PALLAMOLLA, Raffaella da Porciunculla. **A construção da Justiça Restaurativa no Brasil e o protagonismo do Poder Judiciário**: permanências e inovações no campo da administração de conflitos. 2017. 286f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2017.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz (Org.). **Cultura da Paz**: educação do novo tempo. Recife: UFPE, 2008.

PELIZZOLI, Marcelo L. (org.). **Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social**. Caxias do Sul: Ed. da UCS/ Ed. da UFPE, 2016.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. **Cultura de Paz restaurativa**. In: PELIZZOLI, Marcelo (Org.). **Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social**. Caxias do Sul: Educs; Recife: UFPE, 2016, p.13- 45.

PENIDO, Egberto de Almeida. “Justiça e Educação: parceria para a cidadania” em Heliópolis/SP: a imprescindibilidade entre Justiça Restaurativa e Educação. s.d. Disponível em: http://www.juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_de_Apoio/Justica_e_Educacao_Egberto_Penido.pdf. Acesso em: 24.04.20.

PENIDO, Egberto de Almeida; MUMME; Monica Maria Ribeiro; ROCHA, Vanessa Aufiero da. **Justiça Restaurativa e sua humanidade profunda**. *Diálogos com a Resolução 225/2016 do CNJ*. In: CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça Restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225**. Brasília: CNJ, 2016, p. 165-214.

PENIDO, Egberto. **Cultura de Paz e Justiça Restaurativa: uma jornada da alma**. *Pesquisa em Justiça Restaurativa*. In: PELIZZOLI, Marcelo (Org.). **Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social**. Caxias do Sul: Educs; Recife: UFPE. 2016, p.13-45.

PEREIRA, Odair Marques. **O Imperativo Categórico Kantiano e sua Aplicabilidade em Sala de Aula.** Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Filosofia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2019.

PEREIRA, Rivelino Novais. **Avaliação da Aprendizagem: Análise de uma Proposta de Avaliação Inclusiva na Escola Estadual Lino Villachá.** Artigo apresentado ao Curso de Pós- Graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica como requisito para obtenção do título de Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica da Faculdade Novoeste. Campo Grande, Julho de 2020.

PRANIS, Kay. **Restorative values, in Handbook of Restorative Justice, edited by G. Johnstone and D. Van Ness.** Cullompton: Willian Publishing, pp. 59-74, 2007.

PRANIS, Kay. **Guia do facilitador.** Porto Alegre: AJURIS, 2011. Disponível em: <<http://www.justica21.org.br/j21.php?id=562&pg=0#.VeNFyPIViko>>. Acesso em: 20.04.2020 às 21h48min.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares.** São Paulo: Palas Athenas, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução Lilian do Valle, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

REALE, Giovanni & ANTISERI, Dario. **História da Filosofia.** Do Humanismo a Kant. Volume 2, 3ª edição, São Paulo: PAULUS, 1990.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Magistratura (COMGAG). **Resolução nº 822, de 05 de fevereiro de 2010.** Declara a existência da Central de Práticas Restaurativas junto ao Juizado da Infância e Juventude da Comarca de Porto Alegre, estabelecendo indicadores para o monitoramento do trabalho desenvolvido. Disponível em: <<http://www.tjrs.jus.br/site/publicacoes/administrativa/>>. Acesso em 22 de abril de 2020.

ROSA, Leonardo de Ross. **Disciplina, o princípio da educação em Kant.** Congresso Internacional de Filosofia e Educação, Caxias do Sul, 2010. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico9/Disciplina%20o%20princípio%20da%20educacao%20em%20Kant.pdf> e acesso em 21 de maio de 2020 às 14h55min.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** Tradução Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2016.

SALM, João; LEAL, Jackson da Silva. **A Justiça Restaurativa: multidimensionalidade humana e seu convidado de honra.** Revista Sequência, Florianópolis, n. 64, jul. 2012, p. 195-226. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/22434>>. Acesso em: 21.04.2020.

SALMASO, Marcelo Nalesso. **Uma mudança de paradigma e o ideal voltado à construção de uma cultura de paz.** In: CRUZ, Fabrício Bittencourt da (Coord.). **Justiça Restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225.** Brasília: CNJ, 2016, p. 18-64.

SANTOS, Rafael Padilha dos. **A moral e a justiça em Immanuel Kant** [dissertação] / Rafael Padilha dos Santos; orientadora, Maria de Lourdes Alves Borges. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós- Graduação em Filosofia - Florianópolis, SC, 2011. 230 p.

SCHNEEWIND, J. B. **A invenção da autonomia.** Tradução de Magda França Lopes. Coleção Idéias, São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.

SENEDA, Marcos César. **Conceitos de Filosofia na Escola e no Mundo e a Formação do Filósofo segundo I. Kant.** Belo Horizonte: KRITERION, nº 119, Jun./2009, p. 233-249.

SHERMAN, L.; STRANG, H. **Restorative justice: The evidence**. UK: The Smith Institute, 2007. Disponível em: <<http://www.restorativejustice.org/10fulltext/restorative-justice-the-evidence>> Acesso em: 25.04.2020 às 23h46min.

STRANG, H. et al. **Restorative Justice Conferencing (RJC) Using Face-to-Face Meetings of Offenders and Victims: Effects on Offender Recidivism and Victim Satisfaction. A Systematic Review**. Campbell Systematic Reviews. Norway: Campbell Collaboration, 2013.

UTTEICH, C. L. 2019. Doutrina da Felicidade como razão encarnada na Filosofia Prática de Kant. In: **Dialética Hoje: Filosofia Sistemática**. Luft, Eduardo; Pizzatto, Rosana (Orgs). Vol. 1 [recurso eletrônico] / Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix. 204p.

VAANDERING, D. & EVANS, K. 2018. **Justiça Restaurativa na Educação – Promover responsabilidade, cura e esperança nas escolas**. São Paulo: Palas Athena, 2018 (série da reflexão à ação). 1ª edição. 137 p.

VASCONCELOS, C. E. Círculos ou encontros de mediação vítima-ofensor e outras práticas restaurativas com ênfases na escola. In: **Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social**. (Org. Marcelo L. Pelizzoli). Caxias do Sul, RS: Educus; Recife, PE: UFPE, 2016. P. 129-160.

VERMEREN, P.; CORNU, L. e BENVENUTO, A. **Atualidade de O Mestre Ignorante**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 185-202, abril 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a09v24n82.pdf> e acesso em 20 de abril de 2020 às 19h21min.

VIDAL, Maria José da C. Souza. **Sobre o problema da mentira na Filosofia prática de Kant** / Maria José da C. Souza Vidal. – Natal, RN, 2015. 163 f. Orientador: Prof. Dr. Juan A. Bonaccini. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Universidade Federal da Paraíba. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Programa Integrado de Doutorado em Filosofia.

ZABALA, A. **A Prática Educativa como Ensinar**. Artimed. 1998.

ZEHR, Howard. O Que a Justiça Restaurativa Não é "...", Sociedade Jurídica da Nova Zelândia (Org.). In: Seminário "Sentenças - As novas dimensões", 2002. Apresentação pelo Juiz FWM (Fred) McElrea. Tradução pelo Ministério da Justiça. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento para uso interno nas capacitações do projeto: Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro. Disponível em: <www.justica21.org.br/interno.php?ativo=BIBLIOTECA> e acesso em 15 de abril de 2020 às 18h31min.

_____. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

_____. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. Tradução de Tônia Van Acker. 3ª Ed., São Paulo: Palas Athena, 2012 a.

_____. **Justiça Restaurativa**. Teoria e Prática. Série da Reflexão à Ação. São Paulo: Palas Athena, 2012b.

ZIMMER, Vanise Goulart. Programa de Formação em Justiça Restaurativa para Docentes. **Modelo de Prática Socioeducativa, Restaurativa e Transformativa**. JUSBRASIL, 25 de junho de 2018. Disponível em: <https://vanisegoulart.jusbrasil.com.br/artigos/593430292/programa-de-formacao-em-justica-restaurativa-para-doscentes> e acesso em 21 de abril de 2020 às 15h14min.

ANEXO I - Justiça Restaurativa: adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas