

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/323923316>

# Educación para la ciudadanía en Kant

Article in *Revista Internacional de Aprendizaje* · January 2018

DOI: 10.18848/2575-5544/CGP/v04i02/31-39

---

CITATIONS

0

---

READS

150

1 author:



Rosa Virginia Wanderley Diniz  
University of Sorocaba

18 PUBLICATIONS 34 CITATIONS

SEE PROFILE

# EDUCACIÓN PARA CIUDADANÍA EN KANT

Rosa Virgínia Wanderley Diniz<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

El artículo presenta discusión acerca de las contribuciones de la pedagogía idealista kantiana para la estructuración de una educación formadora de la ciudadanía y, en esa perspectiva, visa verificar si el simple acto educativo sería instrumento infalible para la formación del sujeto-ciudadano.

De pronto, por ciudadanía se considerará el concepto dado por Pinsky (1998: pp.18), cual sea, como una serie de derechos, deberes y actitudes relativos al ciudadano, uno que estableció un acuerdo con sus iguales para la utilización de servicios en cambio de pagos y participación en la administración común.

Paulo Neto (2002: pp.11) argumenta que el elemento llave de la pedagogía idealista sería educación para la emancipación de los individuos – siendo la autonomía ‘hilo conductor’ - o sea, hacer uso de su propio entendimiento como herramienta para la comprensión de ideas y opiniones.

Para Haydt (1997: pp. 13) todo sistema educativo está basado en una concepción del hombre y del mundo siendo los aspectos filosóficos quienes dan sus sentidos y fines, así la filosofía tendría estrecha conexión con la pedagogía una vez que esta reflexiona acerca de la formación humana mientras aquella reflexiona acerca de la vida.

Se optó por analizar la teoría del filósofo Immanuel Kant, denominado por Morente (1979: pp. 219) por idealismo transcendental, pues este trata educación en la perspectiva de construcción de la autonomía y libertad, siendo la moral atributo para el cumplimiento del deber, así, se discute si este conjunto de elementos sería suficiente para garantizar la ciudadanía como consecuencia.

Una vez que Kant propone la educación para la autonomía, luego para la promoción humana – como protagonista en su propia historia – ¿hasta dónde podrá esta propuesta actuar efectivamente para la acción ciudadana del sujeto? O, ¿la educación

---

<sup>1</sup> Docente de las ‘Faculdades Max Planck’ (Indaiatuba/SP – Brasil), Doctoranda en Educación – UNISO (Sorocaba/SP – Brasil). [rosaecologica@hotmail.com](mailto:rosaecologica@hotmail.com)

para la autonomía sería instrumento para la construcción ontológica del sujeto, no garantizando su formación la consciencia social y beneficio de los intereses colectivos?

O sea, la educación para autonomía, en la concepción kantiana, tendría la magia de construir de facto un sujeto celoso por el bien común, como la propuesta político - educacional de la ilustración - la defensa de la emancipación, del ejercicio de la ciudadanía y de la moralidad – comentada por Paulo Neto (2002: pp. 12).

Basado en la distinción entre el conocer y el pensar, Kant afirma que los individuos pueden admitir ideas que hagan posible, en el plan práctico, una vida con sentido (BARROS II, 2009: pp. 1) – ¿así estaría la ciudadanía insertada en este contexto? ¿Bastaría la fórmula kantiana – “actúa de tal manera que el motivo, el principio que te lleve a actuar, pueda querer que sea una ley universal” – para que se suponga la acción ciudadana? ¿El sujeto consciente es inherentemente ciudadano en la concepción cuestionada?

Según Haydt (1997b: pp. 24), el proceso educativo siempre se encargó de difundir los valores acerca de los cuales se estructura la sociedad donde se está insertado. ¿Considerando que las máximas liberales no sujetaran la acción efectiva, es capaz la autonomía de asegurar la ciudadanía?

El tema fue abordado a partir de revisión de literatura, especialmente de las obras kantianas *“Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres”*, *“Contestación a la pregunta: ¿qué es la Ilustración?”* y *“Crítica a la Razón Práctica”*, de forma directa e indirecta, utilizando, para tanto, de la metodología zetética, definida por Comte-Sponville (2011: pp. 637) como el método que consiste en buscar siempre la verdad, sin que se lo afirme nada, incluso por la propia imposibilidad de encontrársela.

Elegir este método objetivó comprender las ideas y prácticas en cuestión, para posibilitar el constante análisis e indagación, sin pretender agotar el tema en búsqueda de contestación definitiva.

Se organizó el artículo desde dos bases, siendo, la primera de conceptos estructuradores del tema, perteneciendo a esta los debates acerca de educación, ciudadanía, Kant y su teoría.

La segunda presenta las relaciones que se establecen a partir de los conceptos dados para observar si la hipótesis se confirma.

## **1. KANT**

### **1.1 CONTEXTUALIZACIÓN Y TEORÍA**

El filósofo que aconseja a osar saber, juzga las pretensiones infundadas y naturales, de nuestro entendimiento, proponiendo su crítica. Participante del período de ilustración, Kant acompañó un mundo donde el hombre se deslumbraba con la posibilidad del conocer, implicado en nuevos valores y cuestionamientos, siendo un ser en (re)construcción, así, el contexto vivido por Kant reflexionaba una nueva perspectiva acerca de la sociedad siendo la razón llave para invocar otra comprensión de la realidad y promover la libertad. (MORAIS, 2013: pp. 21)

Para Kant las cuestiones humanas fundamentales serían la metafísica (¿Qué puedo saber?), la moral (¿Qué debo hacer?) y la religiosa (¿Qué puedo esperar?). Todas ellas dependientes de una cuarta: “¿Qué es el hombre?” (Wolff, 2012: pp. 8).

Desde este panorama la filosofía kantiana no sigue por los caminos de la ontología, ética o política; la gran cuestión filosófica está en la teoría del conocimiento que fundamenta todo más (BINI, 2010: pp.33) – según Nodari (2009: pp.13), conocer todos los límites del conocimiento puro *a priori* apartada de toda la experiencia era el problema crucial kantiano.

Edson Bini (2010: pp.33) contextualizando el filósofo comenta que aún que Kant no haya sido históricamente uno de los fundadores de la filosofía moderna occidental, su contribución superó cuantitativa y cualitativamente a la de todas grandes figuras que lo precedieran, con la revolución que produjo, cambiando parámetros, paradigmas, metodologías, conceptos e, incluso, alterando el propio eje del objeto filosófico.

Este cambio se constituyó en la revolución (Kant) copernicana que propone la idea de que el conocimiento implica no sólo el conocido, pero, también, el cognoscente;

depende no sólo de las características del objeto, como también, de la estructura del sujeto cognoscente (NODARI, 2009: pp. 13).

Disertando acerca de la polarización del conocimiento, que puede ser percibida en toda la historia de la filosofía desde la Antigüedad, Morais (2013: pp. 24) defiende que esos problemas son retomados en la Modernidad siendo sus polos representados por conceptos como: sujeto y objeto; razón y experiencia; formal y dialéctica; ética y estética.

Según Morente (1979: pp. 219), en la confluencia de tres grandes corrientes filosóficas<sup>2</sup> Kant quitó los elementos fundamentales para establecer de una manera eficaz y concreta el problema de la teoría del conocimiento y de la metafísica, así, Kant representaría, según el autor comentado, el hombre que tiene todos los hilos de la ideología de su tiempo.

La modernidad filosófica atravesada por dos grandes críticas de la razón – la empirista, cuyo exponente es David Hume y la kantiana – que representan el contrapunto a cualquier especulación filosófica cuanto a la objetividad de la razón (BEZERRA, 2011: pp. 8).

## **1.2 CRITICISMO KANTIANO**

Kant, según Benda (1976: pp. 15) fue el primer a analizar la naturaleza del entendimiento humano, así, contestó, en su obra *Crítica de la Razón Pura*, si es posible una “razón pura” independiente de la experiencia y, en *Crítica de la Razón Práctica*, intentó recuperar las realidades de la metafísica que destruyera en el proceso anterior. (ARANHA y MARTINS, 1993: pp. 112).

Crítica, etimológicamente, según Comte-Sponville (2011: pp. 134) sería todo lo que decide y juzga, especialmente lo que juzga el propio juicio. Es someter nuestros conocimientos, valores y creencias al tribunal de la razón - incluso la propia razón juzga a sí misma; pues una razón que no se examina peca contra la razón.

Conforme Oliveira y Trotta (2007: pp. 3) el llamado criticismo kantiano estableció límites a la razón humana cuando afirmó que sólo podemos conocer lo que nosotros mismos creamos.

En este sentido Marina (2009: pp. 18) discurriendo acerca de la inteligencia, comenta, que nunca estamos seguros al respecto de lo que otra persona ve pues

---

<sup>2</sup> Leibniz, Hume e Newton.

completamos lo que vemos con lo que sabemos, dando estabilidad al inestable, interpretando informaciones dándoles significado.

Bezerra (2011: pp. 9) expone que para el filósofo el conocimiento ocurre a partir de las facultades de la sensibilidad y el entendimiento - por la sensibilidad los objetos nos son dados y por el entendimiento pensados; sólo podemos conocer o formar conceptos de objetos dados a la experiencia.

Todavía, distinto de la epistemología empirista, Kant afirma que esta misma experiencia no es algo totalmente *a posteriori*, como piensa el empirismo, pero está estructurada por principios *a priori* (intuiciones y conceptos) que son la condición de posibilidad de la propia experiencia, lo que agrega al empirismo una dosis del “racionalismo” (BEZERRA, 2011: pp. 9).

Este conocer, construido en la perspectiva del sujeto, ocurre, para Kant, a partir de dos formas de intuición: las empíricas, impresiones del objeto (fenómeno) en nuestra facultad representativa, y las puras (*a priori*), capacidad inherente al sujeto de buscar en sí mismo la posibilidad del conocer, con carácter de necesidad y universalidad.

De esta conjunción de intuiciones y conceptos, se constituye la facultad científica del conocimiento, que al contrario de la razón metafísica enredada en incertidumbres y contradicciones, para Kant, puede empezar el camino seguro de una ciencia (BEZERRA, 2011: pp.9).

Distinto de la manera tradicional de pensar el conocer, a partir del objeto, Kant propone una revisión de perspectiva una vez que la acción del conocer sería llena de subjetividades propias del cognoscente. Así, no sería el sujeto cognoscente que desvelaría el objeto pero el objeto desvelado que sería interpretado por la subjetividad – experiencia e intuición – del sujeto.

Marina (2009: pp. 56) comenta que es posible que, como Kant decía, la percepción de la propia subjetividad acompañe todas las experiencias, pero eso no sería un conocimiento teorizado sino simplemente vivido, además que la creación de la propia subjetividad y del mundo que la acompaña es la gran tarea de la inteligencia. (MARINA, 2009: pp. 183)

En este sentido, Savater (s.f.), en líneas generales, no argumenta acerca de la posibilidad de conocer los objetos sino como a nosotros es dado el conocer, pues, los objetos no son realidades independientes del sujeto, no teniendo una percepción pasiva, pero activa del cognoscente.

Nodari (2009: pp. 83) comentando Kant, aclara que mientras para conocer un objeto, se requiere probar su posibilidad, para pensar algo, si debe observar sólo que el pensar no se contradiga.

Esa distinción, entre fenómeno y la cosa en sí, permitió a Kant solucionar el problema de la inevitabilidad de la contradicción, que se registra cuando nuestro conocimiento se regula por los objetos tomados en sí mismos (NODARI, 2009: pp. 83).

Por lo tanto, habría complementariedad entre experiencia e intuición una vez que, las intuiciones puras serían incapaces de conocer los objetos en sí, y las intuiciones empíricas serían imposibles caso no hubiesen las formas *a priori*.

Morente (1979: pp. 219) define como tarea fundamental kantiana el fin en sí, Kant tratará de mostrar cómo, en la relación del conocimiento, lo que llamamos el “ser es” no es un ser “en sí”, sino un ser objeto, un ser “para” ser conocido, un ser lógicamente puesto por el sujeto pensante y cognoscente, como objeto de conocimiento, pero no “en sí” o “por sí” mismo como una realidad trascendente.

### **1.3 MORAL – ¿QUÉ ES LA ACCIÓN BUENA KANTIANA?**

Según Wolff (2014: pp. 311) decir que el hombre es moral no significa que él sea bueno por naturaleza, ni malo, sino que sea bueno y malo al mismo tiempo una vez que el hombre es capaz tanto de extraordinaria dedicación cuanto barbarie.

Las averiguaciones éticas kantianas surgen de su reacción contra los dogmatistas y su intención de construir con materiales no sometidos a la crítica (BENDA, 1976: pp. 24).

Según Ferreira (2011: pp. 108) Kant busca una ética y moral universales a partir únicamente de la racionalidad, así no se recurre a experiencia o la cultura.

El punto de partida kantiano sería el concepto de voluntad buena, venida de la ética racional, sin que sea inclinación natural (FERREIRA, 2011: pp. 108) siendo lo único que posee valor absoluto, porque donde deriva el concepto del deber y constituye condición indispensable de lo propio feto del ser humano ser digno de la felicidad (NODARI, 2009: pp. 156).

Se observa que la supresión de las interferencias socioculturales sugerida por la ética kantiana posibilitaría la construcción de ‘valores absolutos’ racionalmente estructurados que se alejarían de la utopía propia de los valores universales promocionados por la lógica humanitaria de los derechos humanos.

Para Benda (1976: pp. 25) el elemento primario del sistema kantiano sería una

creencia en la superioridad de un principio ético dirigente sobre todas las otras facultades del hombre, como juicios fijos e inherentes a la naturaleza del ‘ser racional’.

Actuar para alcanzar la felicidad, como pretendía Aristóteles, no sería ético para Kant, pues, si la naturaleza quisiera que el hombre fuera feliz no lo haría racional, la ley de la razón debe ser necesaria y universal como las leyes de la naturaleza (FERREIRA, 2011: pp. 108).

Nodari (2009: pp. 155), citando ‘Fundamentación de la metafísica de las costumbres’, relata que también la ética tiene una parte empírica (antropología práctica) y una racional, que puede ser denominada moral. Y Kant intenta elaborar una filosofía moral pura, depurada de todo lo que pueda ser empírico, o sea, de una teoría válida moralmente no solo para el ser humano, pero para todos los seres racionales (NODARI, 2009: pp. 155).

Benda (1976: pp. 27) completa aunque la consciencia moral percibe que el valor ético de una acción no está en sus resultados pero en la voluntad que la origina, solo siendo moral la que resulta del cumplimiento del deber.

## **2. EDUCACIÓN PARA CIUDADANÍA**

Para Ribeiro (2002: pp. 115) la educación son los procesos formativos que se realizan en las prácticas sociales relacionadas a las distintas manifestaciones de convivencia humana.

Desde esta definición se observa que la educación ocurre, formal e informalmente, en todos espacios sociales, incluso políticos, donde se forman, discuten y trascienden valores.

Haydt (1997: pp. 11) propone para la educación dos sentidos, uno social a partir de la transmisión de conocimientos, normas, valores, creencias, usos y costumbres entre generaciones y, el segundo, del punto de vista individual, la educación como desarrollo de habilidades y potencialidades de cada uno, visando la mejoría de personalidad. Marina (2009: pp. 79) completa que el sentido de educación para Kant “debería guiarse por los valores pensados y, no, por los vividos”.

Saviani (1996, pp. 35) con relación a los problemas educacionales y la cuestión de los valores, demanda por una reflexión de la acción educativa y una posible reformulación afirmando que si la educación objetiva el hombre que sentido ella tendrá si no esté vuelta para la promoción humana.



Entre los valores debatidos en la práctica educativa es imprescindible que se privilegien espacios de discusión acerca de la ciudadanía.

La autonomía, constituida por medio de la educación, según Marina (2009: pp. 208) permite que se construya un sujeto más o menos libre, ya que la libertad no es una propiedad que uno tiene o no, pero que uno posee en mayor o menor grado.

Como antes citado esta se caracteriza por una serie de derechos, deberes y actitudes relativos al ciudadano (PINSKY, 1998: pp. 18) debiendo estas posturas, y la razón de ser de las mismas, ser estructuradas y debatidas por vía educativa, para la formación de sujetos politizados.

No se puede olvidar, como presenta Guarinello (1998: pp. 29) que la idea de ciudadanía fue inspirada en institutos del mundo greco-romano, tales como la democracia, soberanía y libertad. Todavía, el mismo autor pondera cuanto a la diferencia entre ciudadanía antigua y moderna, no existiendo entre ambas ninguna continuidad.

Confirmado por Habermas (1997: pp. 285) que apunta que la ciudadanía tuvo por mucho tiempo sentido de pertenencia a un Estado mientras hoy reúne derechos y deberes civiles.

Dallari (1998: pp. 14), cuanto a la ciudadanía moderna, la expone como un conjunto de derechos que posibilita la persona de participar activamente del gobierno de su país; quien no la detiene se queda excluido de la vida y toma de decisiones de su grupo social, expresando, así, no solo una situación política sino, también, jurídica.

Además, Habermas (1997: pp. 286) presenta las interpretaciones discordantes acerca de la ciudadanía activa pues en el liberalismo había una comprensión individualista del papel del ciudadano mientras en la tradición aristotélica una comprensión ético-comunitaria.

De esto es posible observar cierta evolución de la concepción de ciudadanía que expande el espacio del individuo y del Estado, haciéndolos complementarios pues sujeto del y en el Estado de lo cual hace parte. Este trabajo considera ciudadanía en la concepción aristotélico-republicana como acción de un sujeto integrado y perteneciente a una comunidad ético-cultural que se determina a sí misma, a partir de la decisión de sus ciudadanos-miembros, en beneficio común.

### **3. EDUCACIÓN PARA CIUDADANÍA EN KANT**

Oliveira y Trotta (2007: pp. 4) citan que, para Kant, el hombre está sometido a

las leyes de la naturaleza y, al mismo tiempo de la libertad; él sería capaz de percibirse como causa de fenómenos existentes, comprendiendo que la razón humana es libre y determinante denominado de libertad transcendental.

Existe en la proposición kantiana la idea de libertad individual conjugada por una concepción de moralidad a que la razón del “ser pensante” debe estar subordinada construyendo valores.

Kant ([s.f.]: pp. 1), a respecto del sujeto declara:

La pereza y la cobardía son causa de que una tan gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo, a pesar de que hace tiempo la Naturaleza los liberó de ajena tutela; también lo son que se haga tan fácil para otros erigirse en tutores. [...] Principios y fórmulas, instrumentos mecánicos de un uso o más bien abuso, racional de sus dotes naturales, hacen veces de ligaduras que le sujetan a ese estado. Quien se desprendiera de ellas apenas si se atrevería a dar un salto inseguro para salvar una pequeña zanja, pues no está acostumbrado a los movimientos desembarazados. Por esta razón, pocos son los que, con propio esfuerzo de su espíritu, han logrado superar esa incapacidad y proseguir, sin embargo, con paso firme lo considere el paso de la emancipación, además de muy difícil, en extremo peligroso.

Así, solo una postura de alejamiento de la racionalidad podría, para Kant, justificar la inercia del sujeto ante su capacidad de aclaración. Como bien comenta Silva (s.f.), el ‘sujeto kantiano’ debe ser concebido como emancipado pues lo ideal de subjetividad se confundiría con el de emancipación y realización de libertad, así, esta debe ser la posición del sujeto ante el mundo.

Según Benda (1976: pp. 27) Kant considera la autonomía como criterio ético, así, al individuo sería imprescindible las ganas de usar la razón de manera libre para realizar una actividad moral donde pueda, de facto, buscar el bien común, siendo este atributo de buena voluntad, conducida por la ética racional.

Así la ciudadanía kantiana estaría pautada nos ejes de la moral, autonomía y libertad. Si, en esta perspectiva, se pensar la educación, se hace necesario pensar la misma como educación para autonomía y no para el aprendizaje estimulándose el pensar libre pautado en la racionalidad y nutrido por la experiencia para que el sujeto construya su conocer emancipado.

Son muchas las discusiones acerca de la revolución (Kant) copernicana al respecto del conocer, visto que el filósofo estudiado cambia la mirada del objeto para el sujeto presentando el conocer como acto lleno de subjetividad. Completando, Kroner

(*apud* NODARI, 2009: pp. 158) que esta misma revolución ocurre en la moral puesto que el deber no es condicional.

La acción educativa kantiana debe ser pensada en la perspectiva del sujeto, de modo a viabilizar su emancipación, y no en la perspectiva del objeto (mercado, sociedad), además deben ser pautados por una moral constituida de universalidad y disciplina vislumbrando el bien-común.

Según Marina (2009: pp. 185) cuando la inteligencia se esfuerza para alcanzar verdades universales ella se transforma en razón y esto es una elección revolucionaria y subversiva cuyos efectos se propagan muchísimo. Pues se espera que el sujeto, a partir de su autonomía, sea capaz de contestar modelos contrarios a la idea de bien común, pues imprescindible tal mirada para actuar de forma ciudadana, siendo imperativo categórico.

Oliveira y Trotta (2007: pp. 4) orientan que la voluntad libre se presenta cuando la razón nos fornece la “regla de conducta” – lo que debemos o no hacer – pues Kant concibió la libertad transcendental como el libre-arbitrio, o el práctico, resultando que debemos entender por práctico, lo que tiene respecto con la moral y al derecho.

El postulado de la inmortalidad del alma, propuesto por Kant trae, conforme Barros II (2009: pp. 50), alternativa para que la búsqueda de una ley moral eficaz no sea tomada por una consternación fulminante – incluyéndose la proposición ciudadana del bien-común.

En esta dirección, Kant concluye que la voluntad humana es verdaderamente moral cuando regida por imperativos categóricos, así llamados por incondicionados y absolutos – realizando la acción por el deber (ARANHA e MARTINS, 1993: pp. 285). Sería la autonomía instrumento para o cumplimiento do deber ciudadano.

Según Oliveira y Trotta (2007: pp. 5) para Kant, directamente relacionada con la moralidad, guiada por la autonomía y libre de motivaciones sensibles o extrañas, como ser racional, el hombre sería dotado de voluntad libre y capaz de permitir la moralidad.

Corroborando con la concepción del criticismo kantiano, apuntada por Rohden (1998: pp. 106) siendo persona crítica es la que tiene posiciones independientes y reflexionadas, capacitada para pensar por sí y no aceptando por verdadero lo establecido, necesitando examinar de forma libre y fundamentada.

Así que, la teoría educacional kantiana defiende una propuesta para la libertad y la autonomía moral que se manifiesta, entre otras cosas, en la ansia por lo

conocimiento y el saber cómo elementos que poseerían una intrínseca afinidad con lo ejercicio de la libertad (PAULO NETO, 2002: pp. 9).

De esta manera, siendo Kant, en relación al Siglo de las Luces su representante más expresivo en lo que concierne la libertad como valor esencial (OLIVEIRA y TROTTA, 2007: pp. 1), natural que la concepción de libertad se converja con la óptica de construcción del sujeto, siendo esta impulsada para un sujeto que ejerce su libertad de forma racional y reflexionada dentro de la sociedad.

## CONSIDERACIONES FINALES

Como cualquier fenómeno del conocer la posibilidad de una educación para la ciudadanía se depende de las categorías *a priori* de los sujetos (conceptos) y la condición espacio-temporal donde ocurre el fenómeno.

