

## SEÇÃO I - ARTIGOS

### **Ensinar Filosofia ou instigar a pensar? O desafio kantiano na realidade do Ensino Médio**

Anita Helena Schlesener<sup>1</sup>

#### **Resumo**

Esse trabalho pretende refletir sobre o retorno da filosofia ao ensino médio. Para tanto, faremos algumas observações a respeito da especificidade desse ensino e das dificuldades a enfrentar ante essa especificidade. Parte-se dos escritos de Antonio Gramsci, tanto para explicitar a importância do ensino da filosofia na formação de um pensamento coerente e crítico quanto para levantar as suas dificuldades. Segue-se salientando a reviravolta dialética que caracterizou o surgimento do marxismo e que, na expressão de Walter Benjamin, trata-se de uma nova “revolução copernicana”. Finaliza-se com as diferenças entre ensinar e questionar a partir da nova perspectiva da filosofia na sua articulação com a história.

*Palavras-chave:* filosofia; ensino de filosofia; marxismo; Gramsci, Benjamin.

#### **Teaching Philosophy or instigate thinking? The Kantian challenge in the reality of high school**

#### **Abstract**

This paper aims to reflect on the return of philosophy to secondary education. It begins with some observations regarding the specificity of this teaching and the difficulties to confront against this specificity. We started of the writings of Antonio Gramsci as far to explain the importance of teaching philosophy in the formation of a coherent and critical mind as to raise their difficulties. Followed stressing the dialectical reversal that characterized the emergence of Marxism. In a expression of Walter Benjamin, this is a new "Copernican revolution". We ended with the differences between teaching and challenge to the new perspective of philosophy in its relationship with history.

*Keywords:* philosophy; teaching philosophy; marxism; Gramsci; Benjamin.

<sup>1</sup>Doutora em História (UFPR), Professora de Filosofia Política da UFPR (aposentada) e Professora do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Pesquisadora do NESEF/UFPR. E-mail: anita.helena@libero.it

## Introdução

**O que o Saber demonstra... é que o homem só pode ser livre e satisfeito se todos o forem ao mesmo tempo e se cada um reconhecer a liberdade e a satisfação do outro como liberdade ... e como satisfação ... humanas (CHATELET, 1972, p. 181).**

O retorno da filosofia como disciplina no ensino médio, após muitos anos de reivindicação do movimento docente colocou um novo desafio para os professores dessa área: a questão de como ensinar ou abordar um conhecimento produzido ao longo de mais de vinte e cinco séculos. Parte-se aqui do pressuposto que não existe uma Filosofia, mas filosofias e escolhemos sempre uma delas. Essa escolha depende de posicionamento político, assim como de reconhecimento do conteúdo teórico-metodológico inserido em um contexto histórico.

Toda filosofia porta uma ontologia e uma antropologia, em torno das quais se define o que é educação. A educação escolar, portanto, insere-se no contexto amplo da formação do indivíduo em sociedade e tem um caráter social determinado pela comunidade ou pelo grupo social do qual se faz parte e que orienta a ação e o comportamento. A partir dessas características, a inserção da filosofia como disciplina do ensino médio tem a enfrentar os limites do ensino escolar determinados pelos objetivos sociais e as suas próprias especificidades, muito bem colocadas por Kant no desafio que nos instiga a escrever esse texto.

Muitos filósofos, no curso da história da filosofia, se ocuparam da questão da especificidade do ensino de filosofia, mas Kant conseguiu explicitar de forma primorosa o desafio que enfrentamos enquanto professores e mostrou, de modo magistral, que existem duas formas de apresentar e de abordar o conhecimento filosófico. Uma forma simples de transmissão de um saber historicamente produzido e congelado em textos denominados clássicos, principalmente por abordarem problemas recorrentes na história das culturas das sociedades; uma forma é complexa e entende a filosofia como um pensamento em permanente construção e que precisa ser apreendido em seu movimento de reconhecimento e superação das contradições que caracterizam a realidade vivida. Na primeira acepção, a filosofia se constitui num conjunto de teorias mais ou menos encadeadas e aparentemente neutras, fruto do pensamento deste ou daquele filósofo no esforço individual de entender elementos que o mesmo considera essenciais e merecedores de empenho reflexivo; na segunda, a filosofia assume a sua condição de errância, na dupla acepção desse conceito: errar significa caminhar e buscar, mas também errar e aprender com os erros superando-os. Essa segunda acepção não distingue teoria e prática e cultiva o hábito da dúvida sem temer o confronto com a incerteza, o absurdo e a inexistência de um ponto fixo onde ancorar-se.

