

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROF-FILO/PPG**

**KANT NO ENSINO MÉDIO:
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A LEITURA DA
“RESPOSTA A UMA QUESTÃO: O QUE É O
ESCLARECIMENTO?”**

MARIA LÚCIA BARROS TAVARES

**Manaus-Am
2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROF-FILO/PPG**

MARIA LÚCIA BARROS TAVARES

**KANT NO ENSINO MÉDIO:
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A LEITURA DA “RESPOSTA A
UMA QUESTÃO: O QUE É O ESCLARECIMENTO?”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação/PPG-FILO da Universidade Federal do Amazonas como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Filosofia – área de concentração: Prática de Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Rubens de Souza Costa

Manaus-Am
2019

Ficha Catalográfica elaborada por Suely Oliveira Moraes – CRB 11/365

T231k Tavares, Maria Lúcia Barros.
Kant no ensino médio: uma proposta metodológica para a leitura da
“resposta a uma questão: o que é o esclarecimento?” / Maria Lúcia
Barros Tavares. Manaus: UFAM, 2019.

121 p.: il.: 21 cm

Orientador: Prof. Dr. Carlos Rubens de Souza Costa

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) -
Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação
em Filosofia.

1. Filosofia. 2. Kant. 3. Esclarecimento. I. Costa, Carlos
Rubens de Souza (Orient.) II. Universidade Federal do Amazonas.
III. Título.

CDU 1:37.046.14(043.3)



ATA DE DEFESA PÚBLICA

No dia 26 de setembro de 2019, às 14h, no Laboratório do Departamento de Filosofia, Pavilhão Prof. André Vidal de Araújo, do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais – IFCHS – Setor Norte/Campus UFAM, a mestranda **Maria Lúcia Barros Tavares** realizou a Defesa Pública de sua Dissertação do Mestrado Profissional em Filosofia – Núcleo UFAM / Programa de Pós-Graduação em Filosofia, intitulada: **Kant no Ensino Médio: uma proposta metodológica para a leitura de “Resposta a uma questão: o que é o esclarecimento?”**. A sessão foi iniciada e presidida pelo Prof. Dr. Carlos Rubens de Souza Costa (PROF-FILO/UFAM), Orientador e Presidente da Banca Examinadora, constituída, ainda, pelos seguintes membros: Prof. Dr. Esteban Reyes Celedón (PPGL/UFAM) e Prof. Dr. Nelson Matos de Noronha (PROF-FILO/UFAM). Após a apresentação da Mestranda, a Banca Examinadora passou à arguição e às considerações sobre o conteúdo da Dissertação. Encerrada a sessão, os examinadores expressaram o seguinte parecer:

Banca de Examinadores:

Membros	Parecer	Assinatura
Prof. Dr. Carlos Rubens de Souza Costa - (PROF-FILO/UFAM)	Aprovada (X) Reprovada ()	
Prof. Dr. Esteban Reyes Celedón (PPGL/UFAM)	Aprovada (X) Reprovada ()	
Prof. Dr. Nelson Matos de Noronha - (PROF-FILO/UFAM)	Aprovada (X) Reprovada ()	

Resultado Final: Aprovada (X)
Reprovada ()

Proclamado o resultado e encerrada a sessão, para constar, eu, Ricardo Ernesto Cadena Valdés, secretário do Mestrado Profissional em Filosofia – Núcleo UFAM / Programa de Pós-Graduação em Filosofia, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora e o mestrando.

Manaus, 26 de setembro de 2019.

Ricardo Ernesto Cadena Valdés
Secretário do PROF-FILO

Maria Lúcia Barros Tavares
Mestranda

In memoriam

Oneldes Teixeira Barros
Maria dos Santos Barros

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pelo dom da vida. Ao meu esposo Manoel Vasconcelos Tavares (Aderaldo) pelo apoio durante toda a trajetória deste Mestrado, pela paciência, pelas renúncias e a distância em alguns momentos conturbados, não deixou que desistisse deste sonho, adiado por alguns anos.

Aos meus pais Oneldes Teixeira Barros e Maria dos Santos Barros (*in memoriam*) que foram os primeiros a encaminhar na busca do conhecimento, aos meus irmãos (Odilson dos Santos Barros, Loiana dos Santos Barros, Laide Barros de Medeiros, Ana Maria dos Santos Barros, Adamilton dos Santos Barros, Benedita dos Santos Barros, Adailton dos Santos Barros, Edimar dos Santos Barros, Rosilene dos Santos Barros (*in memoriam*), Patricia Barros Teixeira, Kelly dos Santos Barros, muito obrigada a todos, aos meus filhos (razão da minha existência): Chrystian (30), Yan (23), Luccas (21), Idalece (19), Milena (18), Sofhia (10) e ao meu netinho Bruce Cauã (01), que motivaram para que pudesse engendrar nesse caminho árduo, mas gratificante, enfim a toda minha família, amigos pelo incentivo em apoiar-me nessa luta incessante na busca do aprimoramento.

A Diretoria do PROF-FILO, professora Dr^a. Valcicléia Pereira da Costa e professor Dr. Deodato Ferreira Costa por lutarem pela implantação do programa na Universidade Federal do Amazonas e a todos os professores pioneiros do quadro do Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO/UFAM, que não mediram esforços para o êxito da turma e aos colegas pelo convívio e aprendizado. Serei eternamente grata por acreditar que seremos eternos aprendizes, aprendentes na busca do conhecimento para o enfrentamento das novas necessidades, criada por essa modernidade desenfreada e complexa em que vivemos.

Ao Município de Barreirinha (SEMED) e à SEDUC/AM pelo apoio, liberando para a busca do aperfeiçoamento, tão necessário para as atividades profissionais, que acreditam que é por meio da Educação que podemos enfrentar a transformar a realidade social, econômica e política de nosso país.

Ao meu orientador Prof. Dr. Carlos Rubens de Souza Costa pelo acolhimento, paciência, que ao longo desses dois anos acreditou que seria possível realizar essa pesquisa. Muito obrigada!

*Toda reforma interior e toda mudança para
melhor dependem exclusivamente da
aplicação do nosso próprio esforço.*
Immanuel Kant

*Fica proibido o uso da palavra liberdade,
A qual será suprimida dos dicionários
E do pântano enganoso das bocas.
A partir deste instante
a liberdade será algo vivo e transparente
como um fogo ou um rio
e a sua morada será sempre
o coração do homem.*
Thiago de Mello

*Espera-se que o professor desenvolva no
seu aluno, em primeiro lugar, o homem de
entendimento, depois o homem de razão e,
finalmente, o homem de instrução [...]. Em
suma, o entendimento não deve aprender
pensamentos, mas a pensar. Deve ser
conduzido, se assim nos quisermos
exprimir, mas não levados em ombros, de
maneira que no futuro seja capaz de
caminhar por si e sem tropeçar.*
Immanuel Kant

RESUMO

A pesquisa tem como temática: Kant no ensino médio: uma proposta metodológica para a leitura da “Resposta a uma questão: O que é o Esclarecimento?”, tem-se por objetivo geral examinar a dificuldade do uso do texto filosófico no ensino médio, apresentando uma proposta metodológica para a leitura do opúsculo de Immanuel Kant “Resposta a uma questão: O que é o Esclarecimento?”. A pesquisa ora realizada originou-se da análise dos pressupostos de prática docente no ensino médio ao ministrar aulas do Componente Curricular de Filosofia nas três séries consecutivas, observou-se dois fatos que trazem transtornos no ensino de Filosofia e que exigem reflexão, estratégia e esforço para serem solucionados. Dentre eles, destacam-se o paradoxo que envolve o uso do texto filosófico no ensino de filosofia: por um lado, ele é fortemente recomendado nos documentos oficiais, por outro, essa recomendação está muito longe de ser posta em prática pelos docentes em função de vários fatores. Observou-se que raramente o professor coloca o aluno em contato direto com textos filosóficos. Quando isso acontece, frequentemente trata-se de um ou outro fragmento retirado de seu contexto. A pesquisa ora desenvolvida se enraíza na necessidade de entender melhor o uso do texto Filosófico no ensino médio, examinando as razões apresentadas por aqueles que defendem e os obstáculos que o dificultam, analisando o descompasso entre a necessidade do uso pouco frequente do texto a partir de teóricos da educação e filósofos como: Severino, Porta, Cossuta, Kant, Cerletti e outros e os princípios que o norteiam o ensino, estabelecidos pelas normativas educacionais vigentes. O segundo fato está diretamente ligado ao anterior e, muitas vezes, serve de justificativa, visto que a maioria dos discentes apresenta uma grande dificuldade de leitura de textos em geral, e não apenas de textos filosóficos. Essas duas constatações justificam-se a escolha do objeto de estudo que desenvolveu-se a partir da pesquisa bibliográfica, cujo método de compreensão está embasado no Círculo de Bakhtin, caracterizado pela intervenção verbal e seu caráter dialógico. Assim, elaborou-se dois capítulos (Parte I – Teórico Crítico e Parte II – Teórico Propositivo), a fim de desmitificar o objetivo, quais sejam, o ensino de Filosofia e o uso do texto filosófico e o guia de leitura como contribuição pedagógica, cujas estratégias didáticas estarão voltadas para a leitura de textos filosóficos, tomando por referência, o opúsculo kantiano supracitado.

Palavras-chave: Filosofia. Kant. Esclarecimento. Ensino médio.

ABSTRACT

The research has as its theme: Kant in High School: a methodological proposal for reading the "Answer to a Question: What is Clarification?", Has as its general objective to examine the difficulty of using the philosophical text in High School, presenting a methodological proposal for reading Immanuel Kant's pamphlet "Answer to a Question: What is Enlightenment?". This research originated from the analysis of the presuppositions of teaching practice in high school when teaching classes of the Curricular Component of Philosophy in the three consecutive grades. There were two facts that bring disorders in the teaching of philosophy and that require reflection, strategy and effort. to be solved. Among them, we highlight the paradox that involves the use of the philosophical text in the teaching of philosophy: on the one hand, it is strongly recommended in official documents, on the other, this recommendation is far from being put into practice by teachers because of several factors. It was observed that the teacher rarely puts the student in direct contact with philosophical texts. When this happens, it is often a fragment taken from its context. The research now developed is rooted in the need to better understand the use of the Philosophical text in high school, examining the reasons given by those who defend and the obstacles that make it difficult, analyzing the mismatch between the need for infrequent use of the text from education theorists and philosophers such as: Severino, Porta, Cossuta, Kant, Cerletti and others and the principles that guide the teaching, established by the current educational norms. The second fact is directly linked to the previous one and often serves as justification, since most students have a great difficulty reading texts in general, and not just philosophical texts. These two findings justify the choice of the object of study that developed from the bibliographic research, whose method of understanding is based on the Bakhtin Circle, characterized by verbal intervention and its dialogical character. Thus, two chapters were elaborated (Part I - Critical Theorist and Part II - Propositional Theorist), in order to demystify the objective, namely, the teaching of Philosophy and the use of the philosophical text and the reading guide as a pedagogical contribution. whose didactic strategies will be focused on the reading of philosophical texts, taking as reference, the aforementioned Kantian pamphlet.

Keywords: Philosophy. Kant. Clarification high school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de leitura analítica.....	46
Figura 2 – Organograma de conceitos.....	67
Figura 3 – Foto de Kant.....	68
Figura 4 – Cidade de Königsberg.....	70
Figura 5 – Artigo de Kant na Revista Berlinische.....	71
Figura 6 – Crítica da Razão Pura, Crítica da Razão Prática e Crítica do Juízo.....	73
Figura 7 – Catedral com o túmulo de Kant.....	73
Figura 8 – Mapeamento do texto “Resposta à uma questão: O que é Esclarecimento?”	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Sugestões de Dicionários.....	61
Quadro 2 –	Vocábulos.....	68
Quadro 3 –	Quadro cronológico comparado.....	74
Quadro 4 –	Esquematização.....	92
Quadro 5 –	Esquema do texto “Resposta à uma questão: O que é Esclarecimento?”	93

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	O ENSINO DE FILOSOFIA E USO DO TEXTO FILOSÓFICO NO ENSINO MÉDIO.....	17
1.1	O texto de Filosofia na sala de aula do ensino médio.....	25
1.2	Razões apresentadas por aqueles que defendem o uso do texto filosófico no ensino médio.....	31
1.2.1	Texto filosófico como recurso para o contato do aluno com os conceitos, sistemas filosóficos e diálogos com a tradição.....	31
1.2.2	Percepção de problemas filosóficos.....	33
1.2.3	Elevar o nível de leitura.....	33
1.3	Descompasso entre a necessidade do uso do texto filosófico e uma prática pedagógica, onde o uso do texto é pouco frequente.....	37
1.4	Obstáculos que dificultam o uso do texto filosófico no ensino médio.....	40
1.4.1	O impasse do bom senso, os limites da linguística e as dificuldades filosóficas.....	40
1.5	Leitura analítica.....	44
1.5.1	Análise textual.....	46
1.5.2	Análise temática.....	49
1.5.3	Análise interpretativa.....	50
1.5.4	Problematização.....	51
2	GUIA DE LEITURA PARA O OPÚSCULO KANTIANO: RESPOSTA A UMA QUESTÃO: O QUE É O ESCLARECIMENTO.....	53
2.1	Análise textual.....	56
2.1.1	Preparando-se para a leitura.....	56
2.1.2	Sugestão de leitura panorâmica do texto.....	56
2.1.3	Levantamento da bibliografia para a elucidação dos conceitos do Texto..	61
2.1.4	Vida e obra de Kant.....	68
2.1.5	Fatos históricos.....	82
2.2	Contextualização do texto.....	91
2.3	Análise temática.....	92
2.3.1	Parte I – Descrição do Esclarecimento (§1, §2, §3 e §4).....	95
2.3.2	Parte II - Requisitos para adquirir o Esclarecimento (§5, §6).....	102
2.3.3	Parte III- Contexto Histórico (§7, §8, §9, §10).....	107
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS.....	118

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa partiu de pressupostos de minha vida existencial e profissional, pois o meu primeiro contato com a Filosofia de modo sistemático se deu na década de 80, período em que diversos estados brasileiros em decorrência do Golpe Militar de 64, haviam sido penalizados pela retirada da Filosofia de suas Grades Curriculares. O componente curricular de Filosofia permaneceu ainda em alguns estados, dentre eles o Amazonas.

Cursei o ensino médio (antigo 2º Grau – Habilitação para o Magistério de 1ª a 4ª série), em um colégio tradicional católico de Parintins/AM, “Colégio Nossa Senhora do Carmo”, administrado por padres e freiras, logo o corpo docente, quase sem exceção eram católicos. O componente curricular de Filosofia era ensinado nos 3º Anos, com uma carga horária de 72 horas, distribuídos em 02 aulas semanais com o nome de Filosofia da Educação, amparada pela Resolução de nº 068/82 CEE/AM. Em 1993, prestei o concurso e fui aprovada, passando a incorporar o Quadro de Professores Efetivos da SEDUC/AM. Como não tinha curso Superior, apenas o Magistério e Adicional de Estudos Sociais (Colégio Batista de Parintins), fui inicialmente lotada no Jardim da Infância Alvorada, administrados pela Diocese de Parintins em parceria com o Estado do Amazonas.

Após dois anos trabalhando na Educação Infantil, fui morar em Barreirinha/AM, município próximo a Parintins, onde só havia vaga nas Escolas Estaduais da Zona Rural. Fui lotada em uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental. Permaneci quase dois anos nessa escola, uma experiência difícil, pois tínhamos que nos deslocar com mais alguns colegas todos os dias, às 4:30 da manhã num pequeno bote (rabeta) e chegar antes das 7h e retornava às 12h.

Nesse período a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ofertou pela primeira vez o Curso de Licenciatura Plena em Filosofia no Campus de Parintins (1996), aliás o único curso ofertado até hoje, voltado para professores que já estavam atuando em sala. O curso foi ofertado pela UFAM em parceria com os municípios do Baixo Amazonas (Parintins, Barreirinha, Maués e Nhamundá). Assim em 1996 prestei o Vestibular e fiz parte dessa primeira

turma, no período de férias de janeiro e julho durante 04 anos, o curso era ofertado pela Universidade Federal do Amazonas, no Campus de Parintins.

Da 1ª Série do Ensino Fundamental passei a lecionar na 1ª Série do ensino médio (Magistério), onde sou lotada até hoje na Escola Estadual “Professora Maria Belém”, fazendo parte do quadro de professores efetivos da SEDUC/AM e por trabalhar com a disciplina de Filosofia pude prestar o Seletivo para o Mestrado Profissional, que ora estudo. Iniciei minha atividade docente com o Componente Curricular de Filosofia concomitante a Licenciatura que iniciava em 1997 no Campus de Parintins, além de Filosofia, completava minha carga horária com Sociologia, História, Didática de Estudos Sociais. Em 2001 a UFAM ofertou a primeira turma de pós-graduação no referido campus e assim no ano seguinte fiz o seletivo e tive a oportunidade de cursar Metodologia do Ensino Superior.

Em 2001, deixava a sala de aula e assumiria outra função, gestão da Escola onde trabalhava e assim permaneci de 2001 a 2005. Em 2006 após a saída da direção permaneci de férias e no meu retorno em 2007, fui trabalhar em outra escola como apoio pedagógico, em 2008 retornava para a escola e assim permaneço até hoje, licenciada para estudar. Fiquei por muitos anos fora de sala de aula, ora como gestora, ora como apoio pedagógico, bibliotecária, presidente de APMC. Retorno em 2015 como professora de História e Sociologia (1º, 2º e 3º Ano do ensino médio), a Filosofia era ocupada por uma colega e somente em 2016 retorno para ministrar a referida disciplina nas três séries do ensino médio, ficando até junho, pois me afasto da sala para concorrer ao cargo de vereadora no município de Barreirinha. Após as eleições retorno para a sala de aula.

Os anos ausentes da sala de aula me tornaram estranha à Filosofia, mas não distante, pois sempre lia os clássicos, embora não estivesse na sala de aula. A oportunidade veio através das redes sociais fiquei sabendo do Exame de Seleção para o Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), sendo aprovada na primeira turma que ora faço parte.

Barreirinha ficar distante da capital, em linha reta 330 km, onde o principal transporte é o fluvial, com uma duração de viagem Barreirinha/Manaus de 27h, de barco e de lancha 12h, e nem todos os dias têm transporte, não oferecendo condições de voltar para trabalhar, precisei

solicitar licença para cursar o mestrado e morar em Manaus. Solicitei remoção, mas não havia na época vagas disponíveis nas Escolas próximas. Então começava uma peregrinação na SEDUC/AM (2017) solicitando a minha liberação com ônus para cursar o mestrado, que somente em junho de 2019 obtive a liberação.

A pesquisa ora realizada partiu de pressupostos da minha vida profissional. Como professora do ensino médio nas três séries, tenho observado dois fatos que trazem transtornos no ensino da Filosofia e que exigem reflexão, estratégia e esforço para serem solucionados.

O primeiro fato é o paradoxo que envolve o uso do texto filosófico no ensino da filosofia: por um lado, ele é fortemente recomendado nos documentos oficiais, a esse respeito, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) recomendam expressamente que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da Filosofia. Por outro lado, essa recomendação está muito longe de ser posta em prática pelos docentes. Certamente a história da filosofia tem grande destaque, mas esse destaque acaba por colocar o texto filosófico em segundo plano. Raramente o professor coloca o aluno em contato direto com textos filosóficos. Quando isso acontece, frequentemente trata-se de um ou outro fragmento retirado de seu contexto. De um modo geral, o manual de filosofia funciona como substituto dos textos filosóficos e não como um suporte propedêutico que auxilia no contato direto com eles.

O segundo fato está diretamente ligado ao anterior e, muitas vezes, serve-lhe de justificativa: a maioria dos jovens apresenta uma grande dificuldade de leitura de textos em geral, e não apenas de textos filosóficos.

Essas duas constatações estão na base da escolha do referido tema. Ela se enraíza na necessidade de entender melhor o uso do texto filosófico no ensino médio; de encontrar maneiras de promovê-lo; mas também de contribuir para o aluno desenvolver determinadas habilidades e competências para amenizar dificuldades encontradas na elaboração e produção textual.

O tema escolhido para essa pesquisa é fundamental para compreender as dificuldades apresentadas pelos alunos, quanto à compreensão da leitura de textos filosóficos, que os levam ao desestímulo na leitura e produção textual. Será importante compreender essas dificuldades, a necessidade, os obstáculos

e as razões por aqueles que defendem o uso de texto filosófico nas aulas de Filosofia.

Após analisar todos esses fatores, apresentou-se através dos procedimentos metodológicos, um guia que possa contribuir na leitura analítica do texto kantiano, direcionando o aluno para uma leitura significativa para a sua formação escolar.

Nosso objetivo é elaborar estratégias didáticas para o aprimoramento da leitura de textos filosóficos, tomando por referência, o opúsculo kantiano “Resposta a uma questão: O que é o Esclarecimento?”

Os problemas levantados nesta pesquisa foram: Quais as razões utilizadas por teóricos da Filosofia quanto pelas diretrizes oficiais para defender a centralidade do uso do texto filosófico no ensino médio? Se há uma necessidade do uso do texto filosófico no ensino de filosofia, indicada tanto por teóricos do ensino da Filosofia quanto pelas diretrizes oficiais, por que raramente ele ocorre nas aulas de filosofia no ensino médio? Por quê, a despeito do grande consenso teórico sobre essa centralidade, ela raramente ocorre nas aulas de filosofias no ensino médio? Quais os obstáculos que dificultam esse uso do texto filosófico no ensino médio? É possível contornar ou ao menos reduzir esse obstáculo de modo a tornar mais eficiente e produtiva a leitura?

Para responder tais questionamentos levantou-se as hipóteses: os textos filosóficos não são utilizados por conta dos fatores internos que estão relacionados com a dificuldade de compreender os elementos técnicos da leitura e externos que extrapolam os limites desta pesquisa que são os sociais e econômicos.

Para isso propôs-se um objetivo geral que levasse a compreender a necessidade e a dificuldade do texto filosófico no ensino médio, apresentando uma proposta metodológica para a leitura da “Resposta à uma questão: o que é esclarecimento? de Immanuel Kant, cujo desdobramento se deu nos seguintes objetivos específicos, onde se discutiu sobre o uso do texto filosófico no ensino médio, aludindo às razões apresentadas por aqueles que defendem o seu uso no ensino médio e os obstáculos que impedem essa utilização; analisou-se o descompasso entre a necessidade do uso do texto filosófico, uma prática pedagógica, onde o uso do texto é pouco frequente, analisou-se o

texto kantiano: Resposta à uma questão: o que é o esclarecimento?, cujos argumentos foram apresentados de forma mais clara para ajudar a compreensão do aluno/leitor.

Toda a primeira parte da dissertação consistiu numa pesquisa bibliográfica e adotou o procedimento padrão nesse gênero de pesquisa: (levantamento das fontes e documentos, seleção de documentos, leituras, fichamentos, consultas a *sites*, periódicos, artigos, dissertações, teses, todas relacionados ao tema desta pesquisa). Entretanto, no que diz respeito à elaboração da proposta metodológica para a leitura de textos filosóficos, buscou-se subsídios metodológicos em dois tipos de obras: aquelas provenientes do âmbito da Didática da Filosofia que tratam diretamente do assunto e aquelas que, oriundas dos Estudos do Discurso, apresentaram aportes que tornaram mais produtivas as primeiras.

Dentre as obras voltadas para a metodologia do estudo e da didática da filosofia usadas nesta pesquisa, duas mereceram destaques, a de Severino (2010)¹, a de González Porta (2007)². A fecundidade dessa proposta ficou evidenciada na aplicação ao texto kantiano sobre o esclarecimento, que foi trabalhado na parte prático-propositivo desta dissertação.

De fato, esse texto de Kant é inteiramente estruturado em torno de problemas interligados: Que é esclarecimento? Qual a restrição da liberdade é obstáculo para ele e qual lhe é propícia? Vivemos numa época esclarecida? Se essa estrutura fosse ignorada, o texto ficaria incompreensível. Quanto às contribuições oriundas dos Estudos do Discurso, podemos também destacar duas: a de Cossutta (2001)³ e a de Bakthin (1992)⁴.

¹ **Como ler um texto de Filosofia**, de Antonio Joaquim Severino (2010). Trata-se de uma obra de grande simplicidade que tem o mérito de apresentar de forma concisa um leque abrangente de recursos metodológicos necessários à leitura do texto filosófico. Por outro lado, ela retoma uma terminologia que seu autor pôs em circulação em obra anterior (SEVERINO, 2002) e que passou a ter grande uso em obras metodológicas produzidas no país, relativa a leitura de textos científicos e filosóficos. Essa terminologia (análise textual, análise temática, análise interpretativa, etc.) foi usada nesta pesquisa.

² **Filosofia a partir de seus problemas**, de González Porta (2007). Esta obra não é tão abrangente como a de Severino, detendo-se apenas naquilo que este chama de análise temática: mais precisamente, em um aspecto da análise temática: o estabelecimento do problema. Entretanto abordagem que González Porta faz desse aspecto é mais aprofundada, como já se pode antever pelo como título da obra. Com efeito, trata-se uma proposta metodológica centrada na ideia do problema filosófico. A justificativa nessa centralidade está na tese de que “quando não há problema, tampouco há filosofia” (GONZÁLEZ PORTA, 2007).

³ **Elementos para a leitura de textos filosóficos**, de Cossutta (2001). Essa obra pode ser listada entre as anteriores, na medida que ela se apresenta como uma metodologia para a leitura dos textos filosóficos. Porém, ela mobiliza conceitos da análise do discurso francesa, de teoria da enunciação e da nova retórica o que a torna de difícil leitura para quem não domina esses conceitos. Particularmente útil para as preocupações do presente trabalho são as suas considerações sobre a função do endereçamento do

Como método de compreensão e interpretação, buscou-se o Círculo de Bakhtin, cuja caracterização se dá mediante a intervenção verbal e seu caráter dialógico em que o texto através de um jogo múltiplo de referências, teceu uma rede mais ou menos densa de intertextualidade que denomina-se como função dialógica, pois essa assegura diversas formas de interação social.

O primeiro capítulo abordou a parte Teórico Crítico – O ensino de Filosofia e o uso do texto filosófico no ensino médio, aludindo-se: o texto de Filosofia na sala de aula do ensino médio; as razões apresentadas por aqueles que defendem o uso do texto filosófico no ensino médio; o descompasso entre a necessidade do uso do texto e uma prática pedagógica, onde o uso do texto é pouco frequente; os obstáculos que impedem o uso do texto e a análise dos procedimentos técnicos para a leitura analítica de textos filosóficos.

No segundo capítulo, na Parte Prático - Propositivo apresentou-se o Guia de Leitura para o opúsculo kantiano: “Resposta a uma questão: O que é o Esclarecimento?”

O tema da pesquisa - **O uso do texto filosófico no ensino médio, que tem como subtema Kant no ensino médio: uma proposta metodológica para a leitura da Resposta a uma questão: O que é o Esclarecimento?** converge para um campo de fundamental importância quando se trata do Ensino de Filosofia, que após décadas de ausência do Currículo Oficial do País, retorna através da lei 11.684.

texto a seu(s) destinatário(s). Quem é o real destinatário do texto de Kant sobre o Esclarecimento? Zöllner que propôs a questão? Os amigos da ilustração? O Clero? Frederico, o Grande? Todos esses? Que papel o(s) destinatário (s) desempenha (m) na estratégia argumentativa de Kant?

⁴ **Marxismo e Filosofia de Linguagem**, de Bakhtin/ Voloshinov (1992). Esta obra não é propriamente uma obra metodológica, entretanto traz uma contribuição teórica que permite avançar certas orientações metodológicas sobre a leitura de texto filosófico e sobre o ensino de Filosofia. Primeiramente, traz a tese da natureza semiótica da consciência, que permite avançar a idéia de que o pensamento filosófico não existe desencarnado na mente dos filósofos, mas sim objetivado na forma de linguagem. É como discurso que o pensamento participa do mundo e intervém nele. Essa ideia dá sustentação teórica ao princípio da centralidade do uso do texto filosófico no Ensino de Filosofia. Em segundo lugar, a tese de que o dialogismo é uma propriedade fundamental de todo discurso. É necessário distinguir aqui o sentido bakhtiniano do conceito de “diálogo” do sentido que correntemente se dá a essa palavra. Bakhtin (Voloshinov) aplica-a a toda atividade linguística, e não apenas à troca verbal, oral de pessoas que se encontram face a face. Essa amplitude de sentido permite pensar um texto filosófico com um turno de fala em um amplo debate com os outros textos, filosóficos ou não, que o antecederam. A consequência metodológica é clara: a compreensão de um texto filosófico supõe a reconstrução do diálogo no qual esse texto está inserido. Em terceiro lugar, a tese do dialogismo traz consigo o conceito de “compreensão ativa responsiva”. A leitura de um texto implica sempre a procura de uma contrapalavra ao autor como numa réplica de um diálogo. Assim, quando lemos um texto filosófico, entramos em diálogo com o filósofo, da mesma maneira que este, ao escrever, dialogava com os que o antecederam. Uma conclusão se impõe: pela leitura do texto filosófico, somos partícipes desse interminável banquete que é a história da Filosofia. Pode-se adivinhar a consequência desse modo de entender a compreensão, quando aplicadas ao Ensino de Filosofia.

1 O ENSINO DE FILOSOFIA E USO DO TEXTO FILOSÓFICO NO ENSINO MÉDIO

Em junho de 2008, através da Lei nº 11.684⁵, a Filosofia retorna ao currículo escolar do ensino médio como disciplina obrigatória, após anos de ausência em vários estados brasileiros, pois fora retirada do currículo do ensino médio com a Lei nº 5.692/71⁶. Com o seu retorno, os debates acerca do seu ensino encontram um terreno fértil em vários estados, principalmente daqueles que ficaram sem o componente curricular em suas grades.

A legitimação do ensino de Filosofia⁷ no ensino médio surge requerendo debates e reflexões de como superar as dificuldades decorrentes de sua ausência por décadas da sala e aula. Professores inquietam-se diante dessa nova realidade a partir de sua reinserção, como afirma Valese (2013) “[...] o momento é de justificar e legitimar sua presença na formação de jovens na fase final da Educação Básica”. Segundo Gelamo (2010), “[...] no Brasil a produção teórica sobre a temática do Ensino de Filosofia é bem recente e ainda bastante restrita”.

O que se percebe é que os debates estariam mais voltados para a sua reinserção e legitimação do que o conteúdo a ser desenvolvido. Isso se justifica por duas razões:

Primeiro, pela própria ausência em si, uma vez que a própria realidade não apresentava demanda; em segundo lugar porque era um momento mais reivindicativo, justificando assim que o debate

⁵Lei nº 11.684, de 02.06.2008 – Altera o artigo 36 da Lei nº 9394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio.

⁶O ensino de filosofia deixou de ser obrigatório em 1961 (Lei nº 4.024/61) e, em 1971 (Lei nº 5.692/71), sendo a disciplina excluída do currículo escolar oficial. Posteriormente, na década de 1990, determinou-se (Lei nº 9396/96) que ao final do ensino médio o estudante deveria dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia, necessários ao exercício da cidadania (artigo 36). Entretanto, apesar desta última determinação, ao contrário de outros conteúdos, a filosofia persistiu em não ser tratada como disciplina, permanecendo no conjunto dos temas ditos transversais (ADAS, 2012, p. 8).

⁷Ensino – considerando a reflexão acerca da Filosofia no ensino médio, cabe mencionar uma dificuldade peculiar: trata-se da reimplantação de uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino, motivo pelo qual ela não se encontra consolidada como componente curricular dessa última etapa da educação básica quer em materiais adequados, quer em procedimentos pedagógicos, quer por um histórico geral e suficientemente aceito. Tendo deixado de ser obrigatório em 1961 (Lei nº 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei nº 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial, criou-se um hiato em termos de seu amadurecimento como disciplina. Embora na década de 90 (Lei nº 9394/96) se tenha determinado ao final do ensino médio o estudante deveria “[...] dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Art. 36), nem por isso a Filosofia passou a ter um tratamento de disciplina, como os demais conteúdos, mantendo-se no conjunto dos temas ditos transversais. Assim, a ideia de rediscutir os parâmetros curriculares traz novo fôlego para a sua consolidação entre os componentes do ensino médio e com eles e outras iniciativas, a filosofia pode e deve retomar o seu lugar na formação dos nossos estudantes (OCNEM, 2006, p. 16).

ocorresse mais em torno do problema de sua reinclusão na matriz curricular como disciplina e não como conteúdo transversal ou não. Para grande parte dos filósofos brasileiros, mais ainda para os professores dos Departamentos de Filosofia, tanto em cursos de graduação, quanto de pós graduação (lato sensu e stricto sensu) das universidades e instituições de Ensino Superior, o ensino de Filosofia ainda não é visto como um problema propriamente filosófico – no máximo um ‘problema de menor importância para a Filosofia’ –, mas restrito ao campo educacional, como problemas ‘a Filosofia da Educação’, por filosofias por formação, ‘mas que atuam na área da educação’, distantes dos problemas filosóficos (GELAMO, 2010, p. 333).

O que se fazer diante dessa nova realidade que se apresentou? Competiria a quem tratar desse problema? Aos pedagogos? Aos professores de filosofia? Aos filósofos da Educação? Cerletti (2009, p. 19) afirma que “[...] ensinar filosofia e ensinar a filosofar conformam um a mesma tarefa de desdobramento filosófico, em que professores e alunos conformam um espaço comum de pensamento”. Todo ensino de filosofia consiste essencialmente em uma forma de intervenção filosófica seja sobre textos filosóficos, problemáticas filosóficas tradicionais, seja até mesmo de temáticas não habituais de filosofia, enfocados desde sua perspectiva filosófica.

É possível responder “o que é ensinar filosofia?” sem situar-se em uma perspectiva ou concepção filosófica? O ensino filosófico é aquele em que o filosofar é o motor de tal ensino que, enquanto atividade própria da filosofia, esse ensino enlaça o fazer filosófico com o sentido de sua transmissão. Os conteúdos selecionados devem ser apresentados aos estudantes como algo vivo em que o passado dialogue com o presente, refletindo sobre o contexto que o circunda, onde o aluno seja visto como sujeito ativo no processo pedagógico.

O desafio do professor de Filosofia no Brasil consiste em reinventar a sua prática pedagógica de modo que o ensino de filosofia faça sentido aos jovens estudantes, consolidando assim o seu ensino de forma efetiva. Despertar o interesse do aluno no Ensino, significa elaborar estratégias didáticas diferenciadas a serem aplicadas por meio de um método e investigar como o docente deve proceder na escolha dos conteúdos programáticos. Segundo Cerletti (2009, p. 75),

A função da filosofia na escola é de dar ferramentas aos jovens para adaptarem-se ao mundo de hoje, mas antes mostrar diversos recursos teóricos que possam ser utilizados para pensá-los e eventualmente transformá-lo. A filosofia é fundamental para formar sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma argumentação, a legitimidade de um fato ou a aparente inquestionabilidade do que é dado. É sua tarefa por excelência promover um pensar agudo que possibilite desmistificar a ilusão de que certos saberes são 'naturais', mostrando as condições que fazem com que se apresentem de tal maneira.

O Ensino de Filosofia vai muito além de elaborar estratégias ou definir este ou aquele método; é necessário antes definir que filosofia ensinar e pensar como ensiná-la. A filosofia não prestigia esta ou aquela visão de mundo, mas está sempre investigando e buscando novas formas de perceber e de se explicar.

Ao definir qual filosofia deve ser ensinada aos alunos, é importante que se pense também como ensiná-la e como o aluno a concebe. E pensando a partir desse contexto é que esta pesquisa procura responder: Se há uma necessidade do uso do texto filosófico no Ensino de Filosofia, indicada tanto por teóricos quanto pelas diretrizes oficiais, por que raramente é utilizado nas aulas de Filosofia no ensino médio?

Por que, a despeito do grande consenso teórico sobre essa centralidade, ela raramente ocorre nas aulas de filosofia no ensino médio?

Quais os obstáculos que dificultam esse uso do texto filosófico no ensino médio?

É possível contornar, ou ao menos reduzir esses obstáculos de modo a tornar mais fácil e produtiva a leitura do texto filosófico?

Uma possível solução para amenizar tais problemas passa por atender os objetivos assumidos neste trabalho de compreender a necessidade e as dificuldades do uso dos textos filosófico no ensino médio, apresentando um procedimento metodológico, cuja aplicação se manifesta através da leitura do texto kantiano "Resposta a uma Questão: O que é Esclarecimento?"

Para isso, utilizou-se como embasamento teórico Severino (2002, 2010, 2016), González Porta (2007), Bakhtin (1992), Cossutta (2001), Vieira (2015), Horn (2002), Chitolina (2013), Valese (2013), OCNEM (2006), Lei nº 9394/96 e outros.

O ensino de Filosofia no ensino médio tem como objetivo despertar, possibilitar novas ferramentas para que o aluno se torne um sujeito crítico de sua realidade, num constante perguntar e reperguntar que proporcione ressignificar conceitos, pois o papel do docente na sala de aula é fundamental para que esse “despertar” se torne possível, além de professor pesquisador, o docente deve também desempenhar a função de filósofo, levando o aluno a fazer novas descobertas.

A Filosofia não se apresenta como um conhecimento acabado e pré-determinado, mas sim, como algo aberto, de natureza discursiva, pois ela não existe de forma desencarnada na consciência dos filósofos, mas materializada nos textos destes. Ela não se coloca como a portadora de grandes verdades, mas se apresenta como uma concepção de saber elaborado que vai além dos 2.500 anos.

Os textos filosóficos são manifestações do pensamento que se dão em uma dimensão dialógica, cuja leitura não seria possível sem reconstruir o diálogo em que está implicado.

O diálogo é o caminho próprio da Filosofia como filosofar. A Filosofia nasce dialógica, quer dizer, filosofante. Sócrates investigava a si mesmo através do diálogo, por meio do discorrer conjuntamente acerca do conhecimento da sabedoria ou do reconhecimento da ignorância em relação à sabedoria. Constituído de perguntas e respostas, o diálogo sempre visa alcançar a coisa mesmo que se põe diante dos interlocutores a partir de um questionamento. O questionamento é o caminho do diálogo [...] segundo a tradição socrático-filosófico, filosofar é entrar em diálogo consigo mesmo através do perguntar e responder compartilhando entre amigos. A amizade dialógica constitui a possibilidade de, no diálogo e por meio dele, alcançar-se a clarividência do investigado além do pessoal e do contingente (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 408).

Essa função dialógica da Filosofia se manifesta por meio do pensamento do filósofo, que de forma desencarnada se apresenta por meio da oralidade ou de textos, pois aquilo que é investigado se encontra dentro de uma intertextualidade.

Entende-se então que a necessidade do uso de textos filosóficos nas aulas de Filosofia no ensino médio, direcionado pelas Normativas Educacionais como algo essencial, possibilite e transforme o modo de pensar do aluno. Sem a utilização dos textos filosóficos, esse modo de pensar pode tornar-se mais

distante, dificultando o processo do ensino aprendizagem. Os momentos essenciais do modo filosófico de pensar, segundo González Porta (2007) dependem de como se concebe que a consumação plena da racionalidade,

É um esforço para pensar com clareza, para lançar luz na penumbra. O que diferencia o filósofo da maioria dos mortais não é o que ele pensa mais coisas ou outras coisas, o que as pensa de modo especial, mas sim que ele pensa, simplesmente, de um modo mais claro. Essa clareza não é dom dos deuses, senão que resulta de árduo trabalho intelectual. O filósofo pensa de modo mais denso porque aprendeu a pensar de forma disciplinada e precisa. Se a clareza é o objetivo, a diferenciação e a delimitação são seus instrumentos. 'Pensar racionalmente' é, em boa medida, separar, distinguir, diferenciar (GONZÁLEZ PORTA, 2007, p. 44).

Entende-se então que, para o aluno/leitor compreender essa manifestação do pensamento do filósofo seria por meio dos textos filosóficos. Entretanto exige-se um determinado amadurecimento, estratégias que facilitem o aluno percorrer esse caminho, pois são inúmeros os obstáculos, tanto práticos quanto teóricos que permeiam esse caminho. Algumas obras estabelecem suas próprias regras de leitura,

Vejamos a maneira como Wittgenstein aconselha a utilização de seu livro: Minhas proposições são elucidativas para aquele que, compreendendo-me, as toma finalmente como contra-sensos, quando, passando por elas - sobre elas - delas se afasta. É preciso que ele transponha essas proposições; então adquire uma justa visão de mundo. Assim, compreender Wittgenstein é compreender a sua impossibilidade [...]. Entretanto, se cada filosofia explicita as condições de possibilidade ou de impossibilidade de sua leitura, descobrimos aí um fenômeno suficientemente geral para escapar das contradições que fazem da filosofia um perpétuo confronto (COSSUTTA, 2001, p. 3).

Assim, a leitura da obra do filósofo acima mencionado apresenta suas dificuldades, pois para compreendê-la seria compreender sua impossibilidade, logo o autor convida a uma leitura no momento em que a torna impossível. Percebe-se que cada filósofo traz em sua obra as especificidades que exige um desdobramento, pois cada um quer escapar do círculo das interpretações e, no entanto, todos aí se precipitam precisamente no momento em que pretendem evitá-lo (COSSUTTA, 2001).

Os procedimentos técnicos para a leitura de textos filosóficos podem nortear o trabalho do professor na sala de aula, uma vez que as metas pré-

estabelecidas podem ser atingidas com mais eficácia. O trabalho junto com os alunos deverá ser movido pela concepção de humanidade que preconize sua prática pedagógica.

Para transpor essa dificuldade de leitura sobre textos filosóficos o aluno/leitor precisa ter consciência de que a filosofia tem suas particularidades, embora um texto que vise a universalidade deve evitar as marcas de sua particularidade, pois,

Quando uma obra constrói um ponto de vista singular (existencial, por exemplo), ou nega a possibilidade de uma totalização, nem por isso ela deixa de generalizar seu ponto de vista (assim Kierkegaard afirma que 'o subjetivo é o universal'). Isso nos encoraja a procurar os mecanismos gerais pelos quais a filosofia se produz como tal através dos textos: parece que, apesar da diversidade de gêneros, as teses, dos modos de exposição, pode-se aprender funções bastante gerais que determinam aquilo que torna um texto propriamente filosófico (COSSUTTA, 2001, p. 5).

Logo, a leitura de um texto propriamente filosófico, exige atenção do leitor para detectar os fenômenos gerais, que são inerentes a própria filosofia. Todo texto filosófico, segundo Cossutta (2001), tenta mediatizar a relação do particular ao universal, e o que torna as filosofias contraditórias é o que as aproxima [...]. Toda filosofia deve efetivar escolhas em face da tripla exigência que comanda sua ordenação: ordem das descobertas, ordem lógica (ordem das razões), e a ordem da exposição.

Como se viu anteriormente, um método adequado seria o caminho mais propício para adentrar as obras por meio da leitura, pois,

[...] o valor de um método de interpretação só pode se fundar de modo definitivo sobre seus frutos. Se ao final de um estudo, o método recomendado permitiu explicar os textos mais difíceis, dissipar as obscuridades e responder as questões até agora deixadas sem resposta pela crítica, ele será válido. Senão não. Assim, portanto, a utilização permite decidir e o julgamento deve se manter suspenso enquanto não satisfazermos plenamente essa prova decisiva (GUEROULT, 2015, p. 169).

A importância do método apontado por Gueroult (2015), para a leitura de textos filosóficos, só é válido quando o leitor ao final do estudo consiga abstrair a mensagem colocada pelo autor da obra. Clarificar o texto por meio de um método é torná-lo acessível a quem se dispõe percorrer a interioridade da obra.

Para ele o procedimento metodológico consiste em conceber o discurso filosófico a organização da sociedade que exige uma representação de uma unidade mediante a ideia arquetônica da estrutura.

O leitor não precisa ter uma vivência física, conviver com as pessoas para se comunicar com elas, porém há uma necessidade de mergulhar no universo lógico que elas viveram. E isso pode ser feito através dos textos, que ao se deixar levar, a intersubjetividade e o modo de pensar vai se modificando por meio dos conceitos, sem necessariamente está presente numa troca de afetividade.

Para Gueroult (2015), um método nada mais é do que um instrumento e é a sua aplicação que estabelece o seu valor, daí afirmar não ter sentido discutir os méritos de um método no sentido abstrato, pois na história da filosofia ocorre a mesma coisa. Assim ele sugere que o historiador de filosofia ao levar em consideração o método, precisa escolher entre dois pontos de vista: história horizontal e história vertical da filosofia.

Segundo Gueroult (2015), a história horizontal da filosofia consiste expor a sucessão temporal das filosofias e sua contextualização em circunstâncias sociais, políticas, econômicas. Consiste no movimento das ideias através dos tempos, na passagem de uma doutrina para outra, na transformação de temas e problemas, cuja vantagem está na sua historicidade, no entanto ao ganhar no âmbito histórico, perde no âmbito filosófico.

Nessa história horizontal, chega-se a um viés da história propriamente dita por meio da prática do método das fontes e da biografia com um olhar atento às circunstâncias da vida, à época, à educação, as leituras do autor, explica sua obra através de obras de outros autores. Analisa também a cultura, os costumes intelectuais do público a que ela se dirigia, ou seja, cada filosofia é tratada de forma que estabeleça uma ligação com um acontecimento que se passou num dado momento.

Neste sentido, o método histórico, não reconhece a essência da filosofia, sacrifica-se em favor da biografia, da história propriamente dita, da psicologia das individualidades. Para uma sustentação mais eficaz se faz necessário coexistir a um outro método contraste a ele, que é o método das estruturas ou das razões que consiste em explorar mais a interioridade da obra do que uma suposta interioridade de seu autor como coloca Gueroult (2015, p. 164).

[...] mesmo que seu autor não se encontre mais entre nós, sua obra estará diante de nós nos livros, como um monumento, um objeto cujo sentido só é percebido quando se colocam em evidência as disposições conceituais que a tornaram possível.

O outro ponto de vista que Gueroult (2015) apresenta para o historiador de filosofia é a história vertical da filosofia, onde as doutrinas são vistas em si mesmas e por si mesmas, cujo esforços são feitos para a fixação e o aprofundamento de seu sentido para os fins da meditação filosófica.

A história está menos preocupada com o movimento coletivo das ideias, mas filosófica no sentido em que ela busca a significação filosófica profunda de tais obras analisadas uma a uma.

Gueroult (2015) identifica um outro tipo de método, o da história “vertical” da filosofia, também de feição filosófica, que, privilegiando a interioridade do autor, caracteriza-se pela busca de origens e intenções, ele afirma que a filosofia é tratada como um acontecimento que se passa em um dado momento.

Ler um texto filosófico, de acordo com Cossutta (2001) é proceder a um paciente trabalho de decifração, para dar conta ao mesmo tempo da estruturação global e da dinâmica textual. Isso exige o cuidado de não ser apressado, não concluir o que a obra quer dizer. É importante entender que a compreensão precede a interpretação, pois muita gente entende a leitura como se ela fosse apenas a “interpretação” do texto. Mas há uma etapa prévia a ser levada em conta na leitura: a fase da “compreensão”, durante, a qual precisamos “ouvir” o mais atentamente o autor (SEVERINO, 2010).

Segundo Ghedin (2009, p. 155) ler e escrever são atividades e instrumentos extremamente importantes e essenciais para o processo reflexivo, e tais habilidades não são inatas: aprender a ler lendo e a escrever escrevendo. Ações dessa natureza devem ser destacadas no ensino de Filosofia, pois o aprendizado da leitura e escrita e sua prática significam “aprender a pensar melhor”. Se o aluno não domina essas habilidades, logo a leitura de textos filosóficos, se tornará algo cansativo, impenetrável e a compreensão se tornará difícil.

Segundo Folscheid e Wunenburger (2006, p. 6), “[...] os textos devem, portanto, ser considerados como a entrada mestra da iniciação filosófica. Mais

ainda: mesmo os melhores cursos jamais nos dispensarão de trabalhar os textos”. A relação direta e constante com os textos clássicos de Filosofia é algo necessário, fundamental, pois desenvolver um pensamento pela confrontação de outros pensamentos são o caminho mais eficaz para se entender o modo filosófico de pensar.

1.1 O texto de Filosofia na sala de aula do ensino médio

O texto filosófico se faz necessário nas aulas de filosofia, tendo em vista que o legado deixado pelos filósofos é algo essencial para que ocorra indagação, reflexão, pois o presente só pode ser compreendido com o retorno ao passado. O texto filosófico é filosófico por refletir o seu momento presente e por dialogar com o passado.

A tradição mostra de acordo com Cunha (1992) que existem textos especificamente filosóficos, mas mostra também que se podem fazer interpretações filosóficas de qualquer texto, inclusive dos textos não filosóficos. Examina-se aqui o sentido de que a leitura de textos filosóficos é importante para que o estudante busque condições de entendimento e compreenda o mundo que o circunda.

Como afirma Severino (2010, p. 6),

A escrita filosófica constitui parte fundamental, valiosíssima, desse grande acervo da cultura humana. É óbvio que essa escrita existe em todas as culturas. Aqui estamos nos referindo à cultura ocidental por meio da qual participamos da cultura humana como um todo. Daí a importância que a leitura do texto filosófico assume nesse processo educacional, pois eles tratam fundamentalmente do sentido da nossa própria existência. Esse sentido se constrói ao longo da história da espécie, por meio de um investimento que se dá de forma coletiva, pela participação de todas as pessoas, sob uma dimensão social e de forma histórica, pois é uma construção ao longo da temporalidade. O sentido da existência humana, os homens buscam construí-lo, sincronicamente, recorrendo à participação do todo social e, diacronicamente, recorrendo à participação das sociedades existentes em todas as eras históricas.

Assim, ler os textos filosóficos⁸ significa dialogar com aqueles que contribuíram com o alicerce do presente, desvendando o sentido das coisas.

⁸ Ler textos de Filosofia, no âmbito das atividades curriculares da disciplina Filosofia, vai nos fazer sentir a necessidade de um convívio mais amplo com a tradição cultural dessa matéria. Seja porque precisamos continuamente consultar as fontes, seja porque precisamos continuamente consultar as fontes, seja

No entanto, isso remete a um esforço desdobrado, daqueles que se aventurarem a percorrer, um caminho árduo, penetrando densos textos escritos numa linguagem “quase” ininteligível aos iniciantes, mas não impossível.

A regra básica da leitura filosófica, de um texto é observar o rigor da construção lógica da ideia por parte do autor e o rigor da reconstrução lógica por parte do leitor ou intérprete (CUNHA, 1992).

Segundo Vauvenarques, citado por Hadot (2014, p.166),

[...] um livro bem novo e bem original seria aquele que fizesse amar ‘velhas verdades’. Nesse sentido, desejo ter sido ‘bem novo e bem original’, tentando amar velhas verdades. Velhas verdades [...] pois há verdades das quais as gerações humanas não chegam a esgotar o sentido; não que elas sejam difíceis de compreender, elas são, ao contrário, extremamente simples, frequentemente até chegam a parecer banais; mas, precisamente, para compreender seu sentido, é preciso vivê-las, é preciso, sem cessar, refazer a experiência delas: cada época deve retomar essa tarefa, aprender a ler e reler essas ‘velhas verdades’. Passamos nossa vida a ‘ler’, isto é, fazer exegeses e até exegeses de exegeses (‘Vinde me ouvir ler meus comentários [...] eu farei exegese de Crisipo como ninguém, darei conta do seu texto completo. Até acrescentarei, se preciso for, o ponto de vista de Antipater e de Arquedemo. Eis porque os jovens deixam a sua pátria e seus pais para te escutar explicar palavras, minúsculas pequenas palavras [...]’), nós passamos nossa vida a ‘ler’, mas não sabemos mais ler, parar, libertarmos-nos de nossas preocupações, voltar a nós mesmos, deixar de lado nossas buscas por sutilezas e originalidade, meditar calmamente, ruminar, deixar que os textos falem a nós. É o exercício espiritual, um dos mais difíceis: ‘As pessoas’, diz Goethe (1830), não sabem quanto custa um tempo e esforço aprenderem a ler. ‘Precisei de 80 anos para tanto, e sequer sou capaz de dizer se tive sucesso’.

Desse modo, entende-se que a leitura de textos filosóficos é um dos exercícios espirituais mais difíceis de praticar, pois leva tempo, determinação, perseverança e, sobretudo paciência. Se um dos mais renomados nomes da literatura clássica, Goethe⁹, admite, sequer que em 80 anos, tenha aprendido a ler, imagine um aluno ou professor, que diante de tantas condicionantes, apresentam dificuldades para a leitura, oriundas de graves deficiências discursivas, como o não domínio da língua e da linguagem. Além disso,

porque precisamos dialogar com os filósofos clássicos e contemporâneos. Por sinal, acontece um relacionamento dialético entre a leitura de textos específicos e o intercâmbio com a tradição filosófica, uma vez que, ao ler um texto de um filósofo, precisamos “mergulhar” nessa tradição, ao mesmo tempo que, a partir dela, estamos desenvolvendo uma experiência de reflexão filosófica que enriquece essa tradição (SEVERINO, 2010).

⁹Johann Wolfgang von Goethe (nasceu em 1749 e 1832) dedicou-se à literatura, que o imortalizou como um dos mais relevantes pensadores da humanidade. Nasceu em Frankfurt, na Alemanha, foi poeta, dramaturgo, romancista e ensaísta e é considerado o maior nome da literatura alemã. Escreveu duas obras mundialmente, consagradas como Fausto e Os Sofrimentos do Jovem Werther.

algumas habilidades não foram desenvolvidas adequadamente no decorrer de sua vida acadêmica.

Compreender um texto filosófico exige do aluno determinadas competências, como estabelece a Proposta Curricular do Ensino Médio (AMAZONAS, 2011, p. 54): “[...] reconhecer um texto filosófico; comprovar necessidade de Filosofia nos dias atuais; discutir os principais problemas da sociedade contemporânea, a partir da compreensão filosófica”.

Ao desenvolver essas competências, o aluno desenvolve habilidades fundamentais para a leitura de textos filosóficos, desdobrando-se em analisar um texto filosófico, focalizando as ideias centrais e as ideias secundárias, detectando a tese proposta pelos filósofos que o levam a uma reelaboração reflexiva de forma que se construam argumentos consistentes para refutar ou concordar com suas ideias.

O objetivo da leitura de textos filosóficos no ensino médio deve ser, primordialmente, “entender” já que, de fato, há outros objetivos possíveis como: “informar-se”, “tomar conhecimento”, ou “assumir posição em relação ao escrito”. O importante é que qualquer outro objetivo pressupõe compreender o texto, o que, como consequência sempre é finalidade básica, parte analítica do próprio conceito de “leitura de um texto filosófico”.

Percebe-se, então, que entender um texto corresponde à finalidade básica da leitura de textos filosóficos. Mas o que é entender um texto?

Entender é traduzir, ter entendido um texto é ser capaz de oferecer uma tradução dele. No entanto, não é qualquer tradução que constitui um entender para que o seja, ela deve ser mais explícita, e, inclusive, se possível, mais clara e até mais precisa que aquele. Justamente porque na tradução se explicita um texto, todo texto tem, em princípio, infinitas traduções, não existindo uma que seja definitiva. Finalmente é minha capacidade de traduzir o texto que me permite ‘explicá-lo’ a outros, ou seja, fazê-lo compreensível para Maria e José (GONZÁLEZ PORTA, 2007, p. 56).

Observa-se que a leitura de textos filosóficos exige determinadas competências e habilidades do aluno/leitor. No entanto, não é possível que haja entendimento, caso não se entenda o problema apontado pelo filósofo, sendo este, o ponto imprescindível para a compreensão dos textos filosóficos. Segundo González Porta (2007), se o público não entende o que os filósofos fazem e crê que cada um simplesmente diz o que quer, isso se deve em

grande medida, ao fato de que não entende o problema, ou, mais ainda, não toma consciência da existência de um problema.

Há diversos entraves encontrados para o ensino de Filosofia no ensino médio, e um deles é a dificuldade que o aluno encontra na leitura dos textos filosóficos. O aluno na trajetória de sua vida acadêmica, embora sempre estivesse diante de textos literários, jornalísticos e outros, nem sempre demonstra interesse e compreensão. Tal dificuldade é decorrente de inúmeras falhas como a falta de hábito de leitura, pois o ato de ler exige esforço, tempo, dedicação e paciência. Quando o aluno chega ao ensino médio, tem seu primeiro contato com a Filosofia de forma sistemática e, logo de início, julga-a incompreensível e inútil, criando certa antipatia com o componente curricular.

Um dos problemas enfrentados pelo professor é a escassez do tempo, como descreve Vieira e Horn (2013, p. 4), “[...] quanto ao uso do texto de Filosofia com os estudantes, os professores revelaram que um dos principais empecilhos é o tempo escasso, sendo que, uma ou duas aulas semanais são insuficientes para atender os objetivos propostos”.

Além do tempo escasso, existem outros fatores que dificultam a utilização do texto filosófico em sala de aula,

[...] graves deficiências discursivas, ou seja, o não domínio da língua e da linguagem acarreta sérios entraves a leitura dos textos de Filosofia. Embora um pequeno número de professores tenha respondido que não utiliza o texto clássico de Filosofia, é preciso levar em consideração a existência de um discurso, oriundo principalmente de professores não formados em Filosofia, mas não só, de que textos filosóficos são muito difíceis, densos, impenetráveis aos estudantes do Ensino Médio. Esta perspectiva advém da carência formativa dos professores e principalmente do não aprofundamento teórico-metodológico no que tange o Ensino de Filosofia. (VIEIRA; HORN, 2013, p. 4).

Embora a maioria dos professores na pesquisa realizada pelos autores supracitados disseram que utilizam textos filosóficos na sala de aula, de uma forma geral, o texto clássico é utilizado por poucos professores no Ensino de Filosofia. De acordo com a pesquisa realizada em 2004, por solicitação da UNESCO:

Em termos de métodos, técnicas e materiais de ensino, de longe o método mais utilizado é o da aula expositiva, muitas vezes com o apoio do debate ou de trabalhos em grupo. Com menor frequência, utilizam-se de seminários, nos quais os alunos preparam uma apresentação em grupo; estudos de textos e pesquisa bibliográfica; uso de música, poesia, literatura e filmes em vídeo para sensibilização quanto ao tema a ser desenvolvido.[...] ainda, em muitos casos, existe a introdução de técnicas de relaxamento, e outras práticas que aproximam a aula de filosofia de uma 'terapia coletiva'. É pouco frequente a leitura de textos de filósofos, de primeira mão (FÁVERO et al, 2004, p. 272-273).

Observa-se então que o Ensino de Filosofia no Brasil, ainda se dá de forma bastante tradicional, com aulas expositivas, livros didáticos como guia e pouco frequente a utilização de textos de filósofos.

Outra dificuldade que o aluno enfrenta na leitura de textos filosóficos é existência neles de conceitos abstratos, cujos significados são desconhecidos de seu vocabulário, principalmente de alunos oriundos das classes menos favorecidas, pois a leitura, muitas vezes, só é possível na escola, isso quando há bibliotecas, que nem sempre disponibilizam acervo dos clássicos da filosofia. Chitolina¹⁰ (2013, p. 136) observa que,

[...] se quisermos compreender os pensamentos dos filósofos, necessitamos conhecer a terminologia, os termos técnicos utilizados por eles. Note-se que os filósofos instituem novos termos e novos conceitos, inauguram um novo modo de pensar, o que já foi pensado, a fim de poder comunicar o seu pensamento. Assim toda filosofia, é o desenvolvimento de conceitos que se opõem, não somente ao pensamento do homem comum, mas ao pensamento de outros filósofos. O pensamento filosófico surge em oposição ao pensamento vigente (dominante); implica a invenção de termos com conceitos, que são matérias-primas do pensamento.

Nesse sentido, o aluno precisa entender o significado de determinados conceitos, pois cabe a ele identificar os conceitos operativos a partir dos quais o pensamento se desdobra e se desloca no interior do texto, ou seja, é tarefa do leitor explicitar o que está implícito, revelar o que está oculto no texto.

¹⁰Claudinei Luiz Chitolina, possui graduação em Filosofia pela FEBE – Fundação nacional de Brusque (1989), mestrado pela UFSCar – Universidade Federal de São Carlos (1999) e doutorado em Filosofia pela UNICAMP – IFCH (2009) com a tese: Descartes e a demonstração da impossibilidade da reprodução mecânica da inteligência. Atualmente, é professor de Filosofia da UNESPAR – Universidade Federal do Paraná – Paranavaí e professor da PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Marigá. Desenvolve atividades de ensino e pesquisa na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia moderna, filosofia da mente e da linguagem, epistemologia, filosofia da história, ética antiga, ética moderna e ensino de filosofia.

O texto filosófico não é um amontoado de palavras, nem uma sucessão desordenada de ideias ou conceitos. Ao contrário, é fruto de um desencadeamento lógico do pensamento, que implica determinar relações de coordenação e de subordinação entre ideias e as proposições.

Existem alguns pressupostos necessários para que o aluno/leitor compreenda os textos filosóficos, como exemplifica González Porta (2007, p. 58) “[...] ninguém ousaria tentar entender um tratado matemático sobre cálculo sem conhecer as regras elementares da aritmética. Porém, algo assim é o que muitas vezes se pretende em filosofia”. Não é satisfatório insistir na leitura de textos para compreensão dos quais ainda não se possui os pressupostos necessários.

Além disso, outra dificuldade identificada por teóricos é a compreensão do contexto em que o circunda,

Fixar o contexto é uma condição imprescindível da compreensão do texto. Na realidade, texto e contexto não constituem um agregado, mas uma estrutura, uma indissolúvel unidade hermenêutica. No entanto, a noção de contexto nos remete à história ao processo mesmo do devir. Contra toda a aparência provocada pela inércia do pensar e reflexivo, a historicidade do contexto e sua integração estrutural com o texto não se contradizem, senão que, pelo contrário, se requerem de modo necessário (GONZÁLEZ PORTA, 2007, p. 78).

Nesse sentido, a contextualização do texto filosófico pelo aluno, facilitará a sua compreensão, pois serão identificados os elementos históricos, culturais, sociológicos, políticos que envolveram o filósofo no momento da produção, os quais poderão promover uma compreensão mais significativa dos textos filosóficos. A contextualização do texto filosófico é uma das estratégias para sua compreensão. Como afirma Xavier (2015, p. 58)

[...] compreender o texto filosófico, portanto, uma das estratégias propostas é a sua contextualização. Para tanto, é fundamental o papel do professor nesse direcionamento. Para o educando, [a contextualização] é uma forma de o texto ganhar significado, criar sentido e não se limitar a si mesmo.

O que torna os textos filosóficos incompreensíveis para o aluno ? Seria a falta de habilidades adequadas para abordá-los ou a própria natureza

específica dos próprios textos? Podemos constatar que ambos fatores são verdadeiros.

Tais fatores podem ser amenizados, em função da escolha certa do método para adentrar a obra, como por exemplo: o método das estruturas das razões, cuja função é explicar a interioridade da obra, pois só será possível se houver uma aproximação com o pensamento do autor, num movimento dialético, mesmo que o autor já não esteja mais presente, mesmo que seu autor não se encontre mais entre nós, sua obra estará diante de nós nos livros.

[...] quando um método se mostra *de fato melhor* do que outro para esmiuçar os textos difíceis, para tirar da sombra teorias fundamentais semente aventadas que esclarecem todo o resto, e assim fornecer as chaves para uma compreensão perfeita, esse método terá se provado e se estabelecido de fato como legítimo e recomendável (GUEROULT, 2015, p. 161).

O método das razões se esforça para descobrir os elementos de um sistema, demonstrando por que, de fato, esses elementos se agrupam de uma maneira e não de outra. É por isso que, mesmo quando as estruturas de uma filosofia não consistem em uma ordem de razões, o método das estruturas é sempre um método de razão: sempre há uma razão que preside este ou aquele elemento.

1.2 Razões apresentadas por aqueles que defendem o uso do texto filosófico no ensino médio

1.2.1 Texto filosófico como recurso para o contato do aluno com os conceitos, sistemas filosóficos e diálogos com a tradição

A utilização dos textos filosóficos na sala de aula é reconhecida por muitos como um recurso primordial para o contato do estudante com os conceitos, sistemas filosóficos, diálogos com a tradição e com pensadores de diferentes épocas. Dessa forma, eleva o nível cultural, desenvolve a disciplina, paciência, ânimo intelectual, levando-os a romper com o senso comum (*doxa*), adquirindo o conhecimento (*episteme*), numa busca incessante da verdade (*aletheia*).

O diálogo com a tradição, com os pensadores de diferentes épocas e lugares permite não só a reflexão, mas a compreensão da própria realidade. Segundo Vieira e Horn (2013), o diálogo com a tradição filosófica, com os pensadores de diferentes épocas e lugares permite a indagação, reflexão e a compreensão de nossa realidade. Assim,

Só posso pensar pensando e pensar envolve recuperar aquilo que já foi pensado. Quanto a este aspecto, ou seja, a presença do texto de Filosofia em sala de aula, não há discordância entre os teóricos citados. A divergência está localizada no modo como essa aproximação será realizada, nos critérios e na mediação docente (VIEIRA; HORN, 2013, p. 50).

Neste sentido, observa-se que preocupação dos autores supracitados se situa quanto à forma e a metodologia na utilização dos textos, pois segundo eles os critérios terão um significado importante para essa aplicação.

Em outra razão apresentada, reafirma que a utilização do texto filosófico no ensino de filosofia deve partir das obras mais importantes e influentes, pois o conhecimento da tradição leva o aluno/leitor a entrar em contato com os problemas filosóficos.

Segundo González Porta (2007, p. 26),

[...] o primeiro passo para entender filosofia é sempre estabelecer o problema. Diante de um filósofo particular, se deve começar pela pergunta 'qual o problema por ele proposto?' e, eventualmente, 'por que ele o formula dessa maneira?'. Entender um autor é ver sua filosofia como resposta 'ao' problema que ele se coloca. Isso vale para qualquer filósofo, sem exceções. Do mesmo modo, se observa qual é o problema de Husserl nas *Investigações Lógicas*, devendo ser realizada a pergunta, qual é o problema de Heidegger em *Ser e tempo*, ou qual é o problema de Nietzsche em *Assim falou Zaratustra*.

Assim, entende-se que é por meio dos textos filosóficos que o estudante se depara com os problemas apresentados pela filosofia, que ao longo da história, não houve somente uma linha de pensamento predominante, nem tampouco um único estilo de se fazer filosofia. Desse modo, o aluno deve ser instigado a problematizar, questionar, duvidar e tirar suas conclusões, de forma que acompanhe o fio condutor do pensamento do filósofo que se manifesta através dos textos filosóficos.

1.2.2 Percepção de problemas filosóficos

Outra razão apontada por teóricos quanto à utilização do texto filosófico em sala de aula é que o mesmo poderá proporcionar ao estudante a percepção de problemas, conhecimentos de novos conceitos, os quais induzem a construir e atribuírem sentido às questões da atualidade relevantes, ressignificando as enxurradas de notícias relacionadas e divulgadas pelas tecnologias de comunicação.

De maneira complementar, vale salientar que muitas propostas de trabalho desenvolvidas partiram da convicção de que um trabalho articulado com textos filosóficos pode contribuir sobremaneira para que os estudantes construam e atribuam sentidos a questões contemporâneas relevantes (como, somente a título de exemplo, a atual crise ambiental em âmbito planetário e, em particular, entre outros), ressignificando a avalanche de notícias relacionadas e divulgadas pela mídia recentemente ou não (ADAS, 2012, p. 11).

Outro argumento defendido por Adas (2012) é em relação à especificidade que a disciplina de Filosofia pode firmar enquanto detentora de saberes inalienáveis. Segundo ele, no que concerne ao desenvolvimento de competências específicas, apenas a referência constante à História da Filosofia somada à centralidade dos textos filosóficos, poderá viabilizar uma exposição dos estudantes perante um modo distintivo da Filosofia, bem como de antepor soluções e tratamento conceitual aos mesmos.

Ainda mencionado pelo autor supracitado, o uso do texto filosófico é elevar o nível cultural dos alunos, estimulando o exercício da disciplina, da atenção, da paciência, do ânimo intelectual, do rompimento com o senso comum, e da aquisição do conhecimento científico.

1.2.3 Elevar o nível de leitura

Segundo Cossutta (2001), partindo do pressuposto de que “ler se aprende lendo”, o acompanhamento às vezes até individual, se tiver de ser feito da leitura de um texto originário de algum filósofo, certamente alcançará o objetivo duplo de melhorar o nível de leitura e, sobretudo, de desenvolver o conteúdo e o método inerentes a esse saber elaborado – o do texto filosófico.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) direcionam o Ensino de Filosofia na centralidade do texto filosófico, pois,

[...] a Filosofia comporta 'um acervo próprio de questões, uma história que a destaca suficientemente das outras produções culturais, métodos peculiares de investigação e conceitos sedimentados historicamente'. Certamente, no desenvolvimento do modo especificamente filosófico de apresentar e propor soluções de problemas, o exercício de busca e reconhecimento de problemas filosófico em textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo, não deixa de ser salutar, contanto que não se desloque com isso, o primado do texto filosófico (BRASIL, 2006, p. 37).

Essa recomendação apresentada pelas OCNEM (BRASIL, 2006) não descarta a utilização de dinâmicas de grupos, recursos audiovisuais, dramatizações, apresentação de filmes, trabalhos sobre outras ordens de texto, etc. com o cuidado de não substituir os tais recursos, por textos específicos de filosofia que abordem os temas estudados, incluindo-se aqui, sempre que possível, textos ou excertos dos próprios filosóficos, pois é neles que os alunos encontrarão o suporte teórico necessário para que sua reflexão, seja de fato, filosófica.

Além disso, Dalbosco (2011) sustenta que,

[...] devemos continuar estudando sistematicamente autores clássicos, com as suas respectivas obras, porque eles podem ainda, nos ensinar duplamente: tanto no sentido de seguir seus acertos, como em evitar seus próprios erros. Contudo, o discernimento sobre os acertos e erros é resultado de um longo e paciente trabalho investigativo, que exige tempo e investimento educacional, ambos escassos na rápida e cada vez mais mercantilizada sociedade contemporânea (DALBOSCO, 2011, p. 11).

O texto filosófico, embora não seja o único caminho para se buscar esse conhecimento, ainda é o meio sustentado por muitos teóricos para se chegar ao pensamento daqueles que se propuseram a desvendar o desconhecido. Segundo Kohan (2008), os textos são lidos não para saber novas verdades, mas para colocar em questão a relação com a verdade que estes textos afirmam.

Nesse sentido, Santos (2011) ressalta que os textos autênticos de obras de filósofos devem ser o foco do trabalho em sala de aula. Um dos aspectos fundamentais das aulas de Filosofia será, desse modo, a análise e

interpretação de textos filosóficos, como modo de subsidiar o aluno na formulação de seu próprio modo de ver as coisas. Em geral, sem o recurso a esses textos, as aulas tornam-se mera transmissão de ideias e de teorias de filósofos, tal como são entendidas por algum comentador ou o próprio professor.

Nessa perspectiva, Carvalho e Cornelli (2013, p.113) observam que

A convicção de que só é possível ensinar filosofia por intermédio da leitura do texto clássico é a reedição da história da filosofia (leitura estruturalista dos clássicos) em escala diminuta no cotidiano da escola secundária, sem levar em conta as peculiaridades deste ensino e as inquietações da faixa etária à qual se destina a prática filosófica. Além do mais, a modalidade considerada de maior rigor é válida como iniciação científica para os estudantes que optaram pela carreira filosófica, ao passo que, na escola secundária, a filosofia deve e pode ser oferecida a todos os estudantes, que, na sua maioria, não pretendem ingressar em um curso superior de filosofia.

Assim, entende-se que a atitude filosófica fica restrita ao texto clássico, eliminando uma série de determinações que são excluídas da apreciação da obra, restando apenas a possibilidade de compreensão do sistema filosófico para extrair dali sua verdade formal. A história da filosofia praticada como leitura estrutural do texto filosófico tornou-se sinônima de rigor metodológico, sem o qual não há atividade filosófica.

De outro modo, uma das argumentações citadas por Vieira e Horn (2013) é a de procurar sempre a leitura direta dos textos originais e evitar ao máximo a “possível bibliografia crítica, comentários, interpretações.”

A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia é usado como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele (CALVINO, 1993, p. 12).

Nota-se que a leitura dos textos filosóficos proporciona contato direto com os problemas filosóficos, onde Folscheid e Wunenburger (2006, p. X-XI) afirmam que:

[...] todo procedimento filosófico encontra diante de si uma história, um passado. Não poderíamos fazer como se começássemos a filosofar sozinhos e pela primeira vez. Filosofar é, em primeiro lugar, colocar-se em presença de uma filosofia anterior. Entretanto, isso não significa inclinar-se diante de uma tradição, como se festejam os santos; as grandes filosofias são algo bem diferente de obras-primas insuperáveis que suscitariam a veneração e que deveríamos visitar como um museu. Ao contrário de uma fria historiografia, a história da filosofia deve servir para descobrir pensamentos vivos em ação, para encontrar filosofias em ato, através das quais possamos dar ao nosso próprio pensamento um suporte, um quadro para orientá-lo. Por isso a prática da filosofia é, antes de tudo, inseparável de uma frequência de textos que devemos aprender a ler, a explicar e a comentar. Por essa prática podemos esperar reconstituir escrupulosamente o trabalho do pensamento de outrem, evitando os estereótipos escolares que simplificam as obras, contornando o obstáculo das palavras e a aparência enganosa das fórmulas prontas, ao mesmo tempo em que situamos as filosofias em itinerários, contextos, sistemas coerentes, que as liberam de todo peso histórico e as elevam à categoria de pensamento vivo e atual.

Vieira e Horn (2013) discutem que devem ser observados três teses sobre a importância do uso dos textos filosóficos em sala de aula:

A primeira apresenta a ideia de que apenas é possível ensinar filosofia com o texto filosófico. Tal perspectiva está fundamentada na 'etiqueta estruturalista', na leitura estrutural e em uma tendência de sacralização dos textos, própria da academia. A segunda tese é a de que não é necessário, nem possível ensinar filosofia no ensino médio utilizando o texto como tecnologia central. E esta orientação advém de professores não formados em filosofia e/ou das condições adversas da escola. A terceira possibilidade, que não exclui em absoluto as outras, defende a aproximação do texto filosófico em sala de aula não como a única e exclusiva possibilidade (VIEIRA; HORN, 2013, p. 16).

A partir da alusão realizada pelos autores supracitado, sobre a importância de utilizarem-se textos de caráter filosófico em sala de aula, é imprescindível que seja observado a ideia de que o Ensino de Filosofia é possível a partir da leitura do texto filosófico, pois a sua não utilização tem como consequência o afastamento de conteúdo e do método filosófico, embora não se descarte as outras possibilidades.

É evidente que os textos filosóficos, ao serem lidos, apresentem dificuldades de interpretação ao aluno. Porém, nota-se que essa utilização deve ser realizada de forma paulatina e com graus de crescente aprofundamento. Nesse aspecto, como argumento defendido por essa utilização em sala de aula, Santos (2011, p. 295) avalia que:

Não é preciso que se esgotem as possibilidades de interpretação e de ampliação do conhecimento que se abrem no estudo de um texto filosófico determinado, nem que o aluno se aprofunde demais. Mesmo que, inicialmente, os textos filosóficos sejam tratados na superficialidade, os ganhos para o processo de ensino e aprendizagem serão consideráveis, na medida em que o aluno precisará adquirir informações históricas básicas sobre o filósofo em questão e que o esforço realizado será um importante exercício das suas faculdades cognitivas. É importante, no entanto, que o professor tenha clareza dos objetivos do trabalho em cada texto filosófico trazido à aula, que ele perceba onde quer e onde pode chegar com o aluno quando realiza a atividade.

Diante do exposto, se faz necessário refletir sobre o momento presente, onde alunos bombardeados por informações instantâneas, não se dispõem em abrir espaços em suas agendas tão “ocupadas” pelos entretenimentos da modernidade. Se estudar exige tempo, paciência, investimento educacional, até que ponto esses alunos estarão dispostos a abrir mão de seus preciosos tempos em busca de conhecimento?

Embora os obstáculos para a leitura dos textos filosóficos se façam presente cotidianamente em sala de aula, há uma necessidade intrínseca de superação de tais dificuldades, cujo esforço e empenho são determinantes para a realização de tal leitura.

Portanto, ao ingressar no universo da Filosofia, o aluno tem acesso a uma herança constituída pelo pensamento de autores do passado, que, ao serem repensados, permitem-nos compreender melhor o momento atual, a fim de projetar com maior clareza o futuro. Entretanto não custa enfatizar que esse acesso passa obrigatoriamente pela leitura de textos em que o pensamento filosófico do passado se materializou.

1.3 Descompasso entre a necessidade do uso do texto filosófico e uma prática pedagógica, onde o uso do texto é pouco frequente

É por meio do texto filosófico que se pode chegar ao pensamento do filósofo, como afirmam muitos teóricos, no entanto a utilização do mesmo é pouco frequente por inúmeros fatores como vimos anteriormente. Se o texto filosófico para o ensino da Filosofia é imprescindível, por que é pouco utilizado?

Segundo Valese¹¹ (2013, p. 55),

[...] a presença dos textos clássicos nas aulas de filosofia é uma constante apenas para 37% dos professores de ensino médio do Paraná. Para os demais às vezes, ele está presente (61%) ou nunca está presente (1,3) sendo que um professor sequer respondeu se utiliza ou não. As principais razões apontadas o pouco ou não uso dos textos clássicos, segundo os entrevistados, são: pouco tempo de aula, alunos que não estão acostumados ou não gostam de ler, deficiência pedagógica do professor para uso do texto em sala de aula.

A pesquisa realizada por Valese (2013) no Estado do Paraná aponta que são poucos os professores que se utilizam de textos filosóficos na sala de aula. Essa prática não se restringe a esse Estado, mas de modo geral se estende aos demais estados brasileiros. É um desafio a ser enfrentado por todos, pois o problema apontado por teóricos está na complexidade dos textos, além de outras dificuldades como o próprio hábito de leitura, cuja capacidade leitora dos jovens ainda se encontra de forma fragilizada.

Ler, segundo Valese (2013) é uma prática social. Não somente porque o tipo de leitura varia de acordo com o espaço e o momento social em que a mesma ocorre (sala de espera, sala de aula, quarto, ônibus, praça ou templo), mas porque a condição socioeconômica condiciona o que o sujeito leitor lê, e se lê.

Nas sociedades teocráticas, ler e escrever eram instrumentos de poder dos sacerdotes que serviam aos reis; na Idade Média, a Igreja Católica guardava em mosteiros a maior parte dos livros, impedindo o livre acesso a eles; no Brasil colonial, ler e escrever eram privilégios da elite branca, hoje essa realidade não mudou muito. Ler e escrever em baixo ou em alto nível põe em evidência o entorno sociocultural dos sujeitos discentes, em particular o familiar, ao mesmo tempo em que apresenta indícios de como a mesma se relaciona com a leitura e estudos formais.

Na sua pesquisa, Valese (2013) analisa o grau de escolaridades de genitores de alunos, e constata que somente 15% chegam ao Ensino superior, aproximadamente apenas 30% chegam ao Ensino fundamental e 50% chegam ao ensino médio. Essa realidade embora seja uma realidade de um Estado

¹¹Defendeu em 2013 sua tese de Doutorado no UFPR na linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino, com o tema: "Aprendizagem Filosófica a partir do uso do texto filosófico, nas aulas de Filosofia do ensino médio", tendo como orientador Geraldo Baldino Horn.

que culturalmente tem a tradição de leitura, isso se reflete também em outros estados. Essa realidade familiar reflete na leitura, cujo hábito ainda se encontra muito distante do ideal.

Alguns elementos são imprescindíveis para que essa realidade se transforme. O primeiro deles,

[...] é ter um domínio mínimo da língua materna no que diz respeito aos campos lexical e semântico; domínio este que vai além da decodificação fonológica das palavras. Este domínio é resultado da prática da leitura em si e da leitura de diferentes gêneros textuais, bem como do capital cultural do sujeito discente. O segundo elemento é ser capaz de identificar variados tipos de textos: jornalísticos, científico, romance, crônica, histórico, filosófico, etc. o terceiro é composto pelo conhecimento cultural. Este se refere tanto aos conhecimentos culturais do leitor bem como deste em relação ao autor que está lendo. Já o quarto elemento diz respeito as razões pelas quais o autor resolveu escrever determinada obra, assim como em que condições (VALESE, 2013, p. 95).

Dessa forma, dominar esses elementos é essencial para que leitura se torne algo prazeroso, transformando o jovem num leitor de alto nível. Outros dois elementos, além desses quatro apontados por Valese (2013) o tempo e o conhecimento prévio podem contribuir não só para uma leitura de alto nível como também para uma leitura filosófica em grande estilo. O tempo é indispensável para uma leitura mais profunda, sem pressa, menos superficial, levando-se em conta o grau de complexidade do texto, pode ou não demandar mais tempo.

O conhecimento prévio da obra pelo aluno pode tornar a leitura menos cansativa, mas isso depende do arcabouço cultural dos alunos; do histórico de desempenho acadêmico anterior, tempo desperdiçado em frente à TV, internet, redes sociais, conhecimentos prévios do assunto e do autor, familiaridade com a leitura de textos de Filosofia e da prática de leituras filosóficas, conhecimento de mundo, que permita estabelecer conexões diversas com o que se está lendo.

A leitura filosófica, segundo Fabbrini (2008, p. 11),

[...] pressupõe, em outras palavras, a espera e a lentidão, num mundo regido pela mídia eletrônica e pela informática que, possibilitando a informação e os intercâmbios em “tempo real”, criam uma “sensação de simultaneidade e imediatez”, em suma, pelo próprio capitalismo

financeiro, que põe em xeque toda visão de longo prazo, em favor da circulação acelerada de capitais em escala global.

Essa geração, circundada por enxurradas de informações, que nem sempre se traduz em conhecimento, acaba deixando a leitura propriamente dita para segundo plano. Passar os olhos em notícias de forma superficial cria uma falsa sensação de leitura e isto nem sempre é percebido por muitos que passam horas e horas desperdiçando tempo em informações que nem sempre são verídicas.

1.4 Obstáculos que dificultam o uso do texto filosófico no ensino médio

A leitura do texto filosófico no ensino médio é um desafio não só para o aluno como também para o professor, pois é um tipo de texto que comporta características específicas, que demandam habilidades igualmente específicas por parte de quem os lê. A simples leitura de textos didáticos e literários com os quais o aluno está mais habituado é insuficiente para levá-lo a adquirir tais habilidades.

Segundo Cossutta (2001), quando o leitor aborda um texto filosófico, ele se confronta de imediato com dificuldades terminológicas; deve determinar o sentido das expressões ou procurar a definição delas, como se cada filosofia reinventar-se a linguagem. A unidade de sentido é constituída pela frase, que é o suporte da relação predicativa da qual o conceito é um elemento.

O autor acima mencionado apresenta três tipos de dificuldades relacionados à metodologia da leitura: o impasse do bom senso, os limites da linguística e as dificuldades filosóficas.

1.4.1 O impasse do bom senso, os limites da linguística e as dificuldades filosóficas

Em relação ao impasse do bom senso, Cossutta (2001) afirma que é de simples e “bom senso” entender que o método seria um conjunto de conselhos direcionados à explicação do texto, afirma que o método é constituído por um conjunto de receitas, de como fazer, que cada professor elabore ou generalize seus próprios hábitos de leitura, “é preciso aprender a ler”, sem que nunca, no

entanto, do colegial ao doutoramento, as regras de leitura sejam realmente explicitadas. Se o aluno tiver domínio e clareza de tais regras, poderá desenvolver com mais facilidade a leitura.

Outro obstáculo apresentado é quanto aos limites da linguística, que Cossutta (2001) aponta que seríamos então tentados a escorar o método numa ciência constituída de discurso filosófico, como se bastasse aplicar tal ciência a este ou aquele texto.

Poderíamos, com efeito, pensar que, assim como no campo literário, onde as contribuições da linguística permitiram certas renovações das práticas de análise nos planos estilísticos ou narrativos, os filósofos se interessariam por essas proposições de análise do discurso. Ora, sem entrar na análise das razões de fato que impediram esse movimento, notar-se-á que certo número de razões gerais o explicam muito bem. Que linguística escolher, qual escola, que tipo de abordagem? Semiológica, pragmática, lexicológica? Os elos entre linguística e análise do discurso são sólidos? Confrontamos com uma disciplina em perpétuo movimento, na qual as diferenças entre tipos de método e tipos de objeto de análise escolhido se recortam e se desfazem perpetuamente. Além disso, as escolhas, aqui, implicam opções fundamentais sobre a natureza da linguagem, da língua e do discurso. Desse modo, os próprios problemas epistemológicos mantêm a decisão que, em últimas instâncias, são filosóficas; vemo-nos fechados na filosofia quando pensávamos aprendê-la objetivamente, do exterior (COSSUTTA, 2001, p. 2).

Desse modo, entende-se que a linguagem é a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas a sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas.

Segundo Cossutta (2001), uma vez que o simples “bom senso” se revela insuficiente, seríamos então tentados a escorar o método numa ciência como a linguística e aplicá-la a este ou aquele texto? Entretanto surgem então uma série de problemas: como são vários os domínios e as correntes da Linguística, qual abordagem escolher? À primeira vista, a mais adequada seria aquela proporcionada pela Análise do Discurso. Entretanto este é um domínio recente que traz o inconveniente de que suas teorias passam por incessantes reformulações. Além disso, seus métodos apresentam uma grande sofisticação, mas, em termos de compreensão filosófica, o ganho com sua utilização é muito pequeno.

O terceiro obstáculo para proposição de um método de leitura de textos filosóficos apresentado por Cossutta (2001) são as dificuldades propriamente filosóficas, cuja origem dessa dificuldade é dupla:

O filósofo constrói um universo definido e ordenado de palavras e de frases que desnorteia o leitor e provoca um sentimento de incompreensão por perda de orientação, de inteligibilidade. Sentimentos perdidos porque os termos conservam para nós resíduos de significação mais ou menos confusos, que é preciso afastar em proveito de uma atribuição precisa do sentido. Mas, quando esta foi efetuada pelo autor, devemos fazer uma série de retornos para não esquecer-la, sem o que somos confrontados com termos que nos parecem vazios de sentidos. Portanto ler um texto filosófico é uma tarefa árdua, que exige um esforço não tão ligado à obscuridade de um estilo quanto à própria forma da discursividade filosófica (COSSUTTA, 2001, p. 60).

Como descreve, o filósofo tem sua forma específica de escrever seus textos que se caracterizam por elementos como: a cena filosófica¹², os conceitos¹³, as referências filosóficas¹⁴, a função das metáforas¹⁵, estratégias discursivas e argumentação em filosofia, unidade e coerência, que engendram e articulam de forma lógica seu pensamento. O leitor ao desconhecer esses elementos, logo encontra dificuldades que se apresentam como empecilhos para uma leitura mais dinâmica.

Em que proporção é importante que os alunos do ensino médio leiam textos filosóficos? Tem-se que a leitura proporciona o contato deles

¹²Segundo Cossutta (2001), a cena filosófica é o resultado desse trabalho de escrita pela qual o filósofo representa o processo de pensamento no próprio âmago do texto. A cena filosófica é composta pelo conjunto das operações derivadas da estrutura enunciativa que, por variação e combinação, se enriqueceu consideravelmente.

¹³ Os conceitos não são dados como se preexistissem à própria filosofia, mas são construídos, e esta elaboração constitui uma parte determinante da atividade filosófica [...]. O conceito não é apenas uma entidade assinalável graças a presença de um vocábulo, é também uma função mediadora que organiza a ordem interna do discurso. O conceito filosófico apresenta-se como um operador textual que, graças a propriedade da língua, permite categorizar o real ou o ser integrando-os no domínio do dizível. Para isto ele deve articular um termo significante (aquele que figura no léxico de uma doutrina ou da filosofia em geral) a um sentido (conjunto de propriedade que a especificam) e uma referência (designação de entidades extralinguísticas) (COSSUTÁ, 2001, p. 50-51).

¹⁴ A dimensão referencial é uma dimensão essencial que permite escapar a uma dicotomia entre “um mundo das abstrações” e um “mundo das realidades” [...]. A referência, unindo o termo significante e o sentido à coisa, propriedade, acontecimento, permite ao universo filosófico focalizar o mundo exterior, e até mesmo obriga o filósofo a especificar o estatuto ontológico dele (“ser”, “aparência”, “fenômeno”). As entidades assim distinguidas pela função referencial constituem o denotado. O objeto concreto, que pode ser atestado pela experiência, é apenas uma forma particular dele, uma vez que uma das tarefas do filósofo consiste em usar idealidades (COSSUTA, 2001, p. 73).

¹⁵ As metáforas interrompem a exposição abstrata ou nela insinuam-se para substituí-lo por um outro plano de significação pelo emprego de imagens, cuja função parece ser a de oferecer um equivalente concreto da análise (COSSUTA, 2001, p. 103).

diretamente com o pensamento dos filósofos. Cossutta (2001, p. 216) nos diz que:

[...] ler um texto filosófico [...] não é somente informar-se do conteúdo de uma doutrina, é muito mais reapropriar-se dos gestos, familiarizar-se com os sistemas de atos pelos quais ela se engendra. E além disso, é conduzir o leitor a aprender a pensar.

Além disso, Gallo (2012, p. 82) explica que é fundamental que o estudante tenha uma “experiência do pensamento conceitual”, a qual é proporcionada também pelo texto filosófico. Tal experiência significa, segundo o autor, ir além da assimilação de conhecimentos ou de certa concepção de mundo, levando os estudantes a pensar o já pensado. Na verdade, é necessário oferecer resistência a esse tipo de ensino “embrutecido”, apostando em um “aprendizado ativo, para além da cognição [...] que implique um aprendizado criativo e não simplesmente reprodutivo” (VIERA, 2015, p. 18).

Assim, Kohan (2008) acredita que a Filosofia consiste em um processo de reflexão que leva o leitor a buscar as respostas às indagações que se encontram em sua própria experiência. Em contraste com esta, tem-se uma concepção de caráter mais histórico que consiste na tradição filosófica, sendo que é esta tradição que deve ser ensinada.

Devemos ensinar filosofia através da leitura e da interpretação das obras dos filósofos mais importantes e mais influentes, cuja contribuição formou esta tradição, não só do ponto de vista filosófico, mas também de outras áreas do pensamento. O ensino de filosofia não pode, portanto ser independente do conhecimento da tradição, uma vez que é através dela que entramos em contato com os problemas filosóficos e com o modo pelo qual as filosofias mais influentes trataram esses problemas. Existe, portanto, um saber a ser adquirido, consistindo nas principais teorias e nos grandes sistemas da tradição, desde o seu surgimento na Grécia Antiga até o pensamento contemporâneo (KOHAN, 2008, p. 57).

Esse saber se fará presente na sala de aula por meio dos textos filosóficos, exigindo do professor metodologias que levem em consideração as condições que a escola oferece os pré-requisitos que os alunos detêm, sem deixar de observar os condicionantes que interferem no desempenho dos mesmos.

A leitura de um texto filosófico de acordo com Severino (2002) exige alguns recursos próprios, diferentes daqueles que se usa na leitura de textos literários, jornalísticos ou coloquiais. Tais recursos, apesar de não substituírem a capacidade de intenção do leitor na apreensão da forma lógica dos raciocínios em jogo, ajudam muito na análise e interpretações dos textos.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM)¹⁶ recomendam que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no Ensino de Filosofia, ainda que a perspectiva adotada pelo professor seja temática, não sendo excessivo reforçar a importância de se trabalhar com os textos propriamente filosóficos e primários, mesmo quando se dialoga com textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo – o que pode ser bastante útil e instigante nessa fase da formação do aluno.

1.5 Leitura analítica

A leitura de textos filosóficos é uma tarefa árdua, porém, não deixa de ser importante no processo educacional, pois eles tratam fundamentalmente do sentido da própria existência humana. Como bem observou Severino (2010, p. 6),

Esse sentido se constrói ao longo da história da espécie, por meio de um investimento que se dá de forma coletiva, pela participação de todas as pessoas, sob uma dimensão social, e de forma histórica, pois é uma construção ao longo da temporalidade. O sentido da existência humana, os homens buscam construí-lo, sincronicamente, recorrendo à participação do todo social e, diacronicamente, recorrendo à participação das sociedades existentes em todas as eras históricas.

Disso resulta que a leitura de textos filosóficos é sempre um diálogo com os “clássicos”, isto é, com aqueles que antecederam o leitor na busca de

¹⁶De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as competências e habilidades em Filosofia a serem desenvolvidas apresentam-se em três grupos: Representação e comunicação; Investigação e Compreensão e Contextualização sociocultural. No primeiro grupo refere-se a ler textos filosóficos de modo significativo, ler de modo filosófico diferentes estruturas e registros, elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo, debater, tomando uma posição, defendendo argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes. No segundo grupo espera-se que o aluno articule conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências e humanas, nas artes e em outras produções culturais o no terceiro grupo espera-se que o aluno saiba contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de origem específica quanto em outros planos como o pessoal biográfico, o entorno sócio-político, histórico e cultural, o horizonte da sociedade científico-tecnológico.

elucidar o sentido das coisas. Estudar os clássicos é dialogar com o passado, para se entender o presente, evitando seus erros e seguindo seus acertos.

Esse diálogo, entretanto, não pode ser feito de modo espontâneo, pois o texto filosófico, como já foi dito anteriormente, apresenta dificuldades específicas diferentes dos textos didáticos e literários com os quais o aluno está mais familiarizado, além de exigir uma interpretação mais sistemática. Essas dificuldades e essa exigência de sistematicidade demandam a utilização de procedimentos metodológicos, sem os quais a leitura tende a cair na superficialidade.

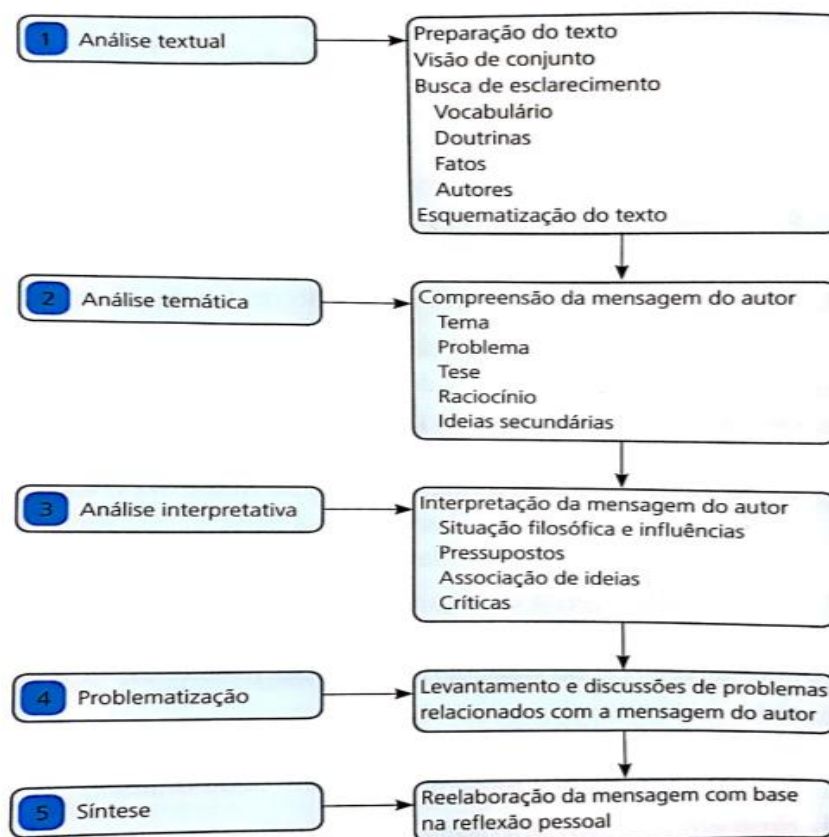
Desde que o ensino da Filosofia foi reintroduzido no ensino médio, apareceram algumas propostas que visam fornecer subsídios metodológicos para a leitura de textos filosóficos. A nosso ver, a proposta mais adequada ao nível de ensino em questão é a realizada por Severino (2002, 2010, 2016).

Ela traz a vantagem de apresentar uma visão bastante ampla acerca dos problemas envolvidos na leitura dos textos filosóficos e apontar os procedimentos a serem utilizados para enfrentá-los em uma sequência lógica bastante compreensível.

Em um nível de ensino mais avançado, a proposta pode parecer muito elementar, entretanto para o nível de exigência do ensino médio, ela nos parece bastante satisfatória. Por isso, vamos tomá-la como principal referência (mas não a única), para compor o guia que será apresentado na segunda parte deste trabalho.

A proposta de Severino para a Leitura analítica divide-se em cinco etapas: análise textual, análise temática, análise interpretativa, etapa da problematização e por último, reelaboração reflexiva.

Figura 1 – Esquema de leitura analítica



Fonte: Severino (2016).

Essas etapas apontadas por Severino (2002, 2010, 2016) são essenciais para o aluno-leitor percorrer o caminho da leitura com mais segurança, tornando-a mais compreensível, rica e proveitosa. Ao percorrer cada uma dessas etapas, ele não deve deixar decorrer um período de tempo longo para passar para a seguinte. O trabalho deve ser contínuo para que não se perca o fio condutor da leitura.

É importante adotar estes procedimentos com o aluno-leitor, pois de acordo com estas orientações a leitura fluirá com mais clareza, tornando-se menos cansativa e mais produtiva.

1.5.1 Análise textual

Antes de tudo, o leitor deve fazer a delimitação da unidade do texto que vai ler (um capítulo, uma seção, ou qualquer outra subdivisão). O importante é que a unidade escolhida apresente um pensamento mais ou menos completo.

“Dessa maneira, determinam-se os limites no interior dos quais se processará a disciplina do trabalho de leitura e estudo, em busca da compreensão da mensagem” (SEVERINO, 2016, p. 57).

Em seguida, começa a análise textual propriamente dita, que se dá através de um processo preparatório que precede a análise mais atenta. Ela se realiza por meio de uma leitura ligeira, mas integral, da unidade por meio da qual o leitor vai adquirindo uma visão panorâmica do texto e fazendo o levantamento das dificuldades que possam obstaculizar a compreensão e a interpretação do texto. Essas dificuldades podem estar relacionadas ao autor do texto e a sua obra, aos autores citados, aos conceitos empregados pelo autor, às doutrinas mencionadas, aos fatos históricos aludidos etc.

Uma vez feito esse levantamento, o leitor deve buscar informações que o ajudem a superar cada uma das dificuldades encontradas. Para essa busca, podem ser utilizadas enciclopédias (inclusive as virtuais), dicionários de filosofia (de preferência aqueles dedicados exclusivamente ao autor cuja obra está sendo analisada), manuais de história e outros. É claro que as dificuldades relativas ao vocabulário também devem ser superadas, o que pode ser feito com um dicionário.

Todas as informações pertinentes recolhidas devem ser anotadas e, depois, organizadas de modo a compor um fichário ou um glossário. A elaboração progressiva de um glossário pessoal, incluindo conceitos, doutrinas, obras e filósofos é uma estratégia extremamente útil para quem deseja ingressar de modo seguro no âmbito da filosofia.

Neste ponto, algumas observações precisam ser acrescentadas à proposta de Severino. A primeira diz respeito às informações relativas ao autor e sua obra. Severino (2016, p. 58) muito acertadamente afirma que “[...] uma pesquisa atenta sobre a vida, a obra e o pensamento do autor da unidade fornecerá elementos úteis para uma elucidação das ideias expostas na unidade”. Sugere ainda que as informações obtidas sejam documentadas, o que também é acertado. Acreditamos, porém, que, pedagogicamente, é possível ir além. Com essas informações, o leitor poderá também organizar um quadro cronológico em que se possa visualizar a linha histórica da biografia de Kant, de suas obras principais e dos eventos culturais e históricos que lhes foram contemporâneos. A montagem de um quadro cronológico é uma

excelente ferramenta pedagógica, na medida em que permite organizar visualmente a inserção contextual do autor e de sua obra.

A segunda observação diz respeito à aquisição dos conceitos filosóficos por parte do aluno-leitor. Como Deleuze e Guattari (1992, p. 13) insiste em lembrar, a filosofia fala por meio de conceitos, ela é criação de conceitos. Por isso, a apropriação dos conceitos é condição indispensável da aprendizagem filosófica. Ora, na linguagem filosófica, os termos que designam os conceitos adquirem sentidos diferentes daqueles que eles têm na linguagem corrente. Isso ocorre porque os conceitos formam, com outros conceitos, uma rede na qual o sentido de cada um é determinado pela sua relação com os outros. Entende-se assim por que, quando o leitor busca, em um dicionário de Filosofia, a definição de um conceito, ele é, quase sempre, reenviado a outro(s) conceito(s). Essa característica dos conceitos filosóficos não só confirma a importância pedagógica do trabalho com o glossário, como também aponta a necessidade de que este seja elaborado de tal modo que as relações que um conceito tem com os outros sejam evidenciadas por meio de remissões explícitas.

A terceira observação que precisa ser acrescentada à proposta de Severino diz respeito à natureza processual do glossário. É importante que o leitor tenha em mente que ele deve ir enriquecendo o seu glossário a cada leitura que ele fizer de outros textos filosóficos e que, à medida que ele vai ampliando seu conhecimento sobre os autores, as obras, as doutrinas, os temas e os conceitos filosóficos, sua dificuldade com novos textos vai diminuindo.

Na segunda parte desta dissertação apresentaremos exemplos da utilização do quadro comparativo e do glossário de conceitos, autores e fatos históricos.

A análise textual cujos procedimentos acabamos de apresentar constituem uma etapa de preparação à leitura propriamente dita. Ao encerrá-la o aluno-leitor está de posse das ferramentas que o permitirão passar para etapa seguinte.

1.5.2 Análise temática

A análise temática visa a encontrar a compreensão objetiva do texto lido. Muitas vezes, a “compreensão” do texto é confundida com sua “interpretação. Mas isso é um equívoco. Antes da interpretação, “[...] há uma etapa prévia a ser levada em conta na leitura: a fase de “compreensão”, durante a qual precisamos, “ouvir” o mais atentamente possível o autor” (SEVERINO, 2010, p. 18).

Na prática, a análise temática consiste em encontrar, durante a leitura, resposta para algumas questões básicas, que podem ser resumidas assim:

- 1) De que trata o texto? Qual é o seu *tema*?
- 2) Qual é o *problema* que o autor se propõe a responder?
- 3) Qual é a resposta que ele dá ao problema? Qual é a *tese* do texto?
- 4) Como o autor demonstra sua tese? Qual é a sequência lógica de sua argumentação? Como organizou o seu *raciocínio*?

Encontrar resposta a essas questões não é tarefa fácil, mas é indispensável. Só quando conseguir respondê-las, o leitor poderá dizer que compreendeu o texto, pois terá explicitado os seguintes aspectos: tema, problema, tese e raciocínio.

Severino (2010) sugere ainda que se faça um esquema do texto, evidenciando sua estrutura redacional e a hierarquia de suas idéias principais e secundárias. O esquema é, sem dúvida, uma importante ferramenta no estudo de um texto filosófico, pois auxilia tanto a revisão do que foi lido quanto uma possível produção escrita decorrente da leitura (um resumo, por exemplo).

A essa proposta de Severino (2010), precisamos fazer algumas observações adicionais. A primeira observação diz respeito ao “problema” do texto filosófico. Severino (2002, 2010, 2016) deixa claro que o problema é um pergunta à qual o autor busca responder e que a tese é a resposta que o autor dá ao problema. Entretanto, a nosso ver, Severino não dá a devida atenção à dissimetria que existe entre o problema e a tese. No texto filosófico, há um primado do problema sobre a tese. “Quando não há problema tampouco há filosofia” (GONZÁLEZ PORTA, 2007, p. 26). Mas existem obras filosóficas que,

mesmo tendo um problema claramente definido, não chegam a nenhuma resposta. É o que acontece com alguns diálogos aporéticos de Platão (o *Protágoras*, por exemplo). Além disso, mesmo quando há uma tese, esta só faz sentido quando é correlacionada com o problema ao qual responde: “[...] a exata fixação do problema é elemento essencial para precisar o sentido da própria tese” (GONZÁLEZ PORTA, 2007, p. 34). Essa orientação pedagógica fundamenta-se na própria natureza do fazer filosófico: “[...] se a fixação do problema é o objetivo primário da aprendizagem e do estudo da filosofia, isso ocorre porque ela é essencial para a própria filosofia” (GONZÁLEZ PORTA, 2007, p. 39).

Após o término dessa análise temática, tem-se a análise interpretativa, cujo teor exige habilidades mais específicas do leitor.

1.5.3 Análise interpretativa

A análise temática, como acabamos de ver, é uma abordagem que se restringe aos aspectos internos da obra. A análise interpretativa, por sua vez, é uma abordagem que se estende para além dos limites da obra, considerando as relações da obra com seu exterior. A própria posição do leitor torna-se exterior a obra, na medida em que ele passa a dialogar com ela e a avaliá-la criticamente. Mas ela só pode ser realizada após a análise temática, pois exige do leitor prévia compreensão do texto estudado.

Essa etapa de leitura, segundo Severino (2010) pode adotar o seguinte roteiro:

1. Situação do conteúdo da unidade no contexto da obra de onde ela foi extraída, bem como no conjunto do pensamento do autor. [...] No caso do texto filosófico, o leitor terá, obviamente, alguma dificuldade para fazer esse trabalho de inserção teórica.
2. Situação do autor no âmbito do pensamento teórico, na história do pensamento de sua área de reflexão [...], tarefa ainda mais difícil para o estudante.
3. Explicitação dos pressupostos implicados no texto. Pressupostos são ideias nem sempre claramente exposta no texto, mas são os princípios que justificam, fundamentam as ideias defendidas pelo autor no texto, dando-lhe coerência.
4. Levantamento de ideias associadas às que estão presentes no texto.
5. Formulação de críticas à construção do texto, bem como ao ponto de vista do autor: críticas positivas e negativas. Nesse momento o leitor buscar formular em juízo crítico, tomar uma posição, fazer uma

avaliação da mensagem passada pelo autor (SEVERINO, 2010, p. 20-21).

Essa proposta é bem abrangente e detalha várias operações necessárias para fazer a interpretação do texto. Porém, mais uma vez, pensamos que ela pode ser enriquecida. Severino (2016) foi muito preciso ao caracterizar a análise interpretativa como um diálogo do leitor com o autor. Ele diz:

Interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor (SEVERINO, 2016, p. 63).

No entanto, ele não percebeu, ou não chegou a evidenciar que, no ato da interpretação, existem dois diálogos atravessados: o diálogo do leitor com o autor e o diálogo deste com outros autores, que lhe antecederam ou que lhe são contemporâneos. E mais: é preciso destacar que a reconstrução desse diálogo do autor com os outros autores é uma condição indispensável para uma interpretação adequada do texto. É por isso que, no guia de leitura que apresentamos na segunda parte, insistimos em reconstruir o diálogo em que o texto kantiano se insere.

A análise interpretativa exige mais esforço do leitor do que a análise temática. A explicitação dos pressupostos implicados no texto e a formulação do juízo crítico sobre ele não são atividades fáceis e exigem grande maturidade intelectual. No entanto, embora o aluno-leitor do ensino médio de um modo geral não tenha ainda essa maturidade, a prática dessa análise poderá ajudá-lo a construir paulatinamente o seu amadurecimento, levando-o à autonomia.

1.5.4 Problematização

Após percorrer as etapas de leitura: análise textual, temática e interpretativa, busca-se agora, a abordagem sobre a problematização do texto, como afirma Severino (2016, p. 65) “[...] a problematização é a quarta abordagem da unidade, com vistas ao levantamento dos problemas para a discussão, sobretudo quando o estudo é feito em grupo”.

Nessa etapa, o autor suscitará discussões relativas às questões que se apresentem implícitas ou explícitas no texto. A leitura nas “entrelinhas” exigirá uma atenção redobrada do leitor, visto que, a partir dessa leitura ele poderá levantar questões semânticas, temáticas e interpretativas.

Decorrido o processo da leitura analítica, o leitor poderá fazer a conclusão por meio de uma síntese pessoal a respeito daquilo que foi lido, de modo que reflita sobre o assunto de forma autônoma.

A seguir utilizar-se-á alguns passos da leitura analítica para ler o opúsculo kantiano “Resposta a uma questão: O que é o Esclarecimento”, na perspectiva de amenizar dificuldades que o aluno/leitor porventura possa encontrar. Acredita-se que por meio dessa leitura ele adentre ao pensamento de um filósofo tradicionalmente conhecido como o Filósofo das Três Críticas, Immanuel Kant.

2 GUIA DE LEITURA PARA O OPÚSCULO KANTIANO: RESPOSTA A UMA QUESTÃO: O QUE É O ESCLARECIMENTO?

Esse capítulo, referente à segunda parte Teórico Propositivo, sugerimos alguns procedimentos metodológicos para a leitura analítica do opúsculo kantiano: “Resposta a uma questão: O que é o Esclarecimento?” seguindo uma trajetória de leitura embasada em autores discutidos no capítulo precedente.

O objetivo é proporcionar uma ferramenta de leitura para o estudante do ensino médio, minimizando os obstáculos, de forma que as ideias e argumentos de Kant no opúsculo, se tornem mais claras e acessíveis. Essa é uma tarefa desafiadora, uma vez que ler o filósofo de Königsberg, foi, é e continuará sendo uma tarefa árdua, porém gratificante.

Como bem afirma Ferry (2009, p. 7) “[...] descobrir o pensamento de Kant é dar-se a oportunidade de uma perspectiva incomparável sobre a história da filosofia ocidental”. As obras de Kant, geralmente consideradas de difíceis leituras, entendemos que uma boa leitura do texto em pauta poderá abrir caminho para o estudo de seu sistema filosófico.

Kant é um marco na história da Filosofia. Por um lado, levou as duas grandes tendências que dominaram a filosofia desde Descartes (racionalista e a empirista) a uma síntese; por outro lado, ele constituiu um ponto de referência para praticamente todo o pensamento filosófico dos séculos XIX e XX (o idealismo alemão, o positivismo, o neokantismo, a fenomenologia de Husserl, a ontologia de Heidegger, o positivismo lógico, e até pensadores como Hanna Arendt, Lyotard e Foucault).

Esse último, aliás, sustenta que Kant fundou duas tradições críticas que dominam a filosofia contemporânea: a de “uma analítica da verdade”, representada, por exemplo, pela filosofia analítica anglo-saxã; e uma “ontologia do presente”, na qual se situam Hegel, Nietzsche, Weber, a Escola de Frankfurt e o próprio Foucault (FOUCAULT, 2010).

A escola do texto kantiano para o guia deu-se, em primeiro lugar, pela sua importância histórica, como o comprova Foucault:

Texto menor, talvez. Mas me parece que, com ele, entra discretamente na história do pensamento uma questão que a filosofia moderna não foi capaz de responder, mas da qual ela nunca conseguiu se desembaraçar. E há dois séculos, de formas diversas, ela a repete. De Hegel a Horkheimer ou a Habermas, passando por Nietzsche ou Max Weber, não existe quase nenhuma filosofia que, direta ou indiretamente, não tenha sido confrontado com essa mesma questão: qual é então esse acontecimento que se chama a *Aufklärung* e que determinou, pelo menos em parte, o que somos, pensamos e fazemos hoje? (FOUCAULT, 2005, p. 335).

Em segundo lugar, entende-se que uma boa leitura do texto em pauta, poderá abrir caminho para o estudo do grande sistema filosófico de Kant. O texto ora estudado foi retirado da Antologia de Textos Filosóficos de Jairo Marçal (org.) (KANT, 2009), que encontra-se nas páginas 406 a 415. O opúsculo original¹⁷ foi escrito em setembro de 1784 e publicado na Revista Mensal (*Berlinische Monatschrift*) em dezembro do mesmo ano, três anos após o filósofo ter publicado a primeira edição de uma de suas mais proeminentes obras, a *Crítica da Razão Pura* (1781). O opúsculo foi escrito em alemão, numa rede intertextual, cuja circunstâncias que precederam convém compreender para melhor entendimento do aluno.

Em 1783, o filósofo alemão Johann Erich Biester (1749 -1816) publicou um artigo denominado “Proposta de não mais se dar trabalho aos eclesiásticos na consumação do matrimônio”, no mensário berlinense, uma revista que era editada mensalmente por um grupo de amigos denominado “Sociedade dos Amigos do Iluminismo”, do qual ele fazia parte e para qual Kant contribuía regularmente. Esse artigo daria início a um longo e acalorado debate, que culminaria com o opúsculo kantiano.

Muitos iluministas, acreditavam que viviam em uma época esclarecida, pois muitos deles compreendiam que por viverem nessa época, o casamento deveria ser considerado um rito de cunho civil e não religioso. Era essa

¹⁷ O opúsculo traduzido foi publicado originariamente em dezembro de 1784, com o título original *Beantwortung der frage: was ist aufklärung?*, no Mensário Berlinense. O periódico, dirigido entre 1783 e 1796 por J.E Biester (1749-1816) e F. Gedike (1754-1803), contava com vários colaboradores ligados ao Esclarecimento – dentre os quais, além do próprio Kant, Humboldt, Benjamim Franklin e Thomas Jefferson. O texto de Kant que serviu de base para a presente tradução encontra-se no volume VIII da edição das obras completas de Kant pela Academia Real de Ciências de Berlim: KANT, I. *Kants Werke*, Berlin: Ed. Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Georg Reimer, 1902 em diante <Akademie Text-Ausgabe, Berlin, Walter de Gruyter & Co..>. p.33-42. No corpo de nossa tradução, assinalamos a paginação da edição da Acadêmica entre colchetes com a abreviação [AK]. Nas notas, as demais obras de Kant também são reportadas à edição da Acadêmica, exceção feita à obra *Crítica da Razão Pura*, cuja paginação corresponde à edição de 1781 [A] (KANT, 2009).

mensagem que Biester queria repassar em seu artigo. Porém nem todos os iluministas tinham a mesma linha de pensamento.

O debate iniciado por Biester é prosseguido por outro membro da “Sociedade dos Amigos da Ilustração” Johann Friedrich Zöllner e outros não comungam da mesma opinião. Como afirma Torres Filho (1987, p. 87):

O ponto de partida, surpreendentemente inócuo, sobretudo quando encarado a partir destes últimos decênios do século XX – foi a questão do casamento civil. Johann Erich Biester, um dos fundadores do Mensário Berlinense (*Berliner Monatschrift*), publicação do círculo dos intelectuais que se autodenominava ‘Sociedade dos Amigos da Ilustração’ ou ‘Sociedade das Quartas-Feiras’, por causa das reuniões semanais que mantinham visando desenvolver e propagar a liberdade de crítica e de pensamento, publicava em 1783, nesse periódico, sob o pseudônimo de E. v. K., seu artigo: ‘Proposta de não mais se dar trabalho aos eclesiásticos na consumação do matrimônio’. Argumentando que outras relações jurídicas entre seres humanos, de igual dignidade e importância, dispensavam qualquer sanção religiosa, defendia o mesmo tratamento para o contrato que liga homem e mulher, rematando com a frase: ‘Afinal, para ilustrados são desnecessárias todas essas cerimônias!’.

Então na publicação seguinte da revista, O Clérigo Zöllner respondeu que o casamento deveria ser sacramentado por um rito religioso, rejeitando a proposta do casamento civil. Foi nesse mesmo artigo que formulou a pergunta “O que é o Esclarecimento?” em uma nota de rodapé, que geraria inúmeras respostas, dentre elas, duas se destacariam: a de Moses Mendelssohn (1729-1786) com o ensaio “Sobre a pergunta: O que quer dizer Esclarecer?” e de Immanuel Kant, “Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?”, ambas publicados no mesmo jornal, porém em datas diferentes.

O artigo de Mendelssohn em 17 de setembro de 1784 e o de Kant em 30 de setembro, cuja publicação se deu em dezembro do mesmo ano. Como afirma em uma nota de rodapé no final do opúsculo¹⁸. Segundo Torres Filho (1987, p. 86) “[...] coincidência de preocupações, que marca um momento decisivo na trajetória do pensamento ilustrado” pode ser verificada na concordância de pensamentos que se percebe nos dois textos como: a ênfase

¹⁸“Na publicação semanal *Notícias de Bilsching*, de 13 de setembro, leio hoje, dia 30 do mesmo mês, o anúncio de *Berlinische Monatschrift* deste mês, no qual foi inserida a resposta do Sr. Mendelssohn à mesma pergunta. Não me chegou ela ainda às mãos; do contrário teria sustado a presente resposta, que agora só pode estar aqui como tentativa de mostrar até que ponto o acaso terá feito coincidirem os pensamentos” (KANT, 1985, p. 116).

dada ao caráter ético; sua vinculação com a destinação da totalidade da humanidade e na distinção crucial entre o homem como ser humano e cidadão.

Segundo Foucault (2010, p. 8)

[...] não há absolutamente nada de extraordinário no fato de Kant publicar um texto como esse numa revista. Vocês sabem que uma grande parte de sua atividade teórica consistiu em publicar artigos, resenhas, intervenções, em certo número de revistas.

Kant havia publicado no mês anterior da publicação do opúsculo, novembro de 1784 o artigo “*Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolito*”, justamente nessa revista *Berlinische Monatsschrift*.

2.1 Análise textual

2.1.1 Preparando-se para a leitura

2.1.2 Sugestão de leitura panorâmica do texto

Sugerimos que o aluno faça inicialmente uma primeira leitura, de sobrevôo, com o intuito de obter uma visão panorâmica do texto e, ao mesmo tempo, localizar e identificar eventuais dificuldades para sua compreensão. Referimo-nos a dificuldades relativas aos conceitos, vocábulos, aos fatos históricos, outros autores e doutrinas que porventura podem estar de forma explícita ou implicitamente no texto.

Texto retirado do livro “**Antologia de textos filosóficos**”

Resposta à questão: O que é esclarecimento?

- (1) Esclarecimento é a saída do homem da menoridade pela qual é o próprio culpado. Menoridade é a incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem direção alheia. O homem é o próprio culpado por esta incapacidade, quando sua causa reside na falta, não de entendimento, mas de resolução e coragem de fazer uso dele sem a direção de outra pessoa. *Sapere aude!* Ousa fazer uso de teu próprio entendimento! Eis o lema do Esclarecimento.
- (2) Inércia e covardia são as causas de que uma tão grande maioria dos homens, mesmo depois de a natureza há muito tê-los libertado de uma direção alheia (*naturaliter maiorennes*), de bom grado permaneça toda vida na menoridade, e porque seja tão fácil a outros apresentarem-se como seus tutores. É tão cômodo ser menor. Possui um livro que faz as vezes de meu entendimento; um guru espiritual, que faz às vezes

de minha consciência; um médico, que decide por mim a dieta etc.; assim não preciso eu mesmo dispender nenhum esforço. Não preciso necessariamente pensar, se posso apenas pagar; outros se incumbirão por mim desta aborrecida ocupação. Que, junto à grande maioria dos homens (incluindo aí o inteiro belo sexo) o passo rumo à maioridade, já em si custoso, também seja considerado muito perigoso, para isso ocupam-se cada um dos tutores, que de bom grado tomaram para si a direção sobre eles. Após terem emburrecido seu gado doméstico e cuidadosamente impedido que essas dóceis criaturas pudessem dar um único passo fora do andador, mostram-lhes em seguida o perigo que paira sobre elas, caso procurem andar por própria conta e risco. Ora, este perigo nem é tão grande, pois através deles algumas quedas finalmente aprenderiam a andar; mas um exemplo assim dá medo e geralmente intimida contra toda nova tentativa.

- (3) É portanto difícil para cada homem isoladamente livrar-se da menoridade que nele se tornou quase uma natureza. Até afeiçoou-se a ela e por ora permanece realmente incapaz de servir-se de seu próprio entendimento, pois nunca se deixou que ensaiasse fazê-lo. Preceitos e fórmulas, esses instrumentos mecânicos de um uso, antes, de um mau uso racional de suas aptidões naturais, são os entraves de uma permanente menoridade. Também quem deles se livrasse, faria apenas um salto inseguro sobre o fosso mais estreito, visto não estar habituado a uma liberdade de movimento desta espécie. Por isso são poucos os que conseguiram, através do exercício individual de seu espírito, desembaraçar-se de sua menoridade e, assim, tomar um caminho seguro.
- (4) Que um público se esclareça a si mesmo, porém, é bem possível; e isso é até quase inevitável, se lhe for concedida liberdade. Pois, mesmo dentre os tutores estabelecidos do vulgo, sempre se encontrarão alguns livre pensadores <*Selbstdenkende*>, os quais, após terem sacudido de si o jugo da menoridade, difundirão à volta de si o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e a vocação de cada um de pensar por si mesmo. Há, nisto, uma peculiaridade: o público, que antes se encontrava submetido por eles a este jugo, em seguida obriga-os a permanecer sob ele, quando incitado por aqueles dentre seus tutores que são incapazes de todo esclarecimento. Tão prejudicial é cultivar preconceitos, pois terminam voltando-se contra aqueles que foram seus autores, quer tenham sido eles próprios, quer seus antecessores. Por isso um público pode chegar ao esclarecimento apenas lentamente. Uma revolução pode, talvez, produzir a queda do despotismo pessoal e da opressão ávida e ambiciosa, mas jamais uma reforma verdadeira do modo de pensar; antes, novos preconceitos servirão, assim como os antigos, como amarras à grande multidão destituída de pensamento.
- (5) Para este esclarecimento, não é exigido nada mais senão liberdade; e, aliás, a mais inofensiva de todas as espécies, a saber, aquela de fazer em todas as circunstâncias *uso público* da sua razão. Só que ouço clamarem de todos os lados: *não raciocineis!* O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai! O conselheiro fiscal diz: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote: não raciocineis, mas crede! (Somente um único senhor no mundo diz: raciocinai tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes; *mas obedecei!*) Por toda parte, o que se vê é limitação da liberdade. Porém, qual limitação à liberdade é contrária ao esclarecimento? Qual não o é, sendo-lhe, antes, favorável? – Respondo: o uso *público* de sua razão deve sempre ser livre, e ele apenas pode difundir o esclarecimento entre os homens; o uso privado da mesma pode, contudo, ser estreitamente limitado, sem todavia por isso prejudicar sensivelmente o progresso do esclarecimento. Compreendo, porém, sob o uso público de sua própria razão aquele que alguém faz dela como *instruído* diante do inteiro público do mundo letrado. Denomino uso privado aquele que ele pode fazer de sua razão em determinado posto ou *encargo público* a ele confiado. Ora, em alguns ofícios, que concernem ao interesse

da coisa pública, um determinado mecanismo faz-se necessário, através do qual alguns membros da república precisam comportar-se de modo puramente passivo, para que, através de uma unanimidade artificial, sejam orientados pelo governo a fins públicos, ou ao menos para impedirem a destruição destes fins. Aqui, evidentemente, não é permitido raciocinar; antes, deve-se obedecer. Porém, tão logo esta parte da máquina se considera como membro de uma inteira república, sim, até mesmo da sociedade civil universal, portanto, na qualidade de alguém instruído, que se dirige por meio de escritos a um público em sentido próprio, pode naturalmente raciocinar, sem que, por isso, prejudique os ofícios a que em parte está ligado como membro passivo. Assim, seria muito prejudicial, se um oficial, que recebesse alguma ordem de seus superiores, quisesse abertamente raciocinar em serviço sobre a conformidade ou o benefício desse comando; ele deve obedecer. Mas não se pode recusar-lhe devidamente que faça observações sobre os erros no serviço militar e as exponha à apreciação de seu público. O cidadão não pode recusar-se a arcar com os impostos que lhe são cobrados; uma censura impertinente de tais taxas, na ocasião em que deve pagá-las, pode até mesmo ser punida como um escândalo (que poderia ocasionar insubordinações generalizadas). Apesar disso, o mesmo indivíduo não age contra o dever de um cidadão, quando, na condição de instruído, exprime publicamente seus pensamentos contra a impropriedade ou mesmo injustiça de tais imposições. Do mesmo modo, um sacerdote está obrigado a professar seu sermão para seus catecúmenos ou para a comunidade conforme o credo da igreja a que serve, pois foi sob essa condição que aí foi admitido. Entretanto, na condição de instruído, possui completa liberdade, antes possui a missão de compartilhar com o público todos os seus pensamentos cuidadosamente refletidos e bem intencionados sobre as imperfeições neste credo e as propostas voltadas para uma melhor orientação da religião e da Igreja. Nisto não há nada que pudesse ser reprovado a sua consciência. Pois o que ele ensina por conta de sua função enquanto dignatário da Igreja, isso ele expõe como algo em vista do que não possui livre poder para ensinar conforme bem entender, mas tem de fazê-lo segundo a instrução e em nome de um outro. Dirá: nossa igreja ensina isto e aquilo, e eis os argumentos de que se serve. Em seguida, junto a sua paróquia, irá extrair todos os benefícios práticos de preceitos que ele mesmo não subscreveria com inteira convicção, preceitos, porém, que pode empenhar-se em expor, pois não é inteiramente impossível haver alguma verdade envolta neles – desde que, porém, não se depare com nada que colida com sua religião interior. Pois, caso concluísse estar diante de uma contradição deste tipo, não poderia exercer com boa consciência sua função; teria de renunciar a ela. Logo, o uso que um ministro encarregado do ensino faz de sua razão junto a sua paróquia é tão-somente um uso privado: porque, por maior que possa ser, esta é apenas uma reunião doméstica, em relação à qual ele, enquanto sacerdote, não é livre, nem pode sê-lo, pois se encarrega de uma tarefa alheia. Em contrapartida, enquanto homem instruído que fala através de escritos para o público propriamente dito, isto é, o mundo, o eclesiástico usufrui no uso público de sua razão de uma liberdade ilimitada de servir-se de sua própria razão e em seu próprio nome. Pois que os tutores do povo (em coisas espirituais) devam ser eles mesmos também menores é um absurdo, que favorece a perpetuação dos absurdos.

- (6) Mas não deveria ser justificado a uma sociedade de eclesiásticos, algo como um sínodo, ou uma alta “classe” (como a si mesma se intitula entre os holandeses), obrigar-se uns para com os outros quanto a um credo, de modo a conduzir e perpetuar uma tutoria superior sobre cada um de seus membros e, através deles, sobre o povo? Afirmo que isto é inteiramente impossível. Um tal contrato, que seria concluído para afastar definitivamente do gênero humano todo novo esclarecimento, é absolutamente nulo e sem validade, e isso, mesmo se fosse homologado pelo poder supremo, pelos parlamentos e pelos mais solenes tratados de paz. Uma época não pode aliar-se e

conjurar para impor a época seguinte um estado no qual lhe seja impossível alargar seus conhecimentos (principalmente conhecimentos tão caros a si), purificar-se dos erros e, de modo geral, prosseguir no esclarecimento. Isso seria um crime contra a natureza humana, cuja determinação originária reside exatamente nesta progressão; e os descendentes estão, portanto, completamente justificados a rejeitar aquelas resoluções como absurdas e injuriosas. A medida de tudo o que pode ser decidido como lei para um povo reside na pergunta: pode um povo impor a si mesmo uma tal lei? Sim, isso seria possível por um período determinado e breve, na expectativa de uma lei melhor, a fim de introduzir uma certa ordem; período em que se deixaria livre cada cidadão, especialmente o sacerdote, na qualidade de homem instruído, para fazer publicamente, isto é, através de escritos, suas considerações sobre as imperfeições da instituição vigente. A ordem estabelecida, porém, permaneceria em curso, até que a compreensão da natureza dessas questões tivesse se estendido e se consolidado publicamente, a ponto de a unificação de suas vozes (ainda que não de todas) pudesse levar ao trono uma proposta em defesa daquelas paróquias que, a partir de um exame aprofundado, concordassem em torno de uma reorientação religiosa, sem, todavia, obstar àquelas que se contentassem com o estado de coisas precedente. Mas é absolutamente ilícito firmar um acordo em torno de uma constituição religiosa permanente, que se pretendesse publicamente inquestionável por todos, mesmo durante o curso da vida de um homem e, desse modo, por assim dizer aniquilar uma época na marcha da humanidade rumo ao melhor e torná-la estéril, prejudicando desta maneira a posteridade. Um homem na verdade pode, no que concerne a sua pessoa – e mesmo assim, somente por algum tempo –, adiar o esclarecimento quanto ao saber que lhe incumbe; mas renunciar a ele, seja no que concerne a sua pessoa, seja tanto mais no que concerne à posteridade, significa lesar os veneráveis direitos da humanidade e deitá-los abaixo. Mas o que nem um povo pode decidir sobre si mesmo, menos ainda um monarca pode decidir sobre o povo; pois sua autoridade legislativa reside exatamente no fato de que ele unifica em sua vontade a inteira vontade do povo. Caso se contente em cuidar para que toda melhoria, presumida ou verdadeira, concorde com a ordem pública, pode deixar, no resto, que seus súditos façam por si mesmos o que acharem necessário para a salvação de suas almas; sua incumbência não é esta, mas sim a de evitar que eles, pela violência, se impeçam uns aos outros de trabalhar por sua determinação e promoção segundo todas as suas capacidades. Faz mesmo prejuízo a sua majestade ele imiscuir-se nisto, quando submete à vigilância de seu governo os escritos por meio dos quais seus súditos procuram purificar suas ideias, quer o faça a partir de sua própria compreensão superior – no que se expõe à objeção: *Caesar non est supra gramáticos* – quer, e em maior grau, quando rebaixa seu poder supremo, a ponto de sustentar em seu Estado o despotismo espiritual de alguns tiranos sobre o resto de seus súditos.

- (7) Se, então, for perguntado: vivemos agora em uma época esclarecida? A resposta será: não, mas em uma época de esclarecimento. No atual estado de coisas, falta ainda muito para que os homens, tomados em seu conjunto, estejam em condições, ou possam vir a dispor de condições, de servirem-se de seu próprio entendimento sem a direção alheia de modo seguro e desejável em matéria de religião. Mas dispomos de sinais claros de que agora se encontra aberto para eles o campo em que podem trabalhar nisto livremente e de que diminuem paulatinamente os obstáculos do esclarecimento geral ou da saída da menoridade pela qual eles próprios são culpados. Desse ponto de vista, esta época é a época do esclarecimento, ou o século de *Frederico*.
- (8) Um príncipe, que não considera indigno de si dizer que possui o *dever* de nada prescrever aos homens em matéria de religião, mas de deixá-los em total liberdade a

este respeito, que, portanto, recusa que lhe associem o soberbo nome da *tolerância*, é ele mesmo esclarecido e merece ser louvado pelo mundo e pela posteridade em reconhecimento, como aquele que primeiro livrou o gênero humano da menoridade – ao menos por parte do governo – e fez cada um livre para servir-se de sua própria razão em tudo o que concerne à consciência. Sob ele veneráveis eclesiásticos podem, na qualidade de homens instruídos e sem dano a seu dever funcional, submeter livre e publicamente à prova seus juízos e ponderações, num ou noutro ponto distantes do credo estabelecido; o que vale com mais forte razão para quem não estiver limitado por um dever funcional. Este espírito de liberdade expande-se também ao exterior, mesmo lá onde tem de lutar com obstáculos externos de um governo que não se compreende a si mesmo. Pois esse último defronta-se com um exemplo de que, em regime de liberdade, não há o mínimo a temer no que respeita à paz pública e a unidade da república. Pouco a pouco, os homens se desembaraçam de sua brutalidade; basta cessar a arte de mantê-los intencionalmente nela.

- (9) Tratei do principal ponto do esclarecimento, isto é, da saída dos homens da menoridade da qual são os próprios culpados, principalmente em matéria de religião; pois no que concerne às artes e ciências nossos senhores não possuem interesse de exercer a tutela sobre seus súditos. Além disso, aquela menoridade é dentre todas a mais prejudicial, como também a mais desonrosa. Mas o modo de pensar de um chefe de Estado, que favorece o esclarecimento em matéria religiosa vai além e percebe que, mesmo em relação a sua legislação, não há perigo em admitir que seus súditos façam uso público de sua própria razão e que apresentem ao mundo seus pensamentos sobre como tornar melhor sua redação, mesmo se isso for acompanhado de uma crítica franca da legislação estabelecida; temos disso um exemplo ilustre, que faz com que nenhum monarca preceda aquele que reverenciamos.
- (10) Mas também somente aquele que, ele mesmo esclarecido, não teme as sombras, mas possui à disposição um numeroso e bem disciplinado exército para assegurar a ordem pública, pode dizer o que um estado não monárquico não pode se permitir: *raciocina quanto quiserdes e sobre o que quiserdes; apenas obedecei!* Aqui as coisas humanas revelam um curso estranho e não esperado, como também, quando o consideramos em larga escala, quase tudo nele é paradoxal. Um grau maior de liberdade civil parece vantajoso à liberdade de espírito do povo, e lhe coloca, entretanto, barreiras <Schränken> intransponíveis; um grau menor da mesma, em contrapartida, proporciona a este o espaço para expandir-se conforme todas as suas capacidades. Logo, se a natureza desenvolveu sob este duro invólucro o germe de que cuida tão delicadamente, isto é, o pendor e a vocação ao *pensamento livre*, este paulatinamente reincide sobre o modo de sentir do povo (o que pouco a pouco torna este mais apto a *agir livremente*) e finalmente também até sobre os princípios do *governo*, o qual descobre ser propício para si mesmo tratar o homem, que *é mais que uma máquina*, conforme sua dignidade.

Königsberg, Prússia 30 de setembro de 1784.

2.1.3 Levantamento da bibliografia para a elucidação dos conceitos do texto

Após esse levantamento, é fundamental que o leitor transcreva essas informações sem uma folha de rascunho, repassando posteriormente para uma ficha. Para orientá-lo, identificamos alguns conceitos que servirão de modelo para o aluno continuar a busca das definições. (QUADRO 1).

Quadro 1 – Sugestões de Dicionários

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2006.

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2000.

BORBA, Francisco C. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: Editora Piá, 2011.

AULETE, Caldas. **Novíssimo aulete dicionário contemporâneo de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Lexikon, 2011.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

➔ **Conceitos explícitos e implícitos no texto kantiano**

Aufklärung/Esclarecimento (§1; §5; §6; §7; §9)

De acordo com o Dicionário Aurélio, a palavra em questão, significa “dar ou comunicar luz ou claridade, iluminar. Tornar claro o obscuro ou duvidoso; explicitar; elucidar”.

No sentido histórico, a palavra “Esclarecimento” é, ao lado de “Iluminismo” e “Ilustração”, usada como equivalente ao francês *Lumières*, ao espanhol *Ilustración*, ao Inglês *Enlightenment* e ao alemão *Aufklärung*,

indicando o movimento europeu de renovação intelectual e cultural que atingiu, entre aproximadamente 1680 a 1790, todos os domínios do saber.

O século XVIII ficou conhecido como o “Século das Luzes”, sendo caracterizado pela defesa da ciência e racionalidade crítica, contra a fé, a superstição e o dogma religioso.

O Esclarecimento é entendido por Kant como um processo de emancipação intelectual e moral caracterizado como uma “saída do homem de sua menoridade” (V. Menoridade). Esse processo é pensado tanto no nível de cada homem individualmente quanto no nível do gênero humano como um todo.

Liberdade (§4; §5; §8; §10)

Liberdade (*do lat. libertas*) é a condição do indivíduo que é livre, sendo capaz de agir por si próprio segundo seu livre arbítrio, atuando conforme suas vontades. Além disso, denota-se que a liberdade possui duas concepções, quais sejam, a negativa que é naturalmente a ausência de interferência e restrições. E a positiva, no sentido de apossar os direitos civis e políticos.

Filosoficamente, é considerado um poder de ser espontânea, autônomo e independente mesmo que ele viva em grupo.

Para Kant, a Liberdade é a ação em conformidade com a lei moral que nos outorgamos a nós mesmos. A liberdade implica assim a responsabilidade do indivíduo por seus próprios atos (JAPIASSU, 2006, p. 169). Neste sentido, a Liberdade exige independência em relação ao domínio da natureza.

No texto que analisamos, Kant refere-se a dois tipos de liberdade, uma cujo exercício é sempre salutar para o Esclarecimento e outro que o põe em perigo. Para se fazer entender ele estabelece uma distinção entre o uso público e o uso privado da razão. O primeiro, uso público consiste em ter a liberdade em qualquer tipo de assunto de forma universal, diante de um “público de sábios”. Já o uso privado da razão é aquele feito pelos seres humanos como participantes de instituições que estabelecem para eles certas exigências e funções (GUIMARÃES, 2014, p. 96). A liberdade no uso privado da razão, segundo Kant, põe o esclarecimento em risco.

Menoridade (§1; §3; §4; §7; §8; §9) x Maioridade (§2)

Na linguagem corrente, a menoridade refere-se à condição própria da criança ou do jovem menor de idade que não pode responder por seus próprios atos, juridicamente, e, desse modo, nessa condição, necessita, evidentemente, de outra pessoa que assuma a responsabilidade por ela. Trata-se de uma menoridade jurídica, que teria como fundamento uma imaturidade imposta pela própria natureza.

Entretanto, no texto, Kant não usa a palavra menoridade no sentido corrente, isto é, como um condição natural ou uma imposição política e jurídica. Ela tem um sentido conceitual e designa a incapacidade de alguém, que já saiu da menoridade natural (não é mais uma criança), de fazer o uso próprio da razão para orientar-se na vida. Dizendo de outro modo: é a incapacidade de pensar por si mesmo, sem que exista alguém que lhe monitore a todo o tempo.

Nesse sentido, o que interessa para Kant, conforme explicita Dalbosco (2011, p. 93) “[...] é aquela dimensão da menoridade da qual o próprio indivíduo é culpável. [...] ele quer destacar, na verdade, a subserviência e a submissão, mostrando que elas são resultados da atitude própria do indivíduo.”

Desse modo, a menoridade consiste na falta de autonomia, onde o indivíduo por preguiça e covardia prefere permanecer nela, pois se sente mais seguro e confortável.

Já em relação a maioridade, Kant denomina como a capacidade do homem conduzir pelo seu próprio entendimento, sem ter a necessidade de conduzir-se pela tutela (V. Tutor/tutela) de outro indivíduo. Assim, o indivíduo conseguiria pensar por si só, bem como fazer escolhas sozinho, através do uso de sua razão.

Público (§4; §5)

A noção de público (*publikum*) é entendida no texto de Kant como a comunidade dos seres racionais aos quais alguém, na condição de sábio (em francês: *savant*. *Gelehrter*: homem culto), manifesta seu pensamento, através de seus escritos. É importante destacar que o “público”, nesse sentido, não é um auditório passivo, que se contentaria em ler, pois é formado por seres

racionais dispostos a debater qualquer manifestação que lhes é proposta. Essa relação entre o sábio e público constitui um dos tópicos centrais na análise kantiana da *Aufklärung*.

Sapere aude (§1)

Expressão latina atribuída a Horácio (65 a.C. - 8 d.C.) contida na (Epístola XII, 40), foi adotada no século XVIII como lema do Iluminismo (Ousa conhecer!) e neste sentido foi citada por Kant no texto ora estudado.

Uso privado da razão (§5) x uso público da razão (§5; §9)

Kant descreve o uso privado da razão como aquele que uma pessoa pode fazer num posto ou cargo civil que lhe foi confiado, em contraste com o uso público ao dirigir-se ao público leitor.

Relativamente ao uso público da razão, Kant define-o como aquele uso que qualquer pessoa pode fazer de sua razão na condição de intelectual dirigindo-se a todo público leitor.

Natureza humana (§ 6º)

Esse termo vem explícito no § 6º, onde Kant esclarece que uma época não pode aliar-se e conjurar para impor à época seguinte, pois segundo ele, isso seria um crime contra a natureza humana. A vocação da natureza humana é desenvolver todas as suas disposições naturais, entre as quais a mais fundamental é o livre exercício da razão.

Autonomia x Heteronomia (implícitos)

Autonomia encontra-se de forma implícita no opúsculo kantiano. Foi introduzido por Kant para indicar a independência da vontade em relação a todo desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria que é da Razão. Termo de origem grega,

cujo significado está relacionada com a independência, liberdade ou autossuficiência.

Já a heteronomia também é encontrada de forma implícita no texto de Kant, em oposição a autonomia. Significa condição de um indivíduo ou de um grupo social que recebe de fora, de um outro, a lei a qual obedece.

Em Kant, por oposição à autonomia da vontade, a heteronomia compreende todos os princípios da moralidade aos quais a vontade deve submeter-se: educação, constituição civil, sentimentos, etc (JAPIASSÚ, 2006, p. 131) (do grego Hetero = outro, e nomus= lei).

Crítica (implícita)

O termo crítica aparece de forma implícita no texto de Kant, pois ele considera serem condições necessárias para a filosofia crítica. Esse termo foi introduzido por ele para designar o processo através do qual a razão empreende o conhecimento de si; isto é, “o tribunal que garanta a razão nas suas pretensões legítimas, mas condene as que não tem fundamento”.

Define sua época, como uma época da Crítica e que para alcançar o esclarecimento, condição para a autonomia, precisa agir de forma crítica. Essa definição encontra-se no prefácio da *Crítica da Razão Pura* (1781) (2001, p. 5.)

Nossa época é a verdadeira época da crítica a que tudo tem de submeter-se, a religião por meio da sua sacralidade, a legislação por meio da sua majestade, querem em geral escapar a ela. Desse modo, porém, levantam contra si uma legítima suspeita e não podem aspirar ao sincero respeito que a razão dedica apenas àquele que pôde suportar o seu livre arbítrio teste.

A tarefa da crítica é portanto ao mesmo tempo negativa e positiva, negativa enquanto restringe o uso da razão; positiva porque, nesses limites, a Crítica garante a razão o uso legítimo de seus direitos. A crítica assim entendida se afigurava Kant como uma das tarefas de sua época ou, como diz ele habitualmente, da “idade moderna”, e constitui de fato a aspiração fundamental do Iluminismo que, decidido como estava a submeter todas as coisas à crítica da razão, não se recusava a submeter a própria razão à Crítica.

Na filosofia, a crítica possui o sentido de análise. Assim, a filosofia crítica designa o pensamento de Kant e de seus sucessores. Suas três obras principais se intitulam: a Crítica da razão Pura; a Crítica da razão Prática e Crítica do juízo. Nessas obras, a palavra “crítica” tem o sentido de “exame de valor”. Do uso kantiano da palavra “crítica”, deriva o termo “criticismo” que designa a filosofia de Kant (JAPIASSÚ, 2006, p. 61)

Tutores (§2; §4; §5) /Tutela (§9)

Tutela está adstrito ao amparo e proteção. Exemplarmente, tem-se o fato das crianças ficarem órfãs, ou não terem os pais presentes, e necessitam, obviamente de alguém que as protejam e auxiliem.

Já os tutores são os indivíduos que são incumbidos de tutelar alguém, com o encargo de amparar, proteger e defender sua pessoa e seus bens. Juridicamente, é aquele a quem é conferido o encargo ou autoridade de alguém, por lei ou testamento, para que proteja, oriente, responsabilize-se e administre os bens de uma criança ou um menor de dezoito anos, que se acham fora do pátrio poder, ou seja, que seus pais tenham falecido ou sido destituídos do poder familiar.

Como já fizera com a palavra menoridade, Kant ressignificou a palavra tutela para designar a situação de heteronomia em que vivem indivíduos ou povos que, não sendo capazes de pensar e orientar-se pela própria razão, deixam-se guiar passivamente pela autoridade dos outros (os tutores). É uma espécie de submissão voluntária a um guia. Desse modo, a tutela é o correlato da menoridade.

Se a tutela é justificável em certas situações (quando se lida com crianças, por exemplo), ela se torna abusiva quando o tutor age no sentido de perpetuá-la. Isso gera um círculo vicioso: a tutela, que é um efeito da menoridade, torna-se também sua causa. Para Kant, é no domínio da religião e da política que essa tutela abusiva costuma se manifestar.

Progresso (§6; §7; §10)

A noção de progresso é uma das mais importantes do Século das Luzes.

A palavra em questão está mais geralmente associada ao caminho da evolução das ciências e tecnologias e, daí, à idéia da melhoria das condições de vida. Outras vezes é associada a uma diminuição dos preconceitos e superstições. Foi nesses dois sentidos que a maioria dos pensadores do século XVIII entenderam a palavra.

Kant, por sua vez, fala de um progresso do próprio Esclarecimento. Ele entende que, apesar dos entraves, gradativamente o gênero humano vai saindo da menoridade; que pouco a pouco os homens vão se libertando dos dogmatismos religiosos e das tiranias políticas e que a história caminha para uma maior autonomia de indivíduos e povos.

Figura 2 – Organograma de Conceitos



Fonte: A autora (2019).

→ Ampliando o vocabulário

O aluno ao identificar as palavras desconhecidas, deverá pesquisar nos dicionários os seus significados para ajudá-lo na compreensão do texto.

Quadro 2 – Vocábulo

Vocábulo	Definições
Ávida	
Catecúmenos	
Conjurar	
Covardia	
Despotismo	
Dignatário	
Dóceis	
Emburrecido	
Fórmulas	
Fosso	
Inércia	
Invólucro	
Jugo	
Obstar	
Pendor	
Preceitos	
Sínodo	
Súditos	
Tutores	
Vulgo	

Fonte: A autora (2019).

2.1.4 Vida e obra de Kant

Após ter realizado a leitura panorâmica, e por conseguinte, identificado inteligentemente os conceitos e vocábulo no Texto Kantiano, o aluno deverá buscar informações sobre a vida e obra de Kant.

Figura 3 – Foto de Kant



Immanuel Kant nasceu em Königsberg, uma cidade da antiga Prússia que atualmente está situada na Polônia, aos 22 de abril de 1724 e morreu em 1804. Sua vida foi de uma serenidade extraordinária, de muito trabalho como de vários outros professores-filósofos alemães. Filho de pais pobres, o quarto de uma família de 11 irmãos. Tem sua formação acadêmica financiada por um amigo de sua família, Francisco Alberto

Fonte: Mota (2013).

Schltz, adepto fervoso do pietismo.

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

Ao perder sua mãe, Kant, que tinha na época treze anos, já se encontrava fortemente persuadido pelas crenças pietistas. Foi fortemente influenciado pelo exemplo de seus pais, cuja lembrança se manteve vivo. Mais tarde recordara, com saudosismo e emocionado, o carisma, a decência e o exemplo que seus pais cujo legado foi valiosíssimo para sua vida, onde as marcas influenciariam na sua personalidade.

Considerado por muitos como o filósofo mais importante da era moderna, e há quem diga – talvez o mais importante de todos os tempos. Viveu e morreu na sua cidade natal. Passou grande parte da sua vida como estudante dedicado, mas não chegou a ser visto como aluno brilhante, espetacular, tinha convicção curiosa de que uma pessoa não poderia ter uma direção firme na vida, enquanto não atingisse os 39 anos.

Com essa idade, era apenas um metafísico numa Universidade. A partir de 1741, começou a frequentar a Universidade de Königsberg, onde se dedicou à Filosofia e à física de Newton. A morte do pai e os problemas econômicos enfrentados por sua família praticamente obrigaram-no a abandonar os estudos e trabalhar como preceptor de famílias abastadas local.

Figura 4 –Cidade de Königsberg



Fonte: Wikipedia (s.d.).

Em 1756, obtive a função de professor da Universidade de Königsberg, foi respeitado por toda a sua vida, mas nada do que fizera antes dos 50 anos lhe garantiria qualquer relevância no âmbito da filosofia. Viveu uma vida extremamente metódica e regulada. Por volta de 1770, com 46 anos, Kant leu uma obra do filósofo escocês, David Hume considerado empirista por muitos, mas outros autores o consideravam um naturalista.

Assim Kant expressa (1988, p. 17),

[...] confesso francamente: foi a advertência de David Hume que, há muitos anos, interrompeu o meu sono dogmático e deu às minhas investigações no campo da filosofia especulativa uma orientação inteiramente diversa.

Ao declarar ter sido despertado de seu sono dogmático por Hume, Kant afirma que aprendeu com este a limitar as pretensões do ser humano no que diz respeito ao conhecimento, sentiu-se extremamente perturbado, achava que o movimento de Hume o inquietava, mas as suas conclusões não eram aceitas,

então em 1781 publicou uma das obras mais influente da Filosofia Moderna, a *Crítica da Razão Pura*, que o consagraria como um filósofo renomado.

De acordo com o próprio autor, a obra ficou conhecida como a primeira Crítica e neste livro, ele tenta responder três perguntas fundamentais da Filosofia e da Teoria do Conhecimento. O que podemos saber? O que devemos fazer? E o que é lícito fazer?

Kant dizia que só a crítica poderia eliminar de uma vez por toda o materialismo, o ateísmo, a integridade dos espíritos fortes, o fanatismo e a superstição que pode tornar nocivo a todos e por último também o idealismo e o ceticismo, que são, sobretudo perigosos para as escolas e dificilmente se propagam ao público.

As obras de Kant, segundo alguns autores podem dividir-se em três períodos: no primeiro Período (1755-1770) a ideia de Kant ainda se apresenta sem forma, sem uma consistência definida, influenciados por Leibniz, Wolf e Hume. O segundo período a partir de 1770, já apresenta ainda que de forma ainda não delimitada o primeiro esboço do que viria a ser a sua filosofia propriamente dita.

É justamente nessa fase da filosofia kantiana que o artigo “Resposta à uma pergunta: O que é Esclarecimento?” fora escrito por Kant, após três anos da sua grande obra a *Crítica da Razão Pura* (1ª edição 1781).

Figura 5 – Artigo de Kant na Revista Berlinische



Fonte: Wikipedia (s.d.).

Neste artigo, que se dedicou a examinar “O que é o Esclarecimento?” aponta uma definição inicial conceitualmente analítica e transcendental no seu primeiro parágrafo, que no decorrer do artigo argumenta buscando uma resposta esclarecedora,

Embora o artigo comece, sem vacilações, por uma definição formal do conceito em questão, em correspondência gramatical direta com a pergunta (Ilustração é [...]), ele não termina aí. A aquisição dessa definição não é o seu ponto de chegada e está longe de esgotar, aos olhos do próprio Kant, o que está propriamente em questão. A ‘Resposta à Pergunta’ irá se estender-se ainda, para além dessa definição, por uma dezena de páginas, nas quais será possível assinalar uma série de expressões que deixam transparecer claramente o interesse apologético que move a discussão (TORRES FILHO, 1987, p. 89).

Desse modo, buscar um caminho, para acompanhar essa discussão kantiana, que torne mais fácil a leitura, é o que pretende-se com este guia.

O terceiro período da filosofia de Kant, caracteriza-se com a publicação da última Crítica em 1789, que consolida sua filosofia. Após essa data o filósofo publicará duas grandes obras: a *Religião dentro dos limites da simples razão* (1793) e *Metafísica dos costumes* (1797). Mesmo com a grande relevância das referidas obras, o fio condutor de seu pensamento não será modificado.

Kant acreditava que a crítica, colocada como princípio da universalidade da razão, estabelecesse uma paz permanente na Filosofia. No entanto sua obra foi recebida mais como uma declaração de guerra do que uma celebração de paz.

Kant mesmo chegando adiantado a um século, como muitos historiadores afirmam, foi por muitos estudado, criticado, entendido e mal entendido nos seus escritos.

Escreveu de forma arquetônica suas três Críticas (Razão Pura, Razão Prática e Crítica do Juízo), mas não deixou de publicar em jornais de sua época, onde escreveu diversos ensaios, dentre eles o que ora estuda-se nesta Dissertação, “Resposta a uma questão: O que é o Esclarecimento”, cuja publicação teve um momento circunstancial e pela primeira vez ele se dirigia a um público não específico.

Figura 6 – Crítica da Razão Pura, Crítica da Razão Prática e Crítica do Juízo



Fonte: Google imagens (s.d.).

Na última década da vida de Kant, suas forças começaram a decair e em 1796, deixa o sacerdócio do magistério e continua a escrever, mas já estava bastante debilitado, o que levou a parar de publicar. Morre no dia 12 de fevereiro de 1804. Segundo Pascal (1983, p. 15) “[...] suas últimas palavras foram: *Es ist gut* (Está bem).” Essa frase famosa “O céu estrelado acima de mim e a lei moral dentro de mim enchem minha mente de admiração e assombro sempre novos e crescentes, quanto mais e mais constantemente refletimos sobre eles” (KANT, 2015, p. 569), está inscrita em seu túmulo, localizado na Catedral de Königsberg, sua cidade natal.

Figura 7 – Catedral onde está o Túmulo de Kant



Fonte: Google imagens (s.d.).

Kant deu origem a um conjunto de grandes sistemas filosóficos, pois segundo alguns filósofos ele teria constituído a base e o ponto de partida da filosofia moderna. Fichte, Schelling e Hegel fizeram reflexões sobre os problemas que ele teria suscitado.

Criador da filosofia crítica, inventor da Revolução Copernicana¹⁹ nos mais diferentes empregos da razão pura (teórico, prático e estético) e idealizador de um mundo melhor para a espécie humana, baseado na ideia do bem em si mesmo, Kant viu na Educação uma das melhores formas de contribuição para o ser humano, de geração em geração, caminhassem nessa direção (DALBOSCO, 2011, p. 12).

Sua contribuição foi fundamental para a Educação, uma vez que suscitou debates que trariam profundas implicações pedagógicas, despertando mudanças relevantes no âmbito das teorias educacionais. O professor como centro, detentor do conhecimento seria profundamente questionado, pois o educando passaria a ser visto não como um sujeito passivo, mas como um sujeito ativo do processo pedagógico.

Quadro 3 – Quadro cronológico comparado

VIDA E OBRA DE KANT	CONTEXTO HISTÓRICO, CULTURAL, POLÍTICO E FILOSÓFICO
1724 – No dia 22 de abril nasce Kant em Königsberg, cidade portuária da Prússia Oriental (Alemanha), que hoje se chama Kalinigrado e	1724 – Guerra turco persa. <ul style="list-style-type: none"> • Abdicação e regresso ao poder de Felipe V. • Academia de São Petersburgo.

¹⁹A revolução copernicana no âmbito do conhecimento consistiu, contrariamente ao realismo ontológico, em fazer os objetos girarem em torno da razão, posicionando, deste modo, o sujeito no centro de sua relação com o mundo. Com essa revolução da maneira de pensar, Kant pode desenvolver sua teoria da constituição subjetiva-transcendental do mundo objetivo: por meio de sua estrutura transcendental, o sujeito constrói o mundo de sua experiência possível, passando da mera posição de espectador para a de sujeito ativo. As implicações pedagógicas que resultam daí são imensas. A principal delas repousa na ideia de que o educando só pode aprender adequadamente quando for concebido, desde o início do processo pedagógico como um sujeito ativo. Ora, a revolução do domínio pedagógico consiste então, mais precisamente, na crítica à ideia pedagógica tradicional de que o educando é um sujeito passivo, que só aprenderia adequadamente quando colocado na posição de um receptor. Deste modo, a passividade do sujeito encaixava-se bem a pedagogia memorizada, baseada na transmissão e na memorização dos conteúdos [...] de qualquer modo, resulta da revolução copernicana realizada no âmbito da filosofia teórica a convicção pedagógica de que o conhecimento, para que possa ser obra significativa do educando, precisa brotar da própria experiência, devendo ser por ele produzido. Caso contrário, o conteúdo do ensino torna-se para ele algo completamente estranho e sem sentido. Da posição ativa do sujeito cognoscente, proporcionada pela revolução copernicana na maneira de pensar, resulta a posição ativa do educando no âmbito pedagógico, como alguém, que só aprende verdadeiramente na medida em que tiver as condições pedagógicas próprias para que possa construir por si mesmo os conteúdos de sua aprendizagem. Contudo, é esse tipo de pensamento educacional que vai sustentar o ideal de uma interação pedagógica recíproca entre educador, o qual marcará as mais diversas tendências críticas da pedagogia contemporânea (DALBOSCO, 2011, p. 106).

<p>pertence à Rússia.</p> <p>1730 – Ingressa na Escola de Humanidades.</p> <p>1737 – Provavelmente foi nesse ano que a mãe de Kant, Ana Regina Reuters faleceu.</p> <p>1732-1740 – Kant ingressa no Collegium Fridericianum no verão, permanecendo nele até o verão 1740.</p> <p>1740 – Conclui os estudos escolares sob o comando do eminente teólogo e professor amigo de seus pais, o professor Franz Alberth Schultz (1692-1763), que era o diretor do Collegium.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No mesmo ano Kant se matricula na Albertina (Universidade de Königsberg), os quais se estendem até 1746, onde estuda Filosofia, Matemática e Ciências Naturais. <p>1746 – Morre seu pai, quando tinha 24 anos.</p> <p>1747 – Nesse ano após a morte de seu pai, Kant se viu obrigado a deixar a Universidade, antes de concluir todos os seus estudos acadêmicos. Para se sustentar, Kant leciona como preceptor em famílias nobres da Prússia Oriental. Exerce essa profissão por 9 anos.</p> <p>1747 – Escreve: <i>Pensamentos sobre a verdadeira avaliação das forças vivas e Exame das provas que se serviram o Senhor Leibniz e outros mecanismos nessa controvérsia.</i></p> <p>1754 – Pesquisa sobre a questão: <i>Sofreu a Terra certas modificações no seu movimento de rotação desde sua origem?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A Terra envelhece? 	<p>1725 – Tensão Franco-espanhola.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Casamento de Luiz XV com Maria Leczinska. • Morte de Pedro, o Grande. • Vico: <i>Princípios da Filosofia da História.</i> <p>1726 – Estabilização Monetária do duque de Bourbon, na França.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voltaire na Inglaterra. <p>1727 – Morre Isaac Newton – Modificou a visão do mundo, provando que ele é regido por leis físicas invariáveis, cabendo à ciência intermediá-la e conhecê-la.</p> <p>1728 – Morte de Jorge I. Jorge II rei da Inglaterra.</p> <p>1729 - Reconciliação Franco Espanhola.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tratado de Sevilha. <p>1931 – Wolf, <i>Cosmologia Generalis.</i></p> <p>1740 – Nasce Frederico II, “o rei filósofo”. Foi amigo de Voltaire, incentivou a educação popular, abrindo escolas e tornando-as obrigatórias a todos.</p> <p>1741 – David Hume: <i>Ensaio Morais e Políticos</i></p> <p>1742 – <i>Ensaio Morais e Políticos</i>: Hume.</p> <p>1743 – D’Alambert: <i>Tratado de Dinâmica, ponto de partida da mecânica racional.</i></p> <p>1743-1794 – Lavoisier</p> <p>1743-1794 - Condorcet</p> <p>1746 – Diderot: <i>Pensamentos Filosóficos.</i></p> <p>1748 – Ensaio filosófico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montesquieu: <i>O Espírito das Leis</i> <p>1749 – Nasce Wolfgang Goethe.</p> <p>1750 – J. J. Rousseau: <i>Discurso sobre as</i></p>
---	--

<p>Pesquisa feita no ponto de vista físico.</p> <p>1755 – Escreve a <i>História universal da natureza e teoria do céu ou Ensaio onde se trata do sistema e da origem mecânica de todo o Universo segundo o princípio de Newton.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nova elucidação dos primeiros princípios do conhecimento metafísico. <p>1755 – Nesse ano, a Universidade lhe confere a “promoção”, espécie de diploma de Conclusão de Curso, após apresentar um <i>Esboço Sumário de algumas meditações sobre o fogo</i>; A seguir com a sua nova explicação dos primeiros princípios do conhecimento metafísico, obtém a “habilitação” que lhe dá o direito de abrir um “curso livre”.</p> <p>1756 – Escreve <i>Monologia Física: exemplo do uso da metafísica unindo à geometria da Ciência e da Natureza.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sobre as causas dos terremotos, por ocasião do sinistro que atingiu as regiões ocidentais da Europa pelo fim do ano passado.</i> • <i>História da descrição do terremoto do ano de 1755.</i> • <i>Considerações sobre os terremotos observados nos últimos tempos.</i> • <i>Novas observações para a explicação da Teoria dos Ventos.</i> <p>1757 – <i>Programa e anúncio do curso de geografia física, com uma consideração sobre o problema: Se os ventos do oeste em nossas regiões são úmidos, por que passam sobre um grande mar?</i></p> <p>1758 – <i>Nova concepção do movimento e do repouso.</i></p>	<p><i>letras e as Artes.</i></p> <p>1751 – David Hume: <i>Inquérito sobre os princípios da Moral.</i></p> <p>1754 – Hume: <i>História Natural da Religião.</i></p> <p>1755 – Ruptura diplomática franco-inglesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Terremoto de Lisboa e reconstrução da cidade. <p>1756 –Rousseau: <i>Carta sobre a Providência.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quebra das Alianças. • Agitação Parlamentar na França. • Voltaire: <i>Ensaio sobre os costumes.</i> • Encíclica põe fim à querela dos atestados de confissão. <p>1756 – Guerra dos 7 anos (1756 -1763) envolvendo a França e a Inglaterra.</p> <p>1758 – D`Alembert abandona a <i>Enciclopédia.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diderot: <i>Carta a D`Alambert.</i> • Fundação da Academia Russa das Belas Artes por Luis Tocque. <p>1759 – <i>Emílio</i>, impresso em Paris, é denunciado na Sorbonne; o Parlamento condena o livro a ser queimado e o ator a ser preso.</p> <p>1759-1788 – Carlos III da Espanha sucede a Fernando VI.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segunda condenação da <i>Enciclopédia.</i> • Voltaire: <i>Cândido.</i> <p>1761 – Rousseau: <i>A Nova Heloísa.</i></p> <p>1762 – Rousseau: <i>O Contrato Social e Emílio.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Guerra anglo-espanhola. • A Rússia faz as pazes com a Prússia. Morte de Isabel. Breve reinado de Pedro III. Subida ao trono de Catarina II. <p>1763 – Estatuto das escolas elementares na prússia.</p>
--	--

<p>1759 – <i>Ensaio de algumas considerações sobre o otimismo.</i></p> <p>1760 – <i>Pensamentos sobre a morte prematura do Sr. João Frederico Defunk.</i></p> <p>1762 – <i>A falsa sutileza das 04 figuras silogística.</i></p> <p>1763 – <i>Ensaio para introduzir na Filosofia o conceito das quantidades negativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • O único fundamento possível para a demonstração da existência de Deus. <p>1764 – <i>Estudo sobre a evidência dos princípios da teologia natural e da moral.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observações sobre o aventureiro Komarnicki. • Ensaio sobre as doenças da cabeça. • Observações sobre o sentimento do belo e do sublime. • Anotações referentes às observações sobre o sentimento do belo e do sublime. <p>1765 – <i>Programa dos cursos do semestre de inverno de 1765 -1766.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • É nomeado subbibliotecário da biblioteca real de Königsberg. <p>1766 – <i>Os sonhos de um visionário esclarecido pelos sonhos da Metafísica.</i></p> <p>1768 – <i>Do princípio fundamental da diferença das regiões no espaço.</i></p> <p>1770 – Com a <i>Dissertação sobre a forma e os princípios do mundo sensível e do mundo inteligível</i>, conquista o posto de professor titular da Universidade de Albertina.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leciona as matérias das mais diversas: Matemática, Lógica, Metafísica, Física, Pedagogia, Direito 	<ul style="list-style-type: none"> • Ponto de Partida da Alfabetização em massa da Prússia. <p>1764 – Voltaire: <i>Dicionário filosófico.</i></p> <p>1765 – Frederico II funda o Banco de Berlim.</p> <p>1767 – Mozart: <i>An die Freud</i></p> <p>1768 – Tratado de Versalhes: França adquire a Córsega.</p> <p>1769-1821 – Napoleão Bonaparte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diderot: <i>O Sonho D`Alambert.</i> <p>1770 Nasce G. F. W. Hegel.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encontro José II – Frederico II <p>1770-1827 – Bethoven</p> <p>1772 – Termina a publicação da <i>Enciclopédia.</i></p> <p>1773 – Clemente XIV dissolve a Companhia de Jesus.</p> <p>1776 – Independência dos Estados Unidos – 04.07.1776.</p> <p>1778 – Morrem Rousseau e Voltaire.</p> <p>1782 – Mozart: Seis quartetos dedicados a Hayden.</p> <p>1784 – Moses Mendelssohn (1729 – 1786) publicou o seu ensaio “ <i>Sobre a pergunta: O que quer dizer esclarecer?</i>”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Johann Georg Hamann (1730 – 1788) encaminha sua carta ao amigo de Kant, Christian Jacob Kraus, onde expõe sobre o ensaio de Kant referente ao esclarecimento em seus pontos essenciais. <p>1786 – Morre Frederico, o Grande.</p> <p>1786 – Começa o Reinado de Frederico Guilherme II</p> <p>1789 – Estopim da Revolução Francesa (1786-1797)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proclamada em Paris a primeira
--	--

<p>Natural e Geografia.</p> <p>1771 – Resenha da obra de <i>Moscati sobre a diferença de estrutura dos animais e dos homens</i>.</p> <p>1775 – <i>Das diferentes raças humanas</i>.</p> <p>1776 – <i>Sobre o Instituto Filantrópico de Dessau</i>.</p> <p>1780 – Torna-se membro do senado universitário da Universidade de Königsberg.</p> <p>1781 – <i>Crítica da Razão Pura</i>.</p> <p>1783 – <i>Prolegômenos a toda metafísica futura que possa apresentar-se como ciência</i>.</p> <p>1784 – <i>Ideia de uma história universal do ponto de vista cosmopolítico</i> (B.M).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Resposta à Pergunta: O que é Esclarecimento?</i> <p>1785 – Recensão da obra de Herder: <i>Ideias sobre a filosofia da história da humanidade</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sobre os vulcões da lua</i> (B.M). • <i>Da ilegitimidade da contração de livros</i> (B.M). • <i>Sobre a definição do conceito de raça humana</i> (B.M). • <i>Fundamentação da Metafísica dos costumes</i>. <p>1786-1788 – Decano da Faculdade de Filosofia e de toda a Academia.</p> <p>1786 – Academia de Berlim elegeu Kant como sócio.</p> <p>1786 – <i>Primeiros princípios metafísicos da ciência da natureza</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Conjeturas sobre o começo da história da humanidade</i> 	<p>“<i>Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão</i>” pela Assembleia Constituinte.</p> <p>1792 – Começam as invasões francesas na Alemanha.</p> <p>1793 – Luís XVI é guilhotinado em Paris.</p> <p>1795 – Prússia firma a paz com a França para participar da partilha da Polônia.</p> <p>1804 – Napoleão é imperador da França.</p>
--	---

(B.M).

- *Algumas observações sobre o escrito Jacobi: "Exame das Horas Matinais, de Mendelssohn".*

- *Da medicina corporal enquanto diz respeito à filosofia.*

- *Que significa orientar-se no pensamento?*

- *Sobre o "Princípio do direito natural".*

1787 – *Crítica da Razão Pura* (2. ed).

1788 – *Sobre o uso de princípios teleológicos em filosofia.*

- *Crítica da Razão Prática.*

1790 – *Crítica da Faculdade de Julgar* (ou *Crítica do Juízo*).

- *Sobre uma descoberta segundo a qual toda nova crítica da razão pura se tornaria inútil mediante outra, mais antiga.*

- *Sobre o Iluminismo e os meios de remediá-lo.*

- *Sobre três dissertações Koestner.*

1791 – *Sobre o insucesso de todos os ensaios filosóficos em matéria de Teodicéia.*

- *Sobre a questão posta em concurso no ano de 1791 pela Academia de Berlim: Quais são os progressos reais feitos pela metafísica desde a época da Leibniz e Wolff?*

1792 – *Sobre o mal radical e a natureza humana* (B.M).

1793 – *A religião dentro dos limites da simples razão.*

1794 – *Sobre a filosofia em geral.*

- *Da influência da lua sobre o tempo* (B.M).

- *O fim do mundo* (B.M).

1794 – Foi a vez da Academia de São Petersburgo eleger Kant como sócio.

1795 – *Projeto de paz perpétua, ensaio filosófico.*

- *A Soemmering: Sobre o órgão da alma;*
- *Sobre um tom distinto recentemente adotado em filosofia (B.M).*
- *Ajuste de uma disputa matemática decorrente de um mal entendido.*
- *Anúncio da próxima conclusão de um tratado de paz perpétua em filosofia.*

1797 – *Primeiros socorros metafísicos da doutrina do direito.*

- *Primeiros princípios metafísicos da doutrina da virtude:* Esta obra, juntamente com a anterior, constituem a *Metafísica dos Costumes.*
- *Sobre um pretense de direito de mentir por humanidade.*

1798 – *Sobre a indústria do livro.*

- *O conflito das Faculdades;*
- *Antropologia do ponto de vista pragmático.*
- Põe fim a sua atividade docente.

1798 – Tornou-se sócio da Academia de Viena.

1804 – Morre em 12 de fevereiro. Suas últimas palavras foram: “*És ist gut*” (Está bem).

A Academia de Berlim lançou em 1902 a 1928, uma edição completa das obras de Kant.

- *Volume 1 e 2 - Escrito do período pré-crítico.*
- *Volume 3 e 4 - Crítica da Razão Pura, Prolegômenos, Fundamentação da Metafísica dos Costumes, Princípios Metafísicos da Ciência e da Natureza.*
- *Volume 5 - Crítica da Razão Prática e Crítica do Juízo.*
- *Volume 6 - Religião e Metafísica dos Costumes.*
- *Volume 7 a 9 - Opúsculos.*
- *Volume 10 a 12 - Correspondências.*
- *Volume 14 a 19 - Notas póstumas (14: Ciências, 15: Antropologia; 16: Lógica; 17-18: Metafísica; 19: Moral, Direito e Religião).*

Algumas obras sobre Kant (em Português)

- CRAMPE-CASNABET, M. *Kant: uma revolução filosófica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FIGUEIREDO, V. *Kant & a Crítica da Razão Pura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- HOFFE, O. *Immanuel Kant*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PASCAL, G. *O Pensamento de Kant*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- REGO, P. C. *Kant: a revolução copernicana da Filosofia*. In: FIGUEIREDO, V. (org.). *Seis filósofos na sala de aula*. São Paulo: Berlendis, 2006, p. 149 a 191.
- WOOD, A. *Kant*. Porto Alegre: Artemed, 2018.

O leitor poderá acessar o site: <http://www.ufrgs.br/kantcongresss/sociedadekant/> da Sociedade Kant Brasileira (SKB), onde encontrará inúmeros artigos sobre diversos aspectos da filosofia kantiana, cuja publicação ocorrem de forma semestral.

2.1.5 Fatos históricos

Após uma pesquisa sobre a vida e obra do autor, o aluno deverá fazer um levantamento do contexto histórico, econômico, político e cultural da época de Kant.

Kant na Modernidade

A Modernidade não pode ser tratada como um conceito filosófico, de maneira exclusiva e unilateral e nem como uma noção pertencente aos estudos dos campos literários, pois não se trata de um estudo sociológico, histórico ou político. Essa polissemia da Modernidade se traduz primeiramente na impossibilidade de tratá-la como um conceito dentro de um campo específico.

Muitos autores consideram Kant como uma referência da Modernidade, pois sua filosofia, apontada por eles é tão importante que preferem datar a Modernidade nele e não em Descartes. Em Kant aparece de forma sistemática os problemas da ética, da ciência, o que faz com que muitos autores atribuam a ele o início da Modernidade, pois o subjetivo – foco da Modernidade – é concebido por Kant como um sujeito emancipado, não que isso já esteja presente, mas como algo a ser buscado, perseguido pelo homem.

O espírito da modernidade está focado em um sujeito que busque a autonomia, a liberdade, a independência deste sujeito perante o mundo. Esse tema da emancipação, essência da modernidade, aparece com muita ênfase em 1784, num texto famoso, tão atual, estudado por muitos que é objeto deste trabalho. O artigo “Resposta a uma questão: O que é o Esclarecimento?”

Esse texto apesar de ter uma característica circunstancial, dialógica e de tamanha profundidade, já apresenta uma síntese da sua Filosofia.

Iluminismo

O Iluminismo foi um movimento que surgiu na França e difundiu-se na Europa ao longo do século XVIII. Nasce dentro de um contexto histórico onde a burguesia ascendia economicamente e reivindicava o poder político que ainda

estava concentrado nas mãos do rei e da igreja. O movimento nascente atribuíam que a fé, a igreja e a tradição era responsável pela ignorância do povo, onde o atraso econômico, social, cultural se dava por culpa das velhas estruturas feudais que ainda permaneciam dominantes. Assim descreve Torres Filho (1987, p. 84)

Luzes (Século das): com essa metáfora de claridade (Lumières, Iluminismo, Enlightenment, Ilustración, Aufklärung), o pensamento europeu do Século XVIII formou sua auto-imagem, caracterizada pela confiança no poder da luz natural, da razão, contra todas as formas de obscurantismo.

Nesse otimismo na razão, pode-se ouvir o eco no próprio prefácio da *Crítica da Razão Pura* (1781), embora Kant delimite a razão de forma explícita. Assim expressa Kant,

Ouvem-se muitas queixas sobre a superficialidade do modo de pensar de nossa época e o declínio da ciência rigorosa. Eu não creio, porém, que aqueles que tem seu fundamento bem estabelecido; como a matemática, a ciência da natureza etc., mereçam sequer minimamente essa acusação; elas antes afirmam a velha reputação de profundidade e, no caso da última, chegam até a superá-la. Esse mesmo espírito poderia provar-se real também em outros tipos de conhecimento, desde que se cuidasse primeiramente de retificar os seus princípios. Na falta desta correção, a indiferença, a dúvida, e, afinal, uma forte crítica são antes as provas de um modo de pensar rigoroso. Nossa época é a verdadeira época da crítica a que tudo tem de submeter-se. A religião por meio de sua sacralidade, e a legislação, por meio de sua majestade, querem em geral escapar a ela. Desse modo, porém, levantam contra si uma legítima suspeita e não podem aspirar ao sincero respeito que a razão dedica apenas àquele que pôde suportar o seu livre e público teste (KANT, 2001, p. 05).

Nesse contexto, os filósofos, considerados iluministas, acreditavam que por meio do conhecimento o homem poderia livrar-se das trevas da ignorância. O conhecimento racional, a consolidação da ciência e das técnicas o homem poderia avançar e livrar-se dos obstáculos que impediam sua emancipação, saindo assim do obscurantismo.

As propostas iluministas acreditavam que somente por meio da educação poderia ocorrer a transformação dos indivíduos e da sociedade. Partiam de princípios de que o homem ao nascer era comparado a uma “tábula rasa” cujo comportamento era definido pela vida em sociedade. Neste sentido o

processo educacional era de suma importância, porém não estava ao alcance de todos.

Um dos precursores desse pensamento foi Jean Jacques Rousseau, de quem Kant sofre forte influência. Alguns historiadores dizem que quando saiu a publicação da obra *Emílio* de Rousseau, Kant quebra uma rotina, onde saía todas as tardes precisamente às quinze horas para caminhar pelas ruas de sua cidade. Nesse dia quando a obra foi entregue pelo correio ele não saiu.

Alguns iluministas com relação ao governo eram favoráveis à Monarquia, dentre eles Voltaire e Montesquieu e outros à República como Kant. Alguns reis absolutistas basearam-se nos princípios iluministas e os transformaram em reformas jurídicas e sociais, cujo interesse estava na preservação das monarquias. Esses reis ficaram conhecidos como Déspotas Esclarecidos, dentre eles: José II da Áustria, Frederico II da Prússia, Catarina II na Rússia e em Portugal o Marquês de Pombal.

O Iluminismo compreende três aspectos diferentes e conexos: O primeiro é o Iluminismo como extensão da crítica a todo e qualquer crença do conhecimento sem exceção. Outro aspecto do Iluminismo compreende a realização do conhecimento que, para ser aberto à crítica, inclua e organize os instrumentos para a própria correção. O terceiro aspecto é relativo ao uso efetivo, em todos os campos, do conhecimento, assim atingidos com a finalidade de melhorar a vida una e associativa dos homens.

Os princípios Iluministas atravessaram séculos e foram incorporados à nossa cultura: liberdade de pensamento e expressão; liberdade religiosa; igualdade de direitos; eleições livres; governos constituídos e democráticos são heranças do Iluminismo presentes em nosso cotidiano e, princípios que ainda nos inspiram numa sociedade de inclusão.

Absolutismo

O Absolutismo foi um regime político que ocorreu em grande parte da Europa durante a Idade Moderna, entre os séculos XV e XVIII. Se apresentava como um processo de fortalecimento dos governos monárquicos, cujo resultado foi chamado de Absolutismo Monárquico. Na segunda metade do século XVIII, diversos estados da Europa tornaram-se absolutistas, onde seus

respectivos monarcas tentaram colocar em prática alguns princípios da Ilustração, sem porém abrir mão do próprio absolutismo.

Despotismo Esclarecido

Alguns países da Europa, menos desenvolvidos encontravam-se ainda sob o Sistema Feudal buscaram alcançar os países que se apresentavam mais desenvolvidos como a França e a Inglaterra. Com o apoio de filósofos considerados iluministas, os projetos elaborados por eles foram adotados pelos monarcas e dirigentes dessas regiões, chegando inclusive contratar alguns intelectuais como conselheiros reais. Dessa forma, tais monarcas foram denominados de “despotas esclarecidos”.

No fim do século XVII, a Prússia (atual Alemanha) ganhou uma certa autonomia, coroando-se seu primeiro Rei, Frederico I. Por conseguinte, tem-se o “rei filósofo”, tal qual, Frederico II, que passou a realizar diversas reformas. Dentre os seus feitos, tem-se o incentivo incisivo na educação popular, no sentido de abrir milhares de escolas, com o objetivo principal de fazê-las obrigatórias a todos. Além disso, se teve incentivos direcionados a manufaturas do Estado, o que possibilitou, como consequência, o favorecimento ao comércio e a industrialização.

Esclarecimento numa perspectiva dialógica de Kant com seus contemporâneos

O texto kantiano se encontra numa rede intertextual, numa dialogicidade com seus contemporâneos, pois segundo Kant et al (2011), os textos não costumam nascer sem estarem acompanhados por uma geração de outro discurso que tratam quase a mesma coisa, cada fala e posicionamento ganha impulso próprio através do aposto em perspectivas um pouco diferentes, mas que se complementa mesmo se contradiz como já dito por outros, e até mesmo, em certos casos, visam abertamente a produzir uma resposta ou uma réplica, continuando uma rede textual.

Neste sentido, como vimos anteriormente, o texto kantiano “Resposta a uma questão: O que é o Esclarecimento?” surge no meio de um debate

intelectual alemão, onde os “Amigos da Ilustração” acreditam que o debate pode ser livre, pois à época das Luzes, acredita-se que nada pode ficar no obscurantismo. Assim o opúsculo kantiano surge procurando responder a pergunta formulada por Zöllner: “O que é Ilustração (*Iluminism/Alfklärung*)? A resposta proferida por Kant, considerada por muitos como a certidão de nascimento da *Alfklärung* alemã, ainda se faz presente nos debates acadêmicos, discutido em qualquer curso de Filosofia. Embora já se tenha decorrido mais de dois séculos, ainda é motivo de discussões polêmicas.

Vários autores contemporâneos a Kant, se debruçaram a estudá-lo, emitir opiniões, críticas, discordar e concordar e um dos críticos do texto, foi Johann Georg Hamann (1730-88), conhecido como “Mago do Norte”, que tinha os filósofos como “profetas da mentira do exibicionismo e da fanfarronice”, publicou veemente refutações, tais como, por exemplo a *Metakritik uber den Purismus de Vernunft* (Metacrítica sobre o purismo da razão - 1784) contra a *Crítica da Razão Pura*, e *Golgota und Sheblimini* (1784) contra *Jerusalém* ou sobre o *Poder Religioso e o Judaísmo*, de Mendelssohn.

Uma carta endereçada ao amigo e aluno mais talentoso de Kant, Christian Jacob Traus, Homann pôs em questão o texto kantiano sobre o Esclarecimento em alguns pontos como: “a menoridade pelo qual o homem é ele mesmo o culpado”, “uso público e privado da razão”, cuja contradição aponta de forma implacável.

Em alguns trechos da carta, Hamann chega ser irônico com o ensaio (KANT et al, 2011, p. 40),

O senhor sabe o quanto amo Platão e quão prazerosamente o leio do mesmo modo, gostaria de me deixar sob a tutoria deste homem para direção do meu próprio entendimento, porém, ‘*cum grano salis*’, sem me preocupar com uma auto culpabilização por falta de coragem.

Com esse recurso irônico, Hamann se dirigia ao ensaio kantiano visto que a expressão latina “*cum grano salis*” significa “como uma pitada de sal”, ou seja, uma certa ironia. Hamann expressa que se vê confortável com a tutoria de Platão, mesmo que essa tutela não significasse que ele seria conduzido fielmente pelo texto platônico. Porém esse tipo de comportamento, segundo ele não deveria ser observado como medida em que tudo dependeria da maneira

como o leitor aprende o texto, “[...] independentemente de pressuposição de uma autonomia a priori com relação ao texto, autonomia essa da qual eu deveria me servir” (KANT et al, 2011, p. 40).

Em outro trecho da carta, Hamann faz uma crítica à minoridade da qual Kant afirma ser culpa do próprio homem manter-se nela. Veja-se:

A minoridade, portanto, não seria mais culpa de si mesmo, na medida em que ela está entregue à condução de um tutor e guia cego ou invisível (como aquele estudante pomerano de catecismo gritou contra seu pastor). Esse é de fato, o homem da morte.

Ora, mas em que consiste a incapacidade, ou a culpa, dos falsamente acusados de serem menores? Em sua própria preguiça e covardia? Não, na cegueira de seu tutor, que assume ares de ser capaz de ver e, exatamente por isto, precisa ser responsabilizado por toda a culpa (KANT et al, 2011, p. 44).

Desse modo, o autor afirma que a culpa não seria do homem permanecer nessa “minoridade”, mas do próprio tutor, uma vez que este se julga capaz de guiar o seu tutelado. No final da carta ele descreve uma definição para o Esclarecimento de seu tempo.

O esclarecimento de nosso século, portanto, é uma mera aurora boreal, a partir da qual não deixa profetizar nenhum quiliastro cosmopolita por alguém enfiado em seu gorro de dormir e protegido em seu cantinho. Toda a tagarelice e raciocínio dos eximidos menores, que posam de tutores dos próprios menores, tutores providos, porém, de coutoux de chasse e punhais, é uma fria e infrutífera luz da lua, sem esclarecimento para o preguiçoso entendimento e sem calor para a covarde vontade – e toda a resposta da pergunta proposta é uma iluminação cega para cada menor que passeia ao meio-dia (KANT et al, 2011, p. 45).

O que está em jogo no projeto kantiano de Esclarecimento, segundo o Mago do Norte, é saber em que medida se compromete com a superação da “minoridade”, uma vez que esse projeto já se posiciona de forma valorativa em função do outro, pois se os “mentores” do Esclarecimento ou o “príncipe esclarecido” não foram capazes de se autodeclarar incapazes, eles também não serão capazes de se libertar, sendo assim o esclarecimento se encolheria a um simples dogma programático.

Outro contemporâneo de Kant a refletir sobre o texto foi Christoph Martin Wieland (1733-1813), que soube interligar o senso de responsabilidade do esclarecimento com o tom de ironia partindo de seis perguntas: I. O que seria o esclarecimento? II. Sobre que objetos o esclarecimento pode e deve se

disseminar? III. Onde estão os limites do Esclarecimento? IV. Por que meios seguros ele é fomentado? V. Quem está autorizado a esclarecer a humanidade? E por último: Em quais resultados se reconhece a verdade do Esclarecimento?

É por meio da metáfora da luz que Wieland responde o primeiro questionamento, afirmando que tão logo a luz seja trazida, esclarecem-se as coisas, tornando-se visíveis, podendo ser distinguidas uma das outras, mas para isso duas coisas diferentes são requisitadas: primeiro, que luz esteja suficientemente disponível, e segundo que aqueles que por meio dela devam ver não sejam nem cegos, não sofram de icterícia, nem sejam impedidos de poder ou querer ver por nenhuma outra coisa. Assim, ele associa o Esclarecimento à luminosidade, à clarificação advinda da luz que não esteja limitada, mas disponível para elucidar o seu direcionamento.

Outro aspecto relacionado à segunda pergunta sobre a disseminação dos objetos do esclarecimento supõe que essa pergunta seja “engraçada” por entender que,

No escuro não se vê onde se está, nem para onde se vai, nem o que se faz, nem o que se passa em volta de nós, ainda mais a certa distância; em cada passo, corre-se o risco de bater o nariz, de derrubar alguma coisa em cada movimento, de danificar ou tocar no que não se deve tocar, em suma, a cada passo, corre-se o risco de se cometer equívocos e pisar em falso; de tal modo que quem quisesse conduzir seus negócios habituais no escuro, os conduziria de uma maneira muito ruim (KANT et al, 2011, p. 50).

Essa metáfora utilizada por Wieland, sobre a luz do espírito mais uma vez nos remete ao Mito da Caverna de Platão, onde a luz estaria associada ao conhecimento do verdadeiro e do falso, do bem e do mal, pois, segundo ele o Esclarecimento deve se disseminar, sem exceção, sobre todos os objetos, sobre os quais ele puder se disseminar, sobre tudo aquilo que é visível ao olho exterior e interior. Algumas pessoas se veem incomodadas em seu trabalho, tão logo se advém à luz, ou seja, alguns preferem trabalhar de forma escusa, agindo na surdina, como se o crepúsculo fosse suficiente para direcionar suas ações em função do bem.

A resposta à terceira pergunta sobre os limites do esclarecimento, ele se limita a defini-la como seria demais e estaria associada à pergunta: Onde ficam

as bordas do mundo? Ou seja, uma pergunta, cuja resposta extrapola os limites da razão.

A quarta pergunta: Por que meios o esclarecimento é fomentado? Ele responde que o meio mais infalível de fazer com que ele seja mais claro é tornar maior a luminosidade, removendo todos os corpos escuros que dificultam sua passagem, clarificando todos os cantos obscurecidos, pois segundo ele,

Todos os objetos de nosso conhecimento ou são coisas que aconteceram, ou representações, conceitos, juízos e opiniões. Coisas que aconteceram são esclarecidas, quando se pesquisa se elas aconteceram e como elas aconteceram, até a satisfação de cada pesquisador imparcial. Representações, conceitos, juízos e opiniões dos seres humanos são esclarecidos, quando o verdadeiro é separado do falso, quando o complicado é descomplicado, quando o composto é decomposto em seus componentes mais simples, quando o simples é perseguido até a sua origem e quando nenhuma representação em geral ou alegação, que tenha sido alguma vez transmitida pelos seres humanos como verdade, seja autorizada a valer com uma carta branca contra uma investigação irrestrita. Não há, e nem pode haver, outro meio de diminuir a massa de erros e enganos nocivos, que obscurecem o entendimento humano, senão esse (KANT et al, 2011, p. 52-53).

Ao afirmar que eles se utilizarão de todos os meios engenhosos para fomentar um clamor negativo contra o Esclarecimento, acredita que agirão de todas as formas para que o homem permaneça na escuridão. Esse tempo não seria tardio, mas tão logo eles se tornarem poderosos, não se omitirão em destruir as fagulhas que ainda permanecem acesas, não se furtarão em fazer de tudo o que puderem para obstruir, pregar e vedar todas as aberturas, janelas e fendas, por onde a luz possa entrar no mundo.

Na quinta pergunta sobre quem está autorizado a esclarecer a humanidade, Wieland foi enfático ao afirmar “Quem puder!”, no entanto ele retoma a pergunta e questiona: Quem não pode? Segundo ele, ninguém estaria autorizado a tomar uma decisão em lugar do outro, da maneira como lhe convém,

Nenhum tribunal humano está autorizado a se arrogar o direito de tomar uma decisão, por meio da qual dependesse de seu arbítrio deixar que obtivéssemos mais ou menos luz, de maneira como lhe conviesse: então será preciso ficar bem estabelecido que todo e qualquer homem – de Sócrates ou Kant até o mais obscuro de todos os alfaiates e sapateiros sobrenaturalmente iluminados, sem exceção – está autorizado a esclarecer a humanidade, da maneira que puder, tão logo seu bom ou mau espírito venha a lhe impelir para isto.

Podemos considerar as coisas da maneira que quisermos, assim perceberemos que a sociedade humana está infinitamente menos ameaçada por essa liberdade do que quando a iluminação das cabeças e dos afazeres dos seres humanos é tratada como um monopólio ou como assunto exclusivo de uma corporação (KANT et al, 2011, p. 54).

Quando ele afirma que ninguém está autorizado em tomar decisão em lugar do outro, não se limita a estabelecer que somente alguns “privilegiados” poderiam esclarecer a humanidade, mas todo aquele que se dispuser, da maneira que puder se não houver nenhuma condição impeditiva para isto.

A última pergunta refere-se em quais resultados se reconhece a verdade do Esclarecimento? Ele faz uma alusão que a emancipação do sujeito estaria relacionada com a libertação da ignorância, pois quanto maior for o número de pessoas que pensam, que pesquisam, que se libertam dos alçozes da vida obscura, quando o respeito aos direitos humanos, a valorização do outro, assim a verdade do esclarecimento seria mais fácil de ser notado, pois essa verdade estaria relacionado.

Quando o todo se torna mais claro; quando o número de pessoas em geral, que, pensam que pesquisam que são ávidas de luz, se torna cada vez maior, e, especialmente, quando a massa de preconceitos e conceitos ilusórios se torna, visivelmente, cada vez menor na classe de seres humanos que tem mais a ganhar com o não esclarecimento; quando a vergonha diante do desconhecimento e da desrazão, a avidez por conhecimentos úteis e nobres e, especialmente, quando o respeito pela natureza humana e seus direitos, em todos os estratos, aumentam sem que notemos (KANT et al, 2011, p. 56).

Assim, notou-se que ao responder a perguntas formuladas por ele acerca do Esclarecimento, não deixou de interligar o senso de responsabilidade com o tom de ironia, onde tratou no sentido de libertação do homem advindo das trevas por meio da luz do conhecimento. Então se em todo momento que o homem pode e deve libertar-se da escuridão com ajuda de “tutores” que se julgam “libertadores” desde que não interfira nos seus interesses. Libertar-se da ignorância, exige esforço, como diria Kant, “coragem e ousadia”.

Outro Iluminista, que fez críticas ao esclarecimento foi o teólogo evangélico Evandro Riem (1749-1807), cujas ponderações foram colocadas através de seus escritos “*Sobre o Esclarecimento, é ou poderia ser perigoso para o Estado – para a religião – ou perigoso de alguma forma?* Essa escrita

apareceu de forma anônima, porém, logo foi descoberta sua autoria e assim o referido teólogo teve que renunciar ao cargo de pároco e teve que exilar-se.

Seus escritos geraram indignação ao rei da Prússia, por ser polêmico e alertar o homem que sua liberdade poderia ser perigosa ao Estado.

Detratores do Esclarecimento professam que ele seria perigoso e nutriria princípios de liberdade que seriam perigosos para o Estado. Quanto mais o Esclarecimento se estende, mais claramente ele traz à luz os deveres do monarca para com seus súditos e dos súditos para com seus monarcas; e mais ele torna ambos desejosos de trabalharem em nobre univocidade para o bem do todo. Certamente, ele não faz oferendas a tiranos e, destarte, não adula menos fracos, porque eles estão sentados em tronos. Todavia, mesmo no caso de regentes fracos, ele honra a benção da sucessão hereditária ao trono; e, sem insultar (pois o verdadeiro Esclarecimento nunca insulta a majestade), ele se torna conselheiro dos príncipes e benfeitores do Estado [...] (KANT et al, 2011, p.69).

A crítica que ele faz aos estadistas, aos povos bárbaros, em que os direitos humanos há muito foi violada por eles, o esclarecimento aí seria uma premente necessidade, uma vez que a estupidez universal residia na Europa, seus povos bárbaros e seus reis eram carrascos, os pais da pátria assavam suas crianças para propiciar um delicioso aroma para os deuses do papado e para a ortodoxia da corte romana, para o dia da superstição e do preconceito, se empreendiam cruzadas contra províncias e reinos que professassem outra crença, os enviados das cabeças coroadas recebiam em Roma os golpes de penitência em nome do seu rei.

Então se tudo isso era praticado, com maior rapidez se necessitava do Esclarecimento. Assim Riem, se tornava uma ameaça por advertir àqueles que não praticavam o esclarecimento e isso causou revolta e indignação aos supostamente “esclarecidos” que se julgavam promissor do Esclarecimento.

2.2 Contextualização do texto

Alguns passos que poderão direcionar o trabalho do aluno:

- a. Compreender o motivo que levou Kant a escrever o texto.
- b. Identificar com quem Kant dialoga.
- c. A que tipo de público o texto é direcionado.
- d. Quais são condições pra se adquirir o Esclarecimento segundo Kant?

- e. Fazer discernimento entre os dois tipos de Esclarecimento citado por Kant.

2.3 Análise temática

O aluno deverá proceder na esquematização do texto, identificando o tema, o problema e os objetos de discussão. Deverá questionar-se:

- a. Qual o problema proposto por Kant? Por que ele formula dessa maneira?
- b. Qual a solução ou a resposta?
- c. Quais são os argumentos sustentado por ele?

Quadro 4 – Esquematização

<p>1 Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definição por Kant de Esclarecimento (Aufklärung) em duas dimensões: Fenômeno Moral e Fenômeno Histórico. <p>2 Problemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se há uma condição para o homem adquirir o Esclarecimento. Que condição seria essa? • Qual o obstáculo que dificulta o Esclarecimento? • Vivemos em uma época Esclarecida ou de Esclarecimento? • Menoridade: nem impotência natural e nem imposição jurídica e política; • Maioridade: para alcançá-la uma necessidade do exercício crítico; • Causas que dificultam a emancipação; • Discernimento entre uso público da razão e privado; • Tutores que controlam a vida dos indivíduo; <p>3 Objetos de Discussão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do esclarecimento • Menoridade • Maioridade • Uso Público da Razão e Privado • Liberdade • Autonomia/Heteronomia
--

Fonte: A autora (2019).

Quadro 5 – Esquema do texto “Resposta à uma questão: O que é Esclarecimento?”

Introdução: Definição do Esclarecimento (<Aufklärung>)* apontado por Kant (§1º)

1. Descrição de Esclarecimento

§1º Definição de Esclarecimento

§2º Causas que impedem o Esclarecimento

§3º Dificuldade de cada homem isoladamente sair da menoridade

§4º O Esclarecimento do público mediante a Liberdade

2. Requisitos para adquirir o Esclarecimento

§5º Liberdade como condição do Esclarecimento: Uso público x Uso privado da razão.

§6º Crítica de Kant sobre a tutela que a Igreja exerce sobre os fiéis.

3. Contexto Histórico

§7º Nem esclarecido, nem emancipado, mas à procura do Esclarecimento.

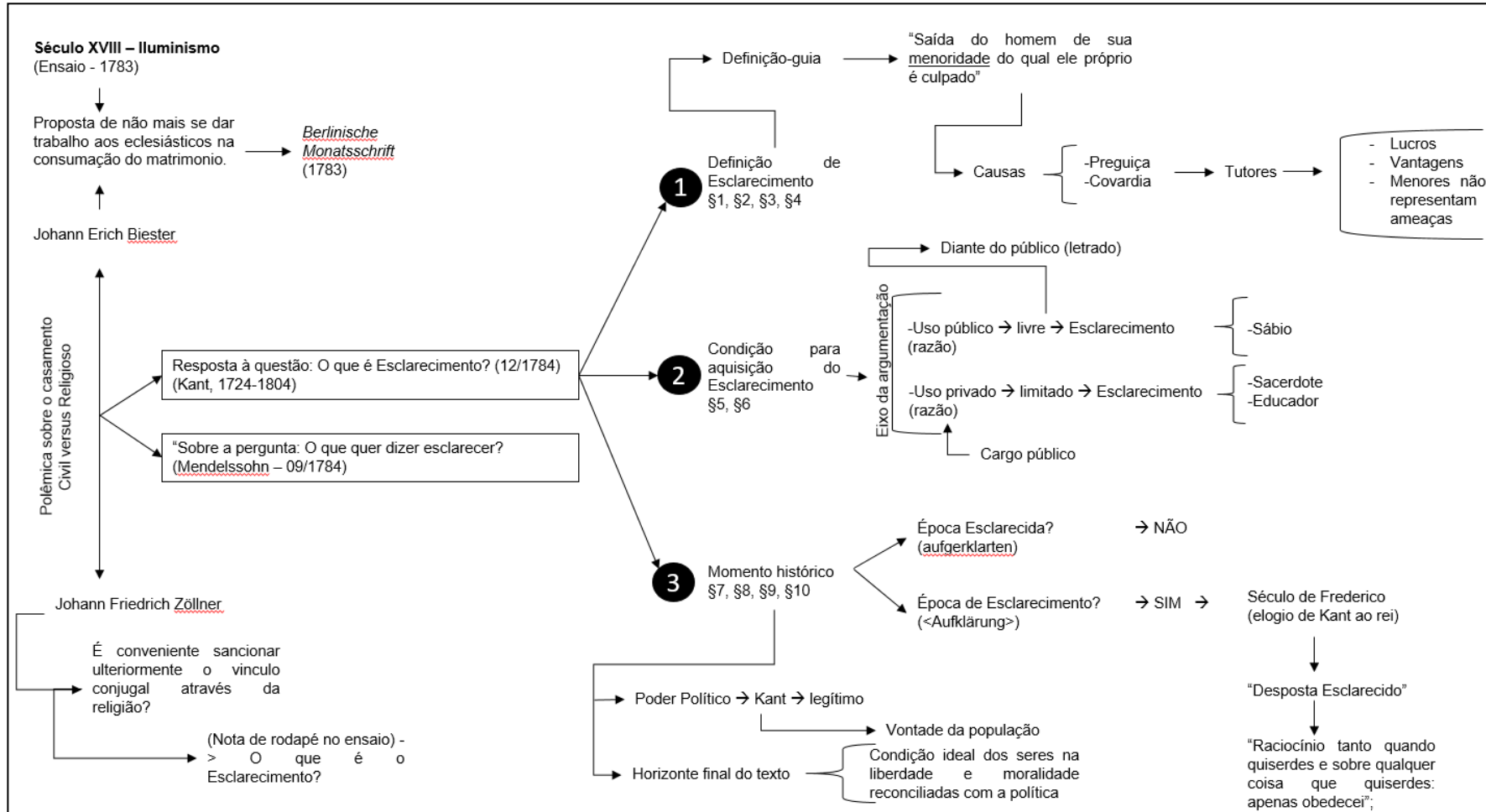
§8º O papel de Frederico II na história do Esclarecimento.

§9º Religião, Ciências, Artes e Legislação.

§10º Paradoxo kantiano: raciocinais sobre o que quiserdes, porém obedeceis!

Fonte: A autora (2019).

Figura 8 – Mapeamento do texto “Resposta à uma questão: O que é Esclarecimento?” (KANT, 1784)



Fonte: A autora (2019).

O opúsculo conta com 10 parágrafos, alguns bem longos, outros mais curtos, foi escrito em alemão, onde Kant faz suas reflexões sobre o Esclarecimento (*Aufklärung*). Assim descreve Torres Filho (1987, p. 91),

O texto desenvolve-se numa sequencia de três perguntas. A primeira parte, claramente introdutória e conceitualmente analítica, conduzindo da definição da Ilustração à afirmação de que seu único requisito é a liberdade, move-se no interior da pergunta, tal como foi formulada por Zöllner: O que é Ilustração? Já a segunda parte, contendo o mais substancial da argumentação e servindo-lhe de eixo, será dirigida ao sentido mesmo, tal como está implícito na pergunta do texto kantiano: Qual restrição (da liberdade) é obstáculo para a Ilustração? Qual não é, mas, pelo contrário, lhe é até mesmo propícia? (A484). E a palavra usada aqui, por oposição a *hinderlich* (impeditiva, que faz recuar), será *beförderlich*; isto é: qual restrição da liberdade promove o avanço das Luzes? Finalmente, uma terceira pergunta, que se refere à aplicação histórica daquele conceito de ilustração internamente esclarecido, conduzirá ao fecho da discussão: ‘Vivemos agora numa época ilustrada?’

Kant argumentará ao longo do texto, com o intuito de responder as três questões anteriormente mencionadas por Torres Filho (1987).

Abaixo segue o referido texto conforme o esquema e mapa apresentados.

Sugerimos que o aluno dividida didaticamente em três partes: A primeira relacionada com a descrição do Esclarecimento, a segunda com os requisitos para aquisição do Esclarecimento e a última que se refere à aplicação histórica apontada por Kant no texto.

2.3.1 Parte I – Descrição do Esclarecimento (§1, §2, §3 e §4)

(1) Esclarecimento é a saída do homem da menoridade pela qual é o próprio culpado. Menoridade é a incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem direção alheia. O homem é o próprio culpado por esta incapacidade, quando sua causa reside na falta, não de entendimento, mas de resolução e coragem de fazer uso dele sem a direção de outra pessoa. *Sapere aude!* Ousa fazer uso de teu próprio entendimento! Eis o lema do Esclarecimento.

§1º Definição de Esclarecimento

O termo Esclarecimento utilizado por Kant traduz-se em duplo significado. O primeiro está relacionado com o aspecto individual do ser humano e outro como fenômeno histórico. Esclarecimento, segundo o Dicionário Aurélio significa: “Dar ou comunicar luz ou claridade, Iluminar. Tornar claro o obscuro ou duvidoso; explicitar; elucidar”

Assim, entende-se que tal termo ora utilizado por Kant, como aspecto moral, faz alusão à metáfora

da luz, onde o homem para sair das trevas da ignorância, precisa da “clareza” para guiar-se na busca da autonomia. Assim ele define o conceito de Esclarecimento (*Aufklärung*) como “[...] é a saída do homem de sua minoridade do qual ele próprio é culpado” (KANT, 1985, p. 100), que não deve ser confundida com a “Resposta à pergunta”, que irá estender-se bem mais ao longo do texto, como afirma Torres Filho (1987, p. 92)

Essa tão citada definição, pela qual Kant começa diretamente seu artigo, que será reiterada duas vezes em momentos decisivos da parte final, modificada apenas pela interessante introdução de um plural (‘os homens’ em lugar de ‘o homem’) e que aqui vem imediatamente acompanhada pela definição de seus termos (‘minoridade’ e ‘auto-inculpável’), não deve, já se viu, ser confundida com a ‘Resposta à Pergunta’, que irá alongar-se muito mais.

Esse esclarecimento como “*Alfklärung*” não se traduz apenas em um conceito histórico-filosófico, mas em uma expressão bem conhecida da língua alemã, que encontra certa harmonia na palavra portuguesa. Desse modo, percebe-se que a definição de conceito do Esclarecimento no sentido histórico-filosófico, não deixa de fazer uma ligação ao sentido coloquial do termo, uma vez que essa expressão está contida no processo histórico dos tempos modernos.

Para alcançar o esclarecimento como fenômeno moral, enfatiza a dignificação do ser humano, pois segundo ele do ponto de vista moral cada indivíduo deve consultar a si mesmo para saber as regras que pretende alcançar-lá.

O primeiro parágrafo é finalizado com a expressão latina “*Sapere Aude!*”, que significa “Ouse saber!”. Tal expressão é atribuída a Horácio (65 a.C. – 8 d.C.), contida na Epístola XII, 40), adotada no século XVIII como lema do Iluminismo e neste sentido foi citada por Kant no texto. Segundo Torres Filho (1987, p. 85)

É simplesmente histórico constatar que desde o início o lema ‘ousar saber’ (*Sapere aude*), formulado mais tarde por Kant em nome de uma valorização do uso não tutelado do intelecto, já era praticado pelos primeiros ‘ilustradores’; e que foi justamente por oposição a todo *auctoritas* (e em particular a da Revelação cristã), que se definiu, desde o início, o movimento da Ilustração. Seu gesto inaugural é, por definição, o desmascaramento da autoridade como preconceito, inibidor do livre exercício da luz natural, que cabe, por direito, a todos os homens.

Para Kant, sair da minoridade exige disposição, coragem, ousadia, e isso já se buscava desde o início da Ilustração como afirma o autor supracitado. Assim, entende-se que a passagem da heteronomia à autonomia só seria possível se o

homem deixasse de ser tutelado, principalmente no quesito religião. No entanto existem empecilhos que impedem essa passagem e isso veremos no parágrafo seguinte.

§2º Causas que impedem o Esclarecimento.

(2) Inércia e covardia são as causas de que uma tão grande maioria dos homens, mesmo depois de a natureza há muito tê-los libertado de uma direção alheia (*naturaliter maiorennnes*), de bom grado permaneça toda vida na menoridade, e porque seja tão fácil a outros apresentarem-se como seus tutores. É tão cômodo ser menor. Possui um livro que faz às vezes de meu entendimento; um guru espiritual, que faz às vezes de minha consciência; um médico, que decide por mim a dieta etc.; assim não preciso eu mesmo dispendir nenhum esforço [...]

Depois da definição conceitual analítica, expressa no primeiro parágrafo como uma definição guia para o Esclarecimento, assim, descreve Torres Filho (1987, p. 95) “[...] teríamos assim, em lugar de uma definição excessivamente ampla”, guarnecida logo a seguir de toda sorte de restrição, uma definição guia, pela qual o autor, como os matemáticos, “[...] facilita muito a solução de seu problema” pondo de lado as determinações empíricas de seu conceito. A resposta à pergunta “O que é o Esclarecimento?” se estenderá a todo o texto.

No segundo parágrafo Kant, enfatiza que esses elementos empíricos são a causa que impedem o homem sair da menoridade, e não na falta de entendimento, pois tais elementos como: o fato de ser muito cômodo permanecer na menoridade, o fato de haver tutores que trabalham no sentido de perpetuar essa minoridade, enfatizando os imaginários perigos do pensamento livre, o fato de que a ilustração, assim definida, se torna difícil para o indivíduo isolado, que se afeiçoou a sua minoridade como uma segunda natureza, embora seja “quase inevitável” para um público, através dos exemplos de alguns de seus tutores empíricos, residem na falta de coragem, pois a preguiça e covardia ocasionam tudo isso.

O homem não sendo resolutivo, está condenando a permanecer na condição de menor. Ao deixar guiar-se, conduzir-se, embora este homem seja adulto fisicamente, como aponta o texto “*naturaliter maiorennnes*” ou seja naturalmente maiores, permanecerá na comodidade, pois ao sentir-se confortável não ousa ir mais além, mas continua deixar-se guiar pelo outro.

Um gasto desnecessário de energia seria desperdiçado, já que esse homem encontraria “tutores” em todos os âmbitos sociais, político e econômico que

“tratariam” de seu “interesse”. Quando Kant afirma que a maioria dos homens, inclusive todo o belo sexo (referindo-se às mulheres) continuarão na condição de menor, porque seus “algozes” continuarão exercendo influência sobre suas vidas.

Essa afirmação está presente neste texto de Kant, uma vez que a permanência na menoridade é tão confortável para o homem que consente que o outro decida o que comer quando estiver com fome, o que vestir quando estiver desprotegido, decidindo assim o direcionamento de suas vidas.

Se nos reportarmos ao momento presente, verificar-se-á que estes tutores estão simultaneamente em todos os lugares, conduzindo da mesma forma, como ocorreu nos Séculos das Luzes, porém com nova roupagem.

Não só a preguiça e covardia que se apresentam como obstáculos para o Esclarecimento. Para Torres Filho (1987, p. 90)

[...] dois poderes, segundo prefácio da *Crítica da Razão Pura*, desafiam o avanço das Luzes: a santidade da religião e a majestade da legislação. Este artigo dirige seu foco, expressamente, ao primeiro deles, e justifica no final, essa escolha. Não, porém, por ocasião à legislação, à qual suas conclusões poderão tranquilamente estender-se, mas em relação às ciências e as artes, já que, a respeito dessas, ‘nossos governantes não têm nenhum interesse em desempenhar a tutela sob seus súditos’ (A493). Defende, pois, o pensamento não tutelado, o uso livre da razão, especificamente nos assuntos de religião.

Ainda nesse parágrafo, Kant diz que o estado de menoridade que o homem se encontra não é em nenhum momento uma impotência natural e nem de uma privação de direito, refere-se segundo Foucault (2010) a uma atitude, a um modo de comportamento, uma forma de vontade que é geral, permanente e que não cria em absoluto um direito, mas simplesmente uma espécie de estado de fato em que, por complacência e de certo modo por um obséquio levemente matizado de artimanha e de astúcia, pois bem, alguns assumiram a direção dos outros.

Ele exemplifica que o estado de menoridade se situa no estado de dependência, de maneira como determinadas autoridades agem em relação aos indivíduos, expressa nos exemplos: o livro, o direito de consciência e o médico. Pois, segundo Foucault (2010), esses três exemplos com aparência extraordinariamente corriqueiros e familiares serão encontrados nas três Críticas (*Crítica da Razão Pura*, *Crítica da Razão Prática* e *a Crítica do Juízo*),

Três exemplos corretos, três exemplos habitualmente sem estatuto filosófico, jurídico ou político que salte aos olhos, esses exemplos do livro, do diretor de consciência e do médico são as três críticas. E me parece que é preciso portanto ler essa análise de que é a menoridade e a função das três Críticas que estão sujeitos e implícitos no texto (FOUCAULT, 2010, p. 30).

Como se viu, as três críticas segundo Foucault (2010), estão de forma implícita no opúsculo, pois Kant que se encontra de forma engajada na tarefa da emancipação, manifesta através das três Críticas uma autonomia teórica (CRP), cujo conhecimento é o científico, a moral (CRP), que a razão atuando de forma prática e Crítica do Juízo que é a possibilidade de efetuar juízos através do indivíduo, usando como critério, a comunidade humana sem apelar às razões transcendentais.

§3º Dificuldade de cada homem isoladamente sair da menoridade.

(3) É portanto, difícil para cada homem isoladamente livrar-se da menoridade que nele se tornou quase uma natureza. Até afeiçoou-se a ela e por ora permanece realmente incapaz de servir-se de seu próprio entendimento, pois nunca se deixou que ensaiasse fazê-lo. Preceitos e fórmulas, esses instrumentos mecânicos de um uso, antes, de um mau uso racional de suas aptidões naturais, são os entraves de uma permanente menoridade. [...]

A dificuldade encontrada pelo homem isoladamente em deixar a menoridade se tornou quase uma impossibilidade, uma vez que esse homem encontra-se como um prisioneiro que tem medo de deixar o cativeiro, pois dentro deste encontra-se mais seguro, onde a melhor opção é deixar-se guiar pelos outros.

A Menoridade só pode “ser ensinada” pelo exercício da autonomia. O acesso direto aos textos clássicos é uma forma privilegiada de exercício de autonomia com vistas a menoridade e, conseqüentemente, uso público da razão. Trata-se de um processo em que o trabalho do sábio é de orientar a caminhada dos sujeitos em auto conduzir-se. Estes devem ser guiados no processo de aprender a pensar a filosofia, o que não significa tutelar.

Assim, o papel do sábio nesse processo de emancipação, nessa perspectiva da busca da autonomia pode acontecer a partir da leitura dos textos filosóficos, que podem ser trabalhado com os alunos, partindo dos mais simples ao mais complexo.

A permanência do homem na menoridade se dá por duas razões segundo Kant: a primeira pela preguiça, que impede a sua autonomia e a segunda a covardia,

pois este homem por não ter coragem de romper os grilhões, prefere permanecer na condição de menor. Esse conceito de autonomia é trabalhado com bastante ênfase no pensamento kantiano e pode-se afirmar que tal conceito é um dos mais importantes destacados no opúsculo kantiano, isso provavelmente seja decorrente do processo histórico no qual Kant se encontrava emergido.

§4º O Esclarecimento do público mediante a Liberdade

(4) Que um público se esclareça a si mesmo, porém, é bem possível; e isso é até quase inevitável, se lhe for concedida liberdade. Pois, mesmo dentre os tutores estabelecidos do vulgo, sempre se encontrarão alguns livres pensadores <Selbstdenkende>, os quais, após terem sacudido de si o jugo da menoridade, difundirão à volta de si o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e a vocação de cada um de pensar por si mesmo.[...] Por isso um público pode chegar ao esclarecimento apenas lentamente. [...]

Note-se que a saída da menoridade, que define o esclarecimento, é abordado por Kant em dois planos: o individual e o social. No plano individual, ela é o resultado de um ato de vontade e coragem que o indivíduo deve executar pessoalmente. No plano social, a saída da menoridade é o resultado de um amplo processo histórico que retira os homens de sua heteronomia.

Nos parágrafos anteriores, Kant apresentou as razões pelas quais é difícil ou quase impossível para cada homem considerado individualmente sair da menoridade. Entretanto Kant continua argumentando que o esclarecimento, no sentido de emancipação, é possível desde que esse público tenha a liberdade de

pensar por conta própria, sem a orientação de tutores, e que o processo de passagem da heteronomia à autonomia é lento.

Trata-se de um processo em que o trabalho do sábio é de orientar a caminhada dos sujeitos em auto conduzir-se. Estes devem ser guiados no processo de aprender a pensar a filosofia, o que não significa tutelar.

Assim, o papel do sábio nesse processo de emancipação, nessa perspectiva da busca da autonomia pode acontecer a partir da leitura dos textos filosóficos que podem ser trabalhado com os alunos, partindo dos mais simples ao mais complexo.

Quando ele afirma que a revolução poderá provocar a queda do despotismo pessoal, mas nunca o modo de pensar do indivíduo, ele quer dizer que é preciso que haja um espanto crítico para que de fato ocorra uma revolução interna.

No entanto, o homem não estaria disposto a querer quebrar os grilhões, pois o medo o torna fragilizado e faz com que prefira permanecer na menoridade do que ir além, em busca de sua autonomia. Segundo Iacono (2001, p. 34-35),

O temor de uma situação diversa, 'outra', mostra-se mais forte que o desejo de uma situação melhor. Não conseguimos vencer o medo daquele instante de perda que inevitavelmente antecipa – anunciando-o de maneira muito pouco encorajante –, a passagem ou o virar as costas. Preferimos a segurança da condição presente e conhecida, nos fechamos encaracolados. Um pouco como quando, uma vez, não conseguimos vencer aqueles momentos de mal-estar e de medo que precedem o mergulho na água. No fundo, cada passagem que seja um virar as costas, pressupõe uma vitória sobre o próprio sentido de segurança e sobre os seus próprios meios de sentir-se seguro. Algumas vezes aqueles mesmos lugares que nos protegem das intempéries e das insídias, e, portanto nos dão segurança, podem tornar-se as nossas prisões.

Para o autor Iacono (2001), é exatamente a ambigüidade extrema desses lugares que leva o homem a querer permanecer na menoridade, uma vez que a aparente proteção camufla prisões que se confunde com recintos de proteção.

Kant irá afirmar ainda nesse parágrafo, que um público pode chegar ao esclarecimento de forma lenta, pois, mesmo que ocorra um despotismo pessoal por meio da revolução, dificilmente ocorrerá no indivíduo uma verdadeira reforma no modo de pensar. E para Kant essa saída da menoridade requer mudança de pensamento, pois o “ousai saber” é condição para o Esclarecimento. Torres Filho aduz que,

[...] uma distinção precisa entre conceito transcendental da Ilustração, de um lado, e suas determinações empíricas, de outro, irá permitir Kant romper com o pressuposto: 'Quem raciocina por si mesmo não obedecerá', que estava implícito na indagação de Zöllner e dava sentido a sua carga de inquietação. Zöllner indagava: até que ponto é permitido ilustrar, sem perigo para a ordem instituída? Kant responderá: É lícito – e é dever! – ilustrar irrestritamente, porém a Ilustração se decide em outro território, onde não se põe questão a obediência civil (TORRES FILHO, 1987, p. 96).

Quando Kant afirma que a Ilustração se decide em outro território, ele quer dizer que é mediante o uso público da razão, sem restrição da liberdade, que o homem torna-se esclarecido, pois no uso privado há uma limitação, pois quanto menor a limitação da liberdade no uso privado da razão, maior será o limite do uso público. Essas duas distinções serão abordada por Kant no 5º e 6º parágrafos, servindo de eixo para toda argumentação do texto.

2.3.2 Parte II - Requisitos para adquirir o Esclarecimento (§5, §6)

§5º Liberdade como condição do Esclarecimento: Uso público x Uso privado da razão.

(5) Para este esclarecimento, não é exigido nada mais senão liberdade; e, aliás, a mais inofensiva de todas as espécies, a saber, aquela de fazer em todas as circunstâncias uso público da sua razão. [...] Compreendo, porém, sob o uso público de sua própria razão aquele que alguém faz dela como instruído diante do inteiro público do mundo letrado.

Ao contrário do que pode parecer, à primeira vista, o uso privado da razão refere-se ao uso que uma pessoa faz de sua razão no exercício de um cargo civil. Por exemplo um professor no exercício de sua profissão, como parte de uma Instituição de Ensino, ao expressar sua opinião, deve fazer em consonância com as normativas vigentes dessa instituição, pois o mesmo fazendo parte dessa instituição, não seria de bom tom criticar a instituição do qual faz parte. No entanto, como cidadão do mundo, poderia ir ao espaço público e fazer uso público da razão. Assim quanto maior for a restrição no uso privado da razão, menor será a restrição no uso público da razão.

Ele descreve, neste parágrafo, certos usos da liberdade que, são legítimos e outros, arriscados para se obter o esclarecimento. Kant descreveu que “uso público da razão” deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento (*Aufklärung*) entre os homens.

Segundo Kant, é por meio da liberdade que se adquire o Esclarecimento: “Que, porém um público se esclareça [*«aufkläre»*] a si mesmo é perfeitamente possível; mais que isso, se lhe for dada a liberdade, é quase inevitável” (KANT, 1985, p. 102).

Ora, se é por meio da liberdade que o homem torna-se emancipado, porque ainda não saiu da menoridade? Teria o homem essa liberdade? Ou seria uma liberdade limitada?

A racionalidade humana é expressa por Guimarães (2014, p. 96):

Muitas vezes os pleitos de autores iluministas a favor da liberdade e do exame racional foram vistos como um convite para a anarquia social e política. Kant claramente é consciente desse problema. Assim, ele advogará na segunda parte do texto, a favor da seguinte proposta: certos usos da liberdade são legítimos e até mesmo necessários para a promoção do esclarecimento e do próprio ser humano, enquanto outros são arriscados e perigosos.

Neste sentido, percebe-se que Kant fala de dois tipos de Liberdade, uma que servia proveniente do “bom uso” e outra se apresentava como “perigoso”.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a liberdade no ensaio kantiano, se dá em conformidade com a lei moral, uma vez que o agir do homem depende dele mesmo, pois

O segredo da liberdade consiste na passagem da heteronomia passional à autonomia corporal e intelectual: paixões deixam de o ser quanto deles formarmos uma ‘ideia verdadeira’. A essência do homem (como todo o existente) é esforço de se preservar no seu ser – é conatus. Se na paixão essa força diminui sob a força das essências singulares exteriores que atuam sobre o corpo, na ação ela aumenta, podendo conviver e coexistir com a exterioridade, sem, com isso, submeter-se a ela. Na paixão, singularidades positivas são imagens contrárias, não pertencem ao nosso ser; na ação, há ideias convenientes. Eis que a ‘luta mortal das consciências’ transcorre na esfera da imaginação passional (MATOS, 1997, p. 122).

Neste sentido, a passagem da heteronomia consiste em sair da menoridade à maioridade, cuja passagem para a autonomia requer um homem crítico, que seja capaz de levar ao tribunal da razão todas as suas certezas. Kant faz uma alusão à *Crítica da Razão Pura* (2001, p.19),

Ouvem-se muitas queixas sobre a superficialidade do modo de pensar de nossa época e o declínio da ciência rigorosa. Eu não creio, porém, que aquelas que têm seu fundamento bem estabelecido, como a matemática, a ciência da natureza, etc. mereçam sequer minimamente essa acusação; elas antes afirmam a velha reputação de profundidade e, no caso da última, chegam até a superá-la.

Segundo Torres Filho (1987, p. 97)

[...] o mesmo indivíduo que, no exercício de uma função privada (como sacerdote ou educador por exemplo), tem o dever de funcionar como parte da engrenagem e desempenhar o papel de tutor, terá também o direito imprescritível, quando fora de serviço, de usar sua própria razão em seu próprio nome. Este uso público que fará de sua liberdade de pensamento, não mais como funcionário, mas como cientista (*Gelehrte*), não mais perante uma comunidade que lhe foi confiada, mas perante 'a totalidade do público do mundo leitor' (A 485) ou, como está dito mais adiante 'perante o público propriamente dito, isto é, o mundo' (A 487), não deverá sofrer restrição alguma. Nesse momento, ele deixa de ser cidadão privado, que fala em nome alheio no desempenho de um ofício, para falar em sua própria pessoa, como membro da sociedade cosmopolítica, a um público de direito – diríamos, a um público transcendental.

Desse modo, o uso público difere do uso privado da razão pela suas limitações, pois segundo Kant, ter a decisão e a coragem de servir-se de seu próprio entendimento sem a condução de outrem – não deve ser restringida, pois se a razão pública é um fim em si mesma, não pode ser tirada de sua destinação própria. O uso público da razão não deve sofrer nenhum tipo de restrição e tem caráter individual.

Vejamos o exemplo: um professor, no âmbito de seu trabalho, como parte da Instituição de Ensino, deve cumprir com suas funções dentro das normas estabelecidas pela Instituição, cumprindo as leis. Se este professor como membro dessa engrenagem discordar das normas instituídas, pois entende que algumas são abusivas ou ferem como cidadão, deverá valer-se no espaço público como cidadão cosmopolito, poderá emitir suas críticas, pois segundo segundo Kant, no uso público da razão, que se dá como cidadão civil, a liberdade não deve ser restrita.

Segundo Guimarães (2014, p. 98),

[...] o uso público da razão consiste em ter a liberdade de avaliar qualquer tipo de assunto de forma universal, diante de um 'público de sábios'. Já o uso privado da razão é aquele feito pelos seres humanos como participantes das instituições que estabelecem para eles certas exigências e funções. Um exemplo pode nos instruir a esse respeito. Kant sugere que um oficial militar deverá cumprir as ordens de seu superior na medida em que faz parte, como uma peça de uma máquina, desse exército (uso privado da razão). Mas deve ter o direito de se posicionar diante da validade e do mérito dessas ordens, manifestando-se publicamente para um público de leitores que poderia ter abrangência mundial (uso público da razão). Kant considera os seres humanos como portadores de uma dupla condição: eles são concretamente vinculados uns aos outros por meio de instituições como os governos e as religiões, mas são também participantes plenos, ou pelo menos em potência) do mundo de pessoas instruídas e capazes de pensar por conta própria: são cidadãos do mundo, são cosmopolitas.

Segundo Foucault (2010, p. 34),

[...] quando Kant, distingue o que é privado do que é público, ele não visa em absoluto, ou, em todo caso, não visa principalmente duas esferas de atividade, uma que seria pública por certo número de razões, a outra que seria privada pelas razões inversas.

Essa confusão entre o uso público e privado da razão é preciso prestar muita atenção para não se cometer equívocos.

O que ele denomina de privado é o que se chamaria hoje de público, um cargo civil. E por que ele chama de privado? Pela seguinte razão,

Em todas essas formas de atividades, nesse uso que fazemos das nossas faculdades quando somos funcionários, quando pertencemos a uma instituição, a um corpo político, o que somos? Somos simplesmente, diz ele, 'as peças de uma máquina'. Somos as peças de uma máquina, situadas num lugar dado, [com] certo papel preciso a desempenhar. E, nessa medida, não é como sujeito universal que funcionamos, funcionamos como indivíduos. E devemos fazer um uso particular e preciso de nossa faculdade dentro de um conjunto que, por sua vez, é encarregado de uma função global e coletiva. É isso o uso privado (FOUCAULT, 2010, p. 35).

Por outro lado, o uso público se dá numa dimensão como sujeito que usa de seu entendimento e de suas faculdades de modo que se situe como um elemento universal, pois para Kant (1985, p.104) o “[...] ,uso público de sua razão deve ser sempre livre, e só pode realizar o esclarecimento [< Aufklärung>]²⁰ entre os homens”.

§6º A tutela que a Igreja exerce sobre os fiéis impede o esclarecimento.

(6) Mas não deveria ser justificado a uma sociedade de eclesiásticos, algo como um sínodo, ou uma alta “classe” (como a si mesma se intitula entre os holandeses), obrigar-se uns para com os outros quanto a um credo, de modo a conduzir e perpetuar uma tutoria superior sobre cada um de seus membros e, através deles, sobre o povo? [...] A medida de tudo o que pode ser decidido como lei para um povo reside na pergunta: pode um povo impor a si mesmo uma tal lei? [...]

²⁰O Esclarecimento, como diz Kant no início deste parágrafo, depende da liberdade de usarmos publicamente a razão. Compreender no que consiste este uso, assim, é capital para compreender todo argumento de Kant neste texto. Kant explica o que seja o público, opondo-o ao uso privado da razão: cada um deles remete a âmbitos diferentes. Quando o agente se reporta à sociedade civil universal, formada por todos os homens na condição de seres racionais, enuncia seus juízos sob uma perspectiva universal; quando se considera parte do mecanismo, usa sua razão privadamente. Uso público da razão figuram, desse modo interligados. (Coletânea Antologia dos Textos Filosóficos, p. 410).

Kant continua nesse parágrafo, argumentando sobre os limites que impedem o homem de tornar-se esclarecido, atribuindo a igreja que a exarcebada tutoria que exerce sobre os fiéis, dificultam o esclarecimento destes.

Lembre-mos que na época que Kant redigiu o seu texto, as instituições religiosas dispunham de amplos poderes sociais, que se traduziam na capacidade de criar obstáculos e restrições para manifestação pública de pontos de vista. Ainda assim, a resposta de Kant será clara e corajosa: o autor afirma que nenhuma instituição poderia legitimamente restringir o uso público da razão (a liberdade de pensamento e expressão, como nomearíamos hoje), dado que isso equivaleria a impedir o desenvolvimento da humanidade (GUIMARÃES, 2014, p. 97).

Como questionar o credo e a fé que são para a igreja “inquestionáveis”, não admitindo discussões? Até mesmo os sacerdotes são “impedidos” de exercer o uso público da razão, uma vez que são limitados a cumprir o que a igreja determina com sua doutrinas e dogmas. Seria o sacerdote menor ou maior de idade no sentido kantiano?

Segundo Torres Filho (1987, p. 90)

[...] dois poderes, segundo o prefácio da Crítica da Razão Pura, desafiam o avanço das Luzes: a santidade da religião e a majestade da legislação. Este artigo dirige seu foco, expressamente, ao primeiro deles, e justifica, no final, essa escolha. Não, porém, por oposição à legislação, à qual suas conclusões poderão tranquilamente estender-se, mas em relação às ciências e às artes, já que, a respeito dessas, ‘nossos governantes não tem nenhum interesse em desempenhar a tutela sobre os súditos’. Defende, pois, o pensamento não tutelado, o uso livre da razão, especificamente nos assuntos de religião.

Como se observa, Kant vê a religião como empecilho para o homem tornar-se esclarecido, pois segundo ele o indivíduo para exercer o seu pensamento de modo livre, não deve ser tutelado pela religião, pois esta impede o livre uso da razão. Kant toma como exemplo a questão religiosa, mas suas observações podem ser entendidas para outros domínios. Nenhuma sociedade de eclesiásticos, nenhum parlamento, nenhum monarca pode comprometer o futuro do gênero humano por meio de decretos impostos como imutáveis, impedindo o avanço do esclarecimento e a emancipação dos indivíduos.

Segundo Kant, uma época que dificultasse a seguinte de ampliar seus conhecimentos, corrigir seus erros e avançar no caminho do esclarecimento cometeria um crime contra a natureza humana.

2.3.3 Parte III – Contexto Histórico (§7, § 8, § 9, § 10)

§7º Nem esclarecido, nem emancipado, mas à procura do Esclarecimento.

(7) Se, então, for perguntado: vivemos agora em uma época esclarecida? A resposta será: não, mas em uma época de esclarecimento. No atual estado de coisas, falta ainda muito para que os homens, tomados em seu conjunto, estejam em condições, ou possam vir a dispor de condições, de servirem-se de seu próprio entendimento sem a direção alheia de modo seguro e desejável em matéria de religião. [...]

Neste momento, Kant levanta uma questão que incide diretamente sobre o momento presente em que está vivendo: vivemos em uma época esclarecida?

Utilizando-se das premissas propostas apresentadas ao longo do texto, ele imediatamente conclui negativamente. Tendo em vista que a maioria dos homens ainda não eram capazes de usar seu entendimento sem a direção de outros, especialmente no domínio da religião, a resposta não poderia ser positiva.

Porém ele considera que estavam presentes, naquele momento, as condições para avançar no caminho do esclarecimento e que essas condições se situavam antes de tudo no domínio político.

É sabido que o ideal político de Kant era o republicano. Entretanto ele considerava que esse regime era o mais apropriado para uma sociedade esclarecida, o que não era o caso da sociedade de sua época.

Nesta, ainda em processo de esclarecimento, o regime político mais adequado era aquele sob o qual estava colocada a sociedade prussiana: o despotismo esclarecido ou, mais precisamente, o governo de Frederico II. Daí a frase que fecha o parágrafo: “esta época é a do esclarecimento ou o século de *Frederico*”.

§8º O papel de Frederico II na história do esclarecimento.

(8) Um príncipe, que não considera indigno de si dizer que possui o dever de nada prescrever aos homens em matéria de religião, mas de deixá-los em total liberdade a este respeito, que, portanto, recusa que lhe associem o soberbo nome da tolerância, é ele mesmo esclarecido e merece ser louvado pelo mundo e pela posteridade em reconhecimento, como aquele que primeiro livrou o gênero humano da menoridade – ao menos por parte do governo – e fez cada um livre para servir-se de sua própria razão em tudo o que concerne à consciência. [..]

Para entendermos essa referência a Frederico II, precisamos saber quem era ele e qual o seu papel na *Aufklärung* (o esclarecimento alemão).

Como expressa Foucault (2010, p. 37):

Frederico da Prússia é a própria figura da *Aufklärung*, é o agente essencial da *Aufklärung*, é aquele agente da *Aufklärung* que redistribui como convém o jogo entre obediência e uso privado, universalidade e uso público.

O que isso quer dizer? Frederico II é conhecido como um governante esclarecido, alguém que tinha um diálogo com os filósofos da época e garantia a máxima liberdade de expressão em todos os domínios. Ao contrário dos monarcas absolutistas da

época, que impunham aos súditos sua própria denominação religiosa, Frederico recusava-se a prescrever àqueles que estavam sob seu governo qualquer coisa no domínio da religião. Além disso, concedia plena liberdade aos clérigos para que fizessem uso público de sua razão e defendessem publicamente suas ideias, adotando, portanto, uma atitude favorável ao progresso do esclarecimento.

§9º Religião, Ciências, Artes, Legislação

(9) Tratei do principal ponto do esclarecimento, isto é, da saída dos homens da menoridade da qual são os próprios culpados, principalmente em matéria de religião; pois no que concerne às artes e ciências nossos senhores não possuem interesse de exercer a tutela sobre seus súditos. Além disso, aquela menoridade é dentre todas a mais prejudicial, como também a mais desonrosa [...].

Neste parágrafo, Kant esclarece que concentrou sua argumentação no domínio da religião por dois motivos: a) é principalmente nele que os tutores demonstram interesse em perpetuar a tutela mantendo, os fiéis na menoridade, algo que não se nota no domínio das ciência e das artes; b) é no domínio da religião que a menoridade é mais desonrosa e prejudicial.

Porém a argumentação feita sobre a questão da religião pode ser estendida para outras esferas da vida social. Assim, no domínio político, a liberdade

dada aos governados para que expressem publicamente seus pensamentos, mesmo que eles constituam uma crítica aberta aos governantes, favorece o avanço do esclarecimento e é salutar tanto para a sociedade como para o próprio governante. Segundo Kant, a prova exemplar disso era a atitude de Frederico II no governo da Prússia.

§10º Paradoxo kantiano: raciocineis sobre o que quiserdes, porém obedeceis!

(10) Mas também somente aquele que, ele mesmo esclarecido, não teme as sombras, mas possui à disposição um numeroso e bem disciplinado exército para assegurar a ordem pública, pode dizer o que um estado não monárquico não pode se permitir: raciocinai quanto quiserdes e sobre o que quiserdes; apenas obedecei! [...].

Nesse último parágrafo, Kant volta a mencionar o rei da Prússia, Frederico II, destacando nele outra característica: era não apenas um iluminista, mas também o comandante de um exército poderoso, capaz de impedir qualquer sublevação que pudesse por em risco a ordem pública. Por isso, é alguém que não teme a liberdade de expressão e de crítica, podendo dizer “raciocinei quanto quiserdes e sobre o que quiserdes”, pois sabe que será obedecido.

Um poder fraco arrisca-se a não ser obedecido, por isso tende a não tolerar a liberdade de expressão e de crítica. Um poder forte, ao contrário, não vê perigo algum em estimular o pensamento crítico, mas até o considera benéfico. Estamos diante de algo paradoxal: um grau elevado de liberdade civil nos espaços institucionais é aparentemente vantajoso para o esclarecimento, mas, na verdade, tende a levar a uma restrição da liberdade de expressão e crítica matando o esclarecimento na sua fonte; um grau menor de liberdade nos espaços institucionais, ao contrário, permite uma ampliação da liberdade de expressão e crítica e, com isso, o esclarecimento do público.

Segundo Guimarães (2014, p. 98-99),

Esse público deterá uma capacidade cada vez maior de avaliar as instituições e poderá levar sua voz ao recinto da política. Aos poucos as instituições se pautariam por essa racionalidade socialmente disseminada e enraizada. O estágio final seria aquele em que haveria a coincidência entre a racionalidade do público e as ações dos governantes. Podemos entender essa racionalidade dos indivíduos que compõem o público como aquele que orienta o modo de agir moralmente válido [...] Assim o horizonte final do texto de Kant aponta uma condição ideal dos seres humanos na qual a liberdade e a moralidade individuais estariam plenamente reconciliadas com

a política; e inversamente uma condição na qual a própria política teria significado e finalidade moral. Isso talvez explique as palavras finais do texto de Kant.

Kant acredita que esse público, ao usar sua liberdade de expressão de forma crítica, levaria as instituições a fazerem autocrítica e isso contribuiria para as ações dos governantes. Ao enfatizar essa liberdade, acredita que a humanidade caminharia para o progresso, embora de forma lenta. Assim a Revolução só seria válida se ocorresse a transformação do modo de pensar do homem, que o vê como universal e cosmopolita. Portanto o ressoar do *Sapere Aude* (ouse saber) se faz tão necessário para o Esclarecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, alguns fatores dificultam a leitura de textos filosóficos pelos alunos, quer seja pela própria dificuldade do texto, quer seja pelas deficiências oriundas de inúmeras dificuldades que ele encontra no decorrer de sua vida acadêmica na Educação Básica. Através do Opúsculo kantiano “Resposta a uma questão: O que é o Esclarecimento?” procurou-se demonstrar alguns passos que facilite a leitura, apontando um roteiro que amenize algumas dificuldades. No entanto não basta saber ler de forma correta se o aluno não consegue ler nas entrelinhas o que o mundo oferece.

O ato de ler é fundamentalmente necessário na construção e amadurecimento intelectual do indivíduo. Passo fundamental também, para a construção do saber filosófico, isso porque, o fato do indivíduo aprender efetivamente a ler, faz-lhe ter uma compreensão sobre a realidade e o mundo que o rodeia. De acordo com Freire (1992, p. 11) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Neste sentido, para que o aluno tenha domínio sobre a leitura crítica, não basta decifrar códigos, mas ler o contexto no qual está inserido tanto o leitor quanto o autor da obra. Ler a realidade é um desafio que se faz presente sempre, uma vez que os condicionamentos estão simultaneamente em todos os lugares. Tais condicionantes interferem numa leitura mais crítica, pois segundo Silveira (2007, p. 97) “[...] numa sociedade de classes, os interesses, gostos, preferências e necessidades são, em geral, influenciados pela ideologia dominante”.

Assim, o aluno como protagonista de sua história precisa não só ter um olhar crítico como sujeito ativo, pois como resultado de seu meio é moldado pelas influências que sofre. Como expressa Valesse (2013, p. 85)

[...] o homem não é um indivíduo isolado, abstrato, desvinculado de seu contexto histórico, econômico, social, político e cultural em que vive. Pelo contrário, ele é, em grande parte, produto desse contexto, do qual recebe inúmeros condicionantes como valores, preconceitos, crenças, preferências, saberes, enfim visões de mundo, que contribuem para formar o seu modo de pensar, agir e sentir.

Segundo González Porta (2007) encontram-se duas perspectivas em um texto. A primeira é a leitura e a segunda é a escrita, porém mesmo que interdependentes, esses atos possuem movimentos inversos, na medida em que produzir um texto é criar uma estrutura literária para uma certa estrutura lógica, e ler é partir daquela estrutura literária dada para chegar a uma estrutura lógica, ou seja, o fundamental da leitura é a compreensão. Para que haja a compreensão é necessário assim buscar entender as regras próprias do texto, e as referências para entendê-lo não estão em outro lugar que não nele mesmo.

Esta não é tanto uma dificuldade linguística, mas sim filosófica. Segundo Cossutta (2001, p. 3) “[...] por definição, parece que toda obra filosófica - esta é uma característica do gênero- elabora ou pretende elaborar as condições de sua própria validade, e, portanto enuncia as próprias regras da leitura que se pode fazer dela”.

Ainda que de um modo não tão claro, o texto contém o sentido que o autor queria dar-lhe. Quando este sentido não está presente no texto de forma explícita, cabe ao leitor, caso realmente se interesse pelo texto, torná-lo mais claro e facilmente compreensível. E quando esta atividade é proposta em sala de aula, as dificuldades que surgirem devem ser transpostas por técnicas e pela indispensável ajuda do professor.

Desse modo, os obstáculos dificultam o aluno sair da “menoridade” do qual se encontra, uma vez que seus “tutores” estão impregnados em todos os lugares, com uma nova roupagem, por isso o papel do professor se faz tão necessário para encaminhar o discente na busca dessa autonomia. No entanto, o aluno precisa querer, pois passar da heteronomia a autonomia, exige esforço e determinação. E, a única forma de um indivíduo não ser direcionado por outro é fazer uso do seu próprio entendimento.

Então, emancipar-se como afirma Kant, só é possível por meio da autonomia. Como obter essa autonomia se por todos os lados o aluno depara-se com “tutores”? Como tornar-se maior, sair da menoridade se o homem encontra-se mergulhado nas enxurradas de informações que o tornam escravizados? Tutores estão em casa, na escola, nos segmentos sociais, nas redes sociais, nos partidos políticos, e outras instituições. Então sair dessa condição de tutelado não só exige esclarecimento como discernimento para guiar-se pelo seu próprio entendimento.

O esclarecimento direciona os homens a guiarem-se sem direção de outrem, mas isso requer esforço e coragem. No entanto essa coragem parece cada vez mais

distante, uma vez que o homem prefere ficar na condição de menor quando se deixa manipular, quando não consegue fazer uma leitura crítica da realidade, uma leitura crítica de seu contexto. Na sala de aula o aluno ainda é pouco visto como sujeito que seja capaz de construir seu próprio conhecimento, ainda é “tutelado” por meio de livros didáticos, pelo próprio sistema educacional, que agem como tutores, exercendo a coerção, dificultando sua autonomia.

Diante dessa realidade, o caminho mais eficaz para o aluno buscar sua autonomia é por meio da leitura crítica que ainda encontram obstáculos. Destacam-se aqui dois. O primeiro diz respeito à falta de hábito de estudar e o outro à falta de hábito de leitura, embora existam outros fatores, esses dois são suficientes para formar alunos que mesmo que sejam capazes de ler, decifrar códigos, são na maioria das vezes incapazes de compreender não só o que lêem, mas de compreender a sua realidade, tornando-se analfabetos funcionais.

Pois segundo Valese (2013) em sua pesquisa citando Martins (1994), são leitores de baixo nível, uma vez que dirigem sua atenção aos significados superficiais e não conseguem alcançar as ideias implícitas e uma avaliação crítica do que lêem. Ler é um processo complexo, que vai além da execução de um conjunto de tarefas mecânicas. Ler é um ato criativo, ativo, pessoal e de significação das ideias no que se lê.

Ao se fazer uma leitura do processo histórico educacional no Brasil, percebe-se que a erradicação do analfabetismo embora tenha avançado nas últimas décadas, ainda ocorre de forma precária e frágil. Em que pese a lentidão, o descaso com a educação pela falta de políticas públicas mais eficazes, o peso das desigualdades sociais, as diferenças socioeconômicas ainda assombram de maneira alarmante a Educação brasileira.

De acordo com o relatório global Educação para Todos lançado em 2015 pela UNESCO, o Brasil possui cerca de 15 milhões de analfabetos acima de 15 anos de idade que não sabem ler, nem escrever e uma quantidade expressiva de contingente de pessoas que, embora tendo passado pela escolarização, não conseguem ter domínio do letramento, pois quanto à educação, as políticas nacionais dão ênfase às estatísticas de matrícula, em detrimento aos indicadores de qualidade. O que leva ao principal problema educacional constatado no país, o analfabetismo funcional, que, embora o aluno aprenda ler, escrever, tem enorme

dificuldade em interpretar textos e entender algumas situações que exige um raciocínio mais lógico.

Diante dessa realidade, o papel do professor de filosofia é imprescindível para que o aluno desenvolva habilidades e competências que minimizem essa realidade, sem, contudo deixar de dialogar com professores de outras disciplinas, pois segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 39)

[...] o licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes a tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente.

Além disso, percebe-se que, atualmente, a educação está voltada, na maioria das vezes, para o trabalho. Assim, é necessário pensar e propor uma educação que se volte para a cultura, para a formação intelectual e individual, pois o trabalho mesmo que seja uma atividade de fundamental importância para a vida humana não deve ser compreendido como sua prioridade.

Para que seja compreendido o mundo no qual vivemos, é fundamental a leitura dos textos filosóficos, pois os mesmos permitem que haja uma dialogicidade com os pensadores do passado, cujo legado estão na base do conhecimento.

Tratando-se uma disciplina escolar, cujo teor é caracterizado pelo conhecimento humano, a Filosofia, alcança sua transposição de entendimento, a partir do momento, em que é proposto tanto o problema filosófico como textos clássicos, sendo dois elementos cruciais. Portanto, um não elimina o outro, o que significa dizer, em termos de ensino, os dois completam-se.

Destaca-se também, a relação existente entre o uso do texto e a pesquisa apontadas como precursor de compreensão pelas Diretrizes. Isso porque, tempos atuais, com o aumento considerável do acesso às informações, e a consequente facilidade em pesquisar, oferecem oportunidades ao estudante em sair da menoridade, em busca da autonomia.

Porém, é fundamental observar que a facilidade, muitas vezes, acarreta a preguiça, visto que torna-se desinteressante a vontade de conhecer de forma aprofundada. Por outro lado, é notório o quanto, de forma exponencial, cresceu a

propagação das *fake news*, haja vista, a preguiça e falta de vontade em saber de que efetivamente se trata ou não de uma notícia verdadeira.

É importante observar também que o fato dos indivíduos acreditarem num tipo de cultura, que permita levar a libertação por meio de estudos científicos, ocasionando-se o desenvolvimento de processos de tecnologia, com o aumento desenfreado da informação e sua circulação, tende, no mesmo passo, a fazer com que a humanidade passe por profundos processos de crises estruturais de organização social.

Os eventos que ocorrem cotidianamente na atualidade, quais sejam, guerras, violências, calamidades socioambientais, têm imposto a sociedade a mais cruel vivência e provação.

A crise mundial revelou a justificação para a incerteza política, econômica e social a homens e mulheres, adolescentes e crianças. O processo de desenvolvimento da ciência e da tecnologia levou a efeito à racionalização da própria educação. Coloca-se, portanto, um reconhecimento racional que desempenha um papel importante no pensamento crítico nos contornos da tensão da vida cotidiana.

Nesse liame, o problema da educação está mais bem relacionado ao problema da formação em um sujeito. A educação envolve a emancipação, que não é reduzida apenas ao alinhamento das pessoas instituídas. Sendo assim, a adaptação não deve levar à perda da individualidade de conformidade uniformizada, isto é, a ser perdida a partir do propósito de emancipar-se.

Diante do exposto, entende-se que o texto filosófico é importante nas aulas de filosofia por ser um dos caminhos que leva o aluno a dialogar com aqueles que contribuíram com o alicerce do presente, despertando-o para a reflexão filosófica, a compreensão do legado da tradição e o interesse pelo pensamento inovador, crítico e independente. A Filosofia não se apresenta como um conhecimento acabado, mas como algo aberto de natureza discursiva, pois ela não existe de forma desencarnada na consciência dos filósofos, mas materializada nos textos destes.

Observou-se que, embora os textos sejam de fundamental importância, nem por isso são utilizados de forma efetiva nas aulas pelos professores e alunos por conta de fatores inerentes ao próprio texto e fatores externos. Quando os textos são utilizados nas aulas, raramente o professor coloca o aluno em contato direto com os textos, quando isso acontece trata-se de um ou outro fragmento retirado de seu

contexto. De um modo geral, o Manual de Filosofia funciona como substituto dos textos filosóficos e não como um suporte propedêutico que poderia auxiliar no contato direto com eles.

No que tange às dificuldades internas dos textos filosóficos, observou-se que existem elementos que são mal compreendidos por falta de conhecimentos prévios, oriundos das deficiências que não foram trabalhadas ao longo da vida acadêmica, pois, a maioria dos alunos apresenta uma grande dificuldade de leitura de textos em geral, e não apenas de textos filosóficos. Quando se trata das dificuldades internas do texto, alguns obstáculos dificultam a leitura, por isso há uma necessidade de desenvolver procedimentos técnicos para superar e amenizar essas dificuldades. Esses obstáculos, segundo Cossutta (2001) são: Impasse do bom senso, Limites da Linguística e Dificuldades Filosóficas.

Quando se trata do obstáculo referente ao impasse do bom senso, Cossutá afirma que os alunos não têm um domínio com clareza das regras de leitura, ademais Severino (2010, p. 7) afirma que “[...] é preciso que incorporem algumas orientações, pois a leitura de textos científicos e filosóficos não é um procedimento espontâneo: ele exige uma intervenção mais sistemática para a decodificação do texto do que quando se trata de textos literários, nos quais a apreensão da mensagem apoia-se mais na nossa familiaridade com a linguagem coloquial e em nossa imaginação”.

Outro obstáculo apontado por Cossutta (2001), enfrentado pelos alunos, são as dificuldades filosóficas que se apresentam nos textos como: a cena filosófica, os conceitos, as referências filosóficas, a função das metáforas, as estratégias discursivas e argumentação a unidade e coerências. Para amenizar essas dificuldades, buscou-se em Severino (2010) compreender algumas diretrizes para o processo de leitura, que se dá por meio de sequências de etapas essenciais, que procurou-se demonstrar no opúsculo kantiano “Resposta a uma questão: O que é o Esclarecimento?”, seguindo algumas etapas de leitura apontada por Severino e outros teóricos.

Além dos obstáculos anteriormente expostos, outra dificuldade é com relação ao método, que a partir de Gueroult (2015) procurou-se entender que o método é de fundamental importância para a leitura de textos filosóficos, pois segundo ele o leitor não precisa ter uma vivência física, conviver com as pessoas para se comunicar com elas, porém há uma necessidade de mergulhar no universo lógico que elas viveram.

E isso pode ser feito através do texto, que ao se deixar levar, a intersubjetividade e modo de pensar, vai se modificando por meio dos conceitos, sem necessariamente estar presente na troca de afetividades. Ao se levar em consideração o método, o leitor precisa escolher entre dois pontos de vista; história horizontal da filosofia e história vertical.

No âmbito horizontal, é preciso levar em consideração a sucessão temporal das filosofias e sua contextualização em circunstâncias sociais, políticas e econômicas, no movimento das ideias através dos tempos, na passagem da doutrina para outra, na transformação de temas em problemas, cuja vantagem está na historicidade, porém ao se ganhar no âmbito histórico, se perde no âmbito filosófico. Quanto à história vertical da filosofia, as doutrinas são vistas em si e por si mesmas, onde esforços são feitos para fixação e o aprofundamento de seu sentido para os fins da meditação filosófica.

Além do problema do método, verificou-se que os alunos precisam desenvolver competências para entender melhor textos filosóficos como: reconhecer textos filosóficos, compreender a utilidade da filosofia, discutir os principais problemas da sociedade contemporânea a partir da compreensão filosófica. No entanto essas competências exigem que alunos adquiram determinadas habilidades como o hábito de leitura, a organização quanto ao tempo dedicado aos estudos e o domínio do vocabulário.

Outros fatores que dificultam a leitura de textos filosóficos estão relacionados com o tempo reduzido da carga horária do Componente Curricular de Filosofia, pois na maioria das Instituições de Ensino, somente é destinado uma aula semanal em cada série do ensino médio; professor sem formação específica; utilização pouco frequente dos textos em sala de aula, embora seja recomendado nas Normativas Educacionais vigente.

Esses obstáculos podem ser amenizados com uma boa preparação da leitura, uma leitura que vá além da decifração de códigos, que transforme o modo de pensar do aluno/leitor. Portanto Kant se faz tão necessário e atual quando instiga o homem ao “*Sapere Aude*”, (ousai saber) para atingir o Esclarecimento.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ADAS, Sérgio. **Propostas de trabalho e ensino de Filosofia: especificidades das habilidades; eixos temáticos-histórico e transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2012.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Proposta curricular do ensino médio**. Manaus: Seduc, 2011.
- AULETE, Caldas. **Novíssimo aulete dicionário contemporâneo de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Lexikon, 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BECHARA, Evanildo. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.
- BORBA, Francisco C. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: Editora Piá, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96**. 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 22 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (org.). **Ensinar Filosofia**. Cuiabá: Universidade Aberta do Brasil/Central de Textos, 2013. v. 2.
- CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2000.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Tradução Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHITOLINA, Claudinei Luiz. **Para ler e escrever textos filosóficos**. São Paulo: Ideias & Letras, 2013.
- COSSUTTA, Frédéric. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mina. **Fundamentos de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CUNHA, José Auri. **Filosofia**: iniciação à investigação filosófica. São Paulo: Atual, 1992.

DALBOSCO, Cláudio A. **Kant & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

FABBRINI, R. N. **O sentido formativo da filosofia**. 2008. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/sentidoformativofilosofia.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2019

FAVERO, A. A. et al. O ensino de Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 64, p. 257-284, 2004.

FERRY, Luc. **Kant**: uma leitura das três "Críticas". Tradução Laroma Jannine. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia Filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **Governo de si e dos outros**: curso no Collège de France. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. O que são as Luzes. *In*: MOTTA, M. B. da (org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. (Coleção Ditos & Escritos, 2, p. 335-351).

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GELAMO, Rodrigo Peloso. O ensino de Filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas principais tendências no debate entre os anos de 1938 a 2008. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 24, n. 48, p.331-350, jul./dez. 2010.

GHEDIN, E. **Ensino de Filosofia no ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GONZÁLEZ PORTA, Mario Ariel. **A Filosofia a partir de seus problemas**: didática e metodologia do estudo filosófico. São Paulo: Loyola, 2007.

GUÉROULT, Martial. O método em história da Filosofia. **Sképsis**, São Paulo, ano VIII, n.12, p. 160-170, 2015.

GUIMARÃES, Bruno. **Filosofia como esclarecimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. São Paulo: Realizações, 2014.

HORN, G. B. **Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Unijuí, 2009.

HORN, G. B. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no ensino médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 2002.

IACONO, Alfonso M. **Caminhos de saída do estado de menoridade: Platão, Kant e o problema da autonomia**. Tradução Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro. Lacerda Ed: Instituto Italiano di Cultura, 2001.

JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2006.

KANT, I. **Crítica da razão prática**. Tradução Valerio Rohden. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Tradução Manuela Pinto dos Santos; Alexandre Fradique Morujão. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, I. **Prolegómenos a toda a metafísica futura**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.

KANT, I. Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento. *In*: MARÇAL, Jairo (org.). **Antologia de textos Filosóficos**. Curitiba: SEED, 2009. p. 406-415.

KANT, I. Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento. *In*: **Textos seletos: edição bilíngue**. 2. ed. Tradução Raimundo Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-117.

KANT, I. *et al.* **O que é o esclarecimento?** Tradução Paulo Cesar Gil. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011.

KOHAN, Walter. **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MATOS, Olgária. **Filosofia a polifonia da razão: filosofia e educação**. São Paulo: Scipione, 1997.

PASCAL, Georges. **O pensamento de Kant**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

SANTOS, K. C. A importância do texto filosófico nas aulas de Filosofia. **Filosofia e Educação**, v. 3, n. 2, p. 288-297, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Como ler um texto filosófico**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 22. ed. rev. e amp. 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 24. ed. rev e atual. 2016.

SILVEIRA, René José Trentin. Teses sobre o ensino de filosofia no nível médio. *In*: SILVEIRA, Renê J. T; GOTO, Roberto (org.). **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007. p. 77-118.

TORRES FILHO, Rubens. **Ensaio de filosofia Ilustrada**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

VALESE, Rui. **Aprendizagem filosófica a partir de uso de textos filosóficos nas aulas de Filosofia no ensino médio**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

VIEIRA, Wilson J.; HORN, Geraldo B. O ensino de filosofia e o uso do texto filosófico no ensino médio, os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. **Cadernos PDE**, Curitiba, v.1, p. 1-38, 2013. Versão on-line. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_filo_artigo_wilson_jose_vieira.pdf. Acesso em: 8 ago. 2019.

VIEIRA, Wilson J.; HORN, Geraldo B. O sentido e o lugar do texto filosófico nas aulas de Filosofia do ensino médio. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 1, n. 2, p. 49-66 jul./dez. 2015.

XAVIER, Cleber Fernando de Assis. **O texto filosófico no currículo do ensino de Filosofia do estado de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2015.

ZÖLLNER, J. F. ¿Es aconsejable, en lo sucesivo, dejar de sancionar por la religión el vínculo matrimonial? *In*: ERHARD, J. B. *et al.* **¿Qué es Ilustración?** 2. ed. Madrid: Tecnos, 1989. p. 3-9.