La concepción de ciudadanía como cualidad educacional ocurrirá a partir de las categorías *a priori* que el sujeto posea y estas, por su vez, condicionasen a padrones de experiencias dadas en determinados límites de espacio-tempo.

En este sentido, si la teoría kantiana del conocimiento sugiere que la experiencia y la razón son complementares para la estructuración de conceptos no se puede atestar a la educación formal única y exclusiva vocación para la orientación ciudadana.

Además, el concepto moderno de ciudadanía nos impone un compromiso que se inician con la pertenencia e integración del sujeto para con el bien común alimentando así la propia moral (temporalmente) establecida.

De hecho, se hace necesaria la estructuración de experiencias más amplias, a partir de prácticas y debates politizadas acerca do bien común y de la ciudadanía, así como, de la promulgación de éstos como valores, no solo sociales pero humanitarios, tanto en educación formal cuanto informal.

Marina (2009: pp. 184) alerta que es plenamente posible pensar el hombre como una inteligencia esclava y encerrada en un determinismo, sometido a presiones y costumbres sociales, creados para el fanatismo y el deseo; desistiendo, pues, de la libertad.

No se debe educar apenas para estar en sociedad pero para formar un sujeto que, a partir de la autonomía constituida por medio de la aclaración, ambos subjetivos, sea capaz de ejercer una práctica ciudadana más consciente y reflexionada.

En mismo sentido, a respecto de la educación, Paulo Neto (2002: pp. 13) corrobora que la educación objetiva transformar el ser humano en un ser que utiliza su natural inclinación para la libertad como modo de realización de la acción moral. Esta ocurriría por lo proceso disciplinar para formar el carácter del individuo siendo el carácter la fuerza que el educando impone sobre los impulsos, los apetites y las inclinaciones para el cumplimiento de acciones morales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, Nicola (2007). Dicionário de Filosofia. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Aranha, Maria Lúcia y Martins, Maria Helena P (1993). Filosofando: introdução à filosofia. 2.ed. São Paulo: Moderna.
- \_\_\_\_\_. (2006). História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil. 3.ed. São Paulo: Moderna.
- Barros II, João Roberto (2009). “Ética e história em Kant – um estudo sobre Ideia”. Cadernos de Ética e Filosofia Política 15, pp. 49-61.
- Benda, Julien (1976). O pensamento vivo de Kant. Tradução: Wilson Veloso. São Paulo: Martins/EDUSP.
- Bezerra, Hildemar de Araújo (2011). A crítica hegeliana do entendimento e a perspectiva da razão. 84 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Comte-Sponville, André (2011). Dicionário filosófico. 2ª edição. São Paulo: WMF, Martins Fontes.
- Dallari, Dalmo de A (1998). Direitos humanos e cidadania. São Paulo: Moderna.
- Ferreira, Alexandre de O (2011). Liberdade e filosofia: da Antiguidade a Kant. Curitiba: Ibipex.
- Guarinello, Norberto L (1998). Cidades - estado na antiguidade clássica. En: PINSKY, Jaime. Cidadania e educação. São Paulo: Contexto.
- Habermas, Jürgen (1997). Direito e democracia: entre facticidade e validade. Volume II. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Haydt, Regina C. C (1997a). Curso de didática geral. 4.ª ed. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. (1997b). Crise na educação: por quê? Thot, n. 22: pp.45 En: Haydt, Regina C. C. Curso de didática geral. 4.ed. São Paulo: Ática.
- Höffe, Otfried (1993). Introdução a la philosophie pratique de Kant: la moral, le droit et la religion. 2 ed. Paris: Vrin En: Nodari, P C (2009). A teoria dos dois mundos e o conceito de liberdade em Kant. Caxias do Sul: Educs.
- Kant, Immanuel (2010). Metafísica dos costumes. Tradução: Edson Bini. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.
- \_\_\_\_\_. [s.f.] Resposta à Pergunta: Que é o iluminismo? (1784). Tradução: Artur Morão. Disponible en: <[http://www.lusosofia.net/textos/kant\\_o\\_iluminismo\\_1784.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf)>. Aceso en: 12 de julio de 2014.
- \_\_\_\_\_. [s.f.] Contestación a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? (1784). Disponible en: <http://pioneros.puj.edu.co/lecturas/interesados/QUE%20ES%20LA%20ILUSTRACION.pdf>. Aceso en: 30 de diciembre de 2014.
- Kroner, R (1921). Von Kant bis Hegel I: Von der Vernunftkritik zur Naturphilosophie. Tübingen: J.C.B. Mohr En: Nodari, P.C (2009). A teoria dos dois mundos e o conceito de liberdade em Kant. Caxias do Sul: Educs.
- Marina, José Antônio (2009). Teoria da inteligência criativa. Tradução: Antônio Fernando Borges. Rio de Janeiro: Guarda-Chuva.
- Morente, Miguel Garcia (1979). Fundamentos de filosofia: lições preliminares. Tradução: Guilhermi de la Cruz Coronado. 6ª ed. São Paulo: Mestre Jou.
- Morais, Carlos W. J (2013). Filosofia, educação e conhecimento: subjetividade e intersubjetividade em Kant e Habermas. 2. Ed. Ponta Grossa/PR: UEPG.
- Nodari, P C (2009). A teoria dos dois mundos e o conceito de liberdade em Kant. Caxias do Sul: Educs.

