

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

VANDERLEI FELTRIN

EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA EM IMMANUEL  
KANT: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA NO  
CONTEXTO DA FORMATAÇÃO DO SUJEITO  
NEOLIBERAL

Joaçaba

2021

VANDERLEI FELTRIN

EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA EM IMMANUEL  
KANT: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA NO  
CONTEXTO DA FORMATAÇÃO DO SUJEITO  
NEOLIBERAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área das Ciências da Educação, como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Maurício João Farinon

Joaçaba

2021

F328e Feltrin, Vanderlei.

Educação para a autonomia em Immanuel Kant: uma proposta de formação humana no contexto da formação do sujeito neoliberal / Vanderlei Feltrin. – Joaçaba, 2021.

81 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2021.

Bibliografia: f. 80-81

1. Educação - Filosofia. 2. Autonomia. 3. Kant, Immanuel, 1724-1804. 4. Liberdade. I. Título.

CDD 370.1

VANDERLEI FELTRIN

**EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA EM IMMANUEL KANT: UMA PROPOSTA  
DE FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DA FORMATAÇÃO DO SUJEITO  
NEOLIBERAL**

Dissertação de Mestrado, apresentada  
como requisito parcial para obtenção  
do grau de Mestre em Educação, do  
Curso de Mestrado em Educação da  
Universidade do Oeste de Santa  
Catarina.

Aprovado em 10 de fevereiro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Mauricio João Farinon  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)



---

Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco  
Universidade de Passo Fundo (UPF)



---

Prof. Dr. Elton Luiz Nardi  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

FELTRIN, Vanderlei. **Educação para a autonomia em Immanuel Kant**: uma proposta de formação humana no contexto da formatação do sujeito neoliberal. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2021.

## RESUMO

O objetivo geral da presente dissertação é analisar em que medida a interpretação do ser humano autônomo de Kant pode constituir uma proposta de formação humana no contexto da educação atual sequestrada pela lógica neoliberal. Pretende-se atingir, dentro dos limites da investigação, uma resposta à questão: que contribuições a interpretação do ser humano autônomo de Kant gera para uma proposta de resgate da formação humana no contexto da atual educação que formata a partir da lógica neoliberal? Constatou-se que a liberdade transcendental é a condição da possibilidade para a autonomia como construção se si próprio que possui implicações pedagógicas. O ser humano é inacabado e, portanto, necessita da educação para construir-se a partir da sua liberdade. A dimensão de inacabamento do ser humano merece uma boa educação que consiste em despertar nele o exercício da autonomia. Só o ser humano pode ser educado, os animais são adestrados. Contudo, o ser humano também é adestrável quando a educação possui a finalidade instrumentalizadora de domesticá-lo para fins alheios à sua liberdade. A razão neoliberal aqui tematizada como exemplo de educação formatadora do sujeito autômato e a proposta educacional para a autonomia na perspectiva kantiana almeja ser uma importante vertente de pensar uma educação humanizadora e ao mesmo tempo força de resistência ao modelo de educação desumanizadora neoliberal.

**Palavras-chave:** Educação. Liberdade. Autonomia. Kant.

FELTRIN, Vanderlei. **Educação para a autonomia em Immanuel Kant**: uma proposta de formação humana no contexto da formatação do sujeito neoliberal. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2021.

### **ABSTRACT**

The general objective of this dissertation is to analyse to what extent the interpretation of the autonomous human being of Kant can be the source of a human formation proposal in the current context of the education held captive by the neoliberal logic. The intention is, in the limits of investigation, answer the question: What contributions the interpretation of autonomous human being of Kant can generate to a propose that aims to redeem the human formation in the context of the current education which uses the neoliberal logic to shape individuals. It was found that transcendental freedom is the condition of possibility that gives autonomy for a self-construction that has pedagogical implications. The Human Being is unfinished and, therefore, needs education to build himself from his freedom. The unfinished dimension of the human being requires a good education that consists in awakening in him the exercise of autonomy. Only human beings can be educated, animals are trained. However, the human being is also trainable When education has the instrumentalizing purpose of domesticating him for purposes alien to his freedom. The neoliberal reasoning discussed here as an example of education that formats the automaton subject and the educational proposal for autonomy from the Kantian perspective aims to be an importante aspect of thinking about a humanizing education and, at the same time, a force of resistance to the dehumanizing neoliberal education model.

**Keywords:** Education. Freedom. Autonomy. Kant.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>1 LIBERDADE EM IMMANUEL KANT</b> .....	<b>15</b>
1.1 LIBERDADE COMO DADO CATEGORIAL DE ESCOLHA .....	15
1.2 LIBERDADE TRANSCENDENTAL .....	19
1.3 OPOSIÇÃO ENTRE LIBERDADE TRANSCENDENTAL E AMOR PRÓPRIO .....	26
1.4 LIBERDADE E AUTONOMIA .....	27
1.5 LIBERDADE E DEVER .....	30
1.6 NÚMENO, FENÔMENO E AUTONOMIA .....	35
1.7 LIBERDADE E REINO DOS FINS .....	37
<b>2 EDUCAÇÃO HETERÔNOMA NEOLIBERAL</b> .....	<b>41</b>
2.1 ACCOUNTABILITY COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE NA RACIONALIDADE NEOLIBERAL.....	44
2.2 DISCIPLINA COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL.....	49
2.3 PUNIÇÃO E RECOMPENSA COMO DISPOSITIVOS DE DISCIPLINA NEOLIBERAL.....	51
2.4 DISCIPLINA E EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA.....	53
2.5 A FORMAÇÃO COMO EDUCAÇÃO HUMANIZADORA.....	57
<b>3 EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE E A AUTONOMIA</b> .....	<b>63</b>
3.1 EDUCAÇÃO PARA A GRATUIDADE.....	65
3.2 EDUCAÇÃO PARA O RESPEITO .....	66
3.3 EDUCAÇÃO PARA A PERFEIÇÃO .....	69
3.4 EDUCAÇÃO COMO EXERCÍCIO DA FORMAÇÃO E ESCUTA À VOZ DA RAZÃO .....	71
3.5 EDUCAÇÃO E FRAGILIDADE HUMANA .....	73
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>78</b>

## INTRODUÇÃO

A questão da autonomia humana talvez seja uma das mais inquietantes e instigantes para a nossa razão, muito presente na fala cotidiana em diversas situações e níveis de compreensão. Em quase duas décadas de experiência docente, como professor de Filosofia do Ensino Médio, percebe-se que a palavra autonomia é uma das mais recorrentes no mundo da pedagogia, algumas vezes com o sentido de autoempresariamento e em outras com o sentido de pensar a partir de si mesmo.

Em sala de aula, desenvolvo o diálogo com os alunos fazendo com que se questionem e reflitam sobre temas filosóficos. Nessa dinâmica, percebo que uma das inquietações desses jovens é a pressão que o sistema neoliberal exerce sobre eles em contraponto com o desejo de construir suas subjetividades a partir de si próprios, não somente a partir das expectativas da sociedade, da família, do sistema educacional, da escola e do professor. Há pressão para atender às expectativas de mercado, sendo a autonomia camuflada de autogerencialismo em um modelo educacional cada vez mais direcionado ao empreendedorismo de si mesmo.

A angústia de meus alunos tornou-se minha angústia e, além disso, uma questão desafiadora na minha prática educacional, fazendo com que me questionasse sobre alguns pontos: Como conduzir a formação desses jovens afim de constituir a característica subjetiva de autonomia? Será possível conciliar autonomia e necessária sujeição à heteronomia? O que é autonomia? O que é heteronomia? Que relações possíveis podem ser estabelecidas entre autonomia e liberdade? Não poucas vezes se identifica autonomia com liberdade, mas são realidades idênticas? Ou são realidades diferentes, mas inseparáveis? Caso sejam realidades diferentes, o que é liberdade? E se são inseparáveis, por que o são? Que relação necessária é estabelecida entre essas duas realidades? Como formar nossos jovens para a autonomia? Enfim, essas e outras questões afins me motivaram a iniciar o mestrado e a escolher o tema da presente dissertação, assim formulado: *A proposta pedagógico-formativa no projeto filosófico-crítico de Immanuel Kant. A delimitação dentro dessa temática se impõe a partir das questões acima formuladas, ficando assim definida: Educação para a Autonomia em Immanuel Kant: uma proposta de formação humana no contexto da formatação do sujeito neoliberal.*

O ser humano é um ser social, histórico que constrói a si mesmo quando inserto em determinada época e, atualmente, é moldado de acordo com as configurações sociais, políticas e econômicas do contexto neoliberal. Contudo, também se deve pressupor que o ser humano não é meramente o resultado passivo do contexto em que vive, mas também sujeito ativo,



construtor de si mesmo a partir de sua subjetividade. Essas duas dimensões e as relações estabelecidas entre elas são objeto de análise nesta dissertação.

No sistema neoliberal, é possível identificar, através de renomados sociólogos, novas configurações sociais, políticas e econômicas tecidas a partir de alguns princípios fundamentais com força de universalização, como gerencialismo, “*accountability*”, transmutação de todos os valores humanos em valores de mercado, coisificação do ser humano e de todas as suas dimensões, disciplinação da pessoa como processo de adestramento em função de cega obediência às novas exigências do mercado globalizado acumulativo em progressiva expansão.

A racionalidade do neoliberalismo que parece criar vida própria e exerce influência coercitiva sobre o indivíduo em um processo de subjetivação que, nas palavras Pierre Dardot e Christian Laval (2016), pode ser chamada de “fábrica do sujeito neoliberal”. Em outras palavras, a racionalidade neoliberal é introjetada no indivíduo moldando novos objetivos de vida, novos comportamentos e novos pressupostos de escolhas. O neossujeito, na mesma medida em que se deixa fabricar pela racionalidade neoliberal, deixa de construir a si mesmo a partir da liberdade, tornando-se autômato, característica própria do mundo da produção capitalista.

Embora a formatação do sujeito neoliberal use métodos que atingem todos os indivíduos através de infinitas e sutis estratégias, a educação institucional é um dos meios mais instrumentalizados. De modo macro e estrutural, a nova governança pode ser compreendida, em uma das suas facetas mais visíveis, em força transformadora das instituições em empresas. O Estado é abarcado na perspectiva capitalista de empresa que deve ser gerido sob a lógica de mercado. Inevitavelmente, a educação tutelada pelo Estado e transformada numa de suas instituições, é transformada e gerida como empresa. Tendo presente que a produção constitui principal objetivo da gestão de uma empresa, na educação, o conhecimento produzido é visto como o resultado final de uma gestão educacional eficiente, também chamada de aprovação ou cumprimento de metas standardizadas. O conhecimento extraído da produção do aluno deve ser mensurável, através de avaliações objetivas como se as que se processam externamente às escolas e em larga escala.

O modelo neoliberal que transforma a instituição educacional em empresa forma o jovem a partir de sua lógica interna, isto é, constrói indivíduos empresas de si. A introjeção dos princípios próprios do neoliberalismo como competitividade, concorrência, eficiência, produtividade, motivação e a capacidade de mobilizar esses princípios gerindo sua própria vida para o sucesso, para a sua máxima potencialização são comportamentos próprios do autoempresariamento. O sucesso ou o fracasso do neossujeito neoliberal não são vistos como

culpa do sistema, mas unicamente da capacidade ou incapacidade do indivíduo de gerir a empresa que é ele mesmo para que seja competitiva e produtivamente competente.

A subjetivação dos princípios que tece a lógica do mercado gera um mal existencial e psicológico nos jovens estudantes e professores, pois lhes rouba o espaço da autonomia, da construção de si mesmos a partir da liberdade. Faz-se urgente, portanto, repensar a educação para a autonomia.

A tarefa aqui assumida, de pensar a educação para a autonomia sob a perspectiva kantiana, nasce do fascínio que o pensamento desse clássico sempre despertou em mim e pela profundidade e originalidade com que aborda o tema. No contexto da hodierna sociedade neoliberal, que a passos largos coisifica o ser humano para instrumentalizá-lo para fins do mercado globalizado, a educação do ser humano, sob as perspectivas kantianas, apresenta-se inevitavelmente como resistência e, ao mesmo tempo, como salvaguarda àquilo que ele tem de melhor e mais precioso, inalienável e incondicionável que é a sua liberdade e autonomia.

Ao longo dos anos de experiência como professor do Ensino Fundamental e Ensino Médio, compreendo a profissão como uma vocação para o serviço de formação do ser humano. A grandeza desse desafio profissional também me motivou a fazer o Mestrado em Educação. E aqui as provocações de meus professores de mestrado, aos quais sou imensamente grato, intensificaram minhas inquietações provocando uma série de questões sobre a educação dos jovens, apontando para a necessidade de se pensar uma educação humanizadora em suas diferentes abordagens.

No segundo semestre deste mestrado, participei das aulas sobre gerencialismo da professora Dra. Simone Gonçalves da Silva. Ela conduziu uma análise profunda sobre a influência da racionalidade neoliberal na formação do indivíduo autômato, tendo em vista a potencialização de sua capacidade produtiva. Essa lógica neoliberal invade a educação impondo princípios próprios de um modelo educacional gerenciador de produção de um conhecimento instrumentalizado para o mercado de trabalho que exige, cada vez mais, excelência e eficiência na produção de mercadorias para o consumo. Percebi com maior clareza a forte presença dos mecanismos da racionalidade neoliberal no modelo educacional do qual faço parte como educador e o quanto é importante pensar uma educação para a formação do ser humano verdadeiramente livre e autônomo.

Como havia lido alguns textos sobre liberdade e autonomia kantiana a fim de construir uma noção geral desses conceitos para a preparação das aulas de Ética para o Ensino Médio, achei que a imersão nos escritos de Kant poderia me ajudar a pensar uma educação para a

autonomia que ao mesmo tempo pudesse servir de suporte para uma análise crítica sobre a fabricação do sujeito neoliberal autômato.

Sob as orientações do professor Dr. Maurício, iniciei o processo desafiador de ler, pela primeira vez, algumas obras de Kant. Estava ciente também de que deveria relê-los várias vezes, pela densidade das ideias desse grande clássico. Como diz Ítalo Calvino em seu livro *Por que ler os clássicos*, “os clássicos são sempre aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer ‘estou relendo’... e nunca ‘estou lendo’” (2009, p. 9), pois, “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (p. 11).

Constatei que o número de dissertações e teses que pensaram a autonomia de Kant na educação é bastante amplo. Os pesquisadores fizeram o seu caminho hermenêutico de investigação e eu, contudo, desejava fazer a minha experiência de diálogo com Kant pensando a educação a partir da perspectiva de sua compreensão de liberdade e autonomia. Este caminho do método hermenêutico foi por mim construído na medida em que avancei na experiência corajosa e paciente de diálogo com um o grande mestre Kant, sem ter chegado ao final do percurso, pois um clássico é sempre uma fonte inesgotável de novidades.

Neste percurso, percebi a grandeza da honestidade intelectual de Kant, a constante preocupação com a coerência das ideias e de nada pensar que estivesse fora dos limites da própria razão. Deixei-me fascinar pelas ideias kantianas e pelo desenvolvimento de vários conceitos que antes não havia pensado de modo tão genuíno, como, por exemplo, seu conceito de liberdade transcendental e sua relação com o não menos fascinante conceito de autonomia; a sua extraordinária compreensão do ser humano como fim em si mesmo e que por isso jamais pode ser usado unicamente como meio para se atingir determinados fins particulares e que aqui se insere um belíssimo conceito de dignidade humana. Estes e outros conceitos e ideias kantianas me inspiraram a pensar a educação para a liberdade e a autonomia em desdobramentos que parecem dignos de serem pensados, como a possibilidade de uma educação para o respeito, para a gratuidade, para a escuta da voz da razão, para a perfeição. Certamente outros já pensaram nesses conceitos com grande habilidade e maestria, mas, para mim, construir o percurso do pensar constitui um processo de mudança na minha compreensão e na minha prática educacional. Impossível dialogar com o grande mestre Kant sem passar por um significativo processo de metamorfose.

Como iniciante nos princípios da filosofia kantiana, a primeira etapa do estudo constituiu-se em uma pesquisa bibliográfica, com um olhar hermenêutico, identificando palavras chaves, para compreender e familiarizar-me com o sentido e a importância delas na tessitura do sistema filosófico de Kant em obras como *Crítica da Razão Prática*,

*Fundamentação da Metafísica dos Costumes, Metafísica dos Costumes, O que é Esclarecimento e Sobre a Pedagogia.*

Nessa postura, captando o sentido da linguagem, em uma pesquisa detalhada de termos, de forma objetiva, desvelam-se significados e percebe-se que ao fazê-lo, somos desafiados, também, a ressignificar a compreensão que temos de nós mesmos, do outro e do mundo.

Na reflexão hermenêutica, a experiência de ouvir o texto, isto é, a experiência da leitura demorada porque muito se tem a ouvir, desafia-nos a ressignificar a compreensão de si mesmo, do outro e do mundo. Experiência hermenêutica do ouvir é, ao mesmo tempo, abertura da mente à linguagem em uma dinâmica de desvelamento do sentido que se retrai à tentativa de uma interpretação objetivante.

No livro *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*, Hans-Georg Flickinger afirma que

a linguagem e o diálogo, os meios por excelência que possibilitam a experiência hermenêutica, pressupõem naturalmente o ouvir o outro, prestar atenção ao que o outro quer dizer-me e que desafia a minha compreensão. Trata-se [...] da recuperação e revitalização do ouvido como órgão mediatizador da verdade ante a prevalência moderna da visão que se manifesta, antes de tudo, pela insistência no princípio da objetividade científica (2010, p. 1).

O primeiro desafio diante dos textos kantianos foi certamente a impossibilidade de interpretação de conceitos e a tentativa de adaptação desses conceitos a convicções pessoais. Nesse processo, a ignorância socrática faz-se necessária no processo hermenêutico de interpretação de um clássico da envergadura de Kant. Ignorância socrática que não é ausência de saber, mas abertura para o saber não objetivante e em contínua desconstrução e reconstrução.

Percebi que estaria iniciando diálogo com textos de grande rigor intelectual na fundamentação e construção de suas ideias. A familiarização e a compreensão adequada dos termos kantianos como *transcendental, liberdade, autonomia, heteronomia, dever*, na estrutura de seu pensamento, foi consequência de leitura demorada e repetida por várias vezes. Por esse motivo, a dissertação exagera, num primeiro momento, em certa preocupação de apresentação de pensamento arquitetônico de Kant, mais como uma necessidade pessoal de aproximar o máximo possível de sua compreensão fazendo justiça ao pensador. Esse aspecto criou certa dificuldade para verificar a possibilidade de se pensar uma educação para a autonomia kantiana, fazendo-se necessário intensificar o aspecto dialógico da hermenêutica, caso contrário, a escuta ativa se transformaria numa escuta muda e estéril. A escuta hermenêutica é sempre dialógica, onde se recebe e se dá de si mesmo, num movimento de simbiose fecunda.

Para compreender este movimento, recorro a uma lenda japonesa, citada por Harada em seu livro *Coisas, velhas e novas*:

Conta uma lenda japonesa que o famoso guerreiro do antigo Japão, Kusunoki Massashige, celeberrimo pela sua inteligência e pelos seus lances geniais de estratégia, já na sua infância vivia no meio de guerreiros. Uma vez, no castelo do seu pai, observava os guerreiros que, reunidos ao redor de um enorme sino de bronze suspenso por uma armação de grossas madeiras, estavam apostando quem deles conseguiria mover o sino que pesava toneladas. Mas nenhum deles, nem mesmo os mais hercúleos, conseguia mover o sino por um milímetro sequer, por mais ímpeto e violência que empregasse. O menino assistia a tudo isso com muito interesse. De repente, oferece-se para mover o sino, e lhes pergunta se pode usar todo o tempo de que necessita para tal empreendimento. Meio zombeteiros, meio admirados, mas achando graça, os guerreiros desafiaram-no a realizar o seu propósito. O menino cola todo o seu corpo no sino e, sem pressa, sem ânsia, suavemente, mas com toda possibilidade de seu pequenino corpo, empenha-se corpo a corpo, ele todo e inteiro, a empurrar o sino com o seu exíguo e finito corpo até onde pode e solta, empurra e solta, como que sondando o tempo do sino, cordialmente, sempre de novo e sempre de novo; como que recebendo e dando parte do sino e parte de si, numa simbiose, num intercâmbio amigo, por horas a fio. E pouco a pouco, de início imperceptivelmente, mas depois visivelmente, o enorme sino começa a balançar... (2006, p. 311).

A escuta e o “não saber” da experiência hermenêutica não se insere num conhecimento calculista objetivante de poder e controle sobre a realidade, mas na cordialidade do dar-se por inteiro, concentrado unicamente nesta doação que ao mesmo tempo recebe na medida em que se doa com todo o seu ser, corpo a corpo, num empenho livre e de boa vontade, no mover o sino deixando-se embalar pela força de seu peso que se revela no movimento. Neste embalo em que se embala, ele recebe de volta na medida de seu empenho e cordialidade, sendo carregado por ele na totalidade de seu ser, numa relação dialógica.

No primeiro encontro com o orientador, falei que seria sem sentido para mim, pesquisar sobre a liberdade e a autonomia sem fazer a experiência da liberdade e da autonomia na pesquisa. Visto que liberdade e autonomia relacionam-se com hermenêutica, com a dinâmica da boa vontade corajosa e de grande empenho em deixar-se medir por desafios que nos fazem alçar-se à maioria da razão. A máxima kantiana *sapere aude* (ousai saber) requer que abandonemos o conformismo cômodo de adoção de pensamentos tutelados por outros e criemos em nós a boa vontade de construirmos o nosso próprio caminho (método) do pensar, não na autossuficiência da força bruta dos hercúleos guerreiros que se lançavam contra o sino, mas na experiência dialógica e cordial do escutar, com todo o ser, grandes sinos que devem ser movimentados para que possam ressoar nas profundezas da alma humana.

O exercício de pensar a produção literária de Kant é como o de um trabalhador que, com muito esforço, utilizando-se de algumas ferramentas, recolhe o material para construir uma pequena dissertação. Contudo, vontade não basta para tão difícil tarefa, é preciso coragem,

como a sugerida por Kant na sua *Resposta à pergunta, o que é o Iluminismo: sapere aude*, isto é, *ousai saber!* A ousadia de buscar o saber, o coração intrépido do des-velamento, de que fala a deusa de Parmênides, é a liberdade que funda a autonomia e a maturidade da razão como resistência a toda tentativa de formatação do ser humano autômato.

O objetivo geral dessa dissertação é analisar em que medida a interpretação do ser humano autônomo realizada por Kant pode constituir uma proposta de formação humana, no contexto atual de educação sequestrada pela lógica neoliberal. Tendo em vista uma proposta de educação humanizadora, inevitavelmente torna-se necessário investigar a compreensão kantiana de humano, formulando a seguinte questão: Que projeto educacional emerge da filosofia crítica kantiana que tem como base o ser humano autônomo?