Conforme Valéry a propósito de Leonardo da Vinci, filosofar é “uma atitude”, um modo pelo qual alguém “pensa sua vida ou vive seu pensamento, numa espécie de equivalência ou de estado reversível entre ser e conhecer” (2006, p. 243). A tarefa de Sísifo

consiste em seguir o movimento contraditório da vida, tanto na sua materialidade quanto na nossa imaginação. O que se descobre com da Vinci, com Walter Benjamin ou com Gramsci, é que a filosofia não se apresenta como um sistema explicativo, mas como um pensamento aberto, histórico, inacabado e sempre recomeçado, que enfrenta o paradoxal, o ambíguo e o contraditório, a desencadear sempre novas reflexões. Nem por isso deixa de ser um trabalho rigoroso, um procedimento detalhado que, muitas vezes, não se conclui no curso de uma vida.

Nesse contexto, as categorias fundamentais para a compreensão do movimento real deixam de ser apura consciência de si e o pensamento voltado sobre si mesmo, mas a contradição e as formas que esta assume no processo de construção das condições materiais de existência, na formação social enquanto um conjunto articulado de relações de força pelas quais se produzem estruturas contraditórias que precisamos conhecer para superar.

A partir desses pressupostos pretendemos fazer algumas reflexões sobre a tarefa de um professor de filosofia que, na nossa compreensão, é instigar o aluno a pensar e a apoiar-se nos textos clássicos para fazer a leitura do seu tempo. Trata-se de acentuar que a filosofia constitui-se do movimento do pensamento e este movimento não é unívoco, não segue uma única senda, mas produz-se no embate de ideias, por meio do qual uma razão se configura e se consolida como expressão da verdade em certo momento histórico. Ensinar filosofia consiste em cativar o aluno transformando o estudo filosófico num trabalho de investigação que procura conhecer o discurso do outro para conhecer-se a si mesmo.

Uma nova “revolução copernicana”:

O despertar iminente é como o cavalo de madeira dos gregos na Troia dos sonhos  
(BENJAMIN, 2009, p.437).

Hegel reconheceu a atividade material que se exprime no trabalho humano e abriu caminho para soluções revolucionárias ao pensar a contradição como motor interno dos acontecimentos; ao apreender o homem em sua condição empírica e enquanto elemento constitutivo de uma sociedade determinada, recolocou as bases da atividade filosófica, mas permaneceu ainda no plano da ontologia; Hegel pretendia ser fiel à empiria, o que implicava reconhecer a historicidade (da sociedade e do conhecimento) mas, ao mesmo tempo, manter as bases universais e legitimadoras do discurso metafísico na ideia de Espírito Absoluto. Como acentua Chatelet (1972, p. 189), se faz a crítica a Hegel por apresentar o problema político efetivo em termos tais que “só pode receber uma solução ideal, uma solução do pensamento e para o pensamento”.