Oliveira, Clara M. C. B de y Trotta, Wellington (2007). “A liberdade como fundamento do pensamento político-jurídico kantiano”. Revista de Ciência Política **nº 36 julho / agosto**. Disponível em: <[http://www.achegas.net/numero/36/claratrott\\_36.pdf](http://www.achegas.net/numero/36/claratrott_36.pdf)>. Acesado em 19 de junho de 2014.

Oliveira, Manfredo A. de (2002). Para além da fragmentação: pressupostos e objeções da racionalidade dialética contemporânea. São Paulo: Loyola.

Nodari, P.C. (2009). A teoria dos dois mundos e o conceito de liberdade em Kant. Caxias do Sul: Educs.

Paulo Neto, Alberto (2012). “Educação, Moralidade e Cidadania na Filosofia Prática de Immanuel Kant: Um Estudo a Partir da Obra *Über Pädagogik*”. 7 – 29p. Revista Pólemos, Brasília, vol. 1, n. 2, dezembro. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/polemos/article/view/7245>>. Acesado em: 23/04/14.

Paviani, Jayme (1988). Problemas de filosofia da educação. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes.

Pinsky, Jaime (1998). Cidadania e educação. São Paulo: Contexto.

Ribeiro, Marlene (2002). “Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais”. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2: pp. 113-128, jul./dez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a09v28n2.pdf>>. Acesado em: 17 de abril de 2014.

Rohden, Valério (1998). O criticismo kantiano. En: RESENDE, Antônio (org.). Curso de filosofia: para professores e alunos de segundo grau e de graduação. 8ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/ SEAF.

Savater, Fernando (2014). Kant. (Encuentros – La aventura del pensamiento). Vídeo. Direção: Elíseo Alvarez. Produção: Camila O'Donnell. Tranquilo Producciones. Buenos Ayres/Argentina. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=jNPRlhJlj2A>>. Acesado em 17 de junho 2014.

Saviani, Demerval (1996). Educação: do senso comum à consciência filosófica. 11ª. Ed. Campinas: Autores Associados.

Silva, Franklin Leopoldo e [s.f.]. “Iluminismo e a expectativa kantiana de emancipação”. Parte I. Curso de Filosofia e Intuição Poética na Modernidade. Vídeo. VEDUCA/USP, São Paulo. Disponível em <<http://veduca.com.br/play/5678>>. Acesado em 12 de julho de 2014.

Souza, Geraldo L. de.(2003) Introdução histórico-crítica às pedagogias acrílicas: essencialismo e existencialismo. Brasília: Alpha.

Wolff, Francis (2012). Nossa humanidade: de Aristóteles às neurociências. Traducción: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp.