



PERSPECTIVAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

VOL. 8, Nº 3, 2023, P. 89-105
ISSN: 2448-2390

Apontamentos sobre o papel social do professor de filosofia

Notes on the social role of the philosophy teacher

DOI: 10.20873/rpv8n3-89

Daniel Benevides Soares

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7275-9217>

E-mail: benevides.soares@gmail.com

Resumo

Partindo do tratamento da questão sobre a função social do filósofo, constroem-se os aportes teóricos para direcionar alguns apontamentos para uma temática semelhante: a função social do professor de filosofia. Serão propostas quatro funções sociais para o filósofo como aportes para a discussão a respeito do papel social do professor de filosofia. É para chegar a esses aportes que a investigação é dividida em dois momentos. No primeiro a função social do filósofo é discutida com amparo das reflexões de Franklin Leopoldo e Silva. Serão extraídas quatro funções sociais do filósofo. No segundo momento é discutida a relação entre filosofia e educação. As quatro funções sociais do filósofo serão aplicadas no contexto da atividade do professor de filosofia. O artigo se encerra com as Considerações Finais.

Palavras-chave

Função social. Filósofo. Professor de Filosofia.

Abstract

Starting with the treatment of the question about the social function of the philosopher, theoretical contributions are constructed to direct some notes to a similar theme: the social function of the philosophy teacher. Four social functions will be proposed for the philosopher as contributions to the discussion regarding the social role of the philosophy teacher. It is to arrive at these contributions that the investigation is divided into two moments. In the first moment of the paper, the social function of the philosopher is discussed with the support of the reflections of Franklin Leopoldo e Silva. Four social functions of the philosopher will be extracted. In the second part of the paper, the relationship between philosophy and education is discussed. The four social functions of the philosopher will be applied in the context of the philosophy teacher's activity. The paper ends with Final Considerations.

Keywords

Social function. Philosopher. Philosophy teacher.

Introdução

Na sua especificidade de não estar presa a um objeto específico, a filosofia, entre as variadas formas de se voltar sobre ela mesma, pode perguntar se há uma tarefa social a se desempenhar por ela própria, de modo que se inquire, nesses requadros, qual seria a atitude do filósofo a se cumprir da perspectiva social. Investigando inicialmente essa questão, são levantadas as condições para analisar então a função exercida por aquela pessoa que exerce a filosofia na condição de professor, ou seja, qual seria o papel social do professor de filosofia. Essa questão não busca ser resolvida aqui em definitivo, apenas ser tratada na forma de alguns apontamentos para o tema proposto. O objetivo da presente investigação, portanto, não é fornecer uma resposta definitiva para essa questão, mas, por meio das indicações esboçadas, fomentar uma discussão a respeito da relação que, desde os seus primórdios, irmana três elementos: a filosofia, aquele que a ela se dedica e o seu ensino.

Funções sociais do filósofo

Franklin Leopoldo e Silva sugere dois caminhos para desenvolver o tema da função social do filósofo: o primeiro, qual é a função social do filósofo e o segundo, qual *deve ser* a função social do filósofo (1993, p. 9). Partindo dessas indicações apontadas por Silva, poderemos extrair algumas proposições para o papel social desempenhado pelo professor de filosofia. Sigamos, pois, os passos de Franklin Leopoldo e Silva.

Primeiro, o modo de abordar o tema, qual é a função social do filósofo. Essa perspectiva “leva a indagar da *história* qual tem sido a função social do filósofo, e de que maneira a reflexão se insere no presente histórico vivido por aquele que escolheu a modalidade do saber filosófico para realizar a apreensão da realidade” (SILVA, 1993, p. 9). Essa perspectiva pode apresentar como dificuldades aquelas relacionadas com a justificação da concepção de filosofia que fornece a seleção para o inventário (SILVA, 1993, p. 10).