Marx, na sua crítica e superação da filosofia hegeliana, procurou entender o homem a partir de sua historicidade, em cujo movimento produz a sua vida e a aperfeiçoa por meio do trabalho, que define a sua própria natureza como criador de si próprio, o seu modo de ser, não só material mas também espiritual. Como acentua Chatelet (1972, p. 202) nessa dimensão empírica que caracteriza a existência humana pode-se distinguir “o que é fundamental”

daquilo “que é histórico” (...): “é fundamental, por exemplo, que o homem é necessidade” e que esta é determinada conforme a “ordem histórica”. É fundamental reconhecer a materialidade da natureza humana, pela qual o homem constrói a sua vida por meio do trabalho; é histórico que a força de trabalho seja reduzida a mercadoria e se constitua na base do estranhamento de si e da sociedade. Nas palavras de Gramsci, é abstrato falar de um homem genérico, da mesma forma que é abstrato reduzir o homem ao individual isolado; o efetivamente concreto é compreendê-lo em uma determinada circunstância histórica (GRAMSCI, 1977).

Marx explicitou precisamente essa contradição entre a busca de um universal legitimador de um saber filosófico e a dimensão histórica do real e, a partir de sua militância política, desenvolveu uma nova concepção de filosofia acentuando a exigência de superação da metafísica e da reformulação interna da filosofia na sua articulação com a política e a história. A partir dessa inversão de perspectiva conceitos como liberdade, por exemplo, precisam ser remetidos ao contexto histórico e político: a liberdade só pode efetivar-se quando, na prática cotidiana, depender do reconhecimento de todos que, por sua vez e ao mesmo tempo, se realizam como homens livres (CHATELET, 1972).

O novo significado da filosofia enquanto atividade essencialmente política e histórica foi acentuado por Marx na Tese XI contra Feuerbach: “os filósofos apenas interpretaram o mundo de várias maneiras tratando-se, agora, de transformá-lo” (MARX, 1974, p. 59). Para Gramsci essa Tese não nega a filosofia, mas lhe atribui uma nova dimensão: a filosofia da práxis “é a plena consciência das contradições, na qual o filósofo – entendido individualmente ou como grupo social global – não só compreende as contradições, mas coloca a si mesmo como elemento da contradição, eleva esse elemento a princípio de conhecimento e, conseqüentemente, de ação” (GRAMSCI, 1977, p. 114-5). Na verdade a atividade filosófica muda de objeto e de abordagem do conhecimento: a base de sua atenção deixa de ser o fundamento universal para fixar-se na realidade efetiva e concreta, isto é, não mais o Ser Absoluto, mas o processo contraditório de formação da sociedade.

O que Marx evidencia nessa nova “revolução copernicana<sup>2</sup>” é que a atividade filosófica, assim como todo conhecimento historicamente produzido, não é neutro, mas se produz como e se traduz em poder no âmbito das lutas de classes. Com isso, o que tentou fazer foi retirar da burguesia o privilégio de construir um pensamento homogêneo sobre a realidade a fim de mostrar às classes trabalhadoras a necessidade política de reconhecerem-se no movimento contraditório de construção da sociedade e de refletirem sobre suas lutas, seus sonhos e seus projetos; de certo modo, mostrou como as classes dominantes se apropriaram do passado cultural para consolidar seu poder e que as lutas de classes implicam enfrentar o dominador no mesmo terreno, ou seja, elaborar uma consciência crítica e a sua própria

<sup>2</sup>“A revolução copernicana na visão histórica é a seguinte: considerava-se como o ponto fixo ‘o ocorrido’ e conferia-se ao presente o esforço de se aproximar, tateante, do conhecimento desse ponto fixo. Agora esta relação deve ser invertida e o ocorrido, tornar-se a reviravolta dialética, o irromper da consciência desperta” (BENJAMIN, 2009, p. 433 – K 1, 2)

concepção de mundo a fim de reinterpretar todo o passado cultural a partir de uma perspectiva mais abrangente da realidade.

Essa questão torna-se fundamental, porque a fragilidade dos vencidos se determina pelo fato de que não possuem clareza de sua própria história, porque esta não tem uma narrativa organizada que evidencie suas práticas e interesses de classe. Uma das grandes contribuições de Marx foi esclarecer o vínculo da filosofia (teoria) com a atividade do homem (política), isto é, a função de um conhecimento que é gerado pela prática social com o objetivo de aperfeiçoar ou até de transformar esta prática.

A partir desses pressupostos, pode-se ensinar filosofia? E se possível, como ensinar? Retomamos algumas colocações de Gramsci a respeito desse assunto, observações práticas que podem ser interessantes, visto que Gramsci sempre acentuou a importância desse conhecimento para os trabalhadores, tanto que, na prisão, quando teve oportunidade de propor cursos de estudo, a filosofia sempre constava de seus programas:

No ensino da filosofia dedicado não a informar historicamente o discente sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas para formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o discente já conhece, de sua experiência filosófica (após ter demonstrado que ele tem uma tal experiência, que ele é um 'filósofo' sem o saber) (GRAMSCI, 1978, p. 148).

O ponto de partida, portanto, é a pressuposição de um certo conhecimento dos discentes a respeito de filosofia, a partir de “informações soltas e fragmentárias”, sem qualquer preparação metodológica ou crítica, ou seja, daquilo que chamamos “senso comum” (GRAMSCI, 1978, p. 148). Sabe-se que o senso comum se compõe do que existe de mais variado e mesmo bizarro, como um conjunto fragmentado e incoerente de conhecimentos, ou seja, de tudo o que o indivíduo acumula ao longo de sua vida, desde o que recebe da tradição, da religião e da cultura popular, até o conhecimento científico mais avançado. Em outras palavras, ideias e conhecimentos essenciais para a vida cotidiana (remédios, benzeduras, etc.) que provém do passado mais remoto, transmitido de geração a geração, até o modo consensual de entender a política, a ética e a moral, a partir do ideário mais recente das classes dominantes. Iniciar desse ponto significa mostrar os limites e contradições que perpassam esse conhecimento enquanto expressão de uma realidade que se esconde sob uma aparência que se apresenta como leitura parcial, fragmentada, abstrata ou inversa, a fim de criar as condições de um pensamento crítico. O desafio de compreender o real para além de suas aparências significa entender que a atividade filosófica implica, além de um ato pedagógico, uma opção política.

O caminho pedagógico é reconhecer as contradições que permeiam o social pois são elas o campo próprio para a reflexão crítica. Criticar a própria concepção de mundo, aquela

que constitui o nosso senso comum “significa torná-la coerente e unitária elevando-a ao ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido”. Significa ainda criticar “toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou traços consolidados na filosofia popular” (GRAMSCI, 1978, p. 1.371). A questão política expressa-se no fato que a sociedade divide-se em classes sociais antagônicas que sustentam a “existência de governantes e governados, dirigentes e dirigidos. Toda a ciência e a arte políticas se baseiam neste fato primordial e irreduzível” (GRAMSCI, 1977, Q 15, p. 1752) e que garantem a conotação política de todas as relações vividas na sociedade. As classes populares, na sua condição subordinada, assimilam sem crítica um modo de pensar que não condiz com sua realidade social (sem se darem conta disso) por meio de mecanismos de divulgação e afirmação de um pensamento homogêneo e hegemônico.

Desconstruir esse processo e gerar novas bases de reflexão se torna, para o professor de filosofia, um desafio semelhante ao de Sísifo, com a sua carga cotidiana: torna-se necessário não apenas “‘pensar’ com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema do que os outros homens, mas também conhecer toda a história do pensamento”, tanto da sua origem quanto do seu desenvolvimento, das condições históricas de produção dos problemas, da sua recorrência e das suas possíveis soluções (GRAMSCI, 1977, p. 1342-3). Nesse contexto, a aprendizagem filosófica consiste em compreender o particular articulado a uma “base histórica que contenha as premissas materiais” que possibilitem alcançar o que se esconde por trás das aparências e elaborar um pensamento crítico no qual “dedução e indução sejam combinadas”, pressupostos metodológicos que não podem ser abandonados, mas articulados com a nova perspectiva dialética (GRAMSCI, 1977, P. 34), a fim de compreender a história em seu movimento e em suas contradições.

A leitura do texto clássico e a adequação do discurso: a tradutibilidade.

“A educação profunda consiste em desfazer-se da educação primitiva” (VALERY, 2006, p. 35).

Retomamos agora o desafio kantiano: ensinar filosofia ou instigar a pensar? De que modo resolver essa questão no contexto da escola brasileira em suas condições atuais? Evidentemente a luta pelo retorno da disciplina ao ensino médio sempre teve como objetivo a segunda alternativa do desafio proposto. Tanto que as defesas de não retorno da disciplina argumentavam que ela nunca exerceu efetivamente essa função no tempo em que era ensinada. Esse argumento era rebatido com outro, que acentuava que sempre é tempo de começar: “provar que uma boa iniciativa não tem como pressuposto necessário uma fé transcendente, mas pode ser explicada exhaustivamente pela humanidade histórica dos indivíduos”, é uma abordagem que coloca a possibilidade de mudar a vida (GRAMSCI, 1975, p. 117).

A grande contribuição da filosofia em seu retorno ao ensino médio nas escolas

brasileiras estaria, dessa perspectiva, em dar aos discentes as condições necessárias para a formação de um pensamento crítico e autônomo, a fim de compreender a realidade e as contradições nas quais estão inseridos para contribuir para mudanças sociais relevantes. A questão central que se passou a enfrentar a partir da efetiva inserção da filosofia foi a de como realizar esse trabalho.

O impulso germinador de um pensamento não está na sua capacidade de oferecer respostas, mas sim na sua força problematizadora e crítica capaz de despertar a reflexão. Embora seja mais fácil ancorar nas certezas apresentadas por um conhecimento instituído é necessário seguir a senda árdua e árida do questionamento, trilhar os becos, as escarpas, os desvios à margem do método e da medida reconhecidos. Porque o saber não se apresenta como algo consolidado e a verdade ora se mostra, ora se esconde e não cessa de se reinventar naquilo que Walter Benjamin denominou o bailado das ideias (BENJAMIN, 1985).

Um dos pontos dos quais os professores, em geral, não abrem mão, é do uso dos textos clássicos como mediadores da aprendizagem. E então novas dificuldades se apresentam: primeiro, em relação à leitura do texto e, segundo à sua compreensão pelos discentes.

Da primeira perspectiva vale a pena salientar que, no movimento de leitura, a fim de compreender as polêmicas que marcaram uma época, precisamos evidenciar discursos bipolares, como luz e sombra, visível e invisível, aparência que esconde uma essência, superfície e abismo, verso e reverso que se complementam, métodos que se contrapõe e se embatem, a fim de podermos formar uma nova configuração da história. É como se o pensamento de uma época se constituísse sempre por ao menos duas leituras da realidade: uma que se expressa em um discurso claro, explícito, e outra que se produz como discurso oculto, paralelo e velado, mas não menos importante.

Da segunda perspectiva, tem-se que considerar que a linguagem dos adolescentes tem uma significação própria a partir da inserção dos novos instrumentos tecnológicos de comunicação, tanto pela assimilação de códigos quanto pela significação mais vinculada ao imediato cotidiano. A propósito desse assunto, retoma-se aqui a questão da tradutibilidade, que perpassa os escritos de Gramsci e, talvez, possa nos ajudar a buscar soluções.

Traduzir tem várias significações: pode ser transpor de uma língua para outra, o que implica muitas vezes trair, porque significa sempre interpretar a partir de um contexto linguístico diverso. Gramsci acentua que “nenhuma tradução é ‘perfeita’ em todos os particulares, ainda que importantes (mas qual língua é exatamente traduzível em uma outra? Qual palavra singular encontra tradução exata em outra língua?) e isso não é no ‘fundo’, essencial” (GRAMSCI, 1977, p. 1470). Importante é que se reconheçam relações, porque a cultura se produz com a colaboração de todos e se renova a cada nova leitura.

