

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE AUTONOMIA NA PEDAGOGIA MORAL DE KANT

*Considerations on the concept of autonomy in the moral pedagogy of Kant*

Rogério Santos dos Prazeres

**RESUMO:** Neste texto, a proposta é mostrar a centralidade do conceito de autonomia, relacionado com a atualidade da filosofia de Kant, convergente com a pedagogia moral. Para tanto, revisitaremos algumas informações extraídas da obra do filósofo, enquanto contribuições que originaram do contexto do Esclarecimento. A concepção implicada à necessidade da educação do homem distingue-se pelo interesse social e preponderância do bem comum, tendo-se o educando como principal sujeito do processo educacional, segundo o pensamento em que a humanidade é a destinatária e corresponsável pelos efeitos da educação em cada indivíduo.

**Palavras-Chave:** Autonomia, Educação Moral, Liberdade, Princípios.

**ABSTRACT:** In this paper, the proposal is to show the centrality of the concept of autonomy, so evident on the actuality of Kant's philosophy, convergent with the educational process. About it, we will revisit some information extracted from the work of the philosopher, as contributions that originate in the context of modernity. The implied conception of the need for education is distinguished by the social interest, and preponderance of the common good, when the student is the main subject of the educational process, according to the thought in which humanity is the objective and responsible for the effects of education in each subject.

**Keywords:** Autonomy, Moral Education, Liberty, Principles.

### INTRODUÇÃO

No século XVIII, Immanuel Kant desenvolveu reflexões sobre a liberdade que não apenas permanecem atuais neste início de século, de maneira geral na filosofia contemporânea, mas que também, especificamente, influenciam discussões sobre o que é preponderante ensinar e ser defendido, de fato, como inegociável no campo da pedagogia. Enquanto contribuições acerca da moral, os estudos kantianos nos surgem indispensáveis à conjuntura da educação do homem, que por sua vez depende daquilo que a educação faz dele (KANT, 2002).

Um conceito kantiano para pensar a educação traz junto à memória o Esclarecimento (*Aufklärung*). Ao lado do movimento iluminista francês, no contexto alemão representa na história do conhecimento o desprendimento bestial da superstição e da obediência em prol do posicionamento e incentivo à coragem de saber. Num momento de inúmeras revoluções científicas a influenciar a formação intelectual do europeu da época, a fé na razão (*Vernunft*) bastava para crer na melhoria da sociedade vige a saída do estado de menoridade. Muito embora a razão, mais tarde, “na leitura de Horkheimer e Adorno, tenha se convertido numa razão alienada que se desviou do seu objetivo emancipatório” (FREITAG, 1990, p. 35), há que se ter em conta que a insuperabilidade da razão humana permanece como temática incontornável.

Sem querer esgotar o assunto, o que interessa para nós é que o conceito de autonomia é uma importante chave de leitura para pensar os efeitos de uma educação voltada para a emancipação. Posto que prezar a educação para a autonomia se mostra como uma proposta determinante, que não se aparta do ensino plural para realizar os objetivos da vida em sociedade, à medida que a deixamos de lado fragilizamos as bases que dão possibilidade a qualquer projeto de ensino que possa, efetivamente, ser chamado de plural.

A fim de tratar do conceito de autonomia no problema da educação, recordaremos alguns textos do filósofo para registrar a importância do conceito. Cabe também ressaltar que na década de 1760, antes de Kant iniciar seu projeto crítico com a Dissertação Inaugural, os escritos dele não se opõem ao pensamento metafísico tradicional. Os limites do pensamento de Kant e o quanto ele abarca, totalmente ou não, inquietações com as convenções doutrinárias, coerentes com a cultura da época, não será algo, por enquanto, a ser levado adiante e nem nos centralizaremos no texto principal acerca da educação. O que visamos extrair mesmo é a significatividade da liberdade para uma educação moral a partir do conceito de autonomia pensado por ele. Considerando-se, sobretudo, a fase crítica (KANT, 2008), podemos dizer objetivamente que a educação é, para o nosso filósofo, o que permite ao homem saber como usar a razão.

Distinguida como referência educacional, é a razão que faz dos seres humanos seres civilizados. Assim, ela é determinante no aspecto deles serem retirados do estado de selvageria, que é a completa independência de qualquer lei (Kant, 2002), para que possam aprender a controlarem seus instintos. Ao se afastarem do reino animal, logo podem se conduzir segundo leis e princípios, cujo aprimoramento educativo resultaria no sujeito moral.

Processualmente, é pela educação que um indivíduo se insere como ser racional numa cultura. Ao recusar deixar-se dominar pelas paixões e a ignorância, ele passa a dispor-se à civilidade. E ao querer que a vontade de todos, culturalmente livre, seja igualmente a sua vontade, o homem pode reconhecer que só é livre quando se submete às leis puras da razão espontaneamente. Isto é, quando insubordinável decide cumprir seus deveres consciente de sua natureza racional, suprassensível. Dito de outro modo, no exercício de sua liberdade o homem pode escolher agir, responsável e socialmente consequente, conforme fins que a razão não pode negar, a saber, como universalmente bons.

De antemão, é preciso nos ater ao fato que Kant não se ocupou de produzir uma obra ou levar a cabo uma sistematização do conhecimento sobre a educação, ou a pedagogia. Com isso, justifica-se a necessidade de recorrermos a outros textos e a comentaristas para reconstruirmos a concepção educacional, como num quebra-cabeça, para finalmente conjugar os pontos de vista kantiano.

A exposição do conceito de autonomia que repercute no campo da epistemologia e coaduna-se à necessidade de educação se deve a uma coletânea de textos editados com o título de *Sobre a Pedagogia (ÜberPädagogik)*, publicado no ano de 1803. Nele, a prática educativa pode ser enfatizada coerente com a autonomia ao se ter a humanidade como um fim em si mesmo. Isso nos leva a admitir a importância deste escrito para o problema da educação e entender porque Kant descarta, uma vez que o homem não é naturalmente moral, a mera aquisição da moralidade (Kant, 2002).

De acordo com Zamudio (2010), compilado por Friedrich Theodor Rink (1770–1811), o livro autorizado por Kant a ser publicado resulta de apontamentos do filósofo que foram coligidos. E correspondem à série de quatro preleções realizadas em 1776-7; 1780; 1783-4; e 1786-7 na universidade de Königsberg, sobre a relevância da pedagogia para a educação do homem.

A presente interpretação extraída da filosofia de Kant situa a concepção pedagógica associada à autonomia. Elas não podem estar separadas do ideal visado para

preparar os indivíduos para pensar e viver, comunitariamente, num mundo em que todos são socialmente responsáveis e despojados dogmas. Mas essa concepção não é isenta de problemas e se mostra conflitante com a própria liberdade no problema clássico da educação da humanidade. Mesmo assim, abrangente, o pensamento de Kant nos auxilia na percepção da necessidade atual de convergir o pensamento moral na pedagogia, primado pela autocrítica da razão.

O relevo dado à educação no texto de 1803 se mostra, refletido junto a outros textos de Kant, como uma preparação para a realização da teoria do conhecimento racional e da pedagogia. Com as quais o filósofo nos apresenta o mundo como o *locos* privilegiado para praticar o processo educacional. Um processo que de forma nenhuma pode ser consolidado egoisticamente pelo homem singular, mas unicamente pela espécie humana (KANT, 2002).

Em consonância com o texto, o caso é que o homem precisa aprender a ser moral para com ela, a educação, tornar-se membro do reino dos fins. Daí surge a necessidade de ensinar as gerações vindouras, em consideração do agir consequente com o bem da sociedade. Essa educação, que só pode ser realizada como projeto, sem a qual não pode haver homens felizes (Kant, 2002), deve preconizar o arbítrio autônomo da vontade convergente com a adoção de uma perspectiva cosmopolita.

Precisamente, educar para a autonomia significa propiciar ao humano como aprender a fazer escolhas em que, autodeterminado, possa ele deliberar e assumir as consequências de seu agir, sem se justificar pela autoridade de outrem, inclinado pela tutela ou desígnios alheios, porém, conforme leis (*Prinzipien*) universalmente válidas para a realização de fins práticos e conciliáveis ao esforço coletivo para o bem da humanidade.

Este texto tem como objeto responder a pergunta pela educação com base no conceito de autonomia, implicado à relação da filosofia moral com a pedagogia. Primeiramente, é preciso esclarecer os contornos nucleares do conceito, contextualizar a finalidade da educação moral e depois o relacionarmos ao ideal cosmopolita que se distingue no propósito pedagógico, dito de modo geral, iluminista. Feito isso, explicitaremos a compreensão da emancipação como proposta determinante aos sujeitos do processo educativo, cada ser humano, individualmente, e, enfim, toda a sociedade.

A presente discussão, por apreço ao processo de aprendizagem indissociável da liberdade e da responsabilidade pelo mundo, visa contribuir na construção de uma interpretação audaciosa devido à complexidade de conceitos que se relacionam ao problema da educação. Por isso, mediante a ótica de um dos pensadores mais notórios da filosofia Ocidental, aqui se oferece aos leitores subsídios para refletirem a tarefa de ensinar e irem além do que comumente chamamos de educação contemporânea.

## O CONCEITO DE AUTONOMIA

Kant recupera da história da filosofia o sentido da autonomia. Em suma, por exemplo, na Antiguidade ser senhor de si é para Platão ser governado pela razão, voltado para as ideias (REALE, e ANTISSERI, 1997, p. 188). Aristóteles, na *Ética a Nicômaco* pensa uma filosofia prática, tematizada por fins universais. Porém, na Idade das Trevas, “com o Cristianismo, a liberdade passa a ser pensada numa perspectiva soteriológica como libertação do pecado e das sequelas e aceitação do dom da graça de Deus” (ROHDEN, 1997, p. 159), de onde verte a concepção de Agostinho de Hipona, o livre arbítrio. Em Descartes a liberdade ainda é divina, compreendida como autonomia absoluta; que depois Hegel irá compreendê-la a partir da História (*Idem*).

Contudo, quando se fala da autonomia circunscrita à filosofia da educação, ordinariamente se fala do pilar do criticismo kantiano. Aquilo que dá legitimidade à própria

lei moral, a liberdade. Donde uma ação boa independe de inclinações e é essencialmente boa, sejam quais forem as consequências (Kant, 1964, p. 179).

O conceito vem à luz em 1785, distinto como um princípio básico que fundamenta a moralidade na boa vontade. Na arquitetura da razão pura, Kant o sustenta para justificar o arbítrio nos domínios da razão prática. Dado que o bem numa ação perde a valia moral se dotado de motivações que brotam sumariamente da vontade alheia. Ao passo que as ações entre os indivíduos não se distinguem de uma finalidade, nenhuma ação chega a ser boa em si mesma sem uma norma crítica que a relacione ao uso da razão, por sua vez, antecipada por um autoexame que rege a escolha entre diversos fins.

Em Kant, o uso prático da razão é determinado a partir dos fundamentos da vontade, pela faculdade de produzir representações dos objetos e a própria lei moral. Esta lei moral, a partir dessa faculdade, pressupõe o ser racional, consciente de um mundo inteligível, no qual não é possível nenhuma lei moral sem liberdade. A causalidade da liberdade, “na medida em que é intelectual, não se incluíria na série das condições empíricas que tornam necessários os acontecimentos no mundo sensível” (CRP, B 58). Consequentemente, a consciência da existência de uma lei moral estende a liberdade a todo homem, expressamente, para os quais as máximas das ações podem ser universalizadas devido a uma razão que determina a vontade.

Em contraposição à heteronomia, a autonomia se diz então de uma vontade, atribuída de liberdade, regada pelas próprias leis. A heteronomia, por outro lado, ocorre quando um impulso estranho à vontade de um ser dá a lei (CRP, A 58-9). Não há outro princípio para além da autonomia, acima de todas as leis morais e dos deveres, pois, contrariamente, toda a heteronomia do arbítrio não só não funda obrigação alguma, mas, antes, contraria a próprio conceito de heteronomia, e inevitavelmente a de existência da moralidade na vontade do homem (Kant, 2013).

[...] Liberdade, em sentido cosmológico, a faculdade de iniciar por si um estado, cuja causalidade não esteja, por sua vez, subordinada, segundo a lei natural, a outra causa que a determine quanto ao tempo. A liberdade é, neste sentido, uma ideia transcendental pura que, em primeiro lugar, nada contém extraído da experiência e cujo objeto, em segundo lugar, não pode ser dado de maneira determinada em nenhuma experiência (CRP, B 561).

Isso quer dizer que a vontade incondicionada, ao mesmo tempo em que se submete e procede a autoria das leis puras, condiciona, ela mesma, os atos. Para Kant, liberdade e autonomia são dois termos sinônimos, o primeiro, identifica-se com autolegislação da razão, em sua função de determinar, por meio de valores e normas, a práxis humana nas sociedades e na história (GIACOIA, 2013), e o segundo, tanto no sentido racional quanto no legal, identifica-se com a independência do pensamento no intelecto.

Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, publicada inicialmente em 1785, Kant escreveu: “o princípio da autonomia é, portanto, não escolher senão de modo que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal” (Kant, 1995, p. 85). Nesse texto a razão pura faculta ao homem uma lei universal, denominada por Kant de lei moral, que independe do conjunto do conhecimento da natureza, da qual o intelecto rege os dados que têm origem em causas empíricas.

O conceito de autonomia, assim, ficou registrado como a vontade regida pela legislação da liberdade, que não seria possível sem as leis que a razão dá a si mesma para determinar a vontade. Na forma de um imperativo categórico, o princípio da autonomia tem também uma formulação geral, qual seja, “age apenas segundo uma máxima tal que possas, ao mesmo tempo, querer que ela se torne lei universal” (KANT, 1974, p. 223). Para Kant, as leis morais estão no âmbito do *noumenon*, “só valem como leis na medida em que

possam ser consideradas como fundadas *a priori*” (2005, p. 21), qual certeza deriva de regras que estão em nós mesmos, necessárias e universais, e não de fenômenos.

Na *Crítica da Razão Pura* (1781/7), Kant trata das condições de possibilidade do conhecimento, ou seja, o transcendental. O filósofo nos apresenta o conhecimento racional puro, necessário e universalmente independente da experiência da natureza. O argumento do conhecimento transcendental está inserido na ideia de que há espontaneidade no pensamento, o que caracteriza a imaginação, aplicada a sensibilidade *a priori*, para sintetizar o diverso à faculdade da intuição (CRP, A 120). Sem dúvidas, a versão de Kant sobre a possibilidade do conhecimento *a priori* do mundo resguarda a autonomia de influências particulares, exteriores ao sujeito da ação capaz de reflexão.

A imaginação, de acordo com Kant, é a faculdade pela qual duplamente nos são dados os objetos da experiência, os fenômenos. Ela “traz o empírico às categorias, de modo a preencher os conceitos, e leva a sintetização do entendimento ao diverso da sensibilidade” (TORRES, 1975, p. 103), de onde vêm as representações do mundo. Sendo transcendentais as representações que se referem às ideias da razão, oriundas das faculdades da imaginação e do entendimento, que é a faculdade dos conceitos, as mesmas devem ser interpretadas como ideias reguladoras.

O encadeamento sistemático, que a razão pode dar ao uso empírico do entendimento, não só promove a sua extensão, como também ao mesmo tempo garante a sua correção [...] e determina algo em relação ao seu objeto direto [...] como princípio simplesmente regulador e máxima que serve para favorecer e consolidar até o infinito (indeterminado) o uso empírico da razão, abrindo-lhe novos caminhos, que o entendimento não conhece, mas que não são contrários às leis do uso empírico. (CRP, B 708).

Haja vista que “todos os conceitos morais têm sua sede e origem complementemente *a priori* na razão, e isto tanto na razão humana mais vulgar como na especulativa em mais alta medida” (Kant, 1995, p.46), podemos afirmar que o valor da autonomia para educar na pedagogia de Kant, por assim dizer, está na capacidade que a razão tem de autodeterminar-se pura e livremente, em relação às leis empíricas e a toda causalidade externa ao próprio sujeito.

Já na *Crítica da Razão Prática* (1788), a razão encerra a validade universal de princípios práticos objetivos para todo ser racional. A lei moral é o fundamento objetivo da moralidade, que se impõe como *factum* da razão, eliminando a possibilidade de concebê-la como fato antropológico, porque a consciência da lei é um *factum* para si mesma.

Dada esta explicação, se princípios práticos subjetivos são aqueles válidos individualmente, e por isso podem até serem impostos, também se pode admiti-los oriundos de fundamentos práticos objetivos. Entretanto, não incorrem na determinação da validade da autonomia para outros, muito menos podem garanti-la (Kant, 2013).

Um ser racional não deve admitir os seus princípios subjetivamente práticos, isto é, as suas máximas como sendo ao mesmo tempo leis universais, ou, de forma inversa, deve admitir que a simples forma dos mesmos, segundo as quais se capacitam eles para uma legislação universal, seja revestida de característico conveniente (Kant, 2013, p.37).

Na *Crítica do Juízo* (1790), com o destaque para a faculdade de formular e efetuar juízos, por mais diversos que possam ser os objetos e circunstâncias empíricas, Kant defende que há nos indivíduos uma faculdade de produzir um ajuizamento definitivo sobre algo, o que torna os dois textos anteriores, respectivamente os de 1781/7 e 1788, ainda mais atraentes para refletir o problema da educação. Interessante é perceber que na terceira *Crítica* Kant nos ressalta a conciliação da imaginação e dos conceitos no processo de se

chegar tanto a um conhecimento como a um prazer desinteressado, com a especificidade de ser admissível em talajuizamento o assentimento universal.

Enfim, a recepção da liberdade no problema da educação inspira à reflexão. Explicitamente, para nortear a sociedade na discussão de uma proposta de educação moral a ser distinguida num projeto em vista do bem de todos, sustentado em reconhecimento do conceito de autonomia. Alinhada com a pedagogia, a filosofia moral corrobora a perspectiva de que, segundo Kant, cada indivíduo “espera e exige de qualquer outro a consideração pela comunicação universal, como que a partir de um contrato originário, que é ditado pela própria humanidade” (Kant, 2002, §143). Predispormo-nos à validade da cultura da educação, conferido o conceito kantiano, não significa tê-la pensada apenas em seus sentidos estratégicos, e resignadamente racionais, todavia também o quanto ela pode ser potencializada pelo diálogo. E acerca do limite obtido nas discordâncias, nas diferenças, se se ela pode ser irrenunciável para levar às últimas consequências uma proposta de educação moral prezada pelo *factumda razão*.

## A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO

Historicamente, a autonomia representa no pensamento educacional o pilar da tarefa de moralizar a sociedade. Dentre as reflexões que emergem do contexto do Esclarecimento, o conceito permite caracterizar a educação como o alicerce do edifício do bem comum. Entendendo-se que a pedagogia pensada por Kant tem sua estrutura condicionada pelas leis em geral, educar então consiste em preparar os indivíduos para assumirem livremente a responsabilidade pelos próprios atos e, ainda, oferecer condições, dentro da lógica social, de se raciocinar os efeitos do comportamento humano.

Mas educar em Kant não é apenas isso. Por ser uma prática com a qual não se pretende obstruir a possibilidade da liberdade no outro, e sim, potencializá-la, o princípio da autonomia justifica-se como conceito pedagógico, correspondente com a filosofia transcendental, pelas justificações que a razão encontra para agir e, antropologicamente, pela reciprocidade e interdependência das ações na construção do bem comum.

Embora a educação, em sentido *lato*, por apreço aos valores compartilhados educacionalmente, tenha que corresponder ao que a sociedade considera como moralidade (enquanto prática da moral), preponderantemente ela, a educação, é a prática fulcral na pedagogia de Kant que referencia o agir do ser racional. O caso é que a educação passa a estar abalizada pela capacidade que a razão tem de se autojulgar para conceituar-se livre. Estritamente, Kant projeta o agir para além dos juízos que partem apenas dos costumes culturais de uma sociedade para o campo da reflexão autocrítica.

Podemos observar que a pretensão é fazer com que, pela educação, seja possível reduzir as limitações do saber nos indivíduos, até que estes possam reconhecer a importância da ação boa. A liberdade é admitida na filosofia de Kant como um valor inegociável, sustentáculo da educação racional. Esta viabiliza, indistintamente, raciocinar acerca do respeito às leis, o histórico em que foram aplicadas e as condutas socioculturais exemplares condizentes com a realização do bem comum.

Tendo-se em mente a realização do bem comum, ao menos para o maior número de pessoas possíveis, devemos nos lembrar, por isso, que as ações tomadas isoladamente, do ponto de vista antropológico, comprometem a todos com o todo social. Rigorosamente, por causa do efeito das diversas relações que os seres humanos estabelecem entre si, a pedagogia moral é instaurada como referência para se pensar a responsabilidade dos indivíduos. Ela é uma referência para atribuímos aos pactos sociais uma necessidade de comprometimentos recíprocos, estabelecidos desde um princípio moral.

É o que Kant argumenta no terceiro capítulo da *Religião nos Simples Limites da Razão* (1793), pois o princípio torna-se determinante para a realização do bem comum por que a razão está destinada a um fim social, em que o supremo bem é um bem social, um compromisso social da raça humana para com ela mesma (KANT, 1992). Em relação ao abandono da ignorância e da subserviência, a educação evidencia-se como uma tarefa que asseguraria para a sociedade a participação no agir moral, bem como, simultaneamente, ser objeto de seus efeitos.

O papel da escola, nessa tarefa, é promover a educação que faz surgir da criança o homem que agirá ciente de sua inteligência, não pautado por instintos naturais (Kant, 1995), muito menos por paradigmas ditatórios, mas pelo caráter. O caráter, para Kant, “consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, em princípio, as da escola e, mais tarde, as da Humanidade” (2002, p. 76). Isso nos conduz à compreensão dos motivos pelos quais, pela via do ensino, os iluministas acreditavam transmitir o reconhecimento dos valores humanos involucrados na importância da sociedade. A moralidade, uma vez vinculada aos pressupostos da educação, fundamenta que a sociedade, para todos aqueles racionalmente educados, haveria de ser assumida como condição, no conjunto dos atos de todos, do bem comum.

Notoriamente, a educação iluminista que se destacava como referência, tanto que influenciou o filósofo de Königsberg, provinha da concepção de Jean Jacques Rousseau. Pai da pedagogia moderna, a fim desenvolver a cidadania no homem, Rousseau estava interessado em empreender uma reforma crítica das ciências e da política, e assim, desmantelar a influência da educação medieval.

Entende-se por educação medieval a que se efetivou após o surgimento da Igreja, no século V d.C, até que foi abalada definitivamente, no XVI, pela Reforma Protestante. Inclusive, acompanhada do Renascentismo em toda Europa, que já se manifestava em meados do século XIII. Antes desse íterim, o debate sobre o conhecimento esteve conduzido pela religião cristã. Um marco na história da educação que, confrontado com os pensamentos renascentista e iluminista, surge-nos como ruptura. Do ponto de vista iluminista, no intervalo do tempo medieval o exercício do poder eclesial prejudicou o progresso intelectual da humanidade; por ruptura podemos entender a execução de meios efetuados pela Igreja para obscurecer os costumes, e soterrar de vez o método e o pensamento democrático vigentes na Antiguidade.

Na Idade Média, o poder funciona, prioritariamente, por meio do reconhecimento dos signos de fidelidade e da amostra dos bens, a partir dos séculos XVI e XVII, ele vai se organizar a partir da ideia de produção e de prestação. Obter dos indivíduos prestações produtivas, isso significa, antes de tudo, ultrapassar o quadro jurídico tradicional do poder – aquele da soberania – para integrar o corpo dos indivíduos, seus gestos, suas próprias vidas (REVEL, 2005, p.69).

No tocante aos métodos, o dialético diferenciava-se do da educação cristã, o escolástico, pela livre exposição da reflexão. Mais especificamente, no primeiro, praticado pelos filósofos da Antiguidade, o saber se dava a partir de questionamentos entre alunos e professores. Era apreciada a participação ativa na construção dos argumentos, cujo intento comum é o de se chegar ao conhecimento de algo, por ambos; o outro se caracteriza, composto de minuciosas e dogmáticas instruções aos ouvintes, pela exposição oral do conhecimento em geral, coerente com a fé nas verdades divinas e com a vontade de Deus.

Como a educação medieval inibia o progresso da humanidade e o cultivo da ciência, os iluministas viram no método escolástico o fim de ser um instrumento para tolher o conhecimento sobre o mundo. Adjunta de preceitos religiosos, esta educação até então era interpretada como a condução dos homens à perfeição, por ideais ascéticos de

resistência ao pecado e doutrinação contra heresias. Neste aspecto, o ensino deveria fazer a criatura humana chegar ao supremo bem cristão, que o destinaria a vida eterna com Deus. Logo, a educação deveria aperfeiçoar a conduta fiel, permitindo ao educando alcançar a salvação da própria alma. Sobretudo pela recusa do mundo, havia-se que merecer o soberano bem da graça divina (ARANHA, 1996, 72-3).