As dificuldades relativas à primeira perspectiva são aquelas que se levantam a partir das possibilidades de constituir a própria indagação histórica. Isto é, como operar o recorte que vai selecionar os interlocutores, a partir de que critérios escolher os autores e os momentos da filosofia a quem perguntaremos acerca da função social do filósofo. Tal escolha terá sempre um caráter arbitrário e, mais do que isso, revelará uma determinada concepção da filosofia a guiar a escolha, a servir como critério da seleção dos nossos interlocutores. E sempre se poderá questionar as respostas que pudermos tirar daí argumentando que outro recorte e outra escolha condicionariam respostas diferentes e até mesmo opostas (SILVA, 1993, p. 10).

Segunda abordagem: qual *deve ser* a função social do filósofo. Essa perspectiva confere à filosofia uma tarefa a cumprir e, a partir dessa finalidade, “qual deva ser a atitude do filósofo no que se refere à maneira de viver e de refletir a história passada e sobre o presente histórico” (SILVA, 1993, p. 9). Essa perspectiva pode apresentar duas dificuldades.

A primeira: depende de uma determinada concepção da filosofia, a partir da qual se pode até perguntar se o filósofo possui uma função social a desempenhar (SILVA, 1993, p. 10). “Poder-se-ia dizer, por exemplo, que o *plano* da reflexão filosófica está de tal modo distanciado da *ação* social e histórica que não cabe sequer colocar o *problema* da função do filósofo” (SILVA, 1993, p. 10).

Respondendo a essa objeção, a negação da função social da filosofia se baseia em concepções de filosofia que a consideram a-histórica. Contudo, essas mesmas concepções são históricas, pois aparecem na História da Filosofia em determinadas épocas e sob determinadas condições. A concepção da filosofia como ato absoluto, sobrevôo da eternidade, se dá por oposição a filosofias consideradas mais verdadeiras, ela se estabelece, portanto, criticamente/negativamente como verdadeiro saber filosófico, assim, em oposição a outras concepções históricas; a filosofia que se quer absoluta se põe como relativa; a filosofia que se quer a-histórica tem que considerar a história. Assim, aparece como legítima, mesmo nesse contexto, a *questão* da função social do filósofo, tendo como base a história (SILVA, 1993, p. 11; grifo nosso).

A segunda objeção é a seguinte: é possível negar a própria inserção histórica da filosofia, ao afirmar que a filosofia é por definição a-histórica, na medida em que tanto o fundamento da reflexão quanto os objetos que ela pretende elucidar fogem à circunstancialidade dos momentos históricos que se sucedem, posto que estão na escala do absoluto e não na relatividade das

diferenças sociais e políticas que se desenham ao longo do processo histórico (SILVA, 1993, p. 10).

A objeção da arbitrariedade do recorte histórico pode ser evitada ao se minimizar as conseqüências do recorte a ser historicamente operado. Utilizar um esquema é legítimo por ser inevitável. O esquema proposto por Silva é composto de quatro elementos. O primeiro é adotar uma concepção plural de posturas possíveis frente à questão que se quer tratar (função social do filósofo), posturas essas contempladas nos critérios seguintes. O segundo critério abre essa pluralidade de posturas ao considerar um critério adotado para o recorte histórico do tratamento do tema: a *origem*; ou seja, qual é a função social do filósofo na origem da filosofia (*origem* aqui é compreendida como primeiro conjunto de textos que podem resultar em uma visão sistemática e integradora do problema: Platão). O terceiro critério passa por colocar a questão diante de duas atitudes filosóficas diferentes (racionalismo e irracionalismo) cujos exemplos são, respectivamente, *Descartes e Kant*, em seguida, *Pascal e Nietzsche*. Finalmente, o quarto critério consiste em colocar a questão para uma atitude filosófica que procurou integrar três fatores importantes para o tratamento do problema: *crítica da racionalidade tradicional, existência e indivíduo & história*: Merleau-Ponty (SILVA, 1993, p. 11-12; grifos nossos).

Passemos agora a apresentar esses quatro critérios levantados por Franklin Leopoldo e Silva para o tratamento da questão da função social do filósofo e, partindo deles, poderemos lançar algumas luzes sobre o tema da função social do professor de filosofia. Recordamos que o primeiro é o que compreende e abre o caminho para os demais, por se tratar da reivindicação de uma pluralidade de posturas para o enfrentamento do problema. Vamos, então, ao segundo. Partamos mais detidamente, portanto, do segundo critério de seleção do recorte histórico: *origem*. Com Platão, a figura de Sócrates desponta como o exemplo mais bem acabado do direcionamento da reflexão filosófica pela sua finalidade social. Com Sócrates ocorre a preocupação em inserir as questões de ordem social e política na esfera de um Saber ligado à universalidade, com a não-excludência da Verdade. O papel do filósofo na cidade é a constituição de um Saber que permita à política se desenvolver a partir de critérios alheios àqueles da subjetividade

desordenada, da ambição e proveito particular. Sócrates exerce essa função por meio da indagação (SILVA, 1993, p. 12-13).

Assim, o papel social do filósofo para Platão é entendido primeiramente sob o signo da universalidade. O Mito da Caverna¹ ensina duas coisas. Primeira delas: é preciso fugir das sombras e ilusões do mundo sensível e encontrar fora da caverna os verdadeiros e autênticos objetos, caracterizados pela imutabilidade das essências, o que caracteriza a ideia de Bem. Segunda: uma vez contemplada a fonte da Verdade, o filósofo deve voltar à Caverna, mesmo com o risco de sofrer a incompreensão daqueles que têm nas sombras a única realidade (cf. PLATÃO, *Rep.* Vii, 237-239, 519d-521b). Nesse ponto, é possível perguntar: considerando a desproporção entre a obscuridade da Caverna e a luz da Verdade, por que o filósofo retorna, já que, no plano do saber, inexistente razão para isso? A resposta se relaciona com a função social do filósofo. Há algo de condutor no espírito filosófico, que está incluído na tarefa da filosofia enquanto contemplação da Verdade. Enquanto *guardião* da cidade, o filósofo é o mantenedor da justiça que deve reinar. A *condução* a essa justiça passa pela consciência da relatividade do mundo sensível, e da busca pela organização social calcada nos critérios transcendentais da verdade, universalidade e imutabilidade. Assim, o entrelaçamento entre amor à sabedoria e condução dos homens à autonomia é a *pedagogia*. A interferência do filósofo no social simbolizada pela volta à Caverna se caracteriza pela educação. O filósofo é político se for educador (SILVA, 1993, p. 13-15; grifos nossos). A volta à caverna significa uma educação não no sentido de um ensino de uma atividade (*didaskalía*), mas do reconhecimento de uma *amathía*, eis aí o sentido do retorno à caverna como *paideia*. A *amathía* tem o sentido do nada saber e do achar que se sabe (LEBRUN, 2006, p. 409). “Não se remedia a *amathía* pela *didaskalía* (ensinamento de uma profissão), mas pela *paideía* – pelo encaminhamento para fora da caverna²” (LEBRUN, 2006, p. 409).

¹ Cf. Platão (*Rep.* Vii, 231 – 234, 514a – 517a). Para uma análise do Mito da Caverna, conferir Lebrun (2006, p. 404-409).

² Lebrun (2006, p. 411) também apresenta a dificuldade que pode se apresentar a essa pedagogia quando ela se depara com o prisioneiro inveterado da caverna, aquele que não julgará, exposto à luz, enxergar mal por não ver sol algum e que passará a questionar o sentido da visão, levando ao filósofo o questionamento de que a filosofia, afinal de contas, não se trataria não de saber ver, mas de saber ouvir.

Passemos agora ao campo do terceiro critério, que é abordar o problema em duas frentes opostas: racionalismo e irracionalismo. Começando pelo racionalismo, temos: Descartes e Kant³. A universalidade considerada a partir do sujeito/das idéias (Descartes) ou das formas lógicas (Kant) resulta na inserção do filósofo como sendo mais indireta, pelo menos em relação a Sócrates⁴. Contudo, no caso de Descartes, apesar de não tematizar diretamente a história, sua filosofia o coloca como imediatamente responsável por ela. Seu pensamento tem como base “a constituição reflexiva da razão de representar, na instância da subjetividade, a realidade naquilo em que ela tem de objetivo. E com isso se fundamenta metafisicamente a apreensão lógico-matemática do real e se consolidam as bases da civilização científica e tecnológica” (SILVA, 1993, p. 16). Descartes não manifesta nenhuma intenção de interferir na sociedade no sentido socrático-platônico. Descartes não projetou qualquer tarefa social para a filosofia⁵, não obstante, ciência, tecnologia e atividade transformadora da natureza são derivadas da atitude cartesiana. O alcance da filosofia cartesiana é enorme, com conseqüências históricas do rumo técnico-científico que o ocidente tomou a partir do século XVII no plano social, histórico e político⁶ (SILVA, 1993, p. 16-17).

Há, portanto, uma dimensão histórica da razão que surge a partir do momento em que a filosofia fez do homem agente transformador, pela mediação teórica, da relação homem/mundo. E não é preciso muita perspicácia para avaliar o quanto este estatuto do sujeito contribuiu para a direção histórica que ainda hoje estamos seguindo. Sobretudo se pensarmos na complementação que essa ideia de subjetividade recebeu em Kant (SILVA, 1993, p. 17).

³ A respeito da passagem da metafísica cartesiana para o racionalismo crítico kantiano e as implicações para a metafísica posterior que o primado do sujeito formal lógico-transcendental kantiano passa a exercer, conferir Silva (2009, p. 13-15).

⁴ A despeito dessa aparente diferença, é possível relacionar os três filósofos: “Como Sócrates, ou como Descartes, Kant quis saber o que dizia, e sob que condições tinha o direito de o dizer. Nada mais alheio ao dogmatismo do que esse empenho de fundamentar o seu pensamento. Nada mais afim à crítica de Kant do que a ironia socrática ou a dúvida cartesiana. Como Sócrates e como Descartes, Kante poderia ter adotado a divisa do filósofo chinês: ‘o que sabemos, saber o que sabemos; o que não sabemos, saber que não o sabemos’. Tal seria, talvez, a fórmula mais exata para definir a atitude racionalista. Pois a busca dos fundamentos e dos limites da razão não redundava em prejuízo da razão, mas sim, em sua justificação. É da natureza da razão o não se fiar cegamente em si mesma” (PASCAL, 1999, p. 190-191).

⁵ Um exemplo dessa postura cartesiana está na terceira máxima da sua moral provisória: buscar, antes, dominar a si mesmo do que ao destino e vencer os próprios desejos antes de tentar modificar a ordem do mundo (SILVA, 2005, p. 79).

⁶ Cf. a esse respeito Silva (2005, p. 88-90). No caso de Kant, a respeito do impacto de sua filosofia na História, um bom exemplo é a querela com Frederico Guilherme II deflagrada pela sua filosofia da religião. Veja-se ainda Pascal (1999, p. 17-18).

A segunda frente que ataca o problema é o irracionalismo: Pascal & Nietzsche. A racionalidade enquanto paradigma da vida e da história, não se manteve isenta de críticas⁷. Pascal considera que a inserção do homem na história não se faz pela soberania da razão, mas sim pela visão e vivência da contradição. A inserção na *história* é feita pela aceitação da irracionalidade da história e pela aceitação da contradição e dilaceramento que a razão historicamente constituída procura mascarar. Não há o risco de tentar superar a finitude pela harmonia entre história e razão⁸ (SILVA, 1993, p. 17-19). Nietzsche considera que a história pode ser negação e ilusão quando se concebe que ela transcorre sob a presidência da razão e negligenciando as paixões (cf. NIETZSCHE, 2018, p. 62-63)⁹. Recuperar a história passa pelo emprego de um processo genealógico que desmistifica a chamada ideologia racional sem anular a razão (o que equivaleria a anular toda linguagem) (SILVA, 1993, p. 19).

Chegamos ao quarto critério, personificado em *Merleau-Ponty*. Para evitar que a crítica genealógica seja um processo puramente destrutivo, é necessário um equilíbrio entre *existência*, *razão* e *história*, termos compreendidos de diversas maneiras em diferentes filosofias e nas diferentes relações do filósofo com a sociedade¹⁰. O equilíbrio proposto por Merleau-Ponty consiste em, por um lado, considerar que a *história* tem a sua dimensão de autonomia na medida em que o indivíduo encontra um passado e um presente, uma sociedade constituída e relações que pesam sobre ele, mas, ao mesmo tempo essas determinações são vividas (filtradas pela *existência*¹¹), não tendo um sentido único e nem sendo opaco, o indivíduo as trabalha e lhes

⁷ De acordo com Zwick (2018, p. 14, nota 4), a primeira seção de *A genealogia da moral* é um contraponto ao “conhece-te a ti mesmo” socrático.

⁸ A história em Pascal “não pode ser o desfile da razão acrescido de alguns troços pulsionais” (SILVA, 2004, p. 16). A respeito da história em Pascal conferir também Oliva (2004, p. 17-31; p. 69-88 e p. 131-163). O conceito de figura é fundamental para o deslinde da história em Pascal. A esse respeito, conferir Lebrun (2006, p. 27-36).

⁹ “Ah, a razão, a seriedade, o domínio sobre os afetos, toda essa coisa sombria chamada reflexão, todos esses privilégios e ornamentos do homem: como custaram caro!” (NIETZSCHE, 2018, p. 68).

¹⁰ Conferir a esse respeito, Merleau-Ponty (1991, p. 161-169).

¹¹ Merleau Ponty considera que “uma vez introduzido na filosofia, o pensamento do subjetivo não se deixa mais ignorar” (1991, p. 169). Isso porque, embora a subjetividade não seja uma descoberta, mas uma construção (p. 168-169): “O próprio filósofo que hoje sente saudades de Parmênides e gostaria de tornar as nossas relações com o Ser tais como eram antes da consciência de si deve justamente à consciência de si o seu sentido e o seu gosto pela ontologia primordial. A subjetividade é um desses pensamentos aquém dos quais voltamos, mesmo e sobretudo se os superamos” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 169).

oferece um sentido, que acaba influenciando na ação corrente dessas determinações¹². A compreensão dessa dialética entre *fazer e sofrer* a história produz a possibilidade de compreender o devir histórico e a racionalidade imanente da história, fruto da tensão entre liberdade do agente e curso da história (SILVA, 1993, p. 20-21).

A partir dos apontamentos de Franklin Leopoldo e Silva, podemos apresentar o seguinte esquema para a função social do filósofo. Sócrates: apresenta a função pedagógica do filósofo. Atrelada a si, há a função da filosofia de ensinar os indivíduos que entram em contato com ela. Com Descartes e Kant é possível pensar uma função atitudinal do filósofo. A especulação filosófica rende frutos que incidem nos rumos da sociedade, modificando sua história e configuração, ainda que este não seja um desejo do pensador. Com Pascal a filosofia se apresenta com a sua função desnaturalizadora. A filosofia apresenta o potencial de desvelar construções pretensamente naturais, explicitando seu caráter engendrado, sem deixar de fora mesmo as produções da própria filosofia; Nietzsche nos lega a função genealógica do filósofo. A filosofia exerce uma crítica e investigação dos pressupostos (cf. NIETZSCHE, 2018, p. 15-18; 24-61). Finalmente, Merleau-Ponty traz a função ressignificadora do filósofo. A filosofia se apropria de termos e atitudes operando deslocamentos que por sua vez criam novas redes de significados.

A partir dessas quatro funções extraídas dos autores com os quais dialogamos, podemos aprofundar a função social do filósofo para o atual momento histórico em sua relação umbilical com a educação.

A ligação entre filósofo e educador

Eric Weil divide a educação como um todo em dois níveis: instrução e educação (propriamente dita) (cf. WEIL, 2011a, p. 59-105). A educação não se resume à instrução. A instrução é o nível dos conhecimentos técnicos e objetivos (o resultado de uma equação, uma data histórica,

¹² “Foi preciso aprender a historicidade do saber, esse estranho movimento pelo qual o pensamento abandona e salva as suas fórmulas antigas ao integrá-las como caos particulares e privilegiados num pensamento mais compreensivo e mais geral, que não se pode decretar exaustivo. Esse ar de improvisação e de provisório, esse feito um tanto desvairado das pesquisas modernas, sejam elas em ciência, sejam em filosofia, em literatura ou artes, é o preço que é preciso pagar para adquirir uma consciência mais madura de nossas relações com o Ser” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 165).

a correção gramatical de uma tradução, o que, para o próprio Sócrates, já não caracterizava o verdadeiro conhecimento, sendo o papel do professor de Filosofia transcender esse nível¹³). No nível da instrução, o indivíduo deve receber os conhecimentos que lhe permitirão tomar um lugar na sociedade do trabalho. Esse nível educativo contempla o exercício de virtudes fundamentais, tais como a objetividade e a argumentação rigorosa (CANIVEZ, 1999, p. 139).

Para além da instrução, o indivíduo deve ser demandado, via educação, a uma reflexão pessoal sobre o sentido de sua ação. A educação não deve ser imposta, apenas apresentada de modo que a atitude da reflexão tenha sentido aos seus olhos, revelando a liberdade e responsabilidade próprias do indivíduo (CANIVEZ, 1999, p. 139-140). A educação planeja levar o indivíduo à autonomia; seu objetivo é o de fazer do educando um educador de si mesmo e daqueles aos quais lhe couber o encargo de educar (CANIVEZ, 1999, p. 140).

Na sociedade moderna, o filósofo deve se fazer educador para esclarecer os dirigentes quanto ao sentido de suas ações (CAILLOIS, 1977, p. 7). A política não encontra em si sua razão de ser. A reflexão política acha-se no interior da filosofia. Existe um sentido para além da política e que chega além da ação, indo até a teoria (CAILLOIS, 1977, p. 9). A política tem como papel na realidade inacabada vivenciada pelo homem moderno a busca de um sentido, mesmo sob o risco de soçobrar sob a hiper-racionalização da organização (CAILLOIS, 1977, p. 10).

É dessa perspectiva que se compreende o papel do filósofo no mundo enquanto educador: Uma má educação consiste em uma educação mutilada, não orientada para a razão. “Encontra-se por toda parte o educador inconsciente, o pedante que transmite um saber morto, ou o instrutor que inculca aptidões e atitudes parciais e particulares. São homens dessa espécie que deram má fama à educação e à tarefa do educador” (WEIL, 2011a, p. 66-67). Weil (2011a, p. 69) lembra que não é um absurdo pensar, tendo em vista o fracasso do trabalho do educador-filósofo, em uma comunidade ordenada com base exclusivamente na força e na violência, uma

¹³ Weil considera que a figura de Sócrates ilustra uma forma de consciência, a vida para o interior oposta às grandes estruturas, no caso, representadas pelo Estado ateniense. Essa consciência é uma consciência moral, dada em épocas em que o que é considerado justo e bom não é capaz de satisfazer a melhor vontade (2011b, p. 35-36). Essa oposição entre vontade/consciência moral e uma ordem institucional insatisfatória para essa consciência, marca, aliada à função pedagógica, a desnaturalizadora.

ordem que conheceria instrutores, mas não poderia comportar educadores. Nesse cenário, o ser humano é situado e submisso, mas não se situa de modo livre e razoável.

O filósofo é um educador exercendo a função social, sua participação no processo educativo se dando por meio da atividade do ensino, educando outros indivíduos para a reflexão, a própria prática do filósofo como uma participação positiva no mundo da ação (CANIVEZ, 1999, p. 138-139). Essa inserção positiva no mundo da ação cujos aportes são, se não propriamente fornecidos, pelo menos estimulados, pelo educador-filósofo e trazem à tona o papel - realizado como obra conjunta das funções pedagógica e atitudinal - do professor de filosofia.

Segundo Kohan, no decurso da história, a filosofia tem estado ligada ao ensino. O caráter político e pedagógico da filosofia se sobrepõe, tendo em vista o seu componente duplamente educacional: enquanto aquele que estuda a filosofia e depois ensinará aos outros. A filosofia forma quem entra em contato com ela e este formará outros (2003, p. 34). A gênese do ensino de filosofia como voltado para uma *formação (Paidéia)* encontra-se n' *A República* de Platão. Ali há os elementos clássicos que definem uma pedagogia formativa. Primeiro: educa-se para desenvolver certas disposições que, se considera, existem em potência. Segundo: educa-se para *com-formar*, para dar forma a um modelo prescritivo já previamente estabelecido. Essa educação formativa se dá como uma tarefa política (KOHAN, 2003, p. 36-39).

