

## KANT E BUTLER, O ENSINO DO FILOSOFAR E A GENEALOGIA DO GÊNERO

### KANT AND BUTLER, THE TEACHING OF THE PHILOSOPHIZING AND THE GENEALOGY OF THE GENDER

*Reginaldo Oliveira Silva<sup>1</sup>*

Recebido em: 07/2020

Aprovado em: 08/2020

**Resumo:** o objetivo do presente artigo consiste em apresentar um caminho possível de aproximação entre o ensino de filosofia e as questões de gênero. Para este fim, busca dialogar com Immanuel Kant e Judith Butler e analisa o significado do “ensinar filosofar” para a genealogia do gênero. Em Kant, ensinar filosofia é ensinar a pensar, tarefa possível apenas por meio do método, tendo em vista a condição de imaturidade do aluno no uso do entendimento. A considerar que o método é a crítica, cujo caráter propedêutico se põe a serviço de algo além de si ou um objetivo futuro, parece relevante indagar pelo lugar que poderia ocupar nas investigações das formas de construção dos gêneros feitas pela pensadora. Nesta mesma linha, se coloca a pergunta por um ensino de filosofia que se ocupe, em questões de gênero, de investigar as condições nas quais os gêneros são distribuídos em sociedade. Acredita-se que assim se possa formar alunos não apenas capazes de pensar, mas também e sobretudo de decidir sobre os seus próprios destinos.

**Palavras-chaves:** Kant; Butler; Filosofar; Crítica; Gênero.

**Abstract:** the objective of this article is to present a possible path of approximation between philosophy teaching and gender issues. To this end, it seeks to dialogue with Immanuel Kant and Judith Butler and analyzes the meaning of "philosophizing teaching" for the genealogy of gender. In Kant, to teach philosophy is to teach thinking, a task possible only by means of the method, in view of the student's immaturity in the use of understanding. Considering that the method is the critique, whose propaedeutic character is put at the service of something beyond itself or a future objective, it seems relevant to inquire about the place that could occupy in the investigations of the forms of construction of genres made by the thinker. In the same vein, the question is posed by a teaching of philosophy that deals, in gender issues, with investigating the conditions in which genders are distributed in society. It is believed that this way it can train students not only capable of thinking, but also and above all of deciding on their own destinies.

**Keywords:** Kant; Butler; Philosophizing; Critique; Gender.

Immanuel Kant, num breve, porém demasiado denso texto intitulado “Ensinar a

---

<sup>1</sup> Doutor em Literatura pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professor Associado na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Email: [rgnaldo@uol.com.br](mailto:rgnaldo@uol.com.br)

pensar”, faz uma inversão das finalidades da educação, ou do que se espera que um professor produza como efeito no aluno, a fim de indicar o rumo que deveria tomar o ensino da filosofia. Se a educação, nesta ordem, visa produzir o homem de entendimento, o de razão e o de instrução, um ciclo ao final do qual, espera-se, devesse no aluno a formação completa; para o ensino de filosofia, o filósofo sugere inverter o método, e problematiza a instrução, a qual, no máximo, consistiria numa imitação da razão, sem que o entendimento, a atividade pensante, tenha se desenvolvido. O problema consiste em que a instrução, uma vez e se atingida, não necessariamente estaria o aluno afeito ao pensamento. Logo, tem-se de esperar da formação do aluno mais que simples instrução, ele deve aprender a pensar.

Haveria, portanto, um para além da simples apropriação do conhecimento, noutras palavras, da constituição do aprendizado, que também está presente em *Pedagogia*, onde Kant prescreve o destino esperado para a formação dos infantes. Como entrada no mundo, a educação se dá em três fases, cada uma das quais respondendo por um aspecto da evolução do homem, único suscetível de ser educado. São elas a disciplina, que promove a transição da animalidade para a humanidade, a instrução, que zela pelos saberes disponíveis a ser aprendidos, e a moral, a qual se liga à prudência (KANT, 2003, p. 29). Assim, ao final do processo, emerge o homem disciplinado, cultivado e civilizado, no entanto, no entender de Kant, há aí um processo incompleto, e introduz como tarefa da educação formar o homem moralizado. Primeiro, porque “não se deve educar as crianças conforme ao presente, mas conforme a um estado melhor, possível no futuro” (KANT, 2003, p. 36); depois, porque “vivemos numa época de disciplina, cultura e civilidade, mas ainda não no da moralização” (KANT, 2003, p. 39).

Esse mais além para o qual Kant lança a tarefa da educação é consoante com a sua doutrina ética, tal como expressa na *Fundamentação da metafísica dos costumes* e na *Crítica da razão prática*, a qual consiste na ênfase da autonomia como característica fundante do sujeito ético – ou do sujeito “moralizado”. Também corre em paralelo com a expectativa da História Universal, a qual, até a Revolução Francesa, teria desenvolvido o homem cultivado e civilizado (KANT, 2003, p. 16), mas ainda haveria muito a ser feito para alcançar o fim ideal do homem moralizado. Mas se a tarefa da história é condizente com a da educação, ambas também se esclarecem com a definição da *Aufklärung*, a qual consiste na saída da menoridade e a coragem para fazer uso do próprio entendimento, conforme está escrito no ensaio “Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?”.

A inversão que Kant pretende apontar nas finalidades da educação e do que um professor deve produzir nos alunos teria a objetivo de defender o uso livre do entendimento, e,

nesta linha, afirmar a função, na educação, do ensino de filosofia. É neste sentido que se deve compreender a concepção de Kant (2010) de que “o entendimento não deve aprender pensamentos, mas a pensar. Deve ser conduzido, se assim nos quisermos exprimir, mas não levado em ombros, de maneira que no futuro seja capaz de caminhar por si e sem tropeçar”. Ou seja, se nem o ciclo da educação nem o da História se esgotam nem no cultivo dos saberes nem na civilidade dos costumes; se deve conduzir-se para o *sapare aude*, o ousa saber que constitui a divisa do Esclarecimento, logo, tem-se que o mais além da educação, pode-se daí concluir, implicaria necessariamente na tarefa do ensino da filosofia.

Dizer que “o entendimento não deve aprender pensamentos, mas a pensar” encerra estes dois momentos, o da educação e o algo mais, necessário para a formação do homem, o qual estará implicado na proposta de Kant. Em tal distinção, com a qual se pretende especificar o campo próprio do entendimento, a diferença entre “aprender” e “pensar”, o que significa que haveria uma distinção de método, conforme seja o esperado do ensino. Em se tratando de introduzir nos alunos o uso sem tutela do entendimento, o ensino de filosofia deve reger-se pelo método que lhe é peculiar, a saber, o método de investigação. Por isto, para Kant, em vez de ensinar os pensamentos, as diferentes escolas, os conceitos empregados por cada pensador, deve-se ensinar a pensar, de modo que, mais na frente, o aluno possa “caminhar por si e sem tropeçar”.

Se Kant reconhece a legitimidade dos planos da educação – embora não haja garantia de pleno êxito –, nos três tempos da formação pelo professor do aluno, ao inverter o pretendido progresso, pontua o limite desta formação, a qual consistiria em, com a instrução, imitar a razão. Ao indicar a insuficiência da instrução ele já delineia a distinção entre aprender e pensar, o que colocaria a educação de um lado e a filosofia de outro. Por isto, também se torna necessário fazer a mesma separação no interior da filosofia e do seu ensino. Daí, ele afirmar que “aprender filosofia”, assim como aprender História ou qualquer outra disciplina, é diferente de “aprender filosofar” – a primeira seria consoante com a instrução na educação; enquanto esta última seria mais condizente com o método da filosofia – investigação, dúvida, suspeita – e o mais ainda para o qual ele acena em *Pedagogia e História universal*, a tarefa futura da formação do homem.

Portanto, a diferença entre a tarefa da educação e o que se pode esperar do ensino da filosofia é condizente com a distinção necessária entre aprender e pensar, entre aprender filosofia e aprender filosofar, mas também, e principalmente, entre aprender conceitos e ser filósofo. Daí, porque, em vez de ensinar as escolas filosóficas e os seu grandes expoentes, deva o professor de filosofia conduzir os alunos pelo ensino do método de investigação próprio da

filosofia, o que se faz por meio do estudo dos filósofos, não para apreender o seus pensamentos, sobretudo, porque dá a ocasião de formar um juízo ou a verdade sobre eles.

A esta divisão, que não apenas acena para o específico do ensino de filosofia, mas, antes de tudo, para a ênfase no método da filosofia como guia do seu ensino, pode-se agregar, a título de aprofundar no que Kant defende em “Ensinar a pensar”, uma divisão da filosofia presente nos *Manuais do curso de lógica geral*. Aqui, ele indaga para que serve filosofar e qual a sua meta final (KANT, 2002, p. 51), e, a fim de apresentar uma resposta, divide a filosofia em “filosofia de escola” e “filosofia do mundo”. Enquanto para a escola “a filosofia é [...] um sistema dos conhecimentos ou dos conhecimentos racionais por conceitos” (KANT, 2002, p. 51), a outra concebe a filosofia como “ciência dos fins últimos da razão humana”, a qual confere dignidade e valor absoluto à filosofia, ao passo que atribui valor a todos os demais conhecimentos (KANT, 2002, p. 51). É neste sentido que o filosofar poderá ter lugar, em cujo cerne se torna importante ter em conta tanto aprender quanto pensar.

A escola é uma doutrina da habilidade e forma técnicos da razão, a filosofia no mundo, como doutrina da sabedoria, visa a utilidade e constitui o filósofo como legislador. Como *filódoxo*, o técnico da razão ocupa-se do saber especulativo, em nada contribuindo para os fins do mundo, enquanto o legislador, também nomeado filósofo prático, é um mestre de sabedoria. A importância dos saberes de escola consiste na possibilidade de assimilar – talvez aqui se pudesse dizer aprender – o acervo de conhecimentos racionais e buscar estabelecer o “nexo sistemático desses conhecimentos ou na ligação na Ideia de um todo” (KANT, 2002, p. 51), mas somente a filosofia do mundo constitui a “ciência da máxima suprema do uso de nossa razão”. (KANT, 2002, p. 51) É neste ponto que Kant, embora reconheça a importância da aquisição do acervo dos conhecimentos racionais, e da formação de técnicos da razão, reafirma que não se pode aprender filosofia, pois só o é possível pelo exercício e pelo uso que fazemos por nós mesmos da razão” (KANT, 2002, p. 53), e nisto se deve “considerar mais o método de nosso uso da razão do que as próprias proposições a que chegamos por seu intermédio” (KANT, 2002, p. 55).

Nessa linha de argumentação, a qual propõe ensinar filosofar pelo uso do método, pode-se destacar dois aspectos que permitirão, em seguida, traçar uma ponte entre o ensino do filosofar e as questões de gênero, motivo pelo qual, aqui, pretendeu-se colocar em diálogo Immanuel Kant e Judith Butler. Primeiro, a abertura feita por Kant, das finalidades da educação para o ensino do filosofar – se a educação reserva-se a tarefa da instrução como seu fim mais promissor, ao ensino da filosofia cabe abrir o caminho para um uso mais genuíno do

entendimento, conforme se vê em “não deve o entendimento aprender, mas pensar”, mas também na prerrogativa do esclarecimento. Segundo, que, neste propósito, o ensino da filosofia como ensinar a pensar deve orientar-se pelo método de investigação próprio ao entendimento, em defesa do qual Kant argumenta que, embora a filosofia seja exercício de adultos, quando se trata dos jovens, o recomendável é seguir o método, mais que o aprendizado das escolas filosóficas, embora não despreze o acervo dos conhecimentos racionais dos quais pode o aluno se apropriar.

Por outro lado, além do apelo ao pensar como um mais ainda da instrução e a ênfase no método da investigação, pode-se a eles agregar a afirmação de Kant de que “a filosofia não pode ser aprendida porque ainda não há filosofia” (KANT, 2002, p. 53). A primeira parte é compreensível pelo que se disse nos parágrafos anteriores deste texto, mas “porque ainda não há filosofia”, que conduziria a especulações sobre o seu sentido teleológico, para os fins da presente reflexão, pode-se prescindir de questionamentos nesta direção, e enfatizar o caráter aberto do que ali se afirma, o qual é conforme com a tarefa que se perscruta para o ensino da filosofia, face à afirmação de que a instrução constitui apenas uma etapa da formação do homem.