Ao invés da conformação à vontade divina, como defendia Santo Agostinho, ou das leis eternas, por Tomás de Aquino, os iluministas preferiram se encaminhar à independência dos ditames eclesiais e realizar a civilização terrena. Quanto ao propósito pedagógico, a diferença metodológica se opunha a do medievalismo explicitamente pelo interesse prático. O interesse prático, ou finalidade da educação, é o ponto em que se pode traduzir o Século das Luzes como século paradigmático para a pedagogia.

Se não for assim pela autonomia racional de Kant, não será por menos, do ponto de vista de Vicente Zatti, pela autonomia antropológica. A especificidade desta autonomia está no anseio de libertação das trevas, que é a completa libertação da ignorância, do não saber e, não de outro modo, contrário à privação da liberdade para pensar e agir independentemente de dogmas.

A pedagogia é vista pelos iluministas como uma ciência tão exata quanto a geometria, o que possibilitaria a ela produzir bons cidadãos, homens esclarecidos e autônomos. A noção de autonomia dos iluministas deriva de sua concepção antropológica e pressupõe a imanência, a historicidade, o materialismo, a atividade do homem, que, por meio do poder quase irrestrito das ciências, suplanta os mitos, as superstições, medos, opressões, imoralidades e assim se constrói rumo a um progresso certo em todos os campos de sua vida, garantido pela positividade, pela exatidão das ciências (ZATTI, 2007, p. 21).

Visto que o interesse por questões soteriológicas se torna desgastado pela limitação da liberdade, o ensino religioso acaba por ser substituído pela educação moral. A vantagem está no incentivo ao aprendizado das ciências para o progresso da humanidade. Motivo pelo qual Kant define a tarefa da educação como a tarefa de encaminhar o homem em direção ao seu fim último, no qual está o ideal de perfeição visado no Esclarecimento, ser moral.

No entanto, Kant adverte que esta tarefa não pode ser executada particularmente, ou mesmo, não se deve adequá-la às necessidades imediatas do presente da espécie humana, mas que é preponderante promovê-la em vista de um possível futuro para a humanidade (Kant, 2002). “Assim, uma educação que atinja sua finalidade cumpre, ao mesmo tempo, a finalidade da filosofia moral e política. O homem moral é o ideal a ser seguido no processo de educação” (2007, p. 15). Portanto, o fim supremo da pedagogia esta aliado ao destino individual e social do homem, e não se destinaria a outra coisa que a formação do caráter moral.

Na introdução à Doutrina da Virtude, na segunda parte da *Metafísica dos Costumes*, Kant explica que o sujeito moral se realiza quando pondera seu agir segundo fins e deveres. Isso significa que o homem, pela própria razão, precisa compreender as próprias escolhas desvinculadas dos próprios caprichos, ao agir independente da vontade de outros. Apenas do sujeito moral decorre a ação boa em si mesma. E nesta ação está o que Kant denomina de moralidade. Justamente, nela se encontra o saber sobre o agir em face da consciência da própria liberdade.

É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o

quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente (KANT, 2002, p. 33).

Como a moralidade não é obtida nem pelo homem, nem pela sociedade meramente, a educação do ponto de vista kantiano admite a necessidade da disciplina para que a criança possa aprender a dominar suas tendências por meio de regras. Patente à influência da educação medieval, essa admissão consta logo na introdução de *Sobre a Pedagogia*, como uma justificação. Ademais, pelo teor de uma educação que traz à luz a consciência do dever social, mediante o raciocínio das leis.

A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis [...] As crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos” (Kant, 2002, p. 13).

Não podemos negar que Kant esperava da noção de disciplina um tratamento através do qual fosse possível reduzir no homem as tendências selvagens e, por assim dizer, torna-lo social (2002). Naturalmente que, para ele, não havia nenhum problema nisso. Desde que se realizasse o objetivo primordial da educação. Mas o problema da disciplina, para Foucault, está nos motivos pelos quais as instituições foram criadas. Porque a ideia de disciplina arremete à autoridade, que por sua vez estabelece na coerção o modo de regular o comportamento social, efetivado por técnicas disciplinares para estabilizar as relações de poder.

As relações de poder são um impasse para a educação, um entrave que incapacita de leva-la à sério como projeto. Nas palavras de Foucault, “a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (2007, p. 119). A disciplina, efetuada pelas instituições educacionais da época, equivale à domesticação dos indivíduos para se chegar a um determinado fim. Não necessariamente o de favorecer a moralidade em que Kant acreditava.

Para Judith Revel (2005) não há outro fim almejado com a coerção que a regulação do comportamento dos homens, e é por causa desta que Foucault descreve os séculos XVI e XVII como o período de nascimento das disciplinas. Nos quais as instituições visam regular os indivíduos, e os indivíduos, por sua vez, a sociedade. Sendo assim, em contradição com o que antes fora pensado por Kant, vigora-se o exercício de poder que conforma os desígnios da razão a interesses alheios.

OtrifiedHöffe (2006) concorda com Revel, já que nenhuma instituição se sustenta sem uma normatividade e as relações humanas de modo algum se dissociam de uma ética. Höffe entende que a subjetividade se implica a processos históricos que atrelam o uso do poder à coerção da liberdade para o provimento da dominação, com o intuito de regular as instituições, asseguradas por objetivos e fins disciplinares. Isso nos leva ao caráter instrumental da razão e a noção de que a educação se justifica como ação estratégica.

Não podemos esquecer, a educação legitimada racional deveria tornar o homem capaz de compreender as situações em que está envolvido e fazê-lo reagir diante delas com sentido, não disciplinarmente, mas a partir de princípios fundamentais; e tais não são coerentes para favorecer o divórcio entre a liberdade e o bem comum. A disciplina, enquanto problema, até hoje é vista como aquilo que inibe no homem a capacidade de resistência à dominação e de raciocínio. Conclusivamente, um meio de subtrair da ideia de liberdade os princípios que regem a vontade. Sobre isso, é importante salientar que Kant tinha ciência da negatividade da disciplina, e a ação disciplinar serve de horizonte para a reflexão dos pressupostos de uma pedagogia moral contemporânea.

Todavia, o interesse com a aplicação dela sempre esteve propício à distinção do homem moral. Não o seu contrário, o ser da menoridade. Educativamente, ao se elevar a razão até aos conceitos do dever e da lei, o aprendizado sobre o mundo e suas leis deveria distanciar as tendências originárias no homem, que precisa aprender a lidar com delimitações, para se tornar moral (KANT, 2002, p. 95).

A cultura moral deve-se fundar sobre máximas, não sobre a disciplina. Esta impede os defeitos; aquelas formam a maneira de pensar. É preciso proceder de tal modo que a criança se acostume a agir segundo máximas, e não segundo certos motivos. A disciplina não gera senão um hábito, que desaparece com os anos. É necessário que a criança aprenda a agir segundo certas máximas, cuja equidade ela própria distinga [...] As máximas são deduzidas do próprio homem. Deve-se procurar desde cedo inculcar nas crianças, mediante a cultura moral, a ideia do que é bom ou mal. Se se quer fundar a moralidade, não se deve punir. A moralidade é algo tão santo e sublime que não se deve rebaixá-la, nem igualá-la à disciplina. O primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter. (KANT, 2002, p. 75-6).

Idealmente, a pretensão de Kant era a de “conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade” (KANT, 2002, p. 32). E é claro que esta concepção de disciplina em Kant é defendida a partir da ideia que a humanidade é essencialmente boa. E por isso “a educação deve disciplinar para impedir a selvageria, que a animalidade prejudique o caráter humano” (2007, p. 32), nos assegura Zatti. Tanto que na pedagogia de Kant o aprendizado do exercício das regras, desde cedo, no plano teórico e prático, faz do ser humano um participante do mundo sensível e do inteligível (*Idem*), sendo a disciplina necessária até que o educando possa fazer o uso devido da razão e ajuizar para si o caráter moral dos fins dela mesma, por ele mesmo.

## DA PERSPECTIVA COSMOPOLITA

No cerne do problema da educação moral, a educação pensada de modo cosmopolita por Kant tinha como diretriz ser benéfica a todos por razões naturais. O impasse dela está nos limites da livre aceitação e livre recusa de uma Constituição Cosmopolita por povos e pessoas. Nisso, o risco eminente do rompimento de pactos assim que os objetivos particulares fossem atingidos. Sem falar da normatividade positivista, a submissão e doutrinação em detrimento de valores oriundos de costumes culturais e históricos que seriam englobados num projeto político tão ambicioso, em escala mundial, como nos explica Herrero.

A primeira dificuldade surge da própria liberdade. O dever de promover o Soberano Bem político é um dever eminentemente comunitário. O estabelecimento de uma Constituição Cosmopolita é uma tarefa que supera as possibilidades de cada indivíduo, por mais pura que seja sua moralidade, e supera também as de todos tomados isoladamente. É necessária uma ação unificada de todos, concebida como uma progressiva unificação, primeiro dos indivíduos em um Estado, depois apoiado no bem que deste surge, da Federação de diferentes Estados, para culminar, depois de muitos esforços e fracassos, em uma Constituição Cosmopolita (HERRERO, 1991, p. 118).

O problema da educação a partir do conceito de autonomia centraliza-se então sobre a preparação moral para aceitar o mundo como a morada de todos, educacionalmente, se um dia a humanidade levará a sério ou não o interesse pela futura felicidade (KANT, 2002), num mundo comum. A ponto de se ensinar como estender esse

interesse, e ser possível transmiti-lo. Entendendo-se por felicidade o objetivo permanente intrínseco à vida.

A felicidade é o fim subjetivo de seres racionais do mundo [...], e todas as proposições práticas que têm como fundamento este fim último são sintéticas, mas ao mesmo tempo empíricas. Mas que todos devam fazer para si do supremo bem possível no mundo fim último, eis uma proposição prática sintética *a priori* e, decerto, uma proposição objetivo-prática dada por meio da pura razão (KANT, 1992, p. 14).

Simbolicamente, a menção mais antiga para o termo cosmopolita arremete a imagem de um filósofo que não tinha casa. Um homem, de acordo com Luis E. Navia, que ousou viver segundo as próprias convicções (2009). Manifestadas ironicamente com o comportamento fora dos padrões sociais, deve-se ao desdém de Diógenes (413–323 a.C.), o cínico, a associação do cosmopolitismo à filosofia para denotar discordâncias às divisões e regras preestabelecidas.

Este filósofo extremou sua condição de exilado da cidade de Sinope, refugiando-se em Atenas. A quem o perguntou de onde era, respondeu: “eu sou um cidadão do mundo” (*Idem*). Com o sentido de oposição, o cosmopolitismo ficou cunhado como postura de recusa à diferenciação social e à conformação geográfica e política.

Ao fazer da reflexão moral uma questão de prática, o cinismo consagrou a posição de assumir, presumindo-se um sábio, as conseqüências da natureza racional. Se Diógenes é lembrado pelo desprezo às convenções sociais, não se pode esquecer que isso se deve ao estilo de vida buscado pela filosofia cínica, na qual ser racional é estar em concordância com a natureza do intelecto humano.

Ora, para os cínicos ser irracional é prezar, conforme Cazé e Branham, o aceite de ideias morais ditadas para dobrar a natureza racional do homem, ou seja, despojadas da *physis* tais ideias morais, predeterminadas, não tem valor moral a não ser o que lhes é emprestado pela convenção. “A teoria e a prática éticas de Diógenes só fazem sentido na pressuposição de que a natureza humana seja racional e que a razão possa e deva ser empregada para remover os obstáculos da convenção irracional” (2007, p. 50), bem como os preconceitos e crenças que são empecilhos ao exercício da liberdade.

Ser cosmopolita desde então é não se restringir aos domínios de uma cidade, que depende das iniciativas de um governo, e ter disposição de ver no mundo, que não tem senhor, um “lugar comum”. Em outros termos, é existir sem o receio de transpor fronteiras, livre e pacificamente, para estabelecer diálogo intercultural com os habitantes do mundo. Nisso, não há outro interesse senão o de respeitar os vínculos racionalmente comuns a toda humanidade.

Na história da filosofia, o cosmopolitismo cínico permaneceu identificado pela crítica às convenções e discernimento dos valores universais da natureza humana. Por isso podemos dizer que o desprezo pelas regras e a ironia com os costumes sociais, por parte do cínico, “não faz dele, portanto, um misantropo. Ele não pertence a nenhuma sociedade ou nação particular. Em vez disso, ele é cosmopolita. O cosmopolitismo, porém, é a mais plena realização do Iluminismo” (CAZÉ e BRANHAM, 2007, p. 364), a ser aferida pela humanidade como legado ético da escola cínica.

Segundo Reale e Antiseri (1997), o Iluminismo, de maneira geral, conquistou paulatinamente as camadas cultas e ativas da burguesia nos mais variados países. Inseriu e voltou as mais diversas tradições do conhecimento para libertação dos vínculos cegos e absurdos da tradição, da ignorância e da superstição (1997). Sobretudo, iluminar corresponde à reflexão crítica das tradições e da cultura, como anseio de libertação e compromisso versado na atividade educacional (oral e escrita) para o progresso da humanidade.

Impulsionado pela ideia de progresso, o Esclarecimento foi definido por Kant como a saída dos homens, por eles mesmos, da menoridade. Menoridade é a prevalência da dependência heteronômica. O motivo desta saída, a capacidade que o homem tem de usufruir do próprio entendimento, sem seguir ideias ou cumprir ordens, não agir por instigação da liderança de outros.

Kant concebe que “o homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem” (2008, p. 09). A coragem de empenhar-se pela própria razão; o intelecto, como o único guia, são os principais aspectos da revisão do problema do conhecimento no Século das Luzes, entretencidos à educação.

Na Modernidade, o cosmopolitismo vincula-se à ideia da pedagogia moral de Kant a partir do projeto visado para instaurar a educação moral. Exatamente por meio de um projeto educativo, executável de modo cosmopolita (KANT, 2002). Kant está certo de que este projeto não pode ser realizado pelo livre acordo entre os indivíduos, mas apenas por meio de progressiva organização em vista da espécie humana, já que a razão pode edificar um sistema unificado (KANT, 2006), estrategicamente para o exercício da liberdade.

Com a ideia de cosmopolitismo, Kant retoma os anseios mais nobres da natureza racional do homem. Com o movimento iluminista espalhado pela Europa, por homens de ciência e filosofia, podemos inferir que a divulgação de uma educação cosmopolita já se consolidava no engajamento de debater métodos e a consistência das instituições para reorganizar a vida civil. O desejo de progresso social e científico no prisma da educação se amplia para o bem da humanidade difundido graças à fé na razão, unida ao esforço de divulgação do saber e interesse pela eficiência das instituições reguladoras da sociedade.

Destarte, o cosmopolitismo kantiano se relaciona com o problema da educação no conjunto das especulações que levariam à moralização da sociedade. Orientada a partir de princípios com base no paradigma da subjetividade, ser cosmopolita requer a saída do estado de natureza (orgânica/sensível), tanto quanto o abandono da menoridade, opondo fatalmente o ser da natureza ao ser da civilidade, o ser cultural.

Fundamentalmente, estremar a contrato a sociabilidade entre pessoas esclarecidas, estimando a adesão, por respeito à diversidade de culturas e a hospitalidade universal, carece do respaldo sócio-político atrelado à educação como o dever de orientar os mais jovens, tal como propõe Kant:

Deve-se orientar o jovem à humanidade no trato com os outros, aos sentimentos cosmopolitas. Em nossa alma há qualquer coisa que chamamos de interesse: 1. por nós próprios; 2. por aqueles que conosco cresceram; e, por fim, 3. pelo bem universal. É preciso fazer os jovens conhecerem esse interesse para que eles possam por ele se animar. Eles devem alegrar-se pelo bem geral mesmo que não seja vantajoso para a pátria, ou para si mesmos (Kant, 2002, p. 106).

Kant observa que a boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo (2006). Ele nos ensina que devemos compreender que uma proposta pedagógica vigorada pelo bem, para o mundo, não pode ser realizada no presente da espécie humana. A ideia de progresso faz todo sentido se notarmos que o progresso está amparado por anseios iluministas. Para Kant, a proposta pode ser tornada possível no futuro, tendo-se em mente qual o destino que a humanidade quer dar para si mesma.

Todos os progressos na civilização, pelos quais o homem se educa, têm como fim que os conhecimentos e habilidades adquiridos sirvam para o uso do mundo, mas no mundo o objeto mais importante ao qual o homem pode aplicá-los é o ser humano, porque ele é seu próprio fim último. – Conhecer, pois, o ser humano segundo sua espécie, como terreno dotado de razão, merece

particularmente ser chamado de conhecimento do mundo, ainda que só constitua uma parte das criaturas terrenas. (KANT, 2006, p. 21)

No segundo artigo definitivo da *Paz Perpétua*, as leis empíricas, de modo a sujeitar todos os homens à coerção legal, prescritas e determinadas por eles mesmos, cumprem com a finalidade de conservação da paz pelos Estados e cerceamento das condutas que atentem contra a liberdade civil, é o que admite Kant. Como garantia imprescritível da liberdade racional, ser cosmopolita, naturalmente, é um direito. Não um direito de exploração de uma nação sobre outra, afetando-lhes a independência (Kant, 2005), mas um direito dos cidadãos cordiais do mundo.

A ideia de direito consubstanciado na educação prescreve um sistema que deve ser adotado por todos. A hipótese de que a violação de direitos, incompatíveis com as leis da razão e simultaneamente as leis empíricas, viola a todos (Kant, 2008), de fato, nos conduz a conclusão de que o agir de cada um, na sociedade, não pode ser heteronômico, portanto a liberdade dos homens há de encontrar limites na coerção.

Acontece que em Kant a autonomia da vontade concorre para a felicidade. A responsabilidade para conosco e com o mundo é igualmente entendida como responsabilidade de todos. Porém, não podemos ignorar que, enquanto sujeitos mundanos de interesses diversos e prioridades particulares, a felicidade e a responsabilidade se tornam incertas devido aos critérios das escolhas que fazemos, que nem sempre se alinham a lei moral.

Da ótica pedagógica de Kant, se procurássemos enxergar na pedagogia um conhecimento prático que nos ajuda a viver o que se aprende sobre o mundo, consolidada numa relação dos mais diferentes conhecimentos que concorrem para os fins essenciais da razão humana (CRP, B 866). Educacionalmente, deveríamos concluir com ele que o aprendizado deveria provocar a investigação e observação de princípios universais e, ainda, as regras da natureza em geral.

Parece-nos sensato que ao pensarmos, em concordância com Kant, numa educação para o cidadão do futuro (KANT, 2002), precisamos pensar em como educar para a autonomia e optar, definitivamente, pela insistência no desmantelamento dos motivos pelos quais nos opomos, voluntariamente ou não, à educação com base em princípios universais, e os porquês de não estendê-la a todos: princípios de uma lógica educacional que não admite a nulidade da inteligência, nem justificativas fundadas no dogmatismo.

Dado que pelo desvelamento da educação nos deparamos com os conhecimentos que dizem respeito e, necessariamente, interessam a todos os habitantes do mundo (CRP, B 868), o acesso à educação para o uso da liberdade é inerente ao bem de todos. Pois bem, cabe insistir numa educação racional que esteja disponível, conveniente como direito e dever, acima de quaisquer outras lógicas educativas que se queiram perpetrar.

Não é um desabono que as dificuldades encontradas na solução, difusão e ampliação da prática educativa fizeram Kant registrá-la como a mais importante e o mais difícil problema que o homem tem como tarefa (2002). Notadamente, ele nos incita à constatação de que o desafio da educação moral localiza-se no desafio do uso da liberdade inclinada para o bem, consoante ao cultivo da felicidade. Assim, a autonomia permanece tematizada na provisão da educação moral, numa sociedade imoral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o exercício da autonomia envolto na dinâmica educacional é, sem dúvidas, um desafio que se ignorado oportuniza recair sob os sujeitos a pena de desapropriação do próprio processo educativo. Se for assim, como consequência relega-se à sociedade um futuro obscurecido por interesses imediatos. Sem revisão dos pressupostos e percepção dos princípios fundamentais que distinguem a sociedade como tal, o interesse pelo bem estar da mesma torna-se postergável até o completo esquecimento ou abandono. Dentro da lógica dos critérios da filosofia moderna, o conceito de Kant nos coloca no crivo dos questionamentos sobre o quanto a influência da sociedade condiciona a consciência moral dos indivíduos no processo educativo, e vice-versa.

Seja como for, a partir do panorama cultural do Brasil atual e do sentido existencial da humanidade e os sentidos da História, relacionados com a pedagogia e seus fundamentos, que urge interrogar aos destinatários da educação contemporânea acerca da interação entre os sujeitos, o equilíbrio das instituições e a valorização do consenso comunitário no processo de construção da sociedade moral. Sobretudo, para que o interesse pelo futuro comunitário não termine irrefletido como mero objeto da macro política entre outros.

Se pensarmos a favor da pedagogia de Kant, não se pode dizer que o pressuposto da liberdade nela é renunciável como contribuição a uma educação para o futuro, embora a sociedade moral mesma se mostre irrealizável (pensada dentro do paradigma do Ocidente). Na contramão da filosofia de Kant, a racionalidade instrumental, estremada no século XX, reveste a pedagogia contemporânea de pessimismo se restringida a esse paradigma.

Neste texto, ao trazermos à tona a versão de Kant sobre a possibilidade de haver liberdade no homem, como condição de emancipação da própria sociedade, retomamos a discussão sobre a possibilidade de uma pedagogia emancipada, cuja finalidade esteja aliada à possibilidade da felicidade. Uma ideia que parece estar esquecida no ciclo educacional. Decerto, ela deveria ser a preponderante, a qual antes se exige o desvencilhar dos seres humanos da superestima dos valores econômicos, em detrimento dos valores humanos, e também de pré-conceitos, crendices, dogmas e confissões religiosas que deturpam a cultura da educação moral, do ponto de vista filosófico.

Ao abrigo do conceito de autonomia, ponto nevrálgico da educação no amanhã, o principal propósito foi contribuir para o discernimento autocrítico dos leitores, sujeitos de seus próprios processos de aprendizado. No decorrer deste texto, procurou-se lançar luz à discussão da educação contemporânea pensada a partir da corresponsabilidade entre cidadãos e o exercício da liberdade em sociedade, para além dos modelos educacionais disciplinares, que a cada dia são mais aclamados devido à crise da razão instalada na cultura. Ela é um sintoma, dentre tantos, do vazio de sentido, dos descontentamentos com as escolhas de nossa sociedade e com os fins educacionais que a sustentam.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.

CAZÉ, M.O.G. e BRANHAM R.B. (org.). *Os cínicos: o movimento cínico na antiguidade e o seu legado*. São Paulo: Loyola, 2007.

FREITAG, B. *A Teoria Crítica: Ontem e hoje*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

GIACCOIA, O. *Kant e Nietzsche e a autodeterminação como fundamento da autonomia*. Revista do Instituto HumanitasUnisinos. Ano XIII. n. 417. mai. 2013. Disponível em: [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4944&secao=%20417](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4944&secao=%20417) Acesso em: 18/10/2017.

HERRERO, F. J. *Religião e História em Kant*. São Paulo: Edicoes Loyola, 1991.

HÖFFE, O. *Justiça Política: Fundamentação de uma filosofia crítica do direito e do Estado*. Trad.: Ernildo Stein. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KANT, I. *Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático*. Tradução de Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

\_\_\_\_\_. *A religião nos Limites da Simples Razão*. Lisboa: Edições 70, 1992.

\_\_\_\_\_. *Crítica da Faculdade do Juízo* (Trad. de Valério Rohden e Antônio Marques). 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. *Crítica da Razão Pura* (Trad. Alexandre Fradique Morujão). Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2008.

\_\_\_\_\_. *Crítica da Razão Prática* (Trad. de Afonso Bertagnoli). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

\_\_\_\_\_. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. *Prolegômenos a toda Metafísica Futura*. (Os pensadores) São Paulo: Abril Cultural, 1974.

\_\_\_\_\_. *Sobre a Pedagogia*. 2ª ed. Piracicaba: Unimep, 2002.

\_\_\_\_\_. *Resposta à Pergunta o que é o Iluminismo*. In. A paz perpétua e outros opúsculos. Tradução Artur mourão. Lisboa Edição 70, 2008.

NAVIA, L. E. *Diógenes, o Cínico*. São Paulo: Odysseus Editora, 2009.

REALE, G. ANTISERI, D. *História da Filosofia*. Antiguidade e Idade Média. 4ª Ed. São Paulo: Paulus. 1997.

REVEL, J. *Michel Foucault: Conceitos essenciais*. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROHDEN, L. *O Poder da Linguagem: A arte retórica de Aristóteles*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

ZAMUDIO, Guillermo Bustamante. *Pedagogía de Kant: ¿Una filosofía de la educación?* Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 5, núm. 10, julio-diciembre, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. 2012, 155-171. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281024896009> Acesso em: 12/10/2017.

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