Para atingir o objetivo estabelecido, traçou-se o caminho em seções assim constituídos:

A primeira seção tem como objetivo específico o ponderar acerca da liberdade na sua compreensão comum, para ascender à compreensão kantiana de liberdade transcendental. A necessidade de uma análise prévia decorre do fato de que a liberdade é um dos conceitos mais almejados, debatidos e exigidos, tornando-se um dos bens mais preciosos garantidos pelos Estados modernos democráticos, mas que não possui o mesmo sentido da liberdade kantiana, de importância fundamental para abordagens posteriores. Segundo Kant, ela é a pedra angular de todo o edifício da ética no qual a autonomia constitui um de seus pilares de sustentação e que possibilita pensar a educação na sociedade moderna democrática. O tema da autonomia pressupondo a liberdade, a qual, muitas vezes, até se confundem devido à relação de dependência e proximidade. No senso comum, não poucas vezes, a autonomia é compreendida como uma realidade estática, imóvel e autossuficiente. Em Kant vamos pensá-la como dimensão fundamental, dinâmica constitutiva do ser humano inacabado e criador de si mesmo a partir de sua liberdade, numa progressão contínua e infinita.

A segunda seção possui como objetivo construir uma análise da fabricação do sujeito neoliberal a partir da obra *A nova razão do mundo* de Dardot e Laval, submetendo-a à luz da proposta pedagógica de Kant em seu livro *Sobre a pedagogia*. A racionalidade neoliberal formata o ser humano num autômato para produzir e como este comportamento poderia ser visto a partir da perspectiva kantiana da liberdade e da autonomia. Na perspectiva de que a liberdade e a autonomia são propriedades fundamentais da racionalidade neoliberal, mas que sob a perspectiva kantiana se apresentam como ilusórias. Essa constatação torna Kant mais urgente e atual para se repensar a educação sob a perspectiva humanizadora.

A terceira e última seção tem como objetivo ensaiar, a partir de Kant, algumas perspectivas da educação enquanto formação para a autonomia numa tentativa de devolver o

ser humano em sua dignidade através de uma postura educacional, não formatadora, mas humanizadora. A educação para a liberdade e a autonomia pode se desdobrar na educação para o respeito, para a gratuidade, para o exercício da escuta da voz da razão e para a busca da perfeição. Pretende-se, aqui, atingir, dentro dos limites da presente investigação, uma resposta à questão: Que contribuições a interpretação do ser humano autônomo de Kant gera para uma proposta de resgate da formação humana no contexto da atual educação que formata a partir da lógica neoliberal?

## 1 LIBERDADE EM IMMANUEL KANT

A justificativa de iniciar a tessitura da dissertação discorrendo acerca da liberdade parte da primazia dessa na *Crítica da Razão Prática*. Nesse escrito, Kant afirma que “o conceito de liberdade, na medida em que sua realidade é agora provada por uma lei apodítica da razão prática, constitui agora a pedra angular de todo o edifício de um sistema da razão pura, até mesmo da razão especulativa, e de todos os outros conceitos [...]” (KANT, 2017a, p. 16).

Em nota de rodapé, o tradutor explica que

schlusstein, *pedra angular*, também designada como *chave*, consiste numa pedra cortada em ângulo, colocada por último para fechar um arco e sem a qual não haveria sustentação. Nesse sentido, é preciso notar a diferença da metáfora *pedra fundamental*, a primeira pedra simbolicamente colocada como primeira em uma nova construção.

A representação de *pedra chave* na interpretação do tradutor para a língua portuguesa, Valério Rohden é o “fecho da abóboda”, a pedra de toque do fecho do sistema da Razão Pura. Sem aderir à problemática da interpretação de “schlusstein”, por tradutores e especialistas em Kant, atenha-se unicamente ao fato de que a liberdade é a condição para o agir moral. Nas palavras de Kant, “[...] a liberdade é também a única, dentre todas as ideias da razão especulativa, da qual sabemos a possibilidade a priori, sem, todavia, discerni-la, porque é a condição da lei moral que nós conhecemos” (2017a, p. 17).

Contudo, antes de entrar na compreensão kantiana de liberdade, é pertinente uma breve sondagem acerca de sua compreensão no senso comum.

### 1.1 LIBERDADE COMO DADO CATEGORIAL DE ESCOLHA

O termo liberdade é um dos mais pensados pela Filosofia ao longo de sua história desde sua origem na Grécia antiga, com um vasto e complexo campo de reflexão. Em virtude disso, far-se-ão breves reflexões sobre a liberdade categorial de escolha, presente no senso comum e na racionalidade neoliberal e a liberdade transcendental presente em alguns escritos de Kant. Essa diferenciação prévia se faz necessária para se compreender adequadamente os conceitos de autonomia e de heteronomia.

O raciocínio de Kant na sua *Introdução à Metafísica dos Costumes* parte do pressuposto de que o ser humano possui faculdade de apetição ou faculdade de desejar. Outro dado importante da reflexão kantiana é que a apetição ou a aversão, em primeiro lugar, está sempre



ligada ao prazer ou desprazer que podem preceder o desejo como sendo sua causa, ou manifestar-se depois da realização desse desejo o com relação ao seu objeto, sendo, assim, seu efeito. Nas palavras de Kant,

À apetição ou à aversão está sempre unido, em primeiro lugar, ao prazer ou ao desprazer, cuja receptividade se denomina sentimento, embora nem sempre ocorra o inverso. Pois pode haver um prazer que não seja unido a nenhuma apetição do objeto, e sim à simples representação que se faz de um objeto (independentemente de o objeto da mesma existir ou não). Além disso, em segundo lugar, nem sempre o prazer ou desprazer com o objeto da apetição precede a apetição, e nem todas a vezes deve ser considerado também como efeito do mesmo (2017b, p. 17).

Quando a faculdade de apetição estiver ligada à consciência da capacidade de realização de seu objeto, estará portanto relacionada à ação e denomina-se arbítrio. Esse se divide em duas categorias: “arbítrio animal (*arbitrium brutum*)” quando determinado pela inclinação (impulso sensível, *stimulum*) e livre-arbítrio ou liberdade de arbítrio no estado de determinação pela razão pura (2017, p. 19).

O livre-arbítrio, embora seja determinado pela razão pura, não é, em si mesmo, puro, sendo passível de ser afetado pelos impulsos, mas nunca determinado por eles, pois desse modo, seria classificado de arbítrio bruto. Partindo desse dado, Kant define o livre-arbítrio em seu sentido negativo como “a independência de sua determinação pelos impulsos sensíveis. O sentido positivo é a capacidade da razão pura ser prática por si mesma” (2017b, p. 20).

O livre-arbítrio e o arbítrio bruto situam-se nas duas dimensões humanas, respectivamente: o homem numênico e o homem natural, isto é, a realidade transcendental (incondicionada) e a realidade natural (condicionada pelas leis de causa e efeito). O arbítrio bruto manifesta-se na liberdade categorial de escolha, um conceito-princípio que também pertence ao neoliberalismo, mas com sentido oposto à filosofia kantiana. A essa liberdade chamada de *liberdade categorial de escolha* parte de pressupostos estranhos à razão pura e para distingui-la da liberdade de escolha enquanto livre arbítrio, decisão movida pela razão pura prática. Talvez a construção da expressão *liberdade categorial de escolha* expresse adequadamente um conceito vulgar e muito recorrente de liberdade presente no cotidiano das pessoas que, se detidamente analisado, percebe-se que se refere à de liberalidade para se escolher, não a partir da razão prática, mas a partir de critérios diversos. Essa sondagem preambular tem o objetivo de estabelecer um possível elo entre arbítrio bruto e livre-arbítrio, esse último sob a expressão kantiana de liberdade transcendental. Sobre a base da liberdade categorial de escolha se assenta a heteronomia (determinações estranhas à razão pura). A

liberdade transcendental, por sua vez, será o âmbito necessário para se compreender a o conceito kantiano de autonomia.

De modo geral, compreende-se a liberdade como capacidade de escolha entre alternativas possíveis. A liberdade de escolha entre isto ou aquilo parte da pressuposição que, na maioria das vezes, o homem moderno tem como valor incontestável de que ele é livre para escolher. Contudo, a defesa enfática dessa liberdade pode possuir como pressuposto a potencialização do consumismo que, por sua vez, tem como pressuposto o interesse pelo lucro e acumulação de riquezas. Essa pressuposição possibilita o fortalecimento econômico e a atuação expansiva do mercado que produz\_e oferece inúmeras opções de mercadorias para a sociedade consumidora, criando necessidades artificiais que lhes servirão como critérios de escolha. Como afirma Kant, “os fundamentos de determinação da vontade podem ser colocados no agrado ou desagrado esperado de uma coisa qualquer” (KANT, 2017a, p. 38). Os itens parecem ser um dos pressupostos e ao mesmo tempo um dos fins mais determinantes da vontade humana no contexto da atual sociedade que consome mais do que o necessário para viver com dignidade.

A invenção de critérios que exercerão a função de pressupostos das escolhas, de modo geral, possui o marketing como uma poderosa ferramenta. Como instrumento de persuasão do mercado, cria critérios coletivos de preferência de escolha na multiplicidade de opções oferecidas nesse mercado competitivo e dirige a preferência do consumidor, geralmente, pelo que é agradável e prazeroso, atraente aos sentidos, simbolizam status, modernidade, para citar alguns exemplos.

A liberdade de escolha é fundada sobre juízos, isto é, sobre a capacidade de cada pessoa de julgar entre duas ou mais coisas e decidir por aquela que for melhor para si ou para outros. Nesse caso, quem escolhe precisa de critérios, diferentes ou semelhantes ao outro, a partir dos quais distingue e escolhe. Um dos critérios mais usados e mais estimulados pela racionalidade neoliberal é o critério do gosto pessoal. Cada um escolhe o que corresponde ao seu gosto, ou melhor, o que corresponde a um critério padrão de gosto que o consumismo cria usando de meios persuasivos de marketing midiáticos para que a coletividade adira a ele. Assim, se alguém vai à loja comprar um produto, um par de sapatos, por exemplo, ao fazer a escolha, é possível que o critério seja a moda do momento, porque outros lhe ensinaram que andar na moda é ser como todo mundo, é entrar na onda e que nisso consiste o ser moderno. Quem foge desse padrão é tachado de ultrapassado, cafona, brega, desprovido de bom gosto. De modo análogo na prática, na educação neoliberal, constrói-se a falsa ilusão de que os alunos são livres para escolher as disciplinas mais afins às suas vocações profissionais ou interesses e os pais são

livres para escolherem as melhores escolas para os seus filhos, sem se dar conta que a liberdade de escolha é um dispositivo efetivo de controle da lógica neoliberal.

Esse modo de liberdade de escolha a partir do gosto não se dirige apenas a objetos, mas também está presente no relacionamento interpessoal no contexto da sociedade neoliberal, a qual cada vez mais coisifica e instrumentaliza o ser humano. Tomemos como exemplo um dos valores do neoliberalismo, a *competitividade*. A produção de mercadorias segue o princípio da competitividade, não somente pelo menor custo, menor preço, melhor qualidade, mas principalmente atratividade exterior, pois essa gera competitividade e preferência pelo consumidor, proporcionando lucro para o mercado. Do mesmo modo, o ser humano, transformado em produto competitivo, é valorizado principalmente pelo exterior. A partir disso, há a preocupação com a aparência física, com a sensualidade para tornarem-se mais atraentes e competirem, como um produto qualquer, pela preferência pública nesse modo de ser decadente de relacionamento humano.

Nessa liberdade categorial de escolha, há os que, no mercado, escolhem o produto de acordo com o poder aquisitivo e ainda os que são excluídos dessa possibilidade, pois estão desprovidas de poder aquisitivo. Já para a classe privilegiada por um poder aquisitivo maior, lhes é possível escolher os produtos considerados melhores sob os determinados padrões de qualidade, como produtos de marca, de etiqueta ou os de última geração. O que determina a escolha é sempre o critério de melhor produto, ou os assim chamados produtos de tecnologia de ponta. Há uma tendência de substituir produtos atuais quando surgem mais inovadores, dentro da lógica capitalista do descartável que agencia e dinamiza o consumismo.

Portanto, na liberdade categorial de escolha, o agrado ou o desagrado se torna o *mobile* da vontade, cuja realização no contexto da sociedade de consumo, depende muito da posição social que o indivíduo ocupa ou almeja ocupar. Mesmo assim, a satisfação do prazer ou inevitabilidade do desprazer que possui como referência a busca do prazer, constitui o movente principal das escolhas, determinando a vontade humana. Este prazer pode ser compreendido de modo amplo, inclusive como os mais rudes ou os mais refinados, como sensação sublime de bem estar por ter proporcionado alegria a alguém em situação de uma necessidade ou dificuldade qualquer. A este bem estar, pode chama-se felicidade. À deliberalidade para escolher entre alternativas diversas tendo a felicidade como fim a ser atingido, Kant chamará de imperativo hipotético, como veremos adiante. Esta liberdade de escolha tendo em vista a busca natural pela felicidade se baseia em princípios, mas não em lei universal e, como veremos, não tem nenhuma relação ou semelhança com a liberdade kantiana, nomeada por ele de *liberdade transcendental*.

A tentativa de ampliação da compreensão do arbítrio bruto, compreendido como liberdade categorial de escolha, aplicando, como exemplos possíveis a situações corriqueiras mais ou menos contextualizadas na nossa sociedade, demonstra que há uma infinidade de pressupostos que determinam a liberdade categorial de escolha. O termo arbítrio, no seu sentido etimológico, indica *julgar* e *decidir*. O julgamento sempre parte da infinita possibilidade de critérios, sendo um deles o conceito de felicidade como satisfação dos prazeres. Na sociedade em que vivemos, em que se dá ênfase à satisfação do prazer como felicidade, a liberdade adota esta categoria como pressuposto determinante das escolhas humanas. Contudo, Kant nos acena para uma liberdade de arbítrio que não é determinada pela dimensão natural do ser humano, mas pela razão pura, que também será chamada de liberdade transcendental.

## 1.2 LIBERDADE TRANSCENDENTAL

Se a liberdade categorial de escolha não mantém relação ou semelhança alguma com a ideia kantiana de liberdade, o que é liberdade na compreensão kantiana?

Antes de buscar compreender a liberdade kantiana, parece necessário clarificar a distinção entre razão pura especulativa e razão pura prática. Afirma Kant na *Elucidação crítica da analítica da razão prática pura* que

[...] a razão prática tem como fundamento a mesma faculdade de conhecer que a razão especulativa na medida em que ambas são razão pura. Portanto, a distinção entre a forma sistemática de uma e a de outra terá de ser determinada pela comparação de ambas e terá de ser fornecido o fundamento para essa distinção (2017a, p. 121).

É importante conhecer o fundamento que distingue razão pura prática da razão pura especulativa para compreender a ideia de liberdade, pois a liberdade é o fundamento que as distingue. A razão pura especulativa tem a ver com o conhecimento dos objetos e a razão pura práticas com a faculdade de torná-los efetivos. Portanto, a razão pura especulativa não possui condições necessárias para desenvolver a causalidade por liberdade. Nas palavras de Kant,

A analítica da razão teórica pura tinha a ver com o conhecimento dos objetos que pudessem ser dados ao entendimento e ela tinha, portanto, de começar com a *intuição*, por conseguinte (já que esta é sempre sensível) pela sensibilidade, mas a partir daí tinha de progredir primeiramente para os conceitos (dos objetos dessa intuição) e só depois da elaboração de ambos podia terminar pelos princípios. Ao contrário, visto que a razão prática não tem a ver com os objetos, para conhecê-los, mas com a própria faculdade de torná-los efetivos (conforme o conhecimento destes), isto é, com uma vontade que é uma causalidade, na medida em que a razão contém o fundamento de determinação dessa causalidade, e visto que ela, por conseguinte, precisa fornecer, enquanto razão prática, não um objeto da intuição, mas (porque o conceito da

causalidade sempre contém referência a uma lei que determina a existência do diverso na relação de um com outro) apenas uma lei dessa causalidade, então a analítica de uma crítica da razão pura, na medida em que deve ser uma razão prática (o que é propriamente o problema), *tem de começar pela possibilidade dos princípios a priori* (KANT, 2017a, p. 121-122, último grifo meu).

A distinção kantiana entre razão pura especulativa e razão pura prática permite situar a priori a liberdade na categoria de princípios e ao mesmo tempo excluir de sua compreensão a liberdade categorial de escolha. A liberdade kantiana, por sua vez, possui um sentido negativo como primeiro modo de conhecê-la, isto é, a *incondicionalidade* de tudo o que é empírico. Por ser independente de toda causalidade empírica, Kant chamou-a de *liberdade transcendental*.

A liberdade transcendental [...] tem de ser pensada como independência de tudo o que é empírico e, por conseguinte, da natureza em geral, seja ela considerada como objeto do sentido interno meramente no tempo ou também como objeto do sentido externo no espaço e no tempo simultaneamente (KANT, 2017a, p. 130).

Como toda causalidade supõe leis, a causalidade por liberdade supõe *leis da liberdade*. No sentido negativo corresponde à negação de tudo o que for empírico como condição da moralidade. Em sentido positivo, como *realidade em si incondicionada*. Esta é a condição da possibilidade da autonomia, isto é, da legislação da razão que determina a vontade. A legislação da razão não se insere no âmbito da natureza e sua causalidade nos fenômenos, mas no âmbito inteligível do *homo numênico*. A causalidade por necessidade natural concerne à existência das coisas determináveis no tempo. Diferentemente é a causalidade por liberdade, isto é, enquanto coisas em si mesma, são atemporais. Sendo atemporais, não possuem causa, pois esta é sempre anterior (pretérito) ao seu efeito. Deste modo, Kant demonstra que a causalidade por necessidade natural é contrária à liberdade. De modo algum pode-se encontrar a liberdade na lógica de causa e efeito no tempo, pois, diz ele,

[...] segue-se que cada acontecimento e, por conseguinte, também cada ação que se passa em um momento está necessariamente sob a condição daquilo que estava no tempo precedente. Agora, visto que o tempo passado não está mais em meu poder, então tem de ser necessária cada ação que eu exerço por determinados fundamentos que *não estão em meu poder*, isto é, eu nunca sou livre no momento que ajo (KANT, 2017a, p. 127).

Logo, se considerar a existência humana como redutível apenas à dimensão natural, o ser seria entregue acaso, isto é, entregues à cadeia natural sequencial, constante e infinita conduzida pela lei de causa e efeito. Não encontraria sentido algum na existência humana além dos limites do mecanismo da natureza. Talvez esse aprisionamento do ser humano dentro dos

limites do determinismo da natureza e a consciência de que não é possível a ele a liberdade que o transcenda, desencadearia um dos mais profundos sentimentos de angústia intelectual e um despojamento do homem de sua dignidade.

A partir da liberdade transcendental, não há possibilidade de justificativas deterministas da conduta pessoal, sem trair a voz da nossa razão. Nas palavras de Kant, “o advogado que falaem seu favor não pode, de modo algum, silenciar o acusador que lhe é interno” (KANT, 2017a, p. 131). Somos determinados pela natureza, pois somos natureza e fazemos parte dela e ela faz parte de nós, mas as minhas ações são sempre minhas, pois a lei moral pertence à nossa existência inteligível, a qual não faz distinção de tempo. O acusador da razão mora na razão inteligível e o advogado que busca justificar as ações a partir de determinismos estabelece sua morada na dimensão sensível. Por isso o acusador, que pode provocar *remorsus conscientiae*, que literalmente significa *mordida da consciência*, aquele sentimento de dor que sempre volta provocando arrependimento por condutas não morais praticadas ou que se pretende praticar, desconsidera as conexões de acontecimentos em uma série temporal, pois enquanto ser inteligível, existente em si, é possuidor de liberdade transcendental. E nessa liberdade, as condutas pessoais são sempre, pessoais não sendo, portanto, determinações naturais externas estranhas ao ser.

A presente análise da liberdade transcendental é um mover-se à sua margem, em uma tentativa de avançar mais para o núcleo central, já que essa realidade é de tal grandeza que parece ser impossível lançar-se na sua profundidade abissal. Outra tentativa de avanço neste movimento, é compreender a liberdade através da ideia kantiana de númeno, isto é, a realidade *em si*, absoluta porque incondicionada, existente por trás dos fenômenos. Uma realidade só pode ser incondicionada enquanto algo *em si*, pois o condicionamento sempre é exterior a ela mesma, nunca a partir dela mesma. Somente o homem possui esta potencialidade de condicionar a si mesmo a partir de si mesmo, pois somente ele é detentor de liberdade. A pedra *em si*, enquanto númeno, não é, unicamente por causa disso, livre. Liberdade é uma qualidade e potencialidade da razão pura, não das coisas *em si* em geral. A determinação da vontade por liberdade em distinção da determinação da vontade por natureza só é possível, primeiramente, pela negação, isto é, pela depuração desta última determinação. Somente a partir desta depuração a liberdade vem à fala como causalidade da vontade determinada por de leis construídas a partir de princípios da razão pura. Um destes princípios é o de que o ser humano enquanto númeno é realidade *em si* e, por isso, um fim *em si* mesmo. A partir desse princípio universal a priori da razão pura, a mesma razão torna-se hábil a criar a lei universal que determina a vontade, a deque nunca se pode tratar a si mesmo e os outros como meios para um

fim. Portanto, embora a liberdade se situe, como Ideia, na razão pura, por si só não se basta, pois o ser humano é também natureza. Por isso a facticidade da liberdade, a sua concretude, dá-se através do conceito de dever, vale dizer, do imperativo categórico, com veremos adiante.

O sentido negativo da liberdade não é negação de tudo o que ela não é para se chegar ao nada, ao vazio, mas ao em si da razão, isto é, ao *númeno* que, por seu caráter a-temporal, não pode ser empiricamente conhecido. Nas palavras de Kant,

[...] esse mesmo sujeito (fenomênico), sendo também, por outro lado, consciente de si mesmo enquanto coisa em si mesma, considera também sua existência *na medida em que não está submetida às condições do tempo* e a si mesmo apenas como determinável por leis que ele dá a si mesmo pela razão e nessa sua existência não há para ele nada precedente à determinação de sua vontade, mas cada ação e em geral cada determinação da existência variável conforme o sentido interno, e mesmo toda a série sucessiva de sua existência enquanto ser sensível, precisa ser considerada na consciência de sua existência inteligível unicamente como consequência, nunca como fundamento de determinação de sua causalidade enquanto númeno (KANT, 2017a, p. 131).

Pode-se afirmar que a liberdade é dimensão de incausalidade (não causada por nada fora dela mesma), portanto, anterior aos condicionamentos temporais que desencadeiam a série de causalidades sensíveis. Desse modo, a liberdade transcendental é uma Ideia comum na razão pura especulativa e da razão pura prática (KANT, 2010, p. 410), “embora não passível de apresentação empírica” (KANT, 2017a, p. 29).

De outro lado, pode-se afirmar que a razão possui faculdade de pensar por si mesma, por isso não pode ser não livre. Contudo, como viu-se na liberdade categorial de escolha, a razão também é alienável, suscetível de determinações externas e alheias à sua essência. Em outras palavras, a razão humana é passível de manipulação, sendo dirigível pela busca do prazer, inclusive fundamentando o seu hedonismo na equivocada ideia de liberdade como deliberalidade de sua vontade para buscar a felicidade. Essas determinações externas se expressam numa racionalidade enquanto cálculo nas escolhas tendo como pressuposto a satisfação do prazer e a evitação do desprazer. Nesta racionalidade, considera-se sempre as vantagens e desvantagens que determinada escolha podem proporcionar, tendo um conceito de felicidade identificada como satisfação do prazer, que é infinito. A felicidade enquanto deleite, equivalente a dizer, enquanto busca de uma vida leve e prazerosa, é proporcionada pela dimensão empírica do ser humano, portanto, não é possível nenhuma relação sua com a liberdade que transcende este nível heterônomo de realidade.

Em sentido positivo, a liberdade possui o conceito de “[...] uma causalidade incondicionada [...] uma faculdade que, por si mesma, inicie uma série de coisas ou estados

sucessivos” (KANT, 2010, p. 408). Como realidade numênica, a liberdade, em seu sentido positivo, é uma ideia da razão pura, isto é, uma intuição inteligível. Esse conceito cosmológico de liberdade se encontra na *Terceira Antinomia da Crítica da Razão Pura* e constitui a necessidade de se admitir uma causalidade não causada, causadora da série de causalidades no tempo segundo leis da natureza. Contudo, na *Crítica da Razão Prática* a liberdade transcendental é abordada no âmbito da ação humana, como a espontaneidade para determinar a vontade a partir de princípios puros da própria razão, portanto totalmente independentes de condicionamentos empíricos. Desse modo, a liberdade torna-se a condição da possibilidade da autonomia.

Os conceitos positivos e negativos da liberdade transcendental constituem dois lados da mesma realidade, portanto, inseparavelmente dois modos de dizer a mesma realidade. A liberdade apresenta-se como a potencialidade de iniciar espontaneamente um evento justamente porque possui característica negativa de não admitir causalidade alguma estranha a ela mesma. Espontaneidade pura, por partir da sua própria pureza, chamada *em si*.

Para ampliar ainda mais a compreensão da liberdade negativa, pode-se partir do pressuposto de que a realidade pode ser classificada em mundo sensível e mundo inteligível. O mundo sensível é regido por leis de causa e efeito, onde um fenômeno é sempre reportado a outro, sucessivamente. Na lógica do mundo sensível não é possível identificar a liberdade, mas o determinismo das leis da natureza. No mundo sensível da individualidade onde se situam os interesses da liberdade categorial de escolha, vale dizer, as opções por determinadas alternativas são condicionadas, como exposto acima, por critérios de agrado ou desagrado, necessidade ou não-necessidade, determinismos culturais, emocionais, circunstanciais, etc.

Tudo o que é passível de determinações exteriores ou subjetivistas, não se encaixa em liberdade transcendental, pois essa possui a propriedade de independência no sentido de incondicionalidade. Nas palavras de Kant, “a liberdade no sentido prático é a independência do arbítrio frente à coação dos impulsos da sensibilidade” (2010, p. 463). Por isso, a determinação da vontade por leis da natureza ou afetação de desejos provenientes do amor próprio, como busca do prazer, da felicidade, da autoafirmação, podem ser classificadas como *heteronomia*. A determinação da vontade por princípios da razão pura legisladora, que repele tudo o que tenta se impor como causalidade natural, chama-se de autonomia. A autonomia é uma causalidade por liberdade, já a heteronomia, causalidade por determinismos da natureza.

A liberdade, como condição para a possibilidade da autonomia, é uma realidade situada no mundo inteligível. A necessidade de se admitir a existência de realidade suprassensível, transcendental ou inteligível decorre do fato de que, se fosse unicamente realidade sensível,



estaria totalmente entregue às determinações de causa e efeito, em nada se diferenciaria dos demais seres da natureza. O ser humano seria reduzido a um animal inteligente, entregue às ilusões de uma realidade cultural construída historicamente segundo necessidades de causa e efeito da realidade empírica.

De outro modo, a realidade suprassensível não é a busca de uma saída do fatalismo determinista ao qual o homem meramente empírico estaria lançado, mas sim uma constatação racional kantiana, dentro dos limites da razão pura prática. Seria uma contradição afirmar que o determinismo é verdadeiro, pois esse juízo, para que fosse objetivo, não poderia ser determinado por causas subjetivas, logo, pressupõe a liberdade. Assim o determinismo não pode ser afirmado de modo absoluto, sem contradição e a liberdade não pode ser contestada sem contradição (SCHÖNECKER; WOOD, 2014, p. 171).

Enquanto realidade numênica da razão pura prática, a liberdade é um conceito “indefinível”, não porque é obscura, mas porque é evidente por si mesma, uma ideia apodítica, um fato da razão. A indefinibilidade da liberdade carrega consigo o perigo de o entendimento racional se esquivar para a tentativa de acrescentar a ela definições fenomênicas.

Dizer que a liberdade é numênica, não nega a “liberdade” fenomênica, isto é, a liberdade categorial tecida no espaço e no tempo. Essa liberdade categorial de escolha onde se é escolhido e colhido pelas circunstâncias, não constitui autonomia, mas heteronomia a qual se insere na cadeia superficial dos fenômenos. Portanto, quando sob a perspectiva da racionalidade neoliberal afirma-se que se é livre para escolher, este conceito de liberdade esconde o determinismo. Liberdade transcendental, por sua vez, como fato da dimensão numênica da razão funda a autonomia no sentido de que se livra da lei natural de causalidade no espaço e no tempo enquanto fonte determinante da vontade.

Ainda enquanto realidade numênica, poder-se-ia dizer que o tempo da liberdade transcendental não é cronológico e seu lugar não é a extensão material. A fonte da realização humana na sua experiência espaço-temporal dá-se na sua antinomia dialética do não-lugar e do não-tempo, que não é vazio, o nada, mas a fonte inesgotável de infinitas possibilidades de ser no espaço e no tempo.

A transcendentalidade da liberdade como um fato da razão pura, liberdade que estabelece a condição da possibilidade da autonomia, isto é, do dever enquanto autorresponsabilização para a construção de si mesmo enquanto sujeito moral, evidencia que o homem é essencialmente um ser transcendental. O *locus* da concreção da transcendentalidade é a imanência, o mundo das coisas. É a transcendentalidade da liberdade a condição da possibilidade para o agir moralmente no mundo imanente, não o contrário. Por outro lado,

deixar-se determinar pela lei da causalidade do mundo natural é o mesmo que permitir-se a adoção de um modo de viver heterônomo, sem a dinâmica da autorresponsabilização autônoma de construção de si próprio e partir de uma dimensão mais profunda, isto é, sua transcendentalidade que reside nas profundidades últimas do seu ser. Enquanto parte da natureza, homem é um ser natural entre seres naturais, mas sem ser determinados por ela, mas eleva-se acima dela e da dimensão natural. Aqui não se trata de uma dicotomia platônica que idealiza o mundo inteligível em detrimento do mundo sensível, porque Kant não compreende do mesmo modo essas duas dimensões. Trata-se de reconhecer a presença apodítica da liberdade transcendental na razão pura como irreduzível aos fenômenos da natureza. Embora se possa permitir que a vontade e a razão sejam sequestradas pela lei de causa e efeito da natureza, a liberdade transcendental não poderá ser suprimida nem silenciada na razão humana (KANT, 2017a, p. 125).

A transcendentalidade do ser humano não constitui uma pequena ilha no vasto mundo dos fenômenos, mas, ao contrário, constitui o vasto oceano atemporal e aespacial de infinitas possibilidades e potencialidades de ser, de construir-se como ser profundamente humano. Construir-se dessa forma não é mover-se por sentimentos de fazer o bem ao outro, sentir compaixão, ser solidário e amoroso, embora sejam sentimentos nobres e belos. O modo de ser que busca a profundidade última que nos constitui humanos por sermos transcendentais é submeter a vontade à determinação da lei moral no âmbito da liberdade transcendental. Isso significa a humanidade em sua pessoa (KANT, 2017a, p. 170).

A humanidade em sua pessoa significa que o ser humano é mais do que o produto da lógica de causa e efeito, no sentido de que é um ser natural mais elevado porque mais evoluído ou simplesmente dotado de racionalidade. Em outras palavras, o homem não é humano porque passou a andar de modo ereto, transformou a pedra em picareta, inventou o Estado e pisou na lua. Tudo isso o constitui como animal engenhoso, técnico-racional, mas não em um ser humano na compreensão kantiana. Pois para Kant, este é o homem que ele não é propriamente, vale dizer, autenticamente.

As ciências empíricas procuram conhecer o homem empírico, dissolvendo-o, esfacelando-o em regiões de enfoques adequadas aos diversos setores das ciências setoriais, sem conseguir reconstituí-los por dificuldades impostas pelos próprios limites regionais de cada um dos fragmentos dessas ciências. Kant afirma que a humanidade não é este homem fragmentado, essa definição negativa do homem, que por sua peculiaridade específica, esquiva-se de qualquer tentativa de apreensão das ciências positivas. Essas ciências se ocupam dos fenômenos, isto é, das leis de causa e efeito que regem a natureza. O homem, enquanto ser

moral, possui vontade determinada não por leis de causa e efeito, próprias da natureza, mas por leis morais atemporais, existentes em si, na razão pura prática. Fazem parte das leis da natureza o amor próprio que determina a vontade na busca do prazer. Essa busca torna o homem escravo de si mesmo, conduzido pela ilusão de vida livre entendida como faculdade de escolher entre isto e aquilo a partir do prazer ou desprazer. Infere-se que, não há possibilidade de ação livre quando o pressuposto de nossas escolhas é este tipo de amor próprio.

### 1.3 OPOSIÇÃO ENTRE LIBERDADE TRANSCENDENTAL E AMOR PRÓPRIO

As inclinações fazem parte natural do ser humano, são os motivos que buscam satisfação no prazer e é nesse sentido que deve ser compreendido o *amor próprio*. Quando a busca do prazer se torna objeto e move a vontade humana, Kant nomeia esse estado de faculdade de desejar inferior, em distinção à faculdade de desejar superior, isto é, à determinação da vontade por leis formais. Portanto, não se trata de uma hierarquia constituída a partir de uma única e mesma lógica interna, mas de vontade determinada por leis diferentes: a superior, por leis morais; a inferior, por busca do sentimento de prazer (KANT, 2017a, p. 41). Também não se refere a duas faculdades paralelas, justapostas, mas de relação de subordinação, pois a faculdade de desejar patologicamente determinada pela busca da satisfação deve estar subordinada à faculdade de desejar superior.

Quando os fundamentos da determinação do desejar são colocados no agrado de uma coisa qualquer, não importa de onde provém a representação deste objeto que deleita, mas apenas o *quanto* ela deleita (KANT, 2017a, p. 38). Isso significa que qualquer decisão e ação são permitidos, sem nenhum dever moral, pois o que importa é a intensidade, a duração, a facilidade de aquisição e a frequência da repetição desse agrado. A vontade afetada pela satisfação de prazeres, por mais sutis e sublimes que possam ser classificados, constitui a heteronomia. Mesmo o empenho no cultivo dos talentos do espírito porque se encontra nele regozijo, não é autonomia. O autodidata, que se dedica à pesquisa com extraordinário envolvimento, porque sente deleite na dedicação intelectual, não é autônomo no sentido kantiano, pois o deleite é um movente, não uma decorrência possível.

Por isso é importante não confundir autonomia na educação com autodidatismo movido pelo prazer e, muito menos, pela busca do prazer que o status social acadêmico possa proporcionar. Os títulos acadêmicos, “insights” intelectuais, habilidades cognitivas que facilitem desempenhos acadêmicos, reconhecidas defesas de teses científicas, não indicam necessariamente autonomia na educação. Podem indicar busca de amor por si mesmo numa

autoafirmação hedonista que representações diversas podem proporcionar, como reconhecimento social, sentimento de superioridade intelectual, sentimentos de ser dotado de especiais habilidades intelectuais e outros sentimentos semelhantes possíveis, mesmo os mais sutis que possam se apresentar em nossa consciência.

O que significa, então, a autonomia kantiana?

#### 1.4 LIBERDADE E AUTONOMIA

No contexto do atual neoliberalismo, muito se fala acerca da autonomia com conotação de individualismo, entendida como autossuficiência na gestão da própria vida aos moldes de gestão empresarial. Ser autônomo é ser proativo, gerir sua própria vida para que possa produzir, atendendo à exigência da lógica do mercado. Este conceito de autonomia é o que Kant compreende, em seu sentido oposto, correspondente à heteronomia. Surgem questionamentos como o que significa autonomia no sentido kantiano? Que relação possui a autonomia com a liberdade transcendental?

Etimologicamente, o termo autonomia é de origem grega, composto pela junção de dois radicais: *autos*, a si próprio e *nomos*, lei - significa dar lei a si próprio. Schneewind (2005, p. 98) afirma que Kant extraiu o termo autonomia do pensamento político dos séculos XVII e XVIII, cujo sentido era o de autogoverno, próprio dos Estados quando compreendidos como entidades autogovernadas. No mesmo livro o autor afirma que,

no cerne da filosofia moral de Immanuel Kant [...] está a declaração de que a moralidade se centra numa lei que os seres humanos impõem a si próprios, necessariamente se posicionando, ao fazê-lo, um motivo para obedecer. Os agentes que são desse modo moralmente autogovernados Kant chama de autônomos (p. 527).

A liberdade transcendental segundo Kant é independente de toda causalidade e possui a possibilidade de autolegislação. Contrariamente, se não houvesse liberdade transcendental que fundamenta a autonomia na pureza da razão, a autolegislação não seria mais autônoma, mas heterônoma, isto é, a legislação estará deslocada para um fundamento estranho à razão pura. Nas palavras de Otfried Höffe,

O conceito de liberdade transcendental formado na primeira Crítica, independência de toda a natureza, revela-se na Ética como liberdade prática (moral), como autodeterminação. A vontade livre de toda a causalidade e determinação estranha dá a si mesma sua lei. Por conseguinte, o princípio de todas as leis morais encontra-se na autonomia, na autolegislablidade da vontade (2005, p. 221).

Para Kant, autonomia é conceder leis a si mesmo, legislar e cumprir tais leis. O ser obediência às leis da liberdade não é um fato que parte da vontade do eu, pois não é vontade bruta (e afetada por necessidades) que determina a lei, mas, contrariamente, a vontade que é determinada por leis da liberdade. A vontade que aceita a lei moral como universal, só pode ser moral se for aceita como universal, válida para todos os seres racionais e, portanto, objetiva, é vontade pura - livre de qualquer condicionamento empírico - alheio à razão, pura, pois não se identifica com os desejos, volições ou inclinações, é vontade que é a faculdade de dar leis a si mesmo. Logo, a liberdade transcendental como incondicionalidade de tudo o que é estranho a ela mesma, funda a autonomia. Somente é possível dar leis a si mesmo tornando-se autônomo, se for verdadeiramente livre. Fora disso não é possível a existência da autonomia.

As ações humanas condicionadas pelo próprio interesse ou amor egoísta de si, ou outras possíveis inclinações sensíveis, configuram-se como governadas por imperativos hipotéticos e, em decorrência, são ações heterônomas, não como imperativos categóricos que constitui ações autônomas. Contudo, o princípio da autonomia não nega ou menospreza as inclinações naturais do ser humano, ao modelo dualista e dicotômico do espiritualismo medieval cristão que desprezava o humano como realidade corruptível e efêmera, fonte das inclinações que arrastavam o homem para o pecado, afastando-o da realidade espiritual suprassensível, incorruptível e eterna. Kant defende que o ser humano possui duas dimensões: a sensível e a inteligível, numênica e fenomênica, contudo, procura identificá-las e compreendê-las dentro dos limites da razão pura.

A lei que o ser livre dá a si mesmo é numênica, transcende a lógica da causalidade espaço-temporal fenomenológica. Isso não significa que a legislação surja do nada, do vazio da ausência de causalidade, o que pressuporia a compreensão da razão pura prática como uma realidade estática e estéril. Por sua própria natureza, a razão pura é legisladora e sua estrutura formal é a liberdade transcendental. Legislar é uma necessidade imperativa da razão a partir da sua condição de liberdade a qual pode ser intuída visível, em sua estrutura interna, como uma voz que vem à fala, por isso, obediência não é submissão passiva, mas ob-audiência, vale dizer, escuta ativa e atinente à voz da razão. Kant também chama esta voz de *advogada da razão*.

A liberdade, isto é, a *ratio essendi*, é a condição da possibilidade da lei moral (KANT, 2017a, p. 17). De modo inverso, a lei moral é a *ratio cognoscedi* da liberdade, ou seja, é a condição que possibilita a autoconsciência da liberdade. Salienta-se que sem autonomia, não é possível moralidade, visto que essa não significa seguir vontade de um ser superior ou a observância de valores culturalmente construídos, mas em dar leis a si mesmo, leis que são princípios da razão pura prática, portanto universais, válidas para todos os seres racionais.

Para que um princípio supremo da moralidade possa elevar-se à categoria de universalidade, deve ser a priori, livre e autônomo. Logo, universal não é, fundamentalmente, generalidade, mas sim aplicável a todos os seres humanos, fundamental, porque fundamentado na razão prática pura. Só pode ser universal porque livre e lhe permite um dever que parte da consciência, “ele julga, portanto, que pode fazer algo porque ele está consciente de que deve fazê-lo e reconhece em si a liberdade que de outro modo, sem a lei moral, lhe permaneceria desconhecida” (KANT, 2017a, p. 49).

O princípio supremo da moralidade deve ser a priori e, enquanto a priori, é puro, isto é, independe da realidade empírica. Logo, tal liberdade é uma potencialidade da razão pura e por esse motivo a razão prática é pura. Os princípios da moralidade só podem ser universais porque são puros, se fossem empíricos, não seriam universais, pois o conhecimento empírico não possui potencialidade para ser universal.

Em outras palavras, a autonomia kantiana se insere na dimensão numênica do ser humano, isto é, na incondicionabilidade da razão prática pura. Contudo, ao ser numênico não é possível renunciar à sua dimensão natural sensível. Como ser natural, o ser humano é carente, necessitado, contingente. O imperativo categórico seria como que uma ponte de ligação entre as duas dimensões, mas seu ponto de partida para a moralidade é sempre do mundo numênico para o fenomênico.

A autonomia é produto da dimensão numênica do ser humano, da liberdade transcendental, no sentido positivo como realidade em si, e no sentido negativo como libertação dos determinismos fenomênicos. Contudo, Kant não afirma que se deva despir-se da dimensão natural, o que seria impossível. Kant indica que o ser humano possui, em sua própria razão e a partir dela, potencialidade de transcender a sua realidade empírica, de determinar a sua conduta para além das determinações de sua natureza sensível. Em suas palavras,

Essa lei (moral) deve fornecer ao mundo sensível, enquanto uma natureza sensível (no que concerne aos seres racionais), a forma de um mundo do entendimento, isto é, de uma natureza suprassensível sem contudo prejudicar o seu mecanismo. Ora, a natureza, no sentido mais geral, é a existência das coisas sob leis. A natureza sensível dos seres racionais em geral é a existência desses seres sob leis empiricamente condicionadas e é, portanto, para a razão, heteronomia. A natureza suprassensível desses mesmos seres é, pelo contrário, a sua existência segundo leis independentes de toda condição empírica e, portanto, pertencem à autonomia da razão pura (KANT, 2017a, p. 66-67).

Pensar a educação para a autonomia não implicaria, em primeiro lugar, uma educação para a liberdade no sentido negativo, de identificação de todos os determinismos que reduzem o ser humano a mero autômato como construtores daquilo que o ser humano fundamentalmente

não é, pois o que ele é fundamentalmente o é incondicionalmente, isto é, como ser numênico? Educação para a liberdade negativa, de negação a tudo aquilo que nos torna autômatos, tanto naturais como espirituais, requer desenvolvimento da criticidade como forma de resistência à heteronomia imposta pela racionalidade neoliberal.

Aqui permanece uma questão importante a ser resolvida: liberdade e autonomia pertencem à dimensão numênica do ser humano, enquanto a liberdade categorial de escolha - que pressupõe diversos interesses particulares e a heteronomia - pertencem à dimensão fenomênica do ser humano. Uma vez que a dimensão numênica não anula a fenomênica, em outras palavras, a dimensão natural, histórica, social, política e econômica do ser humano, como ocorre a relação entre essas duas dimensões? Para resolver esta questão, Kant constrói o conceito de imperativo categórico, a necessidade do dever.

### 1.5 LIBERDADE E DEVER

A liberdade transcendental é a condição da possibilidade para a autolegislação e o autogoverno, vale dizer, para a autonomia. As leis que a razão constrói como determinadoras da vontade se apresentam como imperativas categóricas, e enquanto tal se exprimem como um dever. Kant parte do princípio de que “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 vontade” (KANT, 2018, p. 50). Dessa definição kantiana de autonomia surge uma problemática educacional que tratarei no último capítulo, mas que considero importante formular aqui: diante da tarefa formativa de uma educação para a liberdade e a autonomia kantiana, onde se situaria a dificuldade de nos orientarmos por leis universais? Não estaria na dificuldade/impossibilidade de o ser humano, afogado no fenomênico e no fenomênico prazeroso, representar as leis, torná-las objeto do querer e constituidoras do dever? Ao invés, e na ausência da capacidade de representar as leis (fundar a vontade nelas) age de modo heterônomo mesmo partindo de si (heteronomia da vontade fundada no querer do amor próprio ou de tutores morais estranhos)? Uma educação para o pensar seria um caminho de superação desta problemática?

Para compreender o pensamento kantiano de dever, distingue-se o imperativo hipotético e o imperativo categórico. O primeiro sempre são ações condicionadas a finalidades que se pretende atingir, sejam consideradas altruístas ou não. Por exemplo, ajudar alguém em uma determinada necessidade, pois tal ato lhe proporciona paz de espírito ou faz com que seja bajulado no meio social. Embora possa utilizar-se de meios considerados bons, os fins a que se

pretende atingir não precisam necessariamente serem bons. O imperativo hipotético sempre avalia as vantagens ou desvantagens como os fins de determinadas ações. Na análise de Kant, o fato de avaliar as vantagens ou desvantagens de se dever ou não fazer uma promessa com a intenção de não a cumprir, constitui um imperativo hipotético (KANT, 2018, p. 35).

Mesmo que se julgue prudente cumprir tal promessa ponderando que as consequências poderão ser piores no futuro, é um imperativo hipotético, porque leva-se em consideração as vantagens ou as desvantagens como fins a serem atingidos, não o dever. O dito popular de que “a mentira tem pernas curtas”, por isso não se deve mentir, pois cedo ou tarde a verdade será descoberta e, quando descoberta, trará prejuízos à imagem no julgamento das pessoas, também é imperativo hipotético, pois a sinceridade aqui não é um puro dever, mas uma conveniência. O dever como necessitação da determinação da vontade pelas leis da liberdade possui como fim não as vantagens ou desvantagens que o comportamento moral pode oferecer, mas possui um único fim: a dignidade do ser humano, a humanidade em sua pessoa. Somente as coisas podem ser instrumentalizadas como meios para se atingir um fim. O ser humano, em sua dignidade, é irreduzível à coisa e, portanto, jamais pode ser tratado como mero meio para se atingir determinados fins.

Pesar um modelo educacional como formação para a autonomia, inevitavelmente requer pensar o ser humano como fim em si mesmo. Enquanto a racionalidade neoliberal formata o ser humano como um meio para se atingir a produção como fim, reduzindo-o a coisa-instrumento, a razão pura prática salvaguarda a sua dignidade humana inalienável e irreduzível à coisa como fim a ser atingido.

O imperativo hipotético pode ser um conselho, como, por exemplo, as máximas populares “respeite para ser respeitado”, “gentileza gera gentileza”. No mesmo sentido, não se respeita porque se quer ser respeitado, nem se é gentil mirando receber gentileza como efeito ou recompensa assim como não se age moralmente para ter como recompensa uma vida feliz. Vê-se que o imperativo hipotético segue a lógica de causa e efeito, do encadeamento lógico da natureza, o categórico, como se vê, segue a lógica da liberdade e da autonomia.

Visto que a liberdade é a condição da possibilidade da moralidade, por que a lei que determina a vontade deve ser categórica, isto é, possuir o caráter de dever?

Segundo Kant, a lei moral é um imperativo categórico, expressa um dever, porque o ser humano possui duas dimensões, a numênica e fenomênica. Se o ser humano fosse somente númeno, não haveria necessidade de dever, pois a determinação da vontade, por leis racionais, não encontraria a resistência das inclinações naturais da sua dimensão fenomênica. Pode-se dizer que a dimensão não natural do ser humano, portanto, imaterial, inteligível, isto é, a pureza



de sua razão prática, é uma realidade incorruptível, perfeita, santa, por isso não haveria necessidade de dever, pois a vontade corresponderia sempre e infalivelmente às determinações da razão pura, de modo que “os imperativos não valem para a vontade *divina* e, em geral, para uma vontade *santa*” (KANT, 2017a, p. 52). Contudo, o ser humano também é natureza e, como tal, contingentes, seres de carência: com inclinações, desejos, volições... Essas duas dimensões não se assemelham à dicotomia platônica de mundo suprassensível perfeito, existente em si, fora da realidade humana em oposição ao mundo sensível e corruptível da natureza, mas sim, dimensões de finitude e de infinitude que constituem a realidade humana. Caso o ser fosse somente finitude, seria apenas natureza e, como tal, estaria entregue somente às suas leis de causa e efeito, sem possibilidade alguma de liberdade e de autodeterminação. Por outro lado, se fosse apenas infinitude, seria como anjo, perfeito. Seguindo essa lógica, não é possível a existência de um ser humano perfeito, mas perfectível, isto é, que constrói a si mesmo em sua dignidade. Por isso ele deve ouvir a sua razão naquilo que ela tem de mais profundo e puro para que possa conduzir a vida elevando-se sobre a natureza, sobre sua animalidade.

Ações que não ocorrem por dever não podem ser consideradas ações morais. Kant afirma ser difícil identificar as ações que são realizadas por puro dever, pois sempre há “impulso secreto do amor-próprio, oculto sob a simples capa daquela ideia, a verdadeira causa determinante da vontade” (KANT, 2018, p. 42). Embora a universalidade da lei moral seja um cânone da moralidade que permite identificar, se uma determinada ação é realizada por puro dever da razão pura ou como meio para se atingir um fim, discernir um imperativo categórico de um imperativo hipotético não se apresenta como tarefa fácil. Implica profundo conhecimento de si mesmo, das suas dimensões humanas numênica e fenomênica, sem que esse conhecimento seja suficiente. Antes representa exercício vigilante e constante, pois nunca superará absolutamente aquilo que é, vale dizer, a finitude humana como realidade natural com toda a complexa gama de carências (inclinações, contingências), sejam elas afetivas, psicológicas, fisiológicas, biológicas, relacionais, convencionais, econômicas,... e por isso nunca poderá fazer uso da liberdade transcendental de modo absoluto que permita viver como santos. Isso seria possível se fossem homens unicamente numênicos, mas são natureza humana e, enquanto tal, ligados ao determinismo das leis temporais fenomênicas. Contudo, a dimensão natural do ser humano não é vista como realidade que deve ser desprezada, mas elevada acima da natureza, a partir do numênico. Essa elevação constitui dinâmica do humano finito que se põe em progresso ao infinito, de degrau em degrau, numa série interminável que compõem o todo da conformidade com a lei moral. Nas palavras de Kant, a

[...] santidade da vontade é todavia uma ideia prática que tem de servir necessariamente como arquétipo, com relação ao qual só resta aos seres racionais finitos aproximar-se infinitamente, e é uma ideia que mantém perante os olhos, de maneira constante e certa, a lei moral pura, que por isso mesmo é chamada de santa. Assegurar-se dessa vontade em progresso infinitamente contínuo de suas máximas e da constância desta progressão permanente, ou seja, a virtude, é o que a razão prática finita pode fazer de mais elevado (KANT, 2017a, p. 53).

Enquanto realidade numênica, o ser é santo e, portanto, se fosse pura liberdade transcendental, a lei moral não seria imperativa, pois a vontade seria espontaneamente determinada pelas leis da razão pura. Mas, enquanto seres naturais, seres de carência, cujas leis da natureza se impõem com resistência às leis da liberdade, elas adquirem caráter de dever. Dever não possui conotação de obrigação, mas de ordem própria da lei moral, necessária por si mesma, em suma, uma necessitação. A lei moral não obriga, no sentido de coercitivo, como peso impositivo que deve ser feito contra a vontade ou contra a natureza humana ao modo de ascetismo dualista medieval. O dever veste-se de esplêndido e pulcro traje do respeito. A lei moral que adquire feição de dever no sujeito na finitude humana, desperta, por sua liberdade transcendental, sentimento de respeito. O dever é movido pelo respeito à lei moral que habita no sujeito numênico. O respeito da razão pela lei moral indica apreço e reconhecimento pela superioridade que a dimensão numênica representa para a autoconsciência. Ele indica o nosso verdadeiro eu, a identificação com si mesmo, em outras palavras, da correspondência da nossa vontade compreendida como “a faculdade de escolher *só aquilo* que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como necessário, quer dizer como bom” (KANT, 2018, p. 50). A escolha subjetiva deve possuir sentido originário de de-cisão. Segundo o dicionário da língua italiana, decisão deriva do latim arcaico, *decidere*, composto do prefixo *de*, que significa *separar*, mais *caedere*, que significa *cortar* (DEVOTO; OLI, 1996, p. 549). Literalmente, decisão significa cortar, cindir, separar as partes. A escolha como decisão implica separar tudo o que pode se apresentar pela natureza humana como *mobiles* da vontade, deixando vir à luz somente as leis da razão pura como determinantes do nosso querer. Dinâmica que, a primeira vista, pode aparentemente ser simples e de fácil execução. Contudo, Kant reconhece sua complexidade, pois os objetos das inclinações são sempre atrativos e fascinantes. É mais agradável aceitar o convite de amigos para uma pescaria do que assistir a uma exigente palestra sobre moral.

A vontade sempre é determinada por leis da razão, portanto, necessária e objetivamente, isto é, “válidas para todo o ser racional como tal; o *dever [Sollen]* não está aqui no seu lugar, porque o *querer* coincide já por si necessariamente com a lei” (KANT, 2017a, p. 51), jamais por causas subjetivas. A sensação do agradável como causa e fim da ação faz parte da

sensibilidade, chamada por Kant de interesse patológico. O interesse da moralidade é apenas a ação moral e o seu princípio, não o objeto da ação moral. Decide-se em determinada ação correspondente à lei moral apenas porque é a coisa certa a se fazer, independentemente se isso agrada ou desagrade a mim e as pessoas envolvidas na minha decisão. A ação pelo dever é sempre boa em si e não pelo que promove, portanto, não deve visar a um possível bem que nasça da ação moral. Deduz-se, pois, que os ditos populares presentes no senso comum, como, “todos colhem o que semeiam” ou, “na lei natural da atração, quem deseja o bem, atrai para si o bem”, são apenas máximas populares ou conselhos que, com conotação romântica, visam alguma vantagem e, por isso, longe de serem considerados princípios morais.

O dever se funda no amor prático, isto é, no amor compreendido como respeito à lei da razão. O dever que se funda no amor próprio, não é imperativo categórico, mas hipotético, portanto, amor patológico, vale dizer, afetado pela sensibilidade. A decisão pela lei moral implica discernimento entre *mobiles* da vontade por um fim possível, portanto subjetivos, e princípios objetivos da razão que por si só são incondicionalmente necessários. A partir do exposto acima e tendo em vista o objeto da presente pesquisa, poder-se ia formular previamente questões que pretendem ser respondidas no último capítulo: uma educação para a autonomia não implicaria formação para o discernimento, para o senso crítico que permita ao aluno identificar os diversos interesses construídos e potencializados nas relações que se quer tecer na lógica da sociedade de consumo, cujo dever que prevalece não é o categórico, mas o patológico, isto é, o do amor egocêntrico? Dessa questão seria possível extrair outras duas não menos pertinentes: a educação para a autonomia não implicaria a formação para a renúncia de um eu ensimesmado cada vez mais ostentado pela sociedade neoliberal?

O ser humano que age segundo representação das leis. Dessa definição kantiana surge outra problemática educacional que valeria ser considerada: o problema de representar as leis e, assim, constituir vontade. Estando diante da tarefa formativa – onde reside a dificuldade de nos orientarmos por leis universais? Não estaria na dificuldade/impossibilidade de o ser humano, afogado no fenomênico e no fenomênico prazeroso, representar as leis, torná-las objeto do querer e constituidoras do dever? Ao invés, e na ausência da capacidade de representar as leis (fundar a vontade nelas) age de modo heterônomo, partindo de uma subjetivação da racionalidade neoliberal, como pensar uma educação para a autonomia? A questão requer mais uma vez um pensar a educação como um processo de esclarecimento. Como diz Kant,

[...] a ciência (buscada criticamente e introduzida metodicamente) é a porta estreita que leva à doutrina da sabedoria, se por esta entende-se não meramente o que se deve fazer, mas o que deve servir aos professores como norma para trilhar notoriamente e

bem a vida da sabedoria, que cada um deve seguir, e para prevenir os outros das vias equivocadas (KANT, 2017, p. 205).

Fundamentalmente, essas questões indicam que o ser humano é, essencialmente, um fim em si mesmo e que, enquanto tal, não pode usar a si mesmo e todos os seres racionais como meio para se atingir um fim, no contexto das questões, como instrumentalização dentro da lógica do neoliberalismo.

## 1.6 NÚMENO, FENÔMENO E AUTONOMIA

Sabe-se que a dimensão numênica, onde se insere a liberdade como condição da possibilidade da autonomia, é realidade incorruptível, perene e santa. E se o ser humano fosse simplesmente realidade numênica, paradoxalmente deixaria de ser humano tornando-se uma realidade sobre-humana idealizada, insustentável e inatingível. O ser humano é também dimensão natural. E o dever é a ponte dialógica ente as duas dimensões, mas este diálogo é sempre imposto pela dimensão numênica. Nessa estrutura, a autonomia enquanto determinação da vontade pela liberdade transcendental encontra dificuldade de estabelecer articulação com a pedagogia que é o objetivo desta dissertação.

Anteriormente, foi salientada a necessidade de compreender com suficiente clareza a estrutura arquitetônica do pensamento kantiano acerca da liberdade transcendental e da autonomia e que por isso, num primeiro momento, não houve preocupação com a possibilidade de sustentação do objetivo proposto nesta investigação. Agora torna-se necessário encontrar janelas deste edifício do pensamento kantiano que permitam olhar para a educação.

Cláudio Dallbosco, especialista em Kant e na pesquisa sobre a pedagogia a partir de outros clássicos, faz uma importante abordagem do Kant educador e educando e, em seu livro *Kant e a educação*, mostra a relação entre Kant educador e sua filosofia. Essa abertura de compreensão permite visualizar a relação entre as ideias kantianas de liberdade e autonomia com sua prática e ideias pedagógicas. Seria difícil pensar que um dos maiores teóricos da liberdade e da autonomia do pensamento ocidental não se esforçasse para colocá-las em prática em sua própria experiência de vida, em na sua prática pedagógica.

Com muita agudeza e cuidado investigativo, Dallbosco discorre sobre a vida de Kant desde a infância, colhendo elementos importantes de sua formação num ambiente familiar saudável e no ambiente cosmopolita da sua cidade natal Königsberg. Um fato que chama a atenção é que o grande pensador da autonomia teve uma educação escolar tradicional com características de “uma catequização religiosa e formalização do conteúdo, aliadas ao método

baseando na disciplina e nos castigos corporais que marcavam um tipo tradicional de ensino, ancorado exclusivamente na pedagogia da memorização” (2011, p. 21). No livro *Sobre a pedagogia*, Kant não reproduz o tradicionalismo da educação recebida enquanto educando e afirma que “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar” (1999, p. 27). Pode-se afirmar que o fio condutor de toda a sua abordagem sobre a pedagogia é a formação do jovem para a liberdade e a autonomia, desde a mais tenra infância. Por exemplo, quando fala das crianças em seu processo de aprender a andar, afirma que “em geral, seria melhor usar desde o início poucos instrumentos e deixar que as crianças aprendam muitas coisas por si mesmas” (Idem, p. 46). É possível deduzirmos que a superação da formação tradicional decorre de sua construção teórica sobre a liberdade e autonomia, mas também de sua experiência como educando e educador.

Na sua experiência como educando, dois professores o despertaram para o pensar autônomo. O professor Johann Friedrich Heydenreich no collegium Fridericianum, onde ingressara aos 8 anos de idade, despertara seu amor pelos clássicos latinos (DALBOSCO, 2011, p. 20). Na universidade de Königsberg, o professor Martin Knutzen também lhe inspira a pensar por si mesmo. Esse fato evidencia a importância de professores que, por seu exemplo e estímulo, despertam os estudantes para a mesma dinâmica do pensar com liberdade e autonomia. Poder-se-ia dizer que autonomia no pensar do professor desperta a mesma postura no aluno e quem desenvolveu autonomia no pensar, quer que seus alunos também desenvolvam em si mesmos.

Outra janela do edifício kantiano através da qual podemos voltar nosso olhar para a educação para a autonomia, é a análise que Hans-Georg Flickinger faz da maioria da razão a partir de uma cuidadosa colheita do significado etimológico da palavra alemã “Mündigkeit” situada já no início da resposta kantiana à pergunta *o que é esclarecimento?* Na língua portuguesa, uma das possíveis traduções para *Mündigkeit* é maioria. A maioria da razão é definida por Kant como a saída de sua menoridade autoimposta. Menoridade entendida como a incapacidade de pensar por si próprio sem a tutela de outro. A saída da menoridade em direção à autonomia acontece com a coragem de pensar por si mesmo (*sapere aude*). Mas o que é interessante, na análise de Flickinger, é que “Mündigkeit” significa capacidade de usar a boca:

do mesmo que o termo *Entmündigung* (interdição), *Mündigkeit* refere-se à capacidade de usar a boca (=Mund), isto é, a linguagem e o diálogo. A “interdição” (*Entmündigung*) significa, portanto, perder o direito de usar a própria boca, isto é, não ser levado a sério no que diz aquele que foi interditado (2010, p. 86).

A autonomia como o desenvolvimento da capacidade de pensar por si mesmo implica capacidade de fala, isto é, da linguagem e do diálogo. Portanto, pensar por si mesmo não é autossuficiência intelectual, mas compreende uma relação hermenêutica dialógica no processo de desenvolvimento da autonomia como maioridade da razão, tema desenvolvido por Flickinger neste seu livro *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. A dimensão dialógica da autonomia se aproxima do método socrático de busca da verdade, onde o pensar por si mesmo é sempre posto à prova no debate público. Logo, o conhecimento construído a partir de mim mesmo não é propriedade minha, nem é autônomo se compreendido como verdade absoluta e inquestionável, mas pela provisoriedade e questionabilidade do saber no diálogo público. E a minoridade da razão, por sua vez, isto é, a interdição da fala autoimposta, necessita “de um *Vor-mund* (=tutor) que fale, que diga por ele” (idem e ibidem). E mesmo que fale, e talvez fale mais do que quem se cala no recolhimento do silêncio que também fala, sua fala não possui a característica do diálogo público, mas de reprodução de informações fornecidas por tutores. E a razão da existência dos tutores é a falta de decisão dos tutoriados em sair do comodismo de seu estado de minoridade. Os tutores sabem que sua existência depende da existência da massa de rebanho, por isso os desestimulam a se levantarem e saírem do mundo das sombras do interior da caverna. Tanto os passivos (conduzidos) quanto os “ativos”, os tutores, são determinados uns pelos outros, portanto, numa relação estabelecida pela heteronomia. Na educação, minoridade da razão como interdição da fala como construção dialógica do conhecimento autônomo, a fala é falatório porque repetição do já falado por condutores. Neste sentido, a fala é conhecimento instrumentalizado na relação de domínio e submissão, não na fala como experiências dialógicas de intersubjetividades livres que estimulam, despertam e possibilitam o pensar por si mesmo.

## 1.7 LIBERDADE E REINO DOS FINS

O presente tema quer retomar o imperativo prático de Kant: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (KANT, 2018, p. 73). Kant constrói este imperativo sob o princípio de que o homem, enquanto ser numênico, é um fim em si mesmo e enquanto tal jamais pode ser usado como meio para se atingir possíveis fins. E sendo ele realidade existente em si, possui valor absoluto a que pode-se chamar de dignidade humana. A distinção dos demais seres que podem ser tratados como *coisas*, o ser humano deve

ser tratado como pessoa, “porque sua natureza os distingue já como fins em si mesmos, quer dizer como algo que não pode ser empregado como simples meio [...]” (KANT, 2018, p. 72).

Na sociedade de consumo em que se vive, o ser humano tem um preço e por isso é tratado como coisa que pode ser instrumentalizada para determinados fins dentro da lógica capitalista. Kant diz que o ser humano, na sua humanidade, na sua dignidade, não é coisificável e nem instrumentalizável. Sendo um fim em si mesmo, possui valor absoluto não comercial e, portanto, deve tratar a si mesmo e a todos os seus semelhantes como fins em si mesmos.

Afirmar que o ser humano nunca deve ser usado como meio para se atingir um fim, significa que, por sua própria liberdade transcendental e autonomia possui valor absoluto e, enquanto absoluto, é um fim em si mesmo, não tem preço. Enquanto há preço no valor relativo, o valor absoluto tem dignidade, portanto, é intrínseco ao ser humano. O que tem preço é apenas coisa e, enquanto tal, comercializável dentro da lógica mercadológica. O que tem dignidade não pode ser abarcado pela lógica mercadológica que compreende também relações de trocas e conveniências. Fazer o bem a alguém esperando retribuições, correspondência ou qualquer tipo de reconhecimento, é exemplo de ação que se insere na lógica das trocas do comércio. A reificação do ser humano como efeito da racionalidade neoliberal possui força expansiva e intensiva de tudo transformar em mercadoria, até as dimensões mais profundas da vida humana, também é um exemplo que evidencia o ser humano transformado em valor relativo. Outro fato que pode ser tomado como exemplo de análise, sem tecer juízos de valores moralistas, é o aumento do agenciamento de amizades de aluguel que podem ser contratadas em sites específicos da Internet. Neste caso, valores de dimensões profundas do ser humano são transformados em fins relativos e, enquanto tal, coisificados na lógica do mercado.

Enquanto valor absoluto e inalienável, a dignidade humana baseada na autonomia, transcende qualquer valoração relativa ou qualquer condicionamento cultural, como status, preconceitos e padrões culturalmente construídos.

Bruno Cunha Weyne, professor e Assessor de Desembargador do Tribunal de Justiça do Estado do Ceará, em seu livro *O Princípio da Dignidade Humana, Reflexões a partir da Filosofia Kantiana* (2013), enfatiza a importância do conceito kantiano de dignidade humana na compreensão jurisprudencial de pessoa, como realidade inalienável. Aparecendo três vezes nos Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e no Título I da Constituição Brasileira, que escolhe a dignidade humana como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, a dignidade humana é aceita como autoevidente, que não precisa ser justificada ou tematizada, apenas protegida e efetivada. Contudo, quando é despertada a necessidade de

justificação e definição, a reflexão kantiana se apresenta como uma das melhores fontes inspiracionais.

O princípio de que o ser humano é um fim em si mesmo deriva outro a ele ligado, o do Reino dos Fins. Construindo relações que possuem como base o respeito pela pessoa em dignidade humana, edifica-se, ao mesmo tempo, um reino dos fins como ideal. O reino dos fins seria um mundo perfeito, onde jamais o ser humano seria tratado como coisa a ser instrumentalizada para fins de um sistema ou de outras pessoas, onde as relações seriam tecidas por leis morais necessárias e comuns. Tal perfeição não seria possível em sua completude, pois o ser humano é necessário e contingente. Enquanto ser necessário, possui valor absoluto por ser realidade existente em si, e sendo ele contingente, possui inclinações que são fontes das necessidades naturais. Diante das duas dimensões, é dever moral construir-se um mundo humano, isto é, uma sociedade em que as pessoas sejam reconhecidas em sua dignidade inalienável. O dever de construir uma sociedade humana implica alçá-la de sua animalidade natural para a dignidade de sua humanidade. O ser humano deve sempre elevar-se para a sua dimensão numênica que não está fora de si, num imaginário mundo das ideias, mas em sua “natureza racional existente como fim em si” (KANT, 2018, p. 73).

O reino dos fins como ideal não pode ser compreendido como uma ideia romântica ou um lugar utópico inatingível, mas um protótipo de humanidade possível pela liberdade transcendental da vontade em níveis progressivamente elevados. Jamais se atingirá a perfeição, pois a condição humana é de finitude. Contudo, neste reino onde o ser humano é legislador e súdito e, enquanto tal, não está submetido à vontade e ao poder do outro (KANT, 2018, p. 81), percebe que sua grandeza, o lugar da sua dignidade não reside no mundo contingente de sua natureza humana, mas na transcendência da sua liberdade que o eleva acima da sua animalidade.

Justapondo os ideais da hodierna sociedade do consumo com o ideal do reino dos fins, percebe-se que aquela pode ser definida como sociedade dos meios para se atingir fins, que é a produtividade, a performance, a competição tendo em vista o lucro e o desenvolvimento como fim último. O ser humano passa a ser definido pelo neoliberalismo como meio e, para isso, é reduzido a objeto, coisa, despojado de sua dignidade.

No reino dos meios, o homem é visto em seu estado natural de causa e efeito, um autômato físico e espiritual que deve funcionar na engrenagem produtiva. Se não funcionar com eficiência, não é útil ao sistema, pois não produz e não contribui para o desenvolvimento econômico. Se está desmotivado, criam-se palestras e agências motivacionais, pois como um motor que necessita de combustível, o autômato precisa de injeção de ânimo.



Na lógica da fabricação do sujeito neoliberal, onde ocorre o processo de autossujeitização dos ideais neoliberais, o sujeito é estimulado a tratar a si como meio para se atingir sucesso. Sem perceber, é lançado para o interior da lógica neoliberal de empresariamento de si, na qual deve se autogerir como uma empresa produtiva. O fracasso da própria vida, o insucesso, é visto como resultado da incompetência gerencial da vida como empresa. Como empresa, sou visto como consumidor, como máquina que, por ser produtiva, possui capital de compra. Em suma, o ser humano reduzido a coisa instrumentalizada, que subjetiva a instrumentalização de si, constituindo e construindo o reino dos meios. Quanto mais esse adquire força e corpo, tanto mais caminhamos para o fim da humanidade na sua dignidade, em seu valor absoluto como ser existente em si, que possui fim em si mesmo. O reino dos meios é o mundo dos autômatos criado e gestado pelo neoliberalismo, dos sujeitos empresas que formam a empresa social.

O reino dos fins que exprime a dignidade humana como valor absoluto inalienável, provoca algumas questões referentes à educação para a autonomia: no contexto de uma educação instrumentalizada pelo Estado neoliberal que visa formatar jovens para o mercado do trabalho, uma proposta de educação para a autonomia não implicaria resistência crítica ao sistema que coisifica e instrumentaliza o ser humano? Na sua resposta à questão *O que é esclarecimento*, Kant convoca ao pensamento crítico: “Sapere aude! (Ousai saber!). Tenha a coragem de usar a própria mente! O Esclarecimento é a libertação do homem de sua imaturidade (Unmündigkeit) auto-imposta”. Portanto, a educação para a autonomia requer um provocar o jovem para a compreensão do ser humano em sua dignidade como realidade inalienável, vale dizer, não manipulável e dirigível pelas ideologias neoliberais. Ver como as ideologias neoliberais formatam o ser humano reduzindo-o a coisa instrumentalizada para se atingir a produtividade como fim.

## 2 EDUCAÇÃO HETERÔNOMA NEOLIBERAL

Nos escritos que tratam da moral, *Crítica da Razão Prática*, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant procura identificar, na razão pura prática, os princípios que sustentam a moralidade. Estes princípios se inserem na dimensão numênica do indivíduo, isto é, no âmbito da incausalidade, vale dizer, da realidade em si. Ele também pensa os princípios que regem a vida humana no âmbito da realidade natural regida pelas leis de causalidade, com o objetivo de explicitar, de modo negativo, aquilo que a vida moral não é, conseqüentemente, o que não é autonomia, mas heteronomia.

Este segundo capítulo foi pensado a partir da necessidade de se identificar alguns comportamentos heterônomos e suas possíveis causas no contexto social em que vivemos. A percepção da importância desta ponderação também se dá, sobretudo, pela sua relação com a educação em geral e formal (educação institucionalizada).

O enfoque sobre o aspecto neoliberal da “formação” para a heteronomia foi por mim adotado por se apresentar como o que mais exerce coercitividade formatadora sobre o ser humano hoje. Esta prévia análise não visa somente confrontar com a autonomia kantiana, mas também indicar que a educação para a autonomia requer análise crítica acerca do comportamento heterônimo. Enquanto a racionalidade neoliberal formata o ser humano a partir do dispositivo da disciplina como mecanismo de controle, reduzindo-o a coisa-meio para se atingir a produtividade como fim, a formação para a liberdade e a autonomia requer uma disciplina formadora do ser humano em sua dignidade.

Não farei aqui uma profunda análise do liberalismo em seus aspectos políticos, sociais e econômicos, nem mesmos em seu aspecto histórico e suas mutações e/ou rupturas que conduziram ao neoliberalismo. Também não me aterei às suas diversas interpretações como evolucionismo natural de Herbert Spencer, o liberalismo tradicional de Adam Smith ou a relação entre Estado e mercado, Estado e Bem-estar social, bem como seus enfoques, como ordoliberalismo alemão do pós-guerra ou do neoliberalismo austro-americano ou outras modalidades neoliberais. Este campo de investigação é amplo e complexo com uma larga abordagem teórica, extrapolando ao alcance da presente investigação.

O que vem ao encontro do interesse da problemática da educação para a autonomia kantiana é a questão da racionalidade neoliberal como construtora de um novo tipo de sujeito (antropologia neoliberal) que, em confronto com a compreensão kantiana de autonomia, pode ser interpretado como sujeito heterônimo neoliberal.

Para a presente análise, adotei a concepção de neoliberalismo defendida por Pierre Dardot e Christian Laval em seu livro *A nova razão do mundo*, evidenciada nos seguintes termos:

A tese defendida por esta obra é precisamente que o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas as ações dos governantes, mas até a própria conduta dos governados (p. 17).

A racionalidade neoliberal tende a se generalizar, porque possui força coercitiva sobre os indivíduos. A coerção não é simplesmente um dispositivo externo que requer obediência mesmo contra a própria vontade e contra os interesses do indivíduo, mas ocorre efetivamente através de um processo de interiorização de valores neoliberais.

A racionalidade neoliberal “pode ser definida como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens, segundo o princípio universal da concorrência” (DARDORT; LAVAL, 2016, p. 17). O governo dos homens, que adquire nova roupagem, é compreendido pelos autores à luz da interpretação que Foucault constrói no *Nascimento da Biopolítica*, *Do Governo dos Vivos* e no prefácio à *História da Sexualidade*. Governo não é apenas *Estado* no sentido de instituição, mas também “atividades que consistem em reger a conduta dos homens no interior de um quadro e com instrumentos do Estado” (DARDORT; LAVAL, 2016, p. 18).

Compreende-se que o governo é um tipo de poder de controle sobre os indivíduos que, ao interioriza-lo e assumi-lo como seu, transmuta-se em autogoverno. Neste estado de governo de si, o sujeito assume uma dimensão passiva de reger sua própria vida sob a difusa ideia de “liberdade” e “autonomia” neoliberais que, em confronto com os conceitos de liberdade e autonomia kantianos, a liberdade é ilusória porque condicionada e a “autonomia”, compreendida como autogoverno de si a partir da subjetivação da racionalidade neoliberal, corresponderia à heteronomia.

De modo geral, compreende-se governar como impor normas que conflitam com a “liberdade” de cada governado. Contudo, o governar como atividade de conduzir as ações humanas não somente a partir de forças externas, mas também como mundividência, pressupõe e

requer a liberdade como condição da possibilidade: governar não é governar contra a liberdade ou a despeito da liberdade, mas governar pela liberdade, isto é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a governar-se por si mesmos a certas normas (DARDORT; LAVAL, 2016, p. 19).

Assim como para Kant a liberdade transcendental é a condição da possibilidade da autonomia no âmbito da razão pura prática, o conceito ilusório de liberdade neoliberal é a condição da possibilidade da “autonomia” no âmbito da razão (racionalidade) neoliberal, mas que, em confronto conceitual, expressam realidades diferentes e até opostas. Em outras palavras, a liberdade neoliberal é inexistente, pois é sempre escolhas determinadas por condicionamentos externos criados pelas ideologias neoliberais, como consumismo, competição, padrões de comportamentos, etc. A liberdade de escolha kantiana, por sua vez, que corresponde ao arbítrio livre, é uma determinação da Razão Pura prática.

Como ocorre a gênese dos princípios ou racionalidade neoliberal e como se dá o processo de interiorização?

A primeira parte da questão, embora naturalmente se apresente no contexto desta análise como questão digna de ser pensada, vejo que exige trabalho de grandes dimensões. Para o espaço restrito desta reflexão, basta percebermos que estes princípios existem e fazem parte da nossa vida em todas as suas dimensões e causam grande impacto na educação. O neoliberalismo como racionalidade do capitalismo contemporâneo não é simplesmente uma ideologia política e econômica ou um sistema de normas que regem os contratos do mercado e suas relações entre Estado e instituições privadas, mas possui como dimensão antropológica a construção de um novo e sempre renovado indivíduo possuidor de subjetividade neoliberal. Usando as palavras de Dardot e Laval,

trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo ou, mais precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo como um ‘capital humano’ que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais (2016, p. 31).

Como ocorre o processo de subjetivação da ética neoliberal que formata o ser humano autômato? A disciplina é um dos principais mecanismos de controle da racionalidade neoliberal, como veremos agora.

O questionamento de que como ocorre processo de subjetivação da ética neoliberal que molda o ser humano gerou uma pesquisa minuciosa.

Realizada por Marilda Pasqual Schneider e Elton Luiz Nardi, a qual resultou no livro *Políticas de Accountability em Educação, perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização* (2019), e contribuiu para a percepção da racionalidade neoliberal se manifesta nas políticas de *accountability* em educação. A ampla citação de autores que se debruçam sobre esse tema evidencia a importância da questão da *accountability* na educação e a

vasta investigação já construída acerca da questão. Para a dimensão restrita da presente abordagem, é relevante notar, através da leitura dessa obra, que a racionalidade neoliberal que formata o *homo economicus*, não é uma realidade idealista existente em si, mas possui origem, intencionalidade e agentes promotores. Pode-se dizer, a racionalidade neoliberal é histórica em sua concretude, visto que está a serviço do capital mundial, possui suas instituições internacionais organizadoras e difusoras, como o BM (Banco Mundial); a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico); o G8 (grupo dos 8 países mais ricos e influentes do mundo); o G20 (grupo formado pelas 19 maiores economias do mundo, representadas pelos ministros de finanças e chefes dos bancos centrais, mais a União Europeia, representada pelo Banco Central Europeu e pela presidência rotativa do Conselho Europeu); o FMI (Fundo Monetário Internacional); a OMC (Organização Mundial do Comércio); a EU (União Europeia) para citar alguns. Essas e outras organizações internacionais criadas para atender aos anseios do mercado global, impõem uma lógica de mercado que exige uma readequação dos Estados e a adoção de novos mecanismos de gestão pública, de amplo alcance, a *accountability* é um dos mais evidentes. Schneider e Nardi investigaram o conceito e a adoção deste dispositivo neoliberal de controle e monitoramento na gestão educacional em níveis nacional e internacional ascendendo verticalmente para a gestão das escolas e propagando-se horizontalmente no modo de pensar e de se comportar das pessoas na sociedade, constituindo um novo sujeito neoliberal. A *accountability* é um dos mais importantes e efetivos dispositivos da racionalidade neoliberal com mecanismo de desumanização do indivíduo pelo seu poder de adestramento servil ao sistema.

## 2.1 ACCOUNTABILITY COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE NA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Dardot e Laval, sob perspectiva da reflexão foucaultiana como principal referência de análise acerca do neoliberalismo, identificam os mecanismos de controle da racionalidade neoliberal que formatam o ser humano. No livro *A Nova Razão do Mundo* fazem referência geral à influência da racionalidade neoliberal na educação, sem evidenciar os mecanismos e mecanismos os quais exercem sobre ela. A já citada investigação dos pesquisadores Marilda Pasqual Schneider e Elton Luiz Nardi coloca à luz a base sobre a qual se assenta a racionalidade neoliberal: os interesses de mercado que pautam as agendas políticas de muitos países nas últimas décadas (p. 108) e o conceito de *accountability* se sobressai como dois principais mecanismos de poder exercido através do controle dos resultados.

A *accountability*-como conceito polissêmico e, conseqüentemente, em expansão -possui vários modelos ou tipificações com suas respectivas características, mecanismos, contextos (p. 56). A avaliação, a prestação de contas e a responsabilização constituem os três pilares que exercem mecanismos de controle. Segundo os autores, o modelo gerencial orientado para o cliente consumidor, com mecanismos de competição *self-regulation*, no contexto de mercado, é o que mais corresponde às

reformas educacionais compreendidas em um contexto globalizado, nas últimas décadas, em que são postas em marcha políticas que correspondem por um quase-mercado-educacional e a governança por resultados, típica do Estado avaliador. Proclamada por organismos internacionais tais como o BM e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), essas políticas têm como foco a definição de padrões de desempenho educacional, para o que se faz imperioso o incentivo à produção de políticas baseadas em padrões de desempenho educacional (p. 57).

O modelo gerencial de *accountability* em educação adotado por países ocidentais, os da América Latina inclusive, possui a avaliação externa estandarizada como um de seus principais e mais evidentes mecanismos de controle do conhecimento formal prévia e intencionalmente recortados. Observa-se que tal recorte delimita o conhecimento a partir do critério do mercado instrumentalizador da utilidade. Sob essa perspectiva são considerados válidos e selecionados os conhecimentos que possam ser utilizados na produção de mercadorias dentro de um amplo conceito ideológico de desenvolvimento. O conhecimento é instrumentalizado, isto é, está condicionado ao prévio processo de coisificação, transformando-se em um meio para se atingir fins específicos. Nesse sentido, percebe-se tal postura com clareza, já que o termo *produção*, familiar ao sistema capitalista, migrou para o âmbito da educação, tanto nos discursos quanto nas práticas pedagógicas. Expressões como *produção do conhecimento* são sintomas da progressiva e intensa transformação do conhecimento instrumento de produção de mercadoria. Assim, nota-se que as avaliações externas em larga escala, o conhecimento transmutado em categoria de mercadoria para ser oferecido pelas escolas e instituições escolares, tanto particulares quanto públicas, à sua clientela, classificam sua qualidade a partir de parâmetros criados pela lógica utilitarista do capitalismo. Inevitavelmente, a capacidade da escola em habilitar seus alunos-clientes a serem produtores de conhecimento com valor agregado no mercado globalizado também é mensurada, em grande parte, pelas avaliações externas, que habilitam e qualificam a eficiência da escola-empresariada. No Brasil, notadamente, o Enem é um exemplo expressivo de avaliação externa expressiva

como parâmetro indicativo de qualidade de ensino, estimulando a concorrência entre as escolas na preferência da clientela, intensamente agenciada por *marketing*.

A prestação de contas das escolas na nova gestão pública neoliberal e neotradicional ocorre pela apresentação pública de resultados quantificados pelas avaliações externas padronizadas, não pelo desenvolvimento da autonomia para o pensar, que compreende uma educação para a formação humana do indivíduo. As avaliações racionalistas-mecanicistas tampouco seriam capazes de mensurar a autonomia do exercício do pensar, estando elas mesmas sujeitas ao seu crivo crítico. A autonomia no pensar, em sua saudável rebeldia e resistência, resultante do desenvolvimento da criticidade, questiona a proposição e imposição de um tipo de conhecimento já dado (positivo) que tem na objetividade empirista e racionalista seu critério único da verdade.

É importante repetir que o modelo gerencial de *accountability* educacional possui como meta o desenvolvimento do capitalismo contemporâneo. A educação passa a ser sequestrada pela lógica neoliberal e o educando transformado em meio para se atingir o desenvolvimento econômico como fim. Nas palavras dos autores,

[...] a lógica que orienta políticas com essa finalidade encontra-se sintonizada com demandas que reclamam a necessidade de avaliar escolas, seus estudantes e docentes e imputar-lhes responsabilidade sobre os resultados educacionais logrados, induzindo, por meio dessa estratégia, mudanças educacionais *sintonizadas com os novos parâmetros de desenvolvimento do capitalismo contemporâneo* (p. 59, grifo meu).

Conforme afirma Laval na introdução ao seu livro *A Escola não é uma Empresa*, “na cultura de mercado, a emancipação pelo conhecimento – velha herança do Iluminismo – é vista como uma ideia obsoleta” (2019, p. 15) porque uma educação para a liberdade e a autonomia é incompatível e incômoda ao ideário e prática neoliberal e neoconservadora. O investimento da família consumidora no novo modelo educacional deve ser rentável no sentido de que o seu produto, que é o capital humano fabricado, atenda à necessidade de acumulação de capital cada vez mais exigente, capilar e penetrante em todas as dimensões humanas e transformadora de todos os recursos possíveis em valor venal.

Nessa lógica, é questionável se os países classificados como modelos de excelência educacional pelos melhores resultados obtidos nas avaliações internacionais do Pisa, de fato corresponde a uma educação para a liberdade e a autonomia em perspectiva kantiana. O incentivo à educação é pressionado pelos padrões educacionais globalmente estabelecidos para atender às demandas do desenvolvimento econômico. Enquanto a educação neoliberal é classificada como propulsora do desenvolvimento econômico, a educação humanizadora de

Kant é propulsora do desenvolvimento humano nas suas potencialidades mais profundas. Classificar países e escolas entre as primeiras no ranking de qualidade educacional a partir dos critérios de desenvolvimento de suas habilidades racionais, não significa dizer que esta educação de fato é emancipadora do ser humano ou que se esteja construindo, através da educação, gerações humanamente mais evoluídas.

Outro mecanismo importante da *accountability* aplicada na gestão educacional é a descentralização ou como pode-se definir também, de controle horizontal, modelo defendido pela Unesco e Banco Mundial (BM) (p. 69-70). Neste novo modelo de gestão pública da democracia neoliberal, a criação de conselhos, comissões e comitês que atuam na administração da escola constitui uma importante estratégia de transferência da responsabilidade do Estado para a sociedade civil, que parece corresponder ao que Foucault chama de atomização do poder. Evidentemente, não se trata de uma responsabilização compreendida sob a perspectiva da emancipação decorrente da consciência cidadã, embora se utilize desse discurso como ornamento persuasivo, e sim do fortalecimento do status de cliente de uma educação transmutada em coisa de comércio. O cliente que paga a escola particular ou que custeia a educação pública através de seus impostos, vê a exigência de qualidade do produto-educação como um direito de consumidor, não a partir da perspectiva da consciência cidadã. O conceito de cidadania é subsumido pela racionalidade neoliberal que transforma o sujeito em consumidor-cliente, conseqüentemente com o dever de exigir qualidade dos produtos colhidos no âmbito de seus interesses. Evidencia-se, assim, à primeira vista, uma incompatibilidade e oposição entre a racionalidade neoliberal que transforma o conhecimento em produto do mercado produzida pela empresa-escola-fabricadora desse produto. Sob essa mesma lógica, o aluno é transformado em capital humano valorizado em graus correspondentes às suas habilidades racionais desenvolvidas para atender aos avanços tecnológicos a favor do acúmulo de capital. Logo, as ferramentas utilizadas para a produção de mercadoria, o capital humano e suas habilidades racionais e operacionais, também são mercadorias que se compra, vende-se, usa-se e se descarta quando perde a sua utilidade instrumental. Vê-se que a característica importante do conhecimento-mercadoria-instrumento é a flexibilidade. Na se trata de uma compreensão epistemológica do conhecimento, mas de uma exigência de adequação à capacidade inerente ao próprio capitalismo de se readaptar e se reinventar em diversos contextos e embates, impulsionado pela força desenfreada e poderosa do acúmulo infinito de capital e para atender ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia sequestrada ao seu favor.

Neste contexto, desperta a atenção o fato de que avaliações externas ocupem centralidade na *accountability* educacional. Estas avaliações externas são fabricadas por



instituições internacionais, como o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ou nacionais, como o Enem e Prova Brasil/Saeb ou provas globalizantes em redes de ensino, mas que, de modo geral, possuem matrizes padronizadas e homogêneas de conteúdos, competências e objetivos calibrados pelas exigências do mercado globalizado.

As avaliações externas internacionais constroem um quadro comparativo entre países e intrapaíses, estabelecendo escalas verticais classificatórias com os maiores níveis educacionais atingidos as quais são aceitas como parâmetros absolutos de mensurabilidade dos níveis educacionais alcançados. Os países com melhor desenvolvimento educacional são os que conseguem alçar o topo da classificação, provocando um grande desconforto e complexo de subdesenvolvimento intelectual nos países que ocupam as últimas posições.

Interessante observar que é característica própria das avaliações externas a comparação como constituidora de competição entre países, bem como entre unidades escolares em âmbitos nacional e regional e mesmo dentro de uma rede de escolas particulares, declinando para a competição entre turmas de uma mesma série de uma determinada escola. As punições ao baixo desempenho, em seus diversos níveis de execução de uma pedagogia voltada para fabricação de competências adquirem diversas conotações simbólicas e materiais, pois está sob a pressão de uma clientela cada vez mais atenta à educação transformada em mercadoria globalizada. Os bons desempenhos são estimulados entre os alunos, professores e gestores, com recompensas simbólicas e/ou materiais.

Em alguns países, como os Estados Unidos, o *voucher* constitui poder de compra do consumidor dado pelo Estado que ao mesmo tempo é um poder coercitivo que obriga a gestão escolar e todo o corpo docente a mobilizar todos os seus esforços e recursos para corresponder às demandas desse novo modelo neoliberal de produção de conhecimento. Se não o fizer, não haverá aceitação no mercado, os recursos poderão ser escassos, colocando em risco o emprego de seus professores e gestores. Há outros efeitos colaterais, como aprofundamento das desigualdades sociais pela elitização de escolas dos centros urbanos que recebem maiores investimentos e o decorrente agravamento da exclusão, abandono de escolas de periferias e tantos outros aspectos que não são alvo de estudo neste momento.

A questão proposta neste contexto a partir da teoria filosófico-educacional construída por Kant é se este dispositivo de mensurabilidade do conhecimento educacional externo seria capaz de determinar o que o pensador compreende como educação para a liberdade e a autonomia. Enquanto avaliações externas universalizam o *homo economicus*, como projeto universal a ser almejado, a educação para a autonomia possui como arquétipo e projeto a

universalização da humanidade como fim em si mesmo, vale dizer, o desenvolvimento contínuo e infinito do ser humano em sua potencialidade para o bem compreendido como determinação da vontade pela lei moral.

Outro mecanismo de controle da racionalidade neoliberal que merece nossa atenção, é a disciplina, conceito importante e indispensável para a educação para a autonomia kantiana, mas que na educação neoliberal adquire conotação de adestramento e desumanização.

## 2.2 DISCIPLINA COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Antes pensar a disciplina como dispositivo de controle no contexto do neoliberalismo, é importante fazer um breve relato das impressões pessoais sobre a disciplina decorrentes da minha experiência pessoal como aluno e agora, como professor.

Em 1997, aos sete anos, iniciei a vida escolar. Nessa época, a professora mantinha, sobre a lousa, de modo bem visível aos alunos, uma vara flexível e resistente de vime, um arbusto ramoso que os imigrantes italianos cultivavam próximo aos córregos para fazer cestos para seu uso doméstico. Além do vime, uma grande régua de madeira, utilizada para riscar o quadro nas equações matemáticas ou nas aulas de caligrafia, também podia ser transformada num temido dispositivo disciplinar coercitivo. Castigar os alunos com uma vara ou uma régua de madeira, causando-lhe dor física ou impondo ao “infrator” que se ajoelhasse em um canto da sala de aula, próximo à lousa para que fosse visível a todos os colegas, durante o período de uma ou duas aulas inteiras, talvez fossem os últimos resquícios de um modelo disciplinar educacional que exercia coerção sobre corpos de crianças, pouco antes da criação do ECA. É claro que a dor física era passageira, mas a dor psicológica do constrangimento e da humilhação poderia permanecer como marca ao longo de toda a vida do castigado.

O professor era respeitado por alunos e pais como autoridade hierárquica, não poucas vezes confundida com autoritarismo. A autoridade reconhecida em grau mais elevado ao professor, na hierarquia institucional, era atribuída ao temido inspetor que regularmente vistoriava a escola. Havia ampla e cuidadosa preparação de toda a escola para recepcioná-lo em visitas com datas previamente agendadas entre as quais incluía uma rigorosa limpeza interna e externa, do pátio ao banheiro. Previamente orientados e ensaiados pela professora, os alunos deveriam estar todos em pé, com postura linearmente ereta, braços e mãos justapostos lateralmente aos quadris, cumprimento uníssono ao inspetor na sua entrada à sala de aula

multisseriada. E assim permaneciam, obedientes e passivos até a ordem do inspetor para se sentarem.

Permaneciam imóveis e tensos nas carteiras para a segunda etapa, a mais importante, da inspeção: a da averiguação do conhecimento memorizado. Dentre eles, destacava-se a tabuada. Todos deveriam sabê-la “de cor e salteado”. Alguns se destacavam por “metralhá-la” automaticamente com extraordinária habilidade, outros, eram mais lentos no raciocínio. Os que não conseguiam, por bloqueio que a tensão poderia causar, por dificuldades ou falta de dedicação, deveriam se preparar psicologicamente para o duro e constrangedor sermão da professora no momento posterior à saída do inspetor.

É interessante observar que neste modelo disciplinar hierárquico de coerção sobre os corpos estava relacionado à educação tradicional de memorização de um conhecimento transmitido pelo professor. O estudante era compreendido como aluno no sentido etimológico do termo (do latim, o prefixo *a* significa *sem*, *luno* de *lumem*, significa *luz*), isto é, *sem luz*, vale dizer, sem a luz do conhecimento. O professor era o iluminado pela luz do saber e o transmitia aos alunos, aos que ainda permaneciam na escuridão do não saber. Portanto, aprender era memorizar o que o detentor do saber - o professor - ensinava. As avaliações eram realizadas como ferramenta de controle sobre a memorização do conhecimento transmitido e o inspetor mensurava a eficácia do processo. As possibilidades de se refletir sobre tais saberes, condição necessária para o desenvolvimento da autonomia, eram praticamente nulas. Como receptores do conhecimento pré-fabricado e tido como oficial, eram reduzidos a aprendizes autômatos.

Quarenta anos depois dessa experiência como aluno em um contexto de disciplina como coerção sobre os corpos, os vinte últimos anos foram como professor do ensino fundamental em séries finais e ensino médio, nota-se que a disciplina, na educação, adquiriu conotações que correspondem à análise foucaultiana em seu livro *Vigiar e punir*, compreendida sob a perspectiva neoliberal em *A nova razão do mundo*.

Para Foucault, a disciplina, que tem como modelo opantismo benthaniano, adquire conotações próprias no contexto da governamentalidade neoliberal em que se vive. Nas palavras de Dardot e Laval, disciplina é a “técnica de governo próprio das sociedades de mercado” (DARDORT; LAVAL, 2016, p. 216), por isso sua ressignificação se insere no conceito de governo neoliberal. Tendo presente que neste contexto, *governo* não significa administração do Estado neoliberal, mas estruturação de ação dos outros (DARDORT; LAVAL, 2016, p. 216). Com esse significado de governar, a disciplina, de forma mais ampla, pode ser definida também nos seguintes termos foucaultianos citados por Dardot e Laval: “um

conjunto de técnicas de estruturação do campo de ação que variam conforme a situação em que se encontra o indivíduo” (p. 216).

Na obra *Vigiar e Punir*, Foucault afirma que a função maior da disciplina é “adestrar [...] para retirar e apropriar ainda mais e melhor” (DARDORT; LAVAL, 2016, p. 167), para extrair o máximo das potencialidades do indivíduo. Nesse sentido, disciplina não possui mais aquele significado militar de dobrar uniformemente um grupo de indivíduos submetendo-os à obediência, mas, primeiramente, o de separar, de individualizar, de atomizar, de decompor para melhor avaliar e controlar, padronizando e universalizando objetivos.

A condição necessária para a disciplina como dispositivo de adestramento é a redução do ser humano à coisa. Somente coisa-objeto pode ser transformada em instrumento para se atingir determinados fins. Esta racionalidade neoliberal fere um dos núcleos mais sólidos da moralidade kantiana, o de nunca reduzir o ser humano à coisa para instrumentalizá-lo tendo em vista fins determinados, pois seria o mesmo que despojá-lo de sua dignidade inalienável, isto é, o homo numênico que, enquanto tal, é um fim em si mesmo.

### 2.3 PUNIÇÃO E RECOMPENSA COMO DISPOSITIVOS DE DISCIPLINA NEOLIBERAL

A “liberdade” de escolher, no sentido determinista neoliberal, identifica-se com a obrigação de obedecer a uma conduta maximizadora dentro de um quadro legal, institucional, regulamentar, arquitetural e relacional, que deve ser construído para que o indivíduo escolha com toda “liberdade” o que deve obrigatoriamente escolher para o seu interesse. Logo, este conceito de liberdade se configura como determinismo, portanto, ilusória.

A busca do interesse próprio como conduta maximizadora a partir da qual o *homo economicus* “escolhe” torna-se um poderoso dispositivo disciplinar formatador do sujeito neoliberal. O interesse, sempre de mãos dadas com o desejo, a tal ponto de eventualmente se identificarem, é controlado por mecanismos disciplinares de estímulo, punição e substituição de seu objeto. Potencializa-se o desejo por algo através de recompensa (premiações, elogios, promoções) e cria-se um embuste que o aprisiona sob a ilusão de se viver com liberdade. E assim, percebe-se, sempre que analisada sob a perspectiva kantiana, que a escolha determinada pela racionalidade neoliberal não pode ser livre.

O comportamento humano, movido e determinado pela recompensa ou punição, é sempre uma dupla face da mesma moeda, pois se assenta sobre o valor supremo do neoliberalismo que é a concorrência: exalta os que atingem melhores resultados e deprecia os que não atingem as metas. Esse mecanismo disciplinar formatador que visa potencializar a

motivação pela produção, produz efeitos psicopatológicos visíveis. Para ilustrar essa racionalidade, cita-se um exemplo prático relatado no livro *A coragem de ser imperfeito* da pesquisadora norte-americana Brené Brown (2016, p. 47).

Dom relatou a Brené que, na empresa onde era contratado, os funcionários escolhiam a sala onde trabalhavam. Esta escolha tinha como base os índices dos dados financeiros alcançados no período de um trimestre. A pessoa com melhor desempenho era a primeira a escolher e quem estivesse na sala cobiçada, deveria recolher suas coisas e sair, como se fosse uma punição. A punição era interpretada como dispositivo que deveria motivá-lo a competir para superar o sentimento deprimente de impotente perdedor. Motivar-se, a partir da recompensa ou punição é o mesmo que introjetar a racionalidade neoliberal em seus mecanismos de disciplina. Autodisciplinando-se, o indivíduo assume as regras do jogo como um dever seu, “veste a camisa da empresa”, gerencia a sua própria vida como uma empresa que compete na obtenção progressiva e infinita de resultados. Nessa lógica, há sempre deslocamento progressivo do objeto a ser alcançado, já que as metas serão sempre lançadas para frente, com o intuito de extrair todas as potencialidades produtivas do homem transformado em autômato. E a disciplina torna-se um mecanismo indireto e discreto de controle que visa à transformação do sujeito em empresa em sua compreensão ampla: racionalidade administrativa e produtividade, racionalidade e automação.

Os efeitos do modelo disciplinar neoliberal são devastadores para o ser humano: vazio existencial, ansiedade, sentimento de fracasso, espírito de escassez, para citar alguns exemplos, de nunca fazer e produzir o suficiente. Isso tudo porque o ser humano é instrumentalizado tendo em vista a produtividade. Ser produtivo é obter sucesso, o oposto é sinônimo de fracasso o qual é considerado uma consequência da incompetência gerencial de sua vida como empresa, ou a negação deste modelo. O valor da pessoa não se mede pela incomensurabilidade de sua dignidade humana, mas pelo valor econômico a que ele se capacita para produzir. Capacitar-se implica investir infinitamente em si mesmo, pois pressupõe ser sempre incapaz de produzir ao máximo de suas potencialidades. O espírito de escassez que produz o sentimento de não ser capaz como deveria, de nunca ser produtivo o suficiente, arrebatada do sujeito neoliberal o espírito de plenitude e lhe introduz o espírito de insuficiência.

É interessante observar como a racionalidade disciplinadora neoliberal penetra em todas as instituições, as quais são cada vez mais geridas como empresas. Na educação, um dos dispositivos disciplinares são os mecanismos de controle do conhecimento através das avaliações em larga escala. Essas avaliações instauram situações de competição entre os alunos e entre as escolas particulares e as públicas. Os resultados ENEM, por exemplo, são usados

como dados indicativos de maior performance entre alunos e escolas concorrentes. A comparação de resultados, geralmente é compreendida na lógica da concorrência entre escolas, e instrumentalizada em seus marketings, para agradar e atrair clientela. A concorrência entre alunos é estimulada com recompensas, que se expressam muitas vezes em elogios, destaque nas mídias e premiações. A competência dos professores, não poucas vezes, é identificada pela sua capacidade de treinar seus alunos a obterem os melhores resultados em provas como ENEM e vestibulares.

O dispositivo disciplinar da concorrência que recompensa estimulando os que obtém melhores resultados a partir de uma métrica classificatória que atende aos interesses institucionais, gera patologias sociais para todos: mesmo os que obtém melhores resultados são acometidos pela sensação de nunca serem bons o suficiente, pois as metas são sempre deslocadas a patamares mais elevados; os que conquistam os piores resultados sofrem com o sentimento de vergonha, de derrota e de incapacidade. A experiência em sala de aula faz com que se perceba que os alunos sofrem com a pressão por produção de resultados padronizados em competências e habilidades pré-determinadas suscitando perda de sentido nos estudos, bem como ansiedade cada vez mais frequente.

Uma educação para a heteronomia é patológica e sinaliza a necessidade de uma educação para a autonomia como razão de ser, vale dizer, como construtora de sentido a partir do desenvolvimento de sua própria razão, e não de absorção de uma racionalidade que lhe é imposta externamente.

A disciplina neoliberal, com seus dispositivos de controle, possui como objetivo formatar o sujeito neoliberal. Em outras palavras, a disciplina neoliberal forma para a heteronomia do sujeito, pois através dela o jovem não constrói a si mesmo a partir de sua liberdade transcendental, mas a partir de coercitividade externa e estranha a ele. Frente a este modelo de disciplina, podemos encontrar em Kant uma proposta de um tipo de disciplina formadora do sujeito autônomo. O tema desta dissertação - pensar uma educação para a autonomia - analisar como acontece a relação dessa autonomia com a disciplina no âmbito da pedagogia, apresenta-se aqui como uma abordagem necessária, a obra o em que Kant mais nitidamente relaciona a disciplina com a liberdade e a autonomia - *Sobre a Pedagogia* - a qual se recorrerá.

#### 2.4 DISCIPLINA E EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA

Kant assenta sobre a incompletude humana em sua teoria sobre a pedagogia ao afirmar, na introdução da obra *Sobre a Pedagogia*, que o “homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1999, p. 11). No parágrafo posterior, esclarece como deve ser compreendido o seu conceito de educação: “por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação e o trato), a disciplina e a instrução com a formação”. Deste modo, sendo a educação própria do ser humano e o cuidado como um de seus desdobramentos, a disciplina se torna um elemento indispensável: “por cuidados entendem-se as preocupações que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças” (KANT, 1999, p. 11). Logo, o cuidado implica disciplinar as forças instintivas da natureza humana, comum aos animais, num processo que poderia se chamar de humanização. Como diz Kant, a disciplina transforma a animalidade em humanidade. Diferentemente dos animais que, por uma razão (leis) da própria natureza são o que são, instintivamente, sem necessidade de algum esforço para sê-lo, o ser humano necessita construir a si mesmo a partir de sua própria razão, isto é, ele necessita “formar por si mesmo o projeto de sua conduta” (KANT, 1999, p. 12). Nesse processo, a disciplina é o cuidado necessário (*sine qua non*) sobre a humanidade do indivíduo que vem a este mundo em seu estado bruto, impedindo-o de deixar-se conduzir por suas inclinações instintivas. Estando a disciplina na condição de qualificar o estado bruto (animalidade) com vista à realização da humanidade, a disciplina é condição para a liberdade de escolha sob os critérios da razão pura prática. Pela disciplina ocorre a qualificação ou a saída do arbítrio bruto para o arbítrio livre.

Ao vir ao mundo, o indivíduo não possui capacidade inata para formar a si mesmo a partir de sua própria razão, e isso o coloca na condição de discípulo, termo que possui a mesma raiz latina, *discere*, que significa *aprender*. Aprender, na língua italiana, se diz *imparare*, derivado do latim *imparare*, composto pelo prefixo *in* (para dentro) e *parare* (procurar). Literalmente significa *procurar dentro*. O termo disciplina parece carregar consigo a dinâmica de cuidado na relação mestre e discípulo, cujo olhar é voltado para o despertar no discípulo do procurar (*parare*) em si (*in*) a razão que o possibilita construir o projeto de sua conduta.

No entender de Kant, não é possível educação sem disciplina e vice-versa, e não é possível humanização sem disciplina e educação. O homem, ao vir ao mundo, não possui a capacidade de conduzir a si mesmo, necessitando dos outros que o façam por ele. Logo, o ser humano precisa da educação. Diz ele, “uma geração educa a outra” (KANT, 1999, p. 12) e “o homem não pode se tornar verdadeiro homem senão pela educação” (KANT, 1999, p. 15). Educação relaciona-se com humanização. Vale enfatizar, a educação, para Kant, *deve ser humanizadora*, possibilitar ao ser humano construir o seu próprio destinar-se, construir a si mesmo a partir da sua liberdade transcendental. Como o ser humano não nasce para construir a

si mesmo, necessário se faz impor-lhe disciplina para impedi-lo de que, desviando-se de seu destino, deixe-se guiar por suas inclinações em direção ao estado de selvageria.

O submeter o indivíduo, desde sua mais tenra infância, à disciplina não possui a finalidade adestrá-lo, moldando-o num ser passivo e obediente cumpridor das leis criadas pela sociedade, mas tem o objetivo de iniciá-lo no exercício da liberdade. O cumprimento às leis externas, criadas pela sociedade, o exercita a determinar sua vontade pelas leis internas da razão pura prática. Nesse estágio, não basta somente a disciplina, mas também a instrução que é a parte positiva da educação. Através da disciplina os tutores cuidam para que a criança não se desvie de cumprir o seu destino que é a humanidade e a exercita no cumprimento das leis, e a instrução iluminista, por sua vez, o exercita no raciocínio crítico que o desperta para a autonomia.

Mais do que a punição movida por alguma espécie de sentimentos, a disciplina kantiana parece possuir o cuidado como um de seus principais pressupostos. Este cuidado se traduz no zelo por aquilo que o ser humano possui de mais precioso, que é a sua humanidade que, na criança situa-se como potencialidade a ser desenvolvida. A partir desse zelo principal, desdobra-se também o zelo para que o ser humano não venha a perder este tesouro precioso, deixando-se conduzir pelas suas inclinações instintivas. Nas palavras de Kant, “ela (a disciplina) deve [...] contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz ou como um estúpido” (1999, p. 12).

Diferentemente da disciplina que visa ao adestramento e à submissão a partir de um modelo relacionalista de poder que controla e transforma o indivíduo num meio para se atingir um fim, a disciplina kantiana não perde de vista o cuidado ético pela proteção e desenvolvimento da humanidade, pelo que o ser humano possui como bem mais precioso e inalienável. Quando Kant afirma que as crianças devem ser mandadas desde cedo à escola (1999, p. 13) para que sejam exercitadas numa disciplina mais intensa daquela recebida no ambiente familiar, tal disciplina não pode ser compreendida como um fim em si mesma, isto é, como um mero mecanismo de adestramento e de obediente submissão, mas como necessária decisão evocada pelo espírito de cuidado pela humanidade. Creio que seria possível até mesmo pensar na necessidade de introduzir as crianças no exercício da disciplina como um dever ético.

De outro modo, a disciplina, na compreensão kantiana, não se identifica com a disciplina relatada anteriormente, a partir da minha experiência de aluno nos meus anos iniciais de aprendizado. A disciplina que visa à humilhação, ao constrangimento e à dor física como mecanismos de controle, não prepara o indivíduo para o uso da liberdade. Ela só alimentava o rancor e a raiva interna ao professor. Conforme diz Kant, “quanto à educação da índole, que



pode, em certo sentido, chamar-se de física, é preciso sobretudo cuidar para que a disciplina não trate as crianças como escravos, mas sim que faça com que elas sintam sempre a sua liberdade [...]” (1999, p. 50).

A disciplina como constrangimento público ou dor física, estimula a dissimulação ou o sentimento de impotência e baixa estima. Deve-se, ao contrário, conduzir a criança a desenvolver as suas potencialidades naturais que estão no ser humano em geral como sementes a serem cultivadas. A respeito disso, diz Kant, “nada há de mais funesto para elas (crianças) do que uma disciplina obstinada e servil, com a finalidade de dobrar a sua vontade própria” (1999, p. 10).

Kant afirma que a disciplina é compreendida como a parte negativa da educação (1999, p. 12), pois possui a finalidade de impedir que se permita ao homem reduzir-se e conduzir-se pelas inclinações de sua animalidade, ao mesmo tempo em que, submetendo-se às leis da humanidade, que lhes são exteriores, exercita-se a submeter sua vontade às leis da liberdade subjetivas. Assim como o ser humano possui inclinações às leis naturais, possui também inclinações à liberdade à qual, depois de habituar-se, a ela tudo sacrifica (1999, p. 13). Mas caso se habitue às leis da natureza, dificilmente será capaz de redimensionar sua conduta ao exercício da liberdade. Por isso a disciplina constitui etapa fundamental e indispensável na educação desde sua mais tenra infância.

A formação, que compreende as etapas da disciplina e da instrução, é uma necessidade humana: “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação” (KANT, 1999, p. 15), pois ele não é puro instinto, pura natureza, vale dizer, unicamente homem fenomênico e, enquanto tal, determinado unicamente às leis da natureza. Se o fosse, assim como o é entre os demais seres vivos da natureza, não precisaria de nenhum esforço para ser homem, pois seu instinto se encarregaria de o conduzir naturalmente. Como diz Kant, “um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser” (1999, p. 12). O cão, por exemplo, não precisa de esforço algum para ser cão. Se um cão nascer, for isolado por total do contato com outros da sua espécie, o comportamento dele não será em nada diferente do comportamento próprio de um cão, pois a natureza se encarrega de determiná-lo. Já o ser humano, se hipoteticamente lhe fosse possível ser criado, desde o seu nascimento, num ambiente isolado dos demais seres de sua espécie, seu comportamento não corresponderia à de seus semelhantes. Se, hipoteticamente, fosse criado por um grupo de macacos e sobrevivesse, o comportamento talvez correspondesse à imitação do comportamento dos macacos, embora talvez possamos admitir que a essência humana nele permanecesse, embora não desenvolvidas pela falta da educação.

A possibilidade de se tornar verdadeiramente homem só pode ocorrer através da educação recebida de outros homens, e assim sucessivamente, em escalas antecedentes e em níveis inferiores de desenvolvimento humano e, inversamente, em escalas ascendentes progressivas e idealmente superiores de desenvolvimento de sua humanidade. Idealmente superior porque a humanidade, isso é, o reino dos fins, é sempre um ideal perfeito inatingível em sua totalidade, a ser perseguido. Diz Kant, “uma Ideia não é outra coisa senão o conceito da perfeição que ainda não se encontra na experiência” (1999, p. 17). O fato de não a atingir, não significa que essa Ideia de perfeição seja uma quimera, mas permite compreender que o processo de construção da humanidade acontece através da relação dialética entre as dimensões fenomênica e numênica concretizada pelo dever.

Para que a educação possa ser inserida num processo dinâmico para o devir de um ser humano cada vez melhor, precisa-se da Ideia de um ser humano perfeito. Precisamos de utopias na educação. Sempre deve-se educar visando este ideal. Não se educa para o estado de sociedade atual, mas para um estado social em níveis humanos mais elevados, pois “com a educação presente, o homem não atinge plenamente a finalidade de sua existência” (KANT, 1999, p. 17). Enquanto a racionalidade neoliberal desumaniza coisificando o ser humano, a educação para a liberdade e a autonomia é humanizadora, pois desenvolve as suas potencialidades interiores pertencentes a ele pertencentes, como veremos agora.

## 2.5 A FORMAÇÃO COMO EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Diferentemente dos animais, que instintivamente já são aquilo que devem ser, o homem vem ao mundo em seu estado bruto (KANT, 1999, p. 12) e, enquanto tal, necessita de seus semelhantes para formar a si mesmo. Contudo, a formação não deve ser compreendida como formatação a partir de coerção exterior, mas condição para o desenvolvimento de suas potencialidades interiores que pertencem à humanidade (KANT, 1999, p. 12). O homem, em seu estado bruto - em estado de incompletude - pode ser definido, segundo Kant, como infante, educando e discípulo, dimensões que correspondem, respectivamente ao cuidado, à disciplina e à formação.

Com relação ao cuidado, que traz como definição um conjunto de “precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças” (KANT, 1999, p. 11), este é próprio do ser humano, não sendo comum nos animais irracionais. Os animais não fazem uso nocivo de suas forças e, portanto, não precisam deste tipo de cuidado. O ser humano o faz, e só o faz porque não é pura natureza, mas possui, em seu estado bruto, ao vir ao mundo,

potencialidades humanas a serem desenvolvidas: “a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma, pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade” (KANT, 1999, p. 12).

As potencialidades naturais que pertencem à humanidade são como sementes a serem cultivadas por outras pessoas, deve-se a isso a necessidade de uma geração educar a outra. É como se a geração que desenvolveu a humanidade por uma geração anterior a ela, também fosse responsável por desenvolver a potencialidade humana latente nas crianças e jovens. Logo, deve-se aos outros, num primeiro momento, o desenvolvimento da humanidade latente no ser como potencialidade e, do mesmo modo, sente-se responsável por desenvolver a humanidade no outro, como se fosse uma reciprocidade de cuidado. Sob este aspecto, a educação possui dimensão social no seu processo e no seu fim. A disciplina possui aspecto negativo da educação, pois impede que o homem se desvie deste processo, deixando-se conduzir pelas inclinações do instinto. Assim como o homem é naturalmente inclinado aos seus instintos, também o é em relação à liberdade. Logo, deve submeter-se às leis da humanidade, que constitui a heteronomia, como um exercício necessário para a liberdade e a autonomia. Deste modo ele perceberá as duas dimensões em sua vida: a fenomênica, onde se situa o determinismo e a heteronomia, e a numênica, onde se situa a liberdade e a autonomia. Uma dimensão não exclui a outra, ambas fazem parte da existência humana, mas o numênico, no qual se situa a Ideia de humanidade, constitui a dimensão mais elevada que convoca o homem a elevar-se de seu estado de natureza.

Quando se fala em estado de natureza do homem, não se refere, em primeiro lugar, em animalidade como bicho qualquer, mas no estado bruto no qual o homem nasce. Nas palavras de Kant, “no homem, a brutalidade requer polimento por causa de sua inclinação à liberdade” (1999, p. 14). Logo, a afirmação, muito recorrente no senso comum e no ambiente escolar de que “ninguém pode dar o que não tem”, expressão que pode permitir a interpretação de que ninguém pode transmitir o conhecimento sem antes tê-lo adquirido, neste contexto, pode ser interpretada neste diferente modo: *ninguém pode ajudar a desenvolver no outro aquilo que não se tornou capaz de desenvolver em si mesmo*, vale dizer, ninguém pode ser considerado apto a desenvolver a humanidade no outro se não estiver na mesma dinâmica de o desenvolver em si mesmo. Como diz Kant, “[...] a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos” (1999, p. 15). A falta de disciplina refere-se não ao adestramento passivo que produz autômatos, mas à falta (vazio) que ela causa no homem: a ausência do desenvolvimento de sua humanidade.

A já citada afirmação de Kant de que “o homem é aquilo que a educação faz dele” enfatiza a impressionante necessidade de um modo próprio de educar, o de uma *educação*

*humanizadora*. Pois, de outro modo, o homem pode ser também aquilo que uma disciplina adestradora e uma educação formatadora faz dele, um autômato que, na lógica neoliberal, se reduz a um meio para se atingir um fim.

A educação que faz do homem produto instrumentalizado que visa produção, rouba-lhe o que lhe é mais caro e precioso, a sua dignidade humana. A gravidade das implicações profundamente éticas suscitadamente veladas no modelo educacional neoliberal consiste justamente nisso: roubar da educação a sua razão de existir: *formar para a liberdade e a autonomia enquanto propriedades fundamentais inerentes à essência humana*.

Kant afirma que “[...] o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois de se acostumar a ela por longo tempo, a ela *tudo* sacrifica” (1999, p. 13, grifo nosso). Só se sacrifica *tudo* por algo que possui valor incomparavelmente maior às coisas que fazem parte do *tudo sacrificado*. O que garante e sustenta o sacrifício é a liberdade. E o sacrifício a tudo o que é estranho à liberdade não é sacrifício no sentido resignado de sofrimento, embora não deixe de ser desafiador, uma vez que a realidade estranha à liberdade é mais cômoda e prazerosa. Do mesmo modo, não significa renunciar às dimensões da natureza humana que fazem parte da dimensão numênica, o que é impossível. Nem tampouco significa encontrar um ponto de equilíbrio entre as duas dimensões. Mas guiar a sua vida sob a perspectiva e dimensão da liberdade, não dos instintos naturais. Somos natureza e vivemos segundo suas determinações, sujeitos às suas leis de causa e efeito no espaço e no tempo, mas guiados, em última instância, pela liberdade transcendental, eis aí o sentido de “a ela tudo sacrifica”.

Questiona-se então: de que modo se desenvolve a humanidade?

Diz Kant que a humanidade é desenvolvida através de seus germes: “há muitos germes na humanidade e toca a nós desenvolver em proporção adequada às disposições naturais e *desenvolver a humanidade a partir de seus germes* e fazer com que o homem atinja a sua destinação” (KANT, 1999, p. 18, grifo nosso). Kant não identifica, aqui, quais são essas potencialidades, apenas as compara às cores variadas das flores “orelhas de urso” que existem como germes invisíveis em suas sementes. Plantadas as sementes e transplantadas as mudas, a potencialidade de diversidade de suas cores se desenvolve na beleza de suas flores. O desenvolvimento das potencialidades humanas não o uniformiza, mas resulta numa multiplicidade de modos de vida. Embora o princípio de liberdade seja universal, imutável e perene em cada ser humano e produza princípios éticos também universais e válidos a todos os seres racionais, essa se manifesta na multiplicidade da diversidade, não na uniformidade. Somente nessa configuração da diversidade o homem pode ser educado para a liberdade e a autonomia. Autonomia não é homogeneidade e sim é própria de uma educação voltada para a

heteronomia - construção de si mesmo a partir do estranho a si mesmo, não a partir da liberdade. Ela não possui, aqui, correspondência à diversidade, mas à homogeneidade. E a homogeneidade é o resultado da neutralização do desenvolvimento de suas potencialidades naturais em decorrência de determinação da própria vida por leis externas (*hetero*, do grego, *diferente*, *outro*; *nomia*, do grego *nomos*, *lei*). Vale recordar o exemplo da racionalidade neoliberal que, por ser estranha à liberdade, formata o ser humano de fora para dentro transformando-o em autômato. E para fabricá-lo como autômato, o reduz à coisa neutralizando o desenvolvimento de sua humanidade. Somente o ser humano reduzido à coisa pode ser homogeneizado e, neste contexto, a disciplina é mera adestradora. A humanidade desenvolve-se para a diversidade, na diversidade e no respeito à diversidade conceito diverso de tolerância à diversidade. A tolerância tornou-se uma espécie de modismo ou obediência resignada e passiva às legislações das modernas democracias baseadas nos direitos humanos. Respeito corresponde a reconhecimento da presença da dignidade no outro, que produz ressonância na mesma dignidade presente em mim.

A razão última da educação é o seu caráter humanizador e, segundo Kant “é entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação [...]” (KANT, 1999, p. 16). É importante citar que o entusiasmo pedagógico a que se refere Kant é despertado por um projeto educacional humanizador e não por um modelo neoliberal que unicamente fabrica sujeitos para o mercado de trabalho.

Portanto, nessa sucinta expressão kantiana de entusiasmo pedagógico, não estaria implícita uma possível causa da falta de entusiasmo de docentes e discentes pelo aprendizado, decorrente de um modelo educacional instrumentalizado pelo sistema neoliberal de produção? É possível encontrar sentido na educação reduzida ao modelo mecanicista educacional?

Kant afirma também que o desenvolvimento progressivo e aprimorado do ser humano pela educação “abre perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana”. Não que Kant intencione compreender a felicidade como uma espécie de estado de graça reservado unicamente à realização da perfeição humana, o que é inatingível por causa da finitude humana, mas queira dizer que a felicidade acontece na medida em que a perspectiva vai sendo aberta pelo gradual e progressivo desenvolvimento da humanidade em direção dessa plenitude ideal inatingível. Repensar a educação a partir da pedagogia kantiana implica indiretamente na questão da realização da felicidade do indivíduo e da espécie humana. Evidentemente, felicidade que não se identifica ao conceito hedonista de satisfação dos prazeres e sim como consequência possível de uma vida humana profundamente vivida. Por isso “o projeto de uma teoria da educação é um ideal muito *nobre*” (KANT, 1999, p. 17, grifo nosso), pois tem a ver

com o desenvolvimento da nobreza humana, isto é, com a construção de uma vida moralmente digna de felicidade. Ser digno de felicidade é desenvolver as disposições naturais para o bem. Kant afirma que o homem não nasce bom, ideia defendida por Rousseau, nem nasce mau, como defendia Hobbes. Ele não nasce nem bom nem mau. Se nascesse bom, naturalmente seria ético, sem necessidade do dever. Mas ele nasce com disposições naturais para o bem: “A providência quis que o homem extraísse de si mesmo o bem e, para assim dizer, assim lhe fala: entra no mundo. Coloquei em ti toda espécie de disposições para o bem. Agora compete a ti desenvolvê-las e tua felicidade ou a tua infelicidade dependem de ti” (KANT, 1999, p. 19). Disposições para o bem são potencialidades que devem ser desenvolvidas, não estão naturalmente prontas no ser humano. Neste sentido, o homem não nasce bom. Das suas disposições nasce o dever de desenvolvê-las e tornar-se um ser humano melhor.

Se o bem é uma pré-disposição natural no ser humano que *deve* ser desenvolvida, o mau também o seria?

Com relação ao questionamento, é interessante observar que, para Kant, “no homem não há germes senão para o bem” (KANT, 1999, p. 23). Não há nenhum princípio do mal nas disposições naturais do ser humano. Mas ele pode dar origem ao mau ao não submeter sua vontade às leis da liberdade. Uma vez que a educação deve desenvolver as potencialidades para o bem, ela se eleva a status de fonte de todo bem da humanidade. Neste terceiro capítulo, será desenvolvido alguns princípios do pensamento moral kantiano que podem significar, para a educação, o desenvolvimento das potencialidades humanas para o bem. Seriam como que desdobramentos da educação para a liberdade e a autonomia.

Sabe-se que a educação para a autonomia kantiana faz-se necessária porque está intimamente relacionada à formação do ser humano enquanto construtor de si mesmo como ser moral, onde reside a sua dignidade mais profunda, enquanto ser numênico. Isso não exclui uma educação que desenvolva também as suas habilidades naturais físicas e intelectuais, como a educação física e as ciências exatas e empíricas, embora o desenvolvimento de habilidades como essas não deveriam ser instrumentalizadas pela lógica neoliberal de potencialização da produção, transformando o ser humano em mera máquina de produzir, vale dizer, em mero meio coisificado para se atingir a produção e o lucro como fim último e absoluto. A mercadoria, por ser coisa de consumo, possui valor relativo. O ser humano em sua dignidade, possui valor absoluto e por isso inalienável. A educação para a autonomia possui este sentido negativo, isto é, de negação e resistência ao do ser humano à mera coisa instrumentalizada através de uma educação como fabricação do neossujeito neoliberal.

O último capítulo abordará os desdobramentos da educação para a autonomia a partir de indicativos kantianos, como educação para a gratuidade, para o respeito, para a escuta da voz da razão, para a perfeição, para o diálogo, para o amor à sabedoria e para a reflexão.

### 3 EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE E A AUTONOMIA

Do ponto de vista pedagógico, o nóúmeno, como ideia normativa da razão, representa todo o vir a ser que aparece na relação pedagógica, tanto em relação ao educador como ao educando. Ele representa, em síntese, as potencialidades ainda não manifestadas, principalmente do educando, e que de algum modo podem ser desenvolvidas no processo pedagógico. Seguindo nesta linha de pensamento, tanto do ponto de vista moral quanto do pedagógico, o nóúmeno sintetiza aquela capacidade inerente à ação humana de iniciar por si mesma a todo o momento um novo estado e, por isso, representa, em certo sentido, o impossível de ser determinado cognoscitivamente na relação pedagógica e que nem por isso deixa de ter sentido. Ao contrário disso, revela-se como o âmbito de todas as manifestações morais e estéticas que não podem ser simplesmente apreendidas por categorias lógicas (2011, p. 61).

O vir a ser, representado pelo nóúmeno que aparece na relação pedagógica em relação ao educando e educador, constitui um âmbito fecundo de infinitas possibilidades de ser e de pensar. Nessa liberdade do pensamento reflexivo, tendo como fonte de análise o material bibliográfico aqui utilizado, mas, sobretudo, os textos kantianos e de Dalbosco, trouxeram algumas possibilidades de pensamento que seriam como que desdobramentos de uma educação para a autonomia. A base última dessas intuições reside na própria ideia de liberdade transcendental, a qual pertence ao mundo numênico que, por ser atemporal e aespacial, “não pode ser conhecido (Erkennen), mas que pode ser pensado (Denken)” (DALBOSCO, 2011, p. 55-56).

Talvez seja uma conclusão muito apressada, e que por isso precise ser examinada mais detidamente, mas acredita-se ser possível aferir que a liberdade transcendental permite pensar em uma educação para o pensar como primazia em relação a uma educação para o conhecimento informativo. Trata-se de um pensar por si mesmo como busca da autonomia como maioridade da razão. No seu livro *Aprendendo a pensar*, o filósofo Emmanuel Carneiro Leão afirma que

Nossa época vive a avalanche de um sistema de controle, montado na equação: saber = controlar = poder. Uma voracidade insaciável submete ao serviço do sistema as possibilidades humanas. [...]. O poder crescente do consumo, da automação e da massificação impõem um quociente progressivo de desumanização. Não, decerto, não sentido de que homens se tornem cada vez mais animais e sim no sentido de que o próprio controle, como força coletiva, se preocupa sempre menos com o homem e sua dignidade (1977, p. 42).



O domínio de um do saber como mecanismo de controle coloca em evidência a importância e urgência de uma educação para o pensar autônomo.

Tanto do ponto de vista moral, como do ponto de vista pedagógico, o noúmeno sintetiza aquela capacidade inerente à ação humana de iniciar por si mesma a todo momento um novo estado e, por isso, representa, em certo sentido, o impossível de ser determinado cognoscitivamente na relação pedagógica e que nem por isso deixa de ter sentido (DALBOSCO, 2011, p. 61).

Na citação anterior, destaca-se esta passagem: “o impossível de ser determinado cognoscitivamente” como formação humana. Esse ponto se firma como uma nervura vigorosa de resistência ao modelo formatador de educação neoliberal que elege o conhecimento quantitativamente produzido e controlado como único válido. As avaliações quantitativas estandardizadas, por falar de um dos mais evidentes mecanismos de controle na educação, não são capazes de mensurar o saber autonomamente construído e nem mesmo são consideradas úteis é considerado útil por não ser instrumentalizável pela lógica de mercado. Não se pretende afirmar que o modelo de avaliação organizado por objetivos e competências gerais é inválido e que deve ser descartado. Kant também, no seu escrito sobre a pedagogia, reconhece a necessidade e a importância do desenvolvimento de todas as habilidades humanas desde o nascimento da criança, sendo sensível às suas etapas naturais. De outro modo, é necessário o desenvolvimento das habilidades racionais e físicas que preparem o indivíduo para o mercado de trabalho. A crítica reside na formatação do indivíduo a partir da lógica neoliberal de mercado, com o esquecimento da dimensão humana, em um processo que segundo as palavras do pensador Immanuel Carneiro Leão, chama-se de *desumanização*. A construção da racionalidade coercitiva e, não poucas vezes considerada como natural e intransponível, deve ser desconstruída, caso queira-se pensar e construir uma sociedade que tenha a humanidade como fim em si, na sua dignidade outorgada pela liberdade transcendental, não como meio para fins determinados pelo capital. Reafirma-se a necessidade de reestabelecer o papel primordial da educação para a formação humana como resistência à educação como de-formação do ser humano.

Essa postura percebe-se nos ensaios abaixo, desdobramentos de uma educação para a autonomia que possui como núcleo a liberdade transcendental a qual ressignifica a dimensão natural do ser humano. Por exemplo, deve-se preparar para ser um profissional competente, pois o salário mantém a estrutura familiar no sistema capitalista que se construiu a partir da Revolução Industrial. No entanto, há a consciência que, no ambiente de trabalho, o ser humano e o próprio trabalho possuem uma dimensão mais profunda: a liberdade transcendental. Visto

isso, percebe-se que não é um meio para atingir um fim - dinheiro e sustento da família - mas primordialmente experiência livre de construção de si mesmo a partir da liberdade.

### 3.1 EDUCAÇÃO PARA A GRATUIDADE

Educação para a liberdade compreende educação para a gratuidade, já que essa é uma das dimensões da liberdade, correspondente à independência, pois “a liberdade no sentido prático é a independência do arbítrio frente à coação dos impulsos da sensibilidade. Na verdade, um arbítrio é sensível, na medida em que é patologicamente afetado (pelos móveis da sensibilidade); [...]” (KANT, 2010, p. 463). Gratuidade não significa *gratuito* no sentido de ser *de graça* ou *barato* porque de pouco valor, nem mesmo de grande valor venal (relativo), mas sim é uma ação de valor absoluto, determinada pela liberdade transcendental que possui “valor superior a todo o preço” (KANT, 2018, p. 69). Nem tampouco, gratuidade significa espontaneísmo voluntarista ou sentimento de amor gratuito e despretenhoso que deveria mover as ações humanas, pois “A intenção que o incumbe a cumprir essa lei é a de cumpri-la por dever e não por espontânea afeição, nem eventualmente pelo esforço empreendido por ele mesmo de bom grado sem ter sido ordenado, [...]” (KANT, 2017a, p. 116).

Na lógica capitalista, as relações e ações, de modo geral, possuem como móbil a posse que constitui o pressuposto das trocas. Mesmo as ações consideradas as mais sublimes, como a solidariedade, possuem como expectativa de troca compensatória, o prazer do reconhecimento, a que se nomeia de alegria. Não há problema em senti-la quando advinda de gestos sinceros de solidariedade, mas essa não poderia ser a motivação da ação ética e sim uma possibilidade consequencial. *Educar para a gratuidade implica considerar a pessoa humana como um fim em si mesmo, adotando uma pedagogia que desenvolva as suas potencialidades para o bem.* O bem não é valor que possa reduzir-se à lógica comercial de trocas, mas concretiza-se no dever despretenhoso ditado pela liberdade transcendental, pois “*nenhum interesse me impele a isso, pois daí não poderia resultar nenhum imperativo categórico*” (KANT, 2018, p. 103, grifo nosso). Julga-se e decide-se não levando em consideração as possíveis vantagens ou desvantagens de uma determinada ação, mas simplesmente porque o senso moral, a voz da razão, diz que é a coisa certa a se fazer, por puro dever que “deve ser a necessidade prática incondicionada da ação” (KANT, 2018, p. 68). Nessa dinâmica estaria o espírito de gratuidade a ser exercitado na educação. Isso implica uma postura diferenciada do educador. Se ele exercer a profissão simplesmente como meio para ganhar salário, não será capaz de despertar em seus alunos o cultivo da gratuidade. O aluno é um ser humano que possui um fim em si mesmo e

despertar neles a dinâmica de desenvolvimento desta potencialidade é um dever imposto pela liberdade transcendental, vale repetir, livre de condicionamentos de qualquer interesse a não ser o bem do outro como fim. Lembrando que o conceito de bem em Kant é determinação da vontade pela liberdade transcendental, portanto, uma potencialidade a ser desenvolvida.

Relacionado à educação para a gratuidade, é possível pensar numa educação para o respeito, um dos valores fundamentais na relação professor/aluno, aluno/professor. Em Kant, possui um significado fascinante e digno de se refletir na educação para a autonomia.

### 3.2 EDUCAÇÃO PARA O RESPEITO

O respeito, valor fundamental não só na relação professor aluno e vice-versa, mas de modo amplo nas relações interpessoais e na relação com a natureza.

Contudo, Kant afirma que o sentimento de respeito é próprio das relações interpessoais e em relação à natureza, pode-se sentir amor, medo, admiração, mas não respeito (KANT, 2017a, p. 107).

O respeito é um sentimento autoconsciente por outras pessoas, e se constitui de forma bem definida: Elevados grau acadêmico ou capacidade intelectual, bem como *status* atribuído a pessoas pela posição social que sua função agrega, seu poder aquisitivo ou outras tantas classificações socialmente construídas e constituídos não despertam sentimento de respeito. Podem despertar sentimento de admiração, de sujeição, de identificação. Portanto, os pronomes de tratamento, como *Vossa Excelência* dirigida a juízes da suprema corte ou a deputados federais e senadores, ou mesmo ao chefe do executivo de um país ou outros agentes públicos, não expressam respeito, mas conveniências sociais. Segundo Kant (2017a, p. 108), *o sentimento de respeito é despertado na autoconsciência pela integridade de caráter*. Tal integridade busca determinar a sua vontade por leis morais, diante das quais o espírito se curva, independente de graus acadêmicos ou *status* sociais. Essa postura não é simplesmente diminuir-se por perceber que a luz de seu caráter clareia o interior da consciência do outro, evidenciando as impurezas da razão, mas significa perceber o quanto precisa-se elevar para atingir um nível de moralidade elevado. Essa posição não é linear ascendente na qual transpõem-se graus seguros de níveis elevados de moralidade, mas sim dinâmica permanente de constituição de si mesmo na essência mais profunda exercida na concretude da sua finitude. Kant afirma que é um progresso ininterrupto e infinito que exige de nós esforço (2017a, p. 115) em direção ao um arquétipo de perfeição inalcançável em sua totalidade enquanto criaturas racionais finitas.

A integridade de caráter do modo de vida de uma pessoa experimentada na dinâmica da determinação de sua vontade pela lei moral desperta em mim. A condição de estar no mesmo movimento do espírito, sentimento de respeito, isto é, o espírito se curva diante da luz de seu espírito. Esse sentimento, segundo Kant (2017a, p. 104), é o único que se pode conhecer inteiramente a priori e por isso, é possível inferir que é geral, no sentido de que nasce diante de qualquer pessoa, independentemente de suas condições econômicas e sociais. Logo, aplicável na educação em seu sentido amplo e restrito, informal e formal.

Esta compreensão kantiana do respeito me possibilita analisar uma experiência profissional. No início da minha relativa longa experiência docente na educação básica, lembro-me de uma determinada situação em sala de aula, que não convém aqui descrever em detalhes, interpretada por mim como desrespeito de um aluno. Sentindo-me afetado pela sua atitude, eu o repreendi questionando-o: “por que me trata com desrespeito se sempre me referi a você com respeito?”.

O respeito no sentido kantiano fundamentalmente não tem esse sentido de ser educado para com o aluno, no sentido de referir-se a ele com polidez, benevolência, cordialidade, gentileza. Muito menos possui a intencionalidade de produzir no outro um comportamento similar na sua relação comigo, como na lógica das trocas comerciais: eu o trato com respeito e por isso esse tratamento institui o direito de reciprocidade de tratamento. Gentileza e respeito podem gerar atitudes análogas, mas não devem ser utilizados para provocar tratamento semelhante, já que não se trata de justiça equitativa. A suposta lei do retorno, comumente abordada em livros de autoajuda, também não se relaciona com o conceito em Kant. O dever do respeito é determinado pela liberdade transcendental que constitui a dignidade humana como fim em si mesmo. Além disso, pessoas íntegras, isto é, profundamente humanas porque exercitadas na lei moral, despertam, despretensiosamente, o respeito em outras pessoas. No ambiente escolar, o professor íntegro desperta o respeito nos alunos, que não é simplesmente reverência idolátrica, mas despertar para a atinência da mesma dinâmica profunda de construir a si mesmo. Isso não significa que pessoas que demonstrem negligência com relação à tarefa de construção de si mesmo como ser moral, não mereçam respeito. Pois mais uma vez, este não seria mais um dever moral, mas um mero condicionamento externo.

Outro termo muito na moda hoje na sociedade e no ambiente escolar, com sentido semelhante ao do respeito, é a tolerância, em sentido bem amplo: tolerância à diversidade de crença religiosa, à diversidade de opiniões, de raça, de orientações sexuais,...

A postura da tolerância parece distanciar-se ainda mais do conceito kantiano de respeito por possuir o sentido de uma conveniência social que busca evitar os conflitos interpessoais e,

assim, é passível de camuflar a intolerância. Pode-se, por exemplo, não aceitar o homossexual ou o negro, mas externamente o tolerar para evitar problemas na relação com ele ou perante as leis civis.

O respeito kantiano que se pode analisar na relação professor aluno, aluno professor, não é um sentimento direto e intencional, mas indiretamente provocado pela integridade de caráter, compreendida como o espírito da determinação da vontade pela lei moral em sua máxima pureza. A integridade de caráter do professor é que, despretensiosamente, desperta, no aluno, sentimento de respeito que não é tolerância ou benevolência, mas reverência de espírito, isto é, desperta no aluno o sentimento de também buscar ser uma pessoa íntegra, de colocar-se no mesmo caminho, na mesma disciplina da razão. Dinâmica essa muito semelhante à da relação mestre e discípulo.

O discípulo não é aquele que imita o mestre, mas o que quer colocar-se, livremente, na mesma dinâmica do mestre, construindo o seu próprio caminho na própria experiência de caminhar, o que se pode denominar de autonomia.

Pode-se afirmar que o respeito também se relaciona com autoridade. No ambiente escolar, não é incomum expressões semelhantes a esta: “O professor é autoridade na sala de aula, ele é dono da sua aula”. Autoridade aqui significa aquele que impõe disciplina como submissão às normas da escola e às regras de boa conduta. O professor manda e os alunos obedecem, numa relação de imposição e submissão. Autoridade aqui se identifica com o conceito de autoritarismo. Submete-se ao professor não porque ele desperta sentimento de respeito no aluno, mas por força coercitiva hierárquica de seu cargo.

Autoridade no sentido de respeito, somente será possível ao professor em sala de aula se ele o for também fora da sala de aula. Não se trata aqui de localização espacial, mas de integridade de caráter. Não é um comportamento que se impõe, amparado na hierarquia da posição que o professor ocupa na instituição escolar, ou amparado nas normas e padrões sociais de conduta, ou no conhecimento pretensiosamente considerado mais elevado do professor em relação ao aluno. Logo, o respeito que se identifica com o sentido de autoridade é outorgado pela autonomia. A educação para a autonomia fundamenta e ressignifica as relações de respeito entre professor e aluno e a sua posição de autoridade na sala de aula cuja experiência pedagógica fecunda de formação humana. Fundamentam-se profundas relações de alteridade no respeito que se dá no reconhecimento da dignidade humana inerente a cada ser humano na sua diversidade de gênero, raça, cultura, *status* social.

Na lógica formatadora neoliberal, que homogeneiza, coisifica e achata as diferenças, a educação para o respeito reconhece a dignidade humana presente em mim e em cada pessoa

humana na sua diversidade. A autonomia da construção de si mesmo que possui como núcleo a determinação da vontade pela lei moral não é massificadora, mas constituidora de identidade na diversidade.

### 3.3 EDUCAÇÃO PARA A PERFEIÇÃO

Há muitas maneiras de interpretar a formação humana outorgada pela educação para a autonomia e a educação para a perfeição é mais uma delas.

“A perfeição é o fim e ao mesmo tempo dever como ato da liberdade do sujeito agente” (KANT, 2017b, p. 196). O agente moral deve propor a si mesmo a perfeição como tarefa autônoma e, portanto, autoempenho intransferível. É uma tarefa própria, pessoal, mas não no sentido individualista ao modo de amor egocêntrico de busca de autoafirmação; pelo contrário, é uma tarefa a partir de uma representação mental pretensamente nobre ou espiritualista.

Perfeição não compreendida como uma representação mental de um estado ideal a ser atingido e que, por ser um objetivo idealizado como cabal, é inatingível pelo ser humano limitado em seu estado de natureza. Neste sentido, diz-se, no senso comum, que somente Deus é um ser perfeito, acabado, completo, autossuficiente. Aqui perfeição possui significado de santidade.

Para compreender melhor a palavra *perfeição*, pode-se recorrer a uma explicação feita pelo filósofo franciscano Hermógenes Harada, conhecedor, com grande precisão e agudeza, da etimologia da língua latina:

Perfeição vem da palavra latina *perfectio*. *Perfectio*, por sua vez, vem do verbo latino *perficere*, que significa: levar algo à consumação; fazer algo do princípio ao fim, vulgo ‘de cabo a rabo’. Compõe-se de duas palavras: *per* e *ficere* ou *facere*. *Per* significa: através; atravessando do início até o fim; de lado a lado; de uma extremidade a outra. Indica, pois, a continuidade de uma ação e sua persistência até o fim, custe o que custar. *Ficere* ou *facere* (*facio, feci, factum, facere*) significa: fazer. *Per-feição* é a ação de fazer, do princípio até o fim, isto é, a ação de per-fazer (HARADA, 2006, p. 333).

Kant afirma que a busca da perfeição não é tarefa transferível, pois compreende que não é possível propor-me como fim a perfeição do outro, nem considerar-me obrigado a promovê-la.

Pois a perfeição de um outro ser humano enquanto pessoa consiste justamente em que ele mesmo seja capaz de propor-se seu fim segundo seu próprio conceito de dever, e é contraditório exigir (propor-me como dever) que eu deva fazer algo que ninguém pode fazer a não ser ele próprio (KANT, 2017b, p. 197).

A sintonia da explicação do termo “perfeição” de Harada, embora situada em contexto de tematização de objeto espiritual, faz com que se recorra a ele para elucidar o segundo termo da palavra per-feição:

Usualmente, lançamos mão do verbo ‘fazer’ no sentido de fabricar, construir e, hoje em dia, vem aplicado também com o sentido de agir, acionar, agenciar. No entanto, parece que o verbo *facere*, isto é, fazer, no sentido mais elementar e arcaico, significa em primeiro lugar pôr, colocar a modo de fundação, isto é, fundar (HARADA, 2006, p. 333).

Perfeição é um dever e um fim fundados na liberdade transcendental. Portanto, não se refere, aqui, em aperfeiçoar-se no sentido de adquirir performance em suas habilidades naturais, como performances profissionais, espirituais ou de qualquer outra espécie de potencialidades fenomenológicas, portanto contingentes (quantitativas) ao modelo neoliberal de formatação do ser humano. Perfeição, própria em Kant, refere-se à qualitativa (formal) e consiste em: o dever de “[...] esforçar-se para cada vez mais alçar-se da rudeza da sua natureza, da animalidade (quoad actum), à humanidade [...]” e o dever de “[...] elevar o cultivo de sua vontade à mais pura intensão virtuosa [...]” (KANT, 2017b, p. 198).

O dever de elevar-se acima de sua natureza significa que o ser humano, em sua infinita incompletude enquanto ser finito, é lançado à responsabilidade pela construção de si mesmo como ser moral. Este dever não consiste numa obrigação, mas numa necessitação que exige esforço, empenho. Logo, ser um ser moral, não é algo que ocorre naturalmente, espontaneamente. Contrariamente, também não se refere a um esforço radical em direção a um modelo ideal de ser humano, como se esse modelo ideal de ser humano precedesse a razão. A convocação interna da pessoa à perfeição não se dá a “ferro e fogo”, mas na atinência de seu esforço à liberdade transcendental, como pedra angular.

Faz-se necessário retornar a compreensão kantiana da liberdade transcendental como pedra angular, trapezoidal, que sustenta todas as outras que compõem o arco de sustentação de todo um edifício. Uma construção é o resultado de um fazer, portanto, algo que tem um objetivo cabal a ser atingido, por isso estático, imóvel. A representação da estrutura do arco apresenta-se em nossa mente como estático. No entanto, a realidade representada por Kant, não é estática a modo de bloco material, mas dinâmica porque possui vitalidade, força, vigor, isto é, *virtude*.

A pedra angular por si mesma, isto é, pela sua forma trapezoidal, possui força de sustentação e distribuição harmoniosa de peso às demais pedras subpostas e pode ser compreendida como o fazer do per-fazer-se como colocação do alicerce, com força dinâmica de sustentação da liberdade transcendental. Permanecer na atinência a esta força interna

atemporal e a partir dela construir a própria vida humana constitui a perfeição formal-qualitativa ou, em outras palavras, a perfeição moral.

Na concretude da vida humana, com todos os desafios próprios da sua finitude, o homem busca elevar-se acima da rudeza de sua animalidade a partir de uma força de sustentação interna. Elevar-se, alçar-se, não no sentido de desconectar-se, colocando-se acima, separado, como fuga do mundo externo ao modelo dualista platônico, mas com a conotação de resistência aos determinismos externos, como os determinismos da racionalidade neoliberal, pois o dever construir-se a partir de sua liberdade interna, transcendental, subsumindo sua força de sustentação constitutiva da integridade humana.

O alicerce da perfeição humana não está na natureza, mas na liberdade transcendental. O homem constrói a si mesmo de modo autêntico medindo-se na concretude de sua vida natural a partir dessa potencialidade interna, fecunda e dinâmica, não a partir de conveniências e necessidades externas. Como afirma Dalbosco, “a humanidade está destinada à perfeição, e, possuindo as disposições para tal, compete à educação desenvolvê-la” (p. 109). A perfeição é um importante desdobramento da educação para autonomia. Evidencia-se uma indissociabilidade entre autonomia como pensar por conta própria e construção de si mesmo na medida em que se aprende. E conhecer alcança maior ressonância com o conceito francês do termo *connaître*. *Naître* significa *nascer*. Literalmente, significa *nascer com*, nascer com o que se aprende autonomamente. Buscar o saber por conta própria possui o frescor vital e dinâmico da liberdade do nascer cada vez mais e sempre de novo como tarefa responsável e intransferível do per-fazer-se como ser moral. Enquanto a racionalidade neoliberal desumaniza e transforma o saber em mecanismo de controle, a educação livre e autônoma convoca o ser humano a construir-se profundamente na medida da profundidade do saber que se busca a partir de si mesmo.

### 3.4 EDUCAÇÃO COMO EXERCÍCIO DA FORMAÇÃO E ESCUTA À VOZ DA RAZÃO

Immanuel Kant reconhece a voz da razão como a realidade fundamental de toda a estrutura metafísica da razão prática quando afirma que o conflito entre o princípio formal da moralidade e o princípio da felicidade própria como fundamento da determinação da vontade é um conflito prático e arruinaria totalmente a moralidade, se a voz da razão em relação à vontade não fosse tão clara, tão intransponível e, mesmo para o homem mais comum, tão audível (KANT, 2017a, p. 57). A voz da razão enquanto “[...] admirável faculdade em nós que denominamos consciência moral” (p. 131), precisa ser desenvolvida e ouvida.



Segundo Kant, a voz da razão é um acusador interno que sempre lhe indica condutas contrárias à lei moral, utilizada como bussola da razão, que sempre aponta a direção a ser seguida pela conduta humana, ao mesmo tempo em que o adverte quando segue as determinações que são estranhas a ela.

A educação como formação humana pressupõe exercício de audição à voz da razão. É constitutivo da escuta o eco, a ressonância, a repercussão. Contudo, escutar a voz da razão não é ouvir som, já que não é sonora. Todo exercício de audição requer profundo silêncio, contudo não pressupõem ausência de ruídos externos, mas desfazer-se, livrar-se de ruídos internos. Pode-se retirar para o silêncio do deserto, mas carregar dentro de si um caos de ruídos internos.

Kant, a um desses ruídos nomeia de amor próprio, que consiste na busca de vantagem própria, da satisfação de seus anseios, da busca da felicidade própria. O amor próprio constitui-se num dos principais barulhos que impede de auscultar, de audir a silenciosa voz da razão. Como afirma Immanuel Carneiro Leão, na sua apresentação à tradução da obra *Ser e Tempo* de Heidegger, “a escuta é a dimensão mais profunda e o modo mais simples de falar” (HEIDEGGER, 1995, p. 15). A fala da voz da razão é sempre primeira. A decisão e ação moral é sempre uma resposta por ter antes escutado a voz da razão. Por isso, escutar, ouvir, é semelhante à obediência, pois a obediência tem a ver com audir, ouvir, ob-audiência, atinência a.

A “voz celeste” (2017a, p. 57), a consciência moral é formada pela educação para a autonomia. No processo de conhecimento de si mesmo vai-se desenvolvendo a potencialidade para o bem, tornado a voz da razão mais brilhante e audível. Mesmo que se busque justificativas para ações afetadas pelo interesse egoísta, ela sempre será um juiz interior a nos acusar do desvio de nossa conduta da determinação da lei moral. Exercitar-se na sua escuta é busca de sabedoria. Ter sempre presente no nosso querer, decisões e ações o princípio de nunca instrumentalizar o outro como meio para atingir meus interesses, visto que o outro e eu mesmo, em minha dignidade mais profunda sou um fim em si mesmo, representa um exemplo de exercício de formação e audição à voz da razão.

Se a formação humana relaciona-se com a formação moral e a fonte desta é a liberdade transcendental, logo, pode-se inferir dessa premissa que o fundamento fundante e fontal do ser humano que constrói a si mesmo é a liberdade e o indicativo de exercício da nossa liberdade é a escuta à voz celeste, a centelha divina presente em toda pessoa como potencialidade a ser desenvolvida, independentemente de suas crenças, raça, cor, sexo... e que conduz ao respeito de mim mesmo e do outro como pessoa humana.

### 3.5 EDUCAÇÃO E FRAGILIDADE HUMANA

No escrito *Sobre a pedagogia*, Kant deixa evidente a ligação necessária entre liberdade transcendental e educação para a autonomia. A liberdade transcendental como o âmbito onde se constitui o verdadeiro eu que podemos chamar de humanidade como potencialidade a ser desenvolvida pela educação. “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele” (1999, p. 15). Esta dimensão pedagógica da formação do ser humano dissolve a aparente dicotomia entre homem numênico e fenomênico aos moldes de dualismo platônico entre inteligível e sensível que afetou a compreensão antropológica da filosofia cristã medieval. Se compreendessem o mundo inteligível como potencialidade da razão a ser cultivada e desenvolvida através da educação, que se dá no terreno fértil da fragilidade humana, talvez a educação medieval não teria sido privilégio de poucos.

Kant tem presente que “o homem, na medida que pertence ao mundo sensível, é um ser carente [...]” (2017, p. 90), feito de “madeira retorcida”, expressão utilizada pelo filósofo em *Ideia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita* (IAG, VIII, 20, apud DALBOSCO, 2011, p. 73), ao abordar a dimensão da vulnerabilidade da condição humana. É importante compreendermos, com Kant, que a liberdade transcendental, por si só, não produz efeito prático algum e, conseqüentemente, efeito pedagógico. A liberdade e a autonomia devem ser cultivadas pela educação na vulnerabilidade da natureza humana. Por isso o ser humano é feio de *madeira retorcida*, vale dizer, na condição de contínua construção de si mesma. Madeira retorcida no sentido de que deve continuamente se endireitar, pôr-se de pé endireitando a si mesmo a partir da força interna de sua liberdade, o que constitui a autonomia. Por ser dinâmica de autonomia, é uma responsabilidade intransferível de cada ser humano, mas que também possui dimensão de responsabilidade pelo outro e pelo processo coletivo de humanização. Uma vez que “uma geração educa a outra”, o cuidado de si mesmo, para que não se transforme em fechamento em si pretensamente autossuficiente, deve se traduzir em abertura existencial para o cuidado do outro, fundando a dinâmica da reciprocidade fecunda da ética da alteridade. Sobre esse aspecto do cuidado, Kant observa que a “maior parte dos grandes não cuida senão de si mesma e não toma parte nas interessantes experiências sobre a educação” (1999, p. 16). Todos os seres humanos são responsáveis por um progressivo processo de construção de uma humanidade melhor.

A educação para a autonomia que implica despertar o educando para educar a si mesmo “é o maior e mais árduo problema que pode ser posto aos homens” (KANT, 1999, p. 20), mas, ao mesmo tempo “é entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor

desenvolvida e aprimorada pela educação e que é possível dar àquela forma, a qual em verdade contém a humanidade. Isso abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana” (KANT, 1999, p. 16-17). A falta de entusiasmo pela educação identificada e discutida amplamente hoje não decorreria, em grande parte, pelo esquecimento do ideal de uma educação para a formação humana em meio a uma visível instrumentalização da mesma como formatação do ser humano a partir dos interesses do mercado? Quando os educadores se sujeitam a meros agentes de instituições subsumidas pela lógica do mercado com interesses que lhes são próprios, não há como despertar em si autêntico entusiasmo pela tarefa de educar. Talvez por isso se utilize tanto de técnicas paliativas de animação externas nas escolas, como *coaching* e autoajuda.

A educação deve levar em consideração a fragilidade da condição humana. O educador deve ter consciência de sua própria vulnerabilidade para que possa estabelecer uma relação mais profundamente humana com seus educandos e para que possa despertar neles a autoconsciência como seres em contínua construção, sujeitos a erros e acertos. A autoconsciência de vulnerabilidade nos faz mais humildes e compreensivos nas relações humanas. Quando alguém se considera melhor que os outros por uma ilusória autopercepção de nível moral superior e estável atingido, passa a julgar os outros a partir dessa autoilusão de modo moralista e arrogante. A consciência de que a construção de si mesmo como ser autônomo não garante patamares elevados estáveis de moralidade, mas um contínuo e dinâmico colocar-se em pé endireitando-se a partir da força motriz da liberdade interior, abre-se a existência para percepção sensível do outro na sua concretude e diferenças: seus sofrimentos, angústias, alegrias, personalidades, crenças, culturas, ideias....

Enquanto a racionalidade neoliberal exige que o individualismo neoliberal supere sua vulnerabilidade tornando-se cada vez mais eficientemente produtivo, gerando sentimento de ansiedade pela insuficiente correspondência à expectativa infinita do mercado, a consciência de que se é vulnerável devolve-o ao eixo central, vale dizer, a liberdade como valor inalienável que tem na fragilidade humana não uma depreciação a ser negada, mas o lugar onde se constrói quem se é e quem se deve ser autenticamente.

## CONSIDRAÇÕES FINAIS

Os estudos e reflexões que derivaram desse capítulo sinalizam que a ideia de liberdade transcendental é condição necessária para se pensar a possibilidade do ser humano como ser autônomo e que esses conceitos são centrais para a compreensão do ser humano em sua dignidade mais profunda.

Contudo, é importante compreender o conceito kantiano de liberdade e sua relação com a autonomia sem ao menos tatear a complexa distinção sistemática entre númeno e fenômeno, nos quais ocorrem duas espécies de causalidade: a causalidade segundo a natureza e a causalidade pela liberdade. No sentido cosmológico, a causalidade por liberdade é “a faculdade de iniciar *por si* um estado” (KANT, 2010, p. 462-463). No ser humano, essa liberdade adquire sentido prático como “a independência do arbítrio frente à coação dos impulsos da sensibilidade” (KANT, 2010, p. 463).

Na distinção entre fenômeno e númeno, Kant delimita a realidade que pode ser conhecida e a que pode somente ser pensada (DALBOSCO, 2011, p. 58), mas essa distinção possui implicações também práticas e pedagógicas. Na dimensão numênica do ser humano reside o seu valor absoluto com fim em si mesmo, fonte de toda a liberdade como condição da possibilidade para pensar e construir a si mesmo de modo autônomo, só possível através da educação. Portanto, deve-se ressaltar que há uma relação necessária entre educação e autonomia em Kant, uma vez que o homem só constrói a si mesmo através da educação.

Tendo presente que “o noumeno, como ideia normativa da razão, representa todo o vir a ser que aparece na relação pedagógica” (DALBOSCO, 2011, p. 61), o projeto pedagógico de uma educação para a autonomia permanece sempre aberto para a dinâmica do pensar e do construir-se como ser autônomo. Esta abertura é campo fecundo para o cultivo do respeito à diversidade, da alteridade, do reconhecimento do outro na sua dignidade humana. É no âmbito deste projeto aberto que se pensou alguns desdobramentos possíveis de uma educação para a autonomia: a educação para a gratuidade, a educação para o respeito, a educação para a perfeição e a educação como exercício de formação e escuta à voz da razão. Este projeto pedagógico aberto pela dinâmica do vir a ser do ser humano inacabado e, portanto, necessitado da educação, representa força de resistência ao projeto fechado da educação neoliberal que formata e adentra o ser humano em autômato servil aos interesses de mercado.

Já que “o homem é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1999, p. 14) a educação em seu conceito positivo é aquela que faz o ser humano educar-se, e a educação em seu conceito negativo é aquela que o adentra. No contexto da expansão do neoliberalismo, é interessante

observar como o mercado também parte do pressuposto de que o homem se torna aquilo que a educação dele faz. A educação neoliberal faz dele o neosujeito neoliberal de índole mercenária.

Vimos que a educação neoliberal é um projeto construído estruturalmente. A educação para a autonomia é força de resistência à sua lógica, mas a estrutura permanece. Crê-se ser possível dizer que a resistência não é simplesmente uma reação de defesa, mas também de contestação e desconstrução das estruturas que representam barreiras para a construção de uma humanidade cada vez mais aperfeiçoada. Esse ideal “muito nobre”, diz Kant, “não é outra coisa senão o conceito de perfeição que ainda não se encontra na experiência” (1999, p. 17). “Em primeiro lugar, basta que nossa Ideia seja autêntica; em segundo lugar, que os obstáculos para efetua-la não seja absolutamente impossíveis de superar” (Ibidem). O obstáculo aqui identificado como racionalidade neoliberal, não é intransponível. Há muitos sinais de resistência e buscas de alternativas criativas que devolvem à educação a sua função primordial, que é a de formar para autonomia. É importante recordar que a ação transformadora ocorre primeiro no indivíduo. Somente sujeitos livres e autônomos podem lutar por uma educação que forme indivíduos a partir dessa mesma dimensão. Logo, a formação de sujeitos livres e autônomos tem implicações não só numa pedagogia adequada, mas também na luta por políticas educacionais adequadas à formação do ser humano autônomo.

Conforme enfatizado no decorrer dos capítulos, a liberdade transcendental é a condição necessária para a autonomia e tem implicações morais e pedagógicas que representam um projeto pedagógico aberto de possibilidades de construir-se a partir de si mesmo e de pensar por conta própria como força de resistência à educação neoliberal formatadora e adestradora do ser humano.

Na pedagogia da autonomia kantiana, formar é deixar o outro aprender, pois aprender é muito mais fundamental que ensinar. Só quem sabe aprender por conta própria pode ensinar para a autonomia. Portanto, a questão da educação para a autonomia colocou em questionamento profissão como professor. Percebe-se que fora dessa dinâmica, a tarefa de ensinar a aprender por si mesmo, só terá efeito se o professor também fizer o mesmo percurso. Neste sentido, professor é também aluno e aluno é também professor do professor.

No percurso da pesquisa conduzida pela questão desta dissertação, um ponto sempre acompanhou os pensamentos do pesquisador até aqui, mas que não foi confrontada devido os limites da investigação: qual a implicância do projeto kantiano de humanidade com a democracia? Nessa problematização, crê-se que Kant poderia oferecer importantes elementos para se pensar uma democracia humanizadora, questionando radicalmente a democracia neoliberal. Relacionado a esse questionamento, quais seriam as contribuições da antropologia

kantiana para o conceito democrático de sujeito cidadão? Sabe-se que um dos objetivos da educação nos países democráticos, que é a formação para a cidadania, adquiriria, sob a perspectiva da liberdade e da autonomia, uma riquíssima interpretação.

Finalmente outra questão que se vislumbra, é se a educação para a autonomia kantiana é exclusividade das ciências humanas, de modo especial da Filosofia, ou se poderia ser desenvolvida também pelas ciências exatas e da natureza e de que modo esta possibilidade adquiriria significado prático.

## REFERÊNCIAS

- BROWN, Brenè. **A coragem de ser imperfeito**. Tradução de Joel Macedo. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Mouli. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DALBOSCO, Claudio Almir (Org.). **Filosofia Prática e Pedagogia**. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2003.
- DALBOSCO, Claudio Almir. **Kant e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- DALBOSCO, Claudio Almir; EIDAM, Heinz. **Moralidade e Educação em Immanuel Kant**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.
- DALBOSCO, Claudio Almir; FLICKINGER, Hang-Georg (Org.). **Educação e Maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica**. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.
- DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (Orgs.). **Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Cristian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEVOTO, Giacomo; OLI, Gian Carlo. **Il dizionario della lingua italiana**. Firenze: Casa editrice Felice Le Monnier, 1995.
- FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- GUYER, Paul (Org.). **Kant**. Tradução de Cassiano Terra Rodrigues. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2009.
- HARADA, Hermógenes. **Coisas velhas e novas: à margem da espiritualidade franciscana**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.
- HARADA, Hermógenes. **Iniciação à Filosofia**. Teresópolis: Daimon Editora Ltda, 2009.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 5. ed. v.1. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HÖFFE, Otfried. **Immanuel Kant**. Tradução de Christian Viktor Hamm e Valério Kohden. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. Tradução de Monique Hulshof. Petrópolis: Vozes, 2017a.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2018.

KANT, Immanuel. **Metafísica dos Costumes**. Tradução de Célia Aparecida Martins, Bruno Nadai, Diego Kosbiau e Monique Hulschof. Petrópolis: Vozes, 2017b.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Aprendendo a pensar**. 4. ed. v.1. Petrópolis: Vozes, 1977.

SCHNEEWIND, Jerome B. **A Invenção da Autonomia**. Tradução de Magda França Lopes. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability em educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização**. Ijuí, Ed. Unijuí, 2019.

SCHÖNECKER, Dieter; WOOD, Allen William. **A “Fundamentação da Metafísica dos Costumes” de Kant: um comentário introdutório**. Tradução de Robinson Santos e Gerson Neumann. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

WEYNE, Bruno Cunha. **O Princípio da Dignidade Humana: reflexões a partir da filosofia de Kant**. São Paulo: Saraiva, 2013.