Neste sentido, o que Kant propõe para o ensino da filosofia teria o caráter do ainda não decidido, o que impõe que se ensine a pensar muito mais do que pensamentos. E isto estaria em concordância com o estágio em que se encontra o aluno, ainda pouco afeito ao exercício da filosofia, mas também ao lugar que ele estabelece para a crítica nas suas três críticas. Em sendo assim, pode-se dizer que o método de investigação que Kant sugere para o ensino do filosofar seria a “crítica” – ou seja, ensinar a pensar ou a filosofar seria “ensinar a crítica”. E, daqui, pode-se indagar em que sentido é possível compreender o emprego da crítica, de modo que, por meio de, possa-se, em seguida, colocar a problemática das questões de gênero. Tal proposta consiste em, a seguir a recomendação de Immanuel Kant, indagar como seria possível pensar as questões e gênero tomando como via o problema do método no ensino do filosofar.

O lugar dedicado à crítica na *Crítica da razão pura* é o da *propedêutica*, da preparação para uma metafísica mais sistemática. A questão lançada pelo filósofo em sua primeira empreitada crítica diz respeito à indagação sobre se a metafísica teria trilhado, à semelhança da matemática e das ciências da natureza, o caminho seguro da ciência. A tarefa se coloca em virtude ou da indiferença ou da descrença em relação aos seus avanços, considerada ilusão por alguns, mas também ante as suspeitas cujas consequências renderam para a matrona, nas palavras de Kant, esquecimento, e a deixou ofendida e abandonada (KANT, 2012, p. 17). Trata-

se, portanto, neste propósito de purificar a metafísica por meio da crítica, de “instaurar um tribunal capaz tanto de assegurá-la em suas pretensões legítimas [quanto] de ajudá-la a livrar-se de todas as suposições infundadas” (KANT, 2012, p. 19), sendo este tribunal a própria *crítica da razão pura*, mediante a qual se pretende construir uma metafísica menos suscetível a ataques. Uma tentativa de “modificar o procedimento até hoje adotado na metafísica” (KANT, 2012, p. 33), tendo em consideração que “a primeira tarefa mais importante da filosofia, portanto, é fazer cessar a parte dos erros e assim livrá-lo, de uma vez por todas de toda influência nociva” (KANT, 2012, p. 37).

A crítica, nesse sentido, seria muito mais uma maneira de suspender o caminho sempre seguido pela metafísica, a fim de, por meio dessa purificação, resgatar a dignidade da ciência e manter, ainda, a perspectiva do salto do sensível para o suprassensível, da série dos condicionados dada pela experiência para o incondicionado, onde a metafísica pretendeu e pretende sentar as suas bases. Se até então todo o empreendimento metafísico se deu de forma dogmática, a investigação da maneira como o incondicionado é construído, a única forma de emendar os erros apontados contra a metafísica é investir contra o dogmatismo. Por isto, “a modificação atinge apenas as pretensões arrogantes das escolas” (KANT, 2012, p. 38), logo, ao dogmatismo, com a “investigação do modo e do direito pelos quais teria chegado a ele” (KANT, 2012, p. 39), ao conhecimento puro. Se o dogmatismo, como se exprime Kant, “é o procedimento dogmático da razão pura *sem a crítica prévia de usa faculdade*” (KANT, 2012, p. 39), tem-se como tarefa a sua exposição crítica. É neste sentido que “a crítica é a organização provisória necessária para a promoção de uma metafísica fundamental enquanto ciência” (KANT, 2012, p. 40).

Sendo assim, se o projeto filosófico de Kant consiste em fundar uma metafísica da natureza e uma metafísica dos costumes, estas somente podem ser assentadas com base na “justeza da crítica da razão especulativa como da prática” (KANT, 2012, p. 43). E, ainda sobre a crítica, diz ele tratar-se não da “ampliação dos conhecimentos, mas a justificação dos mesmos, podendo fornecer a pedra de toque do valor ou falta de valor de todos os conhecimentos *a priori*” (KANT, 2012, p. 60), constituindo-se, assim, como “uma preparação, se possível, para um *órganon*” (KANT, 2012, p.60). Um empreendimento desta monta, o qual pretende desbravar todo o edifício da razão pura e o campo onde são travadas as suas batalhas, a saber, a metafísica, é digno de nota destacar o aspecto propedêutico que a crítica ocupa.

Kant encontra-se diante de uma revolução no campo das ciências da natureza, o qual, se, por um lado, coloca à metafísica o desafio de reinventar-se, por outro, dá a esta a ocasião

para a invenção. A crítica teria, conseqüentemente, o papel de transição de uma maneira de pensar, dogmática, por outra ainda em desenvolvimento, como o próprio Kant compreende e faz o apelo aos seus sucessores. Tarefa hercúlea, que também repercutirá nas suas reflexões éticas, as quais, aqui, somente podem ser pinceladas. A considerar apenas a *Fundamentação da metafísica dos costumes*, comumente tida como introdutória à segunda crítica, a primeira seção teria a função de apresentar a lei moral tal como constituída pelo conhecimento vulgar da razão, mas para ir além da lei que, no âmbito do conhecimento vulgar, encontra-se em atuação. É assim que se deve ler a passagem para a segunda seção, onde ele empreende a “crítica da razão prática”, embora não qualifique assim a análise dos imperativos.

A existência da lei moral na vida diária dos costumes ou das relações intersubjetivas não explica por si mesma a sua existência, o que pode conduzir-se para explicações, por assim dizer, teológicas. Tem-se aí um movimento dialético, ou dialética natural, o qual Kant pretende prevenir, a fim de responder, segundo ele, a um apelo da razão vulgar, com a análise das formas de determinação da vontade, condição para que a razão filosófica possa, de si, oferecer os fundamentos de uma lei já existente no senso comum moral. Também aqui a crítica exerce um papel propedêutico, atua como ferramenta necessária para reinstaurar, no caso da vontade, o fundamento, desta vez, tomando como guia o uso prático da razão. Para redirecionar o caminho da busca pelo fundamento da lei moral, é preciso, antes, fazer o exame das formas de determinação da vontade, das mais elementares, sensíveis, à suposição da mais elevada, onde ele entende ser necessário assentar o fundamento *a priori* da lei moral.

O lugar aí reservado à crítica, do ponto de vista dos problemas da metafísica ou da filosofia moral, parece configurar uma maneira de pensar que caracteriza as investigações de Kant, da qual dependeria a revolução copernicana por ele almejada. Logo, o que aí se vê, para além de uma propedêutica é muito mais a característica de uma forma de pensamento que visaria descobrir as formas constituídas do pensamento, que faz da crítica o método principal de uma época. É o que ele irá exprimir num breve esboço de uma história da filosofia, em *Manuais dos cursos de lógica geral*, mas também ao final da primeira crítica. Nesta, depois de apresentar a filosofia que o antecede, quanto aos começos do pensamento especulativo, no seu dizer, a infância da filosofia, na teologia e na moral, e como a época moderna parece avançar neste sentido, dirá que o método científico pode escolher entre dogmatismo e ceticismo, mas permanece em aberto o “caminho crítico” (KANT, 2012, p. 614). Nos *Manuais*, ele fará este mesmo percurso, embora com outras palavras, e, face ao dogmatismo que a filosofia moderna teria adotado, dirá que “é necessário suspender todo o procedimento e em seu lugar adotar um

outro, o **método crítico de filosofar**” (KANT, 2002, p. 67, negritos do texto) e, em seguida, sentença: “nossa época é a **época da crítica**” (KANT, 2002, p. 69).

É esse aspecto da crítica que Michel Foucault irá observar em dois dos seus textos tardios, a saber, “O que é a crítica?” e “O que são as Luzes?”, nos quais pretende ele resgatar o sentido da *Aufklärung* e da crítica a esta associada, visando a sua atualidade nas investigações do poder e do saber. Também se pode dizer que é este o sentido de Kant, apesar do argumento sobre o público da educação ser os jovens, pensar que o ensino da filosofia deve privilegiar o método ou a crítica. Ainda nesta perspectiva, também é por esta via que aqui será sugerido um caminho de reflexão entre ensino do filosofar e as questões de gênero, a qual será mais adiante analisada a partir de *Problemas de gênero*, de Judith Butler.

Por ora, importa destacar a análise feita pelo pensador francês sobre a importância desse “acontecimento que se chama a *Aufklärung* e que determinou, pelo menos em parte, o que somos, pensamos e fazemos hoje” (FOUCAULT, 2009, p. 335). Como releitura de “Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento”, de Kant, compreende ele que “entre a alta empreitada kantiana e as pequenas atividades polêmico-profissionais que trazem o nome crítica [...] houve no ocidente [...] uma certa maneira de pensar, de dizer, de agir igualmente, uma certa relação com o que existe, com o que se sabe” (FOUCAULT, 1990, p. 1), “que se poderia chamar, digamos, de atitude crítica” (FOUCAULT, 1990, p. 2).

Num texto de 1978, “O que é a crítica?”, o qual, segundo Butler (2013, p. 161), prepara o caminho para o texto de 1984, “O que são as Luzes?”, Foucault apresenta a concepção de “atitude crítica” na relação que se mantém com a autoridade, primeiro bíblica, depois jurídica. Do governo dos homens, no qual predomina a arte religiosa, ao “não querer ser governado”, que implica, por um lado, o questionamento sobre os limites e a certeza em face da autoridade, situa o francês o lugar da iniciativa de Kant sobre o Esclarecimento. No centro da reflexão de Kant estaria a saída da minoridade, a qual implica na incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem a tutela de outrem, tanto no que respeita à coragem dos indivíduos quanto ao excesso de autoridade, que reteria cada um em estado de minoridade. Neste sentido, trata-se em Kant de investir contra a religião, o direito e o conhecimento, assim compreendeu Foucault.

É neste lugar, e em relação à autoridade, que Foucault entende estar situada a tarefa crítica, a qual se confundirá com o projeto do *Aufklärung*. Ou seja, se neste do que se trata é da saída da minoridade, isto não se fará nem será viável, senão por meio da crítica (FOUCAULT, 1990, p. 8). Ainda no sentido de propedêutica, a crítica será compreendida como método do filosofar, a qual não poderia ser dissociada da tarefa de saída minoridade. Algo que se introduz



como característica da modernidade, que teria logrado um avanço tanto na Alemanha, com ênfase para a Escola de Frankfurt, quanto na França, embora não tão desenvolvida entre os franceses. É nesta perspectiva que Foucault irá sugerir a inversão que atualiza a aposta na crítica contra a autoridade. Proporá ele que em vez de perguntar pelos objetos, a crítica deveria ir “em direção ao problema do sujeito e da verdade” (FOUCAULT, 1990, p. 11), um deslocamento que disporia ao lado dos conteúdos históricos a questão “o que sou eu?”. Ou seja, em vez de questionar o conhecimento ou o poder, a crítica deveria voltar-se para os seus efeitos sobre os sujeitos. Se de início, como se ver em Kant, fez-se o movimento da *Aufklärung* para a crítica, esta como suporte daquela, cujo desenvolvimento de Kant até então parece de todo aceitável, no momento, seria recomendável fazer o caminho contrário, da crítica para a *Aufklärung*, de modo a cumprir o que nesta é anunciado como saída da menoridade. Trata-se aqui de mudar o sentido, e investigar como o conhecimento se relaciona com a dominação, a fim de dar lugar ao tão almejado sujeito da autonomia.

A relação entre *Aufklärung*, como contestação da autoridade a fim de promover a saída da menoridade, põe a crítica como método filosófico necessário à execução do aí ambicionado, que será ampliada em 1984, em “O que são as Luzes?”. Aqui, Foucault inicia a análise da *Aufklärung* compreendendo-a como reflexão sobre o presente, como tentativa de decifrar os sinais de um acontecimento iminente, como “transição na direção de um mundo novo”. Como “saída da menoridade”, em que saída sugere um processo em vias de se desenrolar, tarefa ou obrigação, que sabe ao homem decidir, porque se trata de uma mudança de si mesmo (FOUCAULT, 2009, p. 338).

É neste sentido que a *Aufklärung* pode ser compreendida tanto no aspecto individual quanto coletivo, pois, como movimento, atinge a todos os homens na Terra, sendo muito mais uma mudança histórica, que visa a vida política e social. E mais uma vez ratifica a relação indispensável entre esclarecimento e crítica: “A *Aufklärung* como momento em que a humanidade fará uso da própria razão [...] é precisamente neste momento que a Crítica é necessária” (FOUCAULT, 2009, p. 340). Por isto pode ele dizer que a *Aufklärung* é a era da crítica, motivo pelo qual, para Foucault (2009, p. 341), haveria uma relação entre a saída da menoridade e as três críticas de Kant e a sua concepção de História Universal, algo que pode ser pensado quando Kant enfatiza, para o ensino da filosofia, manter-se no horizonte do método de filosofar.

É aqui que Foucault retoma a atitude crítica como atitude da modernidade, a qual introduz um novo tipo de “*êthos* filosófico”. No seu dizer: “ênfatisar o enraizamento na

*Aufklärung* de um tipo de interrogação filosófica que problematiza simultaneamente a relação com o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si próprio como sujeito autônomo” (FOUCAULT, 2009, p. 346), implica na “reativação permanente de uma atitude: ou seja, um *êthos* filosófico que seria possível caracterizar como crítica permanente de nosso ser histórico” (FOUCAULT, 2009, p. 345). Um *êthos* que, negativamente, ao constituir um “domínio de análise privilegiado”, define “uma certa maneira de filosofar”, mas que, por outro lado, positivamente, seria uma atitude-limite, pois se a princípio apenas se coloca face a um limite, pode vir a se desdobrar como “crítica prática”.

E, neste ponto, a guinada que Foucault sugere para a cultura filosófico-crítica que se desenvolve doravante com Kant, a saber, a transformação da crítica em genealogia. Se a crítica em vez de investigar as estruturas formais, buscar empreender a “pesquisa histórica dos acontecimentos que nos levaram a nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos do que fazer, pensamos, dizemos” (FOUCAULT, 2009, p. 347), ela se transforma em genealogia. A proposta consiste em não mais visar a tornar possível uma metafísica, e sim tornar-se “genealógica em sua finalidade e arqueológica em seu método” (FOUCAULT, 2009, p. 348). Trata-se aqui de um *êthos* filosófico como “prova histórico-prática dos limites que podemos transpor, portanto, como nosso trabalho sobre nós mesmos como seres livres” (FOUCAULT, 2009, p. 348). Nesta proposta de transformação da crítica em genealogia, Foucault pretende pensar uma “atitude, um *êthos*, uma via filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível” (FOUCAULT, 2009, p. 359).

Como se viu, segundo propõe Kant, o ensino do filosofar, embora não deva desprezar o acervo de conhecimentos filosóficos, deve ensinar pensar e não aprender. Este é um dos sentidos possíveis para a afirmação do filósofo de que não se ensina filosofia, e sim, a filosofar. Porque a educação ocupa-se dos jovens, e a considerar que a filosofia é muito mais afeita à maturidade, também proporá ele seguir o método, o qual pode até se apoiar no pensamento de um ou outro filósofo, mas não para apreender as suas proposições. Se de início, a ênfase no método se justifica em virtude da “menoridade” do aluno, quando se considera que o lugar propedêutico que Kant destina à crítica nas suas investigações sobre o conhecimento, a vontade e o gosto, o “ensinar a pensar” pelo método muda de figura. Daí, compreende-se, consequentemente, que o método ao qual se refere Kant é a crítica.

A fim de analisar neste horizonte aberto pelo alemão para o ensino do filosofar e a este vincular as questões de gênero, ou como tais problemas podem ser contemplados pelo método

crítico como forma de pensar, deve-se ir além da justificativa de Kant sobre o público jovem. Talvez, aqui, possa-se pensar que Kant assim o pensa em conformidade com a época em que se encontra, que, para ele, é a época da crítica, em que a razão não só investiga a si mesma, a fim de consolidar o seu maior engenho, a metafísica, sobretudo porque ante a tarefa de transformação da maneira de pensar, a crítica é o caminho mais acertado. A crítica, neste sentido, não é apenas método de ensino, antes, ela define os contornos de uma cultura que, doravante, tendeu a se desenvolver. Ensinar a pensar pelo método da crítica, sugere, entre outras coisas, pensar em conformidade com o seu tempo. É o que Foucault ratifica ao analisar o sentido genuíno da *Aufklärung* como contraposição à autoridade, a fim de cumprir o propósito da saída, tanto do indivíduo – diga-se também, do aluno – quanto da humanidade, da minoridade, a serviço do qual demandaria a empreitada crítica.

Nessa linha, o ensino do filosofar proposto por Kant se ampliaria demasiado a partir da leitura de Foucault, uma vez que não seria apenas um zelo quanto à pouca afeição do aluno ao uso do entendimento, sobretudo porque o insere na cultura do *Aufklärung*, na cultura da autonomia, como deve ser o uso do entendimento sem a tutela de outrem. Mas outro aspecto da leitura de Foucault importa para pensar a relação entre o ensino de filosofia e as questões de gênero, e isto se deve à transformação da crítica em genealogia. Se a tarefa da *Aufklärung* consiste em libertar os indivíduos das tutelas, dos poderes que determinam o seu ser, não basta investigar os conhecimentos, é preciso colocar à prova ou denunciar os limites – em conformidade com as investidas de Kant –, o modo como se constitui o ser de cada um.

Esta inversão feita por Foucault do sentido da crítica, que serve aos propósitos da *Aufklärung*, na esteira da prerrogativa da saída da minoridade, permite sugerir que o método a ser desenvolvido no ensino da filosofia é crítico, mas, para atender aos desígnios da saída da minoridade na atualidade, deve ser genealógico. Ou seja, ensinar a filosofar é ensinar a crítica genealógica, por conseguinte, quando, ao se tratar das questões de gênero no filosofar, o caminho a seguir, propõe-se, é o da genealogia de gênero, conforme desenvolvido por Judith Butler, em *Problemas de gênero*.

Como se estabelece, neste que se tornou o livro mais lido da autora judia, a tarefa da *Aufklärung*, no sentido de Kant, ampliada por Foucault, é o que já se expressa no subtítulo do livro: “feminismo e subversão da identidade”. Trata-se aí de uma subversão, a qual não é possível sem que, antes, se faça o trabalho da crítica, a saber, a genealogia de gênero. Pode-se dizer, portanto, que à subversão do gênero e, desta, a autonomia do sujeito de gênero, por assim dizer, é necessário o exercício genealógico. Isto indica, ainda, que, no ensino do filosofar, mais

que explicitar esta ou aquela condição das mulheres, faz-se urgente trilhar, como propedêutica, o caminho crítico, a saber, investigar como estas situações ou condições dão forma aos gêneros e, conseqüentemente, a eles atribuem um lugar ou função na vida política e social, podendo-se estender para a vida doméstica ou acadêmica.

Em *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, Judith Butler parte dos questionamentos trazidos para a heterossexualidade compulsória, ante a inversão do lugar do feminino na relação de poder com o masculino. Ela faz a denúncia de que “o gênero é uma espécie de imitação persistente, que passa como real” (BUTLER, 2016, p. 9), a qual implica na possibilidade de investigar outras categorias que teriam o mesmo caráter de algo produzido. É aqui que entra a crítica genealógica, no sentido empregado por Foucault na esteira do pensamento de Nietzsche na terceira fase de sua obra. A genealogia consiste numa investigação da “origem”, mas também dos seus sucessivos desdobramentos, por conseguinte, recusa o sentido metafísico do fundamento originário, *Ursprung*, a este opondo dois outros termos em alemão para “origem”, a saber, *Herkunft* e *Entstehung*.

Ambos, respectivamente, designam “começo” ou “proveniência” e “emergência”, e sugerem que o que se inicia não necessariamente permanece o mesmo, emergindo de tempos em tempos, quando são reativadas as forças em disputa por ocasião do surgimento. Como proveniência, a pesquisa genealógica pretende “reencontrar sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito a proliferação dos acontecimentos através dos quais[...] eles se formaram” (FOUCAULT, 1979, p. 20); como emergência, busca “o princípio e a lei singular de um aparecimento[...] uma continuidade sem interrupção” (FOUCAULT, 1979, p. 23), onde as forças em jogo novamente ocupam a cena, distribuem-se umas frente às outras em disputa (FOUCAULT, 1979, p. 24).

O essencial desta metodologia crítica para o pensamento de Butler, é que em vez de buscar “a verdade íntima do desejo feminino, uma identidade sexual genuína ou autêntica” (BUTLER, 2016, p. 9-10), ao contrário, compreende-as como “efeitos de instituições, práticas e discursos” (BUTLER, 2016, p. 10). Isto sugere, por um lado, que a estrutura do texto de Butler contempla os dois aspectos da *Herkunft*, proveniência, e da *Entstehung*, emergência. Se não há uma *Ursprung* originária do gênero, nem por isto ele deixa de ter uma “origem”, mas esta não repousa num acontecimento estanque, antes se desdobra nos diferentes efeitos que dão ao gênero aparência de universalidade. Assim se deve ler a estrutura do livro de Butler, a qual consistiria em pensar a proveniência do gênero nas formações mais arcaicas do Eu de gênero, mas também na sua emergência, a qual será pensada a partir do conceito de *performatividade*.

Por outro lado, a crítica do gênero assim construída, ao deslocar o feminino para as construções relacionais, permite indagar as possibilidades políticas que, no dizer de Butler (2016, p. 10), aí se apresentam. Questões tais como “que formas novas de política surgem quando a noção de identidade como base comum já não restringe o discurso sobre políticas feministas?” (BUTLER, 2016, p. 10). Aqui, vê-se como a genealogia, assim como a crítica, exerce papel fundamental no sentido da subversão das identidades. Compreender as identidades como efeitos de discurso, de instituições, de onde provêm, bem como quando emergem, é o caminho propedêutico para o pensar a produção de gênero e subvertê-lo. É neste passo, portanto, que Butler, na esteira do que aqui vem sendo discutido em termos da relação entre ensino de filosofia e crítica, modifica a problemática do gênero e abre o caminho para uma atuação política que vise transformar as relações que, no fundo, pretendem fazer passar por “metafísico” o que é apenas “efeito”.

Em conformidade com a estratégia da pesquisa genealógica, para exposição do texto de Butler, sugere-se aqui, primeiro, colocar a questão da formação dos gêneros ou como se constituem a masculinidade e a heterossexualidade como identidades sexuais naturalizadas. Em seguida, a genealogia propriamente dita, a qual passa pela compreensão, em Lévi-Strauss e Jacques Lacan, respectivamente, o tráfico de mulheres e a mascarada feminina, e se desenvolve com as renúncias impostas ao indivíduo na construção da matriz heterossexual, ante a qual todas as formas anteriores da sexualidade devirão ilegítimas. Este caminho genealógico, o qual desvenda o mecanismo de fabricação dos gêneros, como tem sido o lugar da crítica, segundo se viu com Kant e Foucault, também tem aqui uma função propedêutica, uma vez que somente por ele se pode falar de subversão das identidade, e, outrossim, cumprir o objetivo da descentralização da “mulher” como sujeito do feminismo, que a autora compreende dentro do universo do patriarcado universal (BUTLER, 2016, p. 21), que institui o masculino como modelo dominante.

A suspeita que abre a necessidade da crítica, a de que os gêneros são construídos, deve-se ao “tornar-se mulher”, conforme anunciado por Simone de Beauvoir, o que implicaria em formular as noções de gênero que derivam do sexo. O tornar-se quer dizer que não é possível afirmar desde sempre, de um ponto de vista ontológico, o que seria ser homem e mulher, se não a partir de construções culturais que servem a determinadas formas de poder. Assim, em se tratando das identidades, deve-se observar os “padrões de inteligibilidade do gênero” (BUTLER, 2016, p. 42), as formas de discurso que permitem conhecer ou reconhecer a pertença a este ou àquele gênero. Para que o gênero de uma pessoa seja inteligível, deve haver uma

“coerência entre sexo, gênero, práticas sexuais e desejo” (BUTLER, 2016, p. 43), a qual resultará na certeza de que algumas práticas não possam existir. Nesta perspectiva, distinguem-se “aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não decorrem nem do ‘sexo’ nem do ‘gênero’” (BUTLER, 2016, p. 44), assim instituindo uma matriz inteligível da sexualidade, cuja coerência viria da “unidade de experiência, de sexo gênero e desejo – unidade que se organiza em torno da heterossexualidade, para a qual o sexo corresponde ao gênero e ao desejo pelo sexo oposto” (BUTLER, 2016, p. 52).

Com o percurso crítico-genealógico, pretende-se identificar as formas de repetição desse mecanismo fundante da heterossexualidade compulsória, logo, de como os padrões de inteligibilidade do gênero são repercutidos pelos sujeitos – algo de que nem os gays estariam livres, permitindo pensar como a heterossexualidade se constitui não tanto como algo absoluto, mas como construção (BUTLER, 2016, p. 66-67). Daí que, como genealogia da ontologia do gênero, busca-se “compreender a produção discursiva da plausibilidade dessa relação binária (BUTLER, 2016, p. 69), a qual permite ver na construção não tanto uma ontologia, sobretudo a aparência para a qual se insiste em dar o caráter de naturalidade, nela observando, antes, uma “performatividade ordenada” (BUTLER, 2016, p. 70). Ou seja, com a genealogia, busca-se mapear como são construídas essas performatividades que sedimentam a heterossexualidade e, desta, determinam a não-sexualidade. Vê-se aí como a autora lança a suspeita sobre a ontologia do gênero, suspende a sua pretensa universalidade, e dá início a sua investigação crítico-genealógica, condição para a subversão subsequente.

A fim de pensar a origem da matriz heterossexual, de início, Butler afasta a ideia de um período pré-patriarcal, no qual reinaria o domínio do feminino, visando a estabelecer os inícios da opressão das mulheres. Com Levi-Strauss, ela problematiza a permuta das mulheres e a noiva como “termo relacional entre grupos de homens” (BUTLER, 2016, p. 77), reflexo da identidade masculina, uma vez que, face a esta, a mulher se define como ausência de identidade. Ainda sobre a identidade masculina, diz Butler (2016, p. 80) ser esta o resultado da diferenciação entre os clãs, mas também oculta, por meio do tabu do incesto, “a consolidação dos laços homoeróticos”, permitindo-se afirmar que “a relação de reciprocidade entre os homens é a condição de uma relação de não reciprocidade entre os homens e as mulheres” (BUTLER, 2016, p. 81). Tal sugere, ainda, que a “realização artificial de uma sexualidade não-incestuosa, obtida mediante a proibição de uma sexualidade mais natural e irrestrita” (BUTLER, 2016, p. 81).

As análises baseadas nas estruturas do parentesco parece apontar, mais que para o dado universal do tabu do incesto, como instituidor da matriz heterossexual, a qual afasta as

mulheres, sobretudo a anterioridade da homossexualidade, mais natural e irrestrita, tal e qual se observa no lugar da noiva como permuta ente os homens e condição da associação do clã. É também o que se verá com a análise, a partir de Lacan, de como se distribuem os papéis feminino e masculino em relação à lei paterna e a distribuição do falo entre meninos e meninas. Ou seja, perguntar pelo ser do gênero sem recorrer a uma metafísica da substância, sugere indagar as especificações ontológicas do ser determinadas pela linguagem estruturada pela lei paterna (BUTLER, 2016, p. 85). É neste sentido que ser ou ter o falo determinam os lugares da mulher e do homem na ordem simbólica e na diferenciação sexual. No dizer de Butler (2016, p. 85): “para as mulheres, ‘ser’ o Falo significa refletir o poder do Falo, significar esse poder, ‘incorporar’ o Falo, prover o lugar em que ele penetra, e significar o Falo mediante a condição de ser o seu Outro, sua ausência, sua falta”.

Assim como Butler localiza nas estruturas do parentesco e na lei da proibição do incesto elementos que remetem a uma sexualidade mais primitiva, a qual deverá ser preterida, o mesmo se fará com a exposição da condição da mulher em relação ao falo. Ambas perspectivas conduzem a uma anterioridade ocultada seja pela posição do feminino como objeto de troca seja pela caracterização do feminino como ausência de falo. Para que a mulher detenha o falo tem que recorrer à mascarada, mas ao investir nesta igualdade com o homem, ou com o clã masculino, ela só o faz se posicionando como masculino. Tudo parece conduzir-se para um recalque mais genuíno, anterior ao tabu do incesto, a saber, o recalque da homossexualidade e da bissexualidade como condição para a instauração da heterossexualidade compulsória.

É esse o sentido do que Lacan irá designar como “mascarada”, o artifício mediante o qual a mulher pode ascender à condição de ser ou ter o Falo, adentrando, assim, no universo masculino. Condição a qual serve a dois propósitos interligados, sendo o primeiro o de conferir ao Falo, devido ao seu caráter fantasmagórico, alguma realidade, ou seja, “elas têm de se tornar, têm de ser precisamente o que os homens não são” (BUTLER, 2016, p. 87). A mulher, na mascarada, cumpre a função de complemento do que falta ao homem, pois, para ela, “ser o falo é sempre ‘ser para’ um sujeito masculino que busca reconfirmar e aumentar sua identidade pelo reconhecimento dessa que ‘é para’” (BUTLER, 2016, p. 87-88). O que aqui se põe em questão é que, apesar de o homem ser o falo, o pênis não é garantia ontológica – como na equação gênero e sexo –, daí sendo necessário que a mulher reflita, reconheça nele o falo, colocando-o como objeto de seu desejo. É o desejo da mulher, portanto, que pode confirmar, ratificar o ser o falo que define o masculino.

Esta seria a função da mascarada, forma pela qual a mulher, mesmo não tendo o falo,

aparenta tê-lo. No entanto, eis a contradição que Butler encontra nesta construção do ser ou ter o falo, se a mascarada é uma aparência de ser, isto sugere que há algo que antecede ao seu jogo, por conseguinte, revela-se que a ontologia do gênero é uma imitação, mas sobretudo, e este é o segundo aspecto que a designa, que para que a mulher seja o falo ela tem aparentar tê-lo, impõe-se à mulher a abdicação do próprio desejo para servir à necessidade no homem de ser o falo. É neste sentido, e em conformidade com as suspeitas endereçadas ao modo como a formação do clã masculino se dá com a exclusão da mulher, que, na mascarada, o que será excluído é a sexualidade feminina. Se a homossexualidade feminina emerge de uma “heterossexualidade desapontada”, Butler sugere inverter essa lógica e indagar se “não poderia ser igualmente claro para o observador que a heterossexualidade provém de uma homossexualidade desapontada (BUTLER, 2016, p. 99).

Neste passo, Butler irá sugerir que a heterossexualidade compulsória, ou a matriz heterossexual, constrói-se a partir da negação da homossexualidade, como proibição necessária para que o masculino emergja como dominante. No seu dizer: “uma interpretação possível é que a mulher na mascarada deseja a masculinidade para entrar no discurso público dos homens e, como homem, como parte da troca masculina homoerótica” (BUTLER, 2016, p. 99). A mascarada mascara a bissexualidade primária e a homossexualidade, as quais irão se constituirão como apropriação melancólica, a apropriação do objeto perdido porque proibido de ser amado, apenas podendo ser odiado. Neste sentido, a construção crítica da heterossexualidade conduz à compreensão de que ela se consolida a partir do repúdio das formas mais primitivas da sexualidade, entre as quais a bissexualidade e a homossexualidade.

Na formação do gênero, conseqüentemente, predomina um modelo de melancolia, que permite a Butler afirmar a centralidade da melancolia de gênero como definidora do ser homem e mulher. Apoiada nas pesquisas de Freud, Butler pode assim afirmar que, antes do tabu do incesto, um tabu mais arcaico teria se enraizado para que o gênero se construísse, a saber, o tabu da homossexualidade (BUTLER, 2016, p. 116). É neste ponto que entra a performatividade, a qual se designará como repetições da aparência de fixidez dos gêneros (BUTLER, 2016, p. 127) ou aparência de naturalidade, da qual se serve a ontologia de gênero. Trata-se, aqui, de deslocamentos que diferenciam os prazeres e as partes corporais, constituindo, ao mesmo tempo, a heterossexualidade legítima e a homossexualidade ilegítima. O tabu do incesto instaura a matriz heterossexual, mediante o repúdio das sexualidades mais arcaicas, e as sexualidades proibidas. Em termos genealógicos, haveria um ato que instaura a proibição e, inerente a este ato, a divisão do que é legítimo e ilegítimo na sexualidade. Este



momento inaugural da distribuição dos gêneros, repete-se nos gestos e comportamentos, a fim de atualizar não só a proibição, mas também e sobretudo, a divisão dos gêneros e os seus papéis sociais e políticos.

Vê-se que o empreendimento de Butler tem dois momentos, ambos articulados ao problema que ela toma para si, a saber, desancar a ontologia de gênero e subverter, como consequência, as identidades pautadas nesta ontologia. Ela investe numa reformulação das questões caras ao feminismo e, destas, visa a pontuar as iniciativas políticas possíveis. É neste lugar, ao mesmo tempo de desconstrução e construção, que se localiza a genealogia, mas não como simples exercício analítico, sobretudo como condição para a reinvenção política da luta contra o patriarcado. Afirmar que os gêneros são construções, imitações cuja repetição dá a aparência de eternidade, não é suficiente, é necessário, ainda, indicar como se dão essas fabricações que cristalizam a sexualidade numa dualidade que privilegia o masculino. As transformações almejadas pela luta feminista devem pressupor este escrutínio sob pena de se manter, ainda, na perspectiva do patriarcado universal, algo que ela logo de início denuncia ao pensar a mulher como sujeito exclusivo do feminismo.

Assim como a crítica, em Kant, é uma propedêutica para uma metafísica mais assertiva, blindada de possíveis acusações, também, em Butler, a genealogia exerce a mesma função de preparação para um feminismo mais assertivo, por assim dizer, um “feminismo ampliado” pela genealogia. Esta aproximação tornou-se possível com a leitura e atualização feita por Foucault da relação entre a *Aufklärung*, como projeto de saída ou solução da menoridade e, conseqüentemente, à coragem de fazer uso do próprio entendimento, e a crítica. Se é o caso de pensar por conta própria, deve-se, a fim de consumir o intento, ousar fazer o uso do próprio entendimento, sem a tutela de outrem.

A crítica, assim entendeu Foucault, estaria aí a serviço da *Aufklärung*, no mesmo sentido que seria propedêutica da metafísica reinventada. Mas o francês foi mais além, e sugeriu inverter esse caminho. Propôs fazer da crítica, ainda que permaneça como meio, não um método de investigação do conhecimento, sobretudo de realização da liberdade prometida. Se pensar por conta própria se entende como liberdade para o exercício da crítica, para Foucault, isto reduziria a importância da atitude crítica. O francês irá sugerir que não apenas aí se descubra um modo de atuar do pensamento, sobretudo, exerça-se um modo de transformação prática, talvez, política e social. É neste intento que ele sugere que a crítica seja genealogia, que ela desbrave como os conhecimentos produzem os sujeitos de determinados modos, a fim de, de posse desta arma, possam advir novos sujeitos.

Tarefa a qual Butler soube muito bem exercer, pois nela a genealogia não é apenas exercício crítico da ontologia de gênero, é uma forma de desvelar o segredo da ilusão ontológica dos gêneros, a fim de subvertê-los. Ela segue, portanto, a perspectiva apontada por Foucault, ou o que ele extrai da cultura crítica iniciada pelo pensamento de Kant. Neste sentido, aprender a pensar, como propõe Kant, é fazer uso do próprio entendimento, mas também iniciar-se na cultura do seu tempo. Quanto às questões de gênero, aprender a pensar é aprender a investigar as formações dos gêneros e, sobretudo, saber fazer com a crítica em vista da emancipação das estruturas binárias da heterossexualidade compulsória.

## Referência

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

\_\_\_\_\_. “O que é a crítica? Um ensaio sobre a cirtude de Foucault”. Tradução de Gustavo Hessmann Dalaqua. *Cadernos De Ética E Filosofia Política*, 1(22), 159-179, 2013. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/59447>

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In.: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 15-37.

\_\_\_\_\_. “O que são as Luzes?”, In.: \_\_\_\_\_. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

\_\_\_\_\_. “O que é a crítica? Crítica e Aufklärung. Tradução Gabriela Lafeté Borges. *Bulletin de la Societé française de phiposophie*. Vol. 82, p. 35-63, Abr/Jun, 1990.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução Paulo Quintela, Lisboa: 70, 2005a.

\_\_\_\_\_. “Resposta à pergunta: que é o Esclarecimento”. \_\_\_\_\_. **Textos seletos**. Tradução Raimundo Vier, Petrópolis-RJ: Vozes, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Crítica da razão prática**. Tradução Valerio Rohden, São Paulo: Martins Fontes, 2016.

\_\_\_\_\_. **Crítica da razão pura**. Tradução Fernando Costa Mattos, São Paulo: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Manual dos cursos de lógica geral**. 2. ed. Tradução Fausto Castilho, Campinas-SP: Unicamp, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogía**. Tradução Mariano Fernández Enguita. Madrid: Akal, 2003.

\_\_\_\_\_. **Idéia de História Universal de um ponto de vista cosmopolita**. Tradução Rodrigo Naves, Ricardo R. Terra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. “Ensinar a pensar”. Tradução Desidério Murcho. Disponível em <https://filoparanavai.blogspot.com/2010/04/textos-classicos-ensinar-pensar-por.html>, consultado em 04/07/2020.