Um significado mais amplo abordado por Gramsci é a tradução entre duas culturas, que se aplicaria ao caso de nossa leitura dos textos clássicos: “a criação de uma nova cultura integral” precisaria produzir-se com “as características de massa da Reforma protestante e do

Iluminismo francês, bem como as características clássicas da cultura grega e do Renascimento italiano”, ou seja, uma cultura que “sintetize Massimilian Robespierre e Emmanuel Kant, a política e a filosofia em uma unidade dialética intrínseca a um grupo social” internacional (GRAMSCI, 1977, p. 1233). Traduzir implica, portanto, estabelecer relações e articular teoria e prática de modo orgânico, trabalho que só pode ser realizado pela filosofia da praxis.

Dessa perspectiva, Gramsci retoma Marx para acentuar que existe uma equivalência entre a política francesa e a filosofia clássica alemã que, de resto, já encontramos na literatura de Heinrich Heine que, ironicamente, declara:(...) “confesso sinceramente que vocês, franceses, são moderados e dóceis em relação a nós alemães. Puderam no máximo matar um rei que já havia perdido a cabeça antes que vocês o decapitassem”. Kant “(...) tomou o céu de assalto” e “destruiu os fundamentos de prova da existência de Deus” (HEINE, 1991, p. 89 e 97).

Essa reflexão é retomada por Gramsci, recuperando da leitura de Carducci que escreveu: “Emmanuel Kant decapitou Deus; Maximilien Robespierre, o rei”. E Gramsci esclarece: “Carducci encontrou o tema em Heinrich Heine”, mas Croce encontrou um longínquo indício dessa formulação em Hegel que, nas *Lições sobre a História da Filosofia*, afirma que as filosofias de Kant, Fichte e Schelling apresentam a revolução em forma de pensamento, traduzidas por Marx em A Sagrada Família na afirmação de que a classe trabalhadora é herdeira da filosofia alemã (GRAMSCI, 1978, p. 83).

A essas formas de tradutibilidade que evidenciam a relação entre teoria e prática acrescenta-se a de traduzir um texto clássico, em geral, de uma filosofia que pretende explicar o mundo por meio de conceitos universais, para um adolescente de ensino médio habituado com os novos códigos de comunicação criados pelas novas tecnologias informática e midiática. É como se tivéssemos que passar da linguagem geométrica para a linguagem algébrica, da expressão oral e escrita para a imagética; não que não seja possível, tanto que se têm exemplos na história do pensamento de relações interessantes entre filosofia e arte, filosofia e ciência. Porém, cada área precisa de categorias estruturais específicas sem as quais não consegue comunicar o conhecimento produzido e a filosofia apresenta-se como um trabalho reflexivo de produção escrita com parâmetros de argumentação particulares, ou seja, procura “constituir um saber inteiramente exprimível e transmissível pela linguagem” (VALERY, 1998, p. 219).

Os textos clássicos mantêm os limites de uma filosofia voltada para uma visão universal e trazem conceitos muito distantes da realidade do adolescente do ensino médio. Apresentar esses textos e torná-los interessantes evidenciando a interlocução do autor com seu tempo cuja fecundidade se esclarece no diverso e contraditório implica fazer a “tradução” sem perder o conteúdo e a problemática que eles abordam. Traduzir o conteúdo de um tempo distante significa tanto atualizar o discurso quanto reinterpretar o passado para buscar seus sinais no presente, bem como evidenciar paradigmas; cada corrente filosófica tem um



conteúdo teórico-metodológico específico que determina o significado dos conceitos, ou seja, parte de paradigmas que precisam ser explicitados para não se correr o risco de fazer uma leitura superficial ou anacrônica. Desse modo, temos graus ou níveis de interação com o texto, que aprofundamos a cada nova leitura.

A fase da qual se parte e para a qual se deve retornar é a realidade do aluno, ou seja, os limites colocados pela diversidade de linguagens e a realidade sócio-política ou histórica na qual estamos inseridos. Por isso, entendemos que a observação de Gramsci de que devemos considerar a formação do senso comum para elevá-lo a uma consciência filosófica poderia ser o ponto de partida. A apresentação do texto clássico poderia ser contextualizada em uma primeira leitura, seguida de outra que tentaria explicitar paradigmas e conceitos. Uma terceira leitura poderia evidenciar relações entre filosofia, política e história, explicitando os elos entre teoria e prática no texto do autor. Somente então pensamos que teríamos condições de retornar ao momento do aluno, para problematizar a realidade circundante.

Cabe lembrar que “o real não é translúcido, não se revela ao puro olhar do investigador”, como fazem acreditar as tendências pós-modernas; “a transparência implica no ocultamento. Quando um vidro está perfeitamente limpo você não o vê, mas vê através dele a translucidez” (DIAS, 2007, p. 35). Assim também precisamos mergulhar na aparência para buscar o que nela se esconde, sem esquecer que as palavras são como cavernas que se concretizam no jogo de luzes e sombras.

Como num jogo de xadrez ou como na composição de um mosaico, o que nos cabe é recuperar a capacidade de admirar-se, de se interrogar mesmo que pareça óbvio, desvelar o avesso escondido na trama histórica entendendo que o poder, nas várias formas que assume na sociedade (Estado, Razão, Progresso), “distorce a visão dos céus impondo seus pesados telescópios sobre certas áreas, de modo que sua importância se amplia, obstruindo outras de forma avassaladora, que ficam completamente invisíveis” (BUCK-MORSS, 2000, p. 51). Mostrar que outras leituras são possíveis é o que torna atraente a atividade filosófica.

## Conclusão

Não abordamos aqui as condições precárias da escola pública, há muitos anos abandonada à sua sorte pelos políticos de plantão, que parecem se ocupar de tudo, menos da educação. Tudo se passa como se a desigualdade social fosse algo natural, disfarçado no discurso de direitos iguais de acesso, de gestão democrática, discurso que acaba por enredar professores que imaginam que a escola, na sociedade capitalista, ainda possibilite alguma forma de emancipação.

As reflexões que fizemos não visam desanimar os professores de filosofia, mas pretendem servir para ter clareza dos limites de sua atividade e das possibilidades que a reflexão filosófica oferece. Por mais que os limites sejam grandes, vale a pena ver a

transformação quando ela acontece e, geralmente, alguma gratificação recebemos porque o conhecimento modifica, cria hábitos de disciplina e laços que podem gerar uma nova sociabilidade.

Superar as determinações colocadas pelos próprios limites do ensino nas circunstâncias atuais para desvelar o conjunto articulado da formação social em seu movimento contraditório tendo como apoio o texto filosófico é o grande desafio do ensino da filosofia da perspectiva que aqui chamamos de nova “revolução copernicana”.

**Submetido em 27 de fevereiro de 2013.**

**Aprovado para publicação em 26 de junho de 2013.**

### REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_. **Origem do Drama Barroco Alemão**. São Paulo, Brasiliense, 1985. BUCK-MORSS, S., Walter Benjamin: entre moda acadêmica e avant-garde. In: *Crítica Marxista* n. 10, 2000.

CHATELET, François. **Logos e praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Compreender o real, demonstrar sua inteligibilidade**. In: SCHLESENER, A. H. E PANSARDI, M. V. (Orgs.) *Políticas Públicas e Gestão da Educação*. Curitiba: UTP. 2007, p. 33-46.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Cárcere**. Torino : Einaudi, 1977.

\_\_\_\_\_. **Scritti Giovanili (1914-1918)**. Torino: Einaudi, 1975.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HEINE, Heinrich. **Contribuição à história da religião e filosofia na Alemanha**. São Paulo: Iluminuras, 1991.

MARX, Karl. **Teses contra Feuerbach**. In: *Pensadores*, São Paulo: Abril Cultural, 1974.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHLESENER, Anita Helena. **A escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: LiberLivro, 2009.

VALÉRY, Paul. **Introdução ao método de Leonardo da Vinci**. São Paulo: Editora 34, 2006.