Assim, desde Platão, passando por Montaigne e Kant, a filosofia exerce essa função formativa, o que não se alterou na contemporaneidade, com a filosofia a serviço de uma cidadania crítica. Nesse sentido, a filosofia oferece uma educação para a democracia por lapidar três ferramentas necessárias a todos os participantes de uma democracia. A primeira delas é um tratado rico e variado com conceitos gerais e controversos como verdade, justiça e liberdade. A segunda consiste em uma elevação dos processos reflexivos, reunindo as dimensões crítica, criativa e ética do pensar. Finalmente, pavimenta um diálogo que abre as portas para a elaboração de juízos criteriosos. A função da filosofia - e, portanto, do professor de filosofia - está relacionada com a preparação para a vida na democracia (KOHAN, 2003, p. 40). Segundo Kohan, a verdadeira função da filosofia e, conseqüentemente, daquele que a ensina, além da formação para a democracia - embora essa seja importantíssima-, é manter viva a possibilidade do novo, isso

entendido como a capacidade de ruptura com a significação dominante (2003, p. 43). Para Kohan, mais do que somente pensar o ensino da filosofia como estando ao serviço da cidadania, deve-se pensá-lo como a promoção de uma experiência do pensamento (2003, p. 44-45).

Uma experiência de pensamento é uma prática teórica, intersubjetiva, irrepetível, intransferível, uma forma de exercer o pensar que chamamos de “filosófica” quando dá ênfase à crítica, à criação, à diferença, à resistência e a uma interlocução com uma história de pensamentos que no ocidente tem mais de 26 séculos (KOHAN, 2003, p. 45).

Essa elevação do papel da filosofia se faz no contexto da superação do caráter instrumental que o pensamento pode ter. Cabe ao professor de filosofia fazer essa elevação. Ambas as atribuições dadas por Kohan se enquadram na função atitudinal da filosofia. Essa função, articulada com a função pedagógica, atualiza a função atitudinal do professor de filosofia.

O filósofo coreano Byung-Chul Han recupera a tripla tarefa em vista da qual, segundo Nietzsche, são necessários educadores: *aprender a ler, aprender a falar e escrever e aprender a pensar*. *Aprender a pensar* inclui a experiência contemplativa, o que necessita que o indivíduo supere a incapacidade de oferecer resistência aos estímulos. Han considera que a anuência irresistível a todo e qualquer estímulo – como o fluxo informativo contínuo das redes sociais – na verdade transforma uma hiperatividade sensorial em hiperpassividade do esgotamento espiritual. O papel social do professor de filosofia no contexto dessa hiperatividade se torna aquilo que já está presente na figura de Sócrates enquanto educador: o curandeiro. É nesse sentido que Han considera que aprender a pensar é uma atividade de suma importância, pois não sendo uma atividade mecânica impede que o agir se deteriore em uma reação hiperativa (2015, p. 53). “Há diversos tipos de atividade. A atividade que segue a estupidez mecânica é pobre em interrupções. A máquina não pode fazer pausas. Apesar de todo o seu desempenho computacional, o computador é burro, na medida em que falta a capacidade para hesitar” (HAN, 2015, p. 53-54).

Nesse diapasão, Han diferencia: *potência positiva; impotência e potência negativa*. A *potência positiva* é a potência de fazer alguma coisa. Já a *impotência* é o simples oposto da potência positiva por ser a incapacidade de fazer. Por fim, a *potência negativa* se diferencia da impotência

por ser a potência para não fazer. Não é uma incapacidade para fazer, mas a capacidade de dizer não. Quando há apenas *potência positiva*, não é possível haver ação do espírito. Sem a *potência negativa*, incorre-se em hiperatividade, dispersão do pensamento em uma quantidade virtualmente infinita de objetos, sendo impossível haver reflexão (HAN, 2015, p. 57-58). O papel do filósofo de resgate da atividade contemplativa em uma sociedade de hiperatividade desnatura-liza esse *modus vivendi*, colocando em xeque a confortável posição compulsória que logrou na sociedade contemporânea. Assim, como apontado por Han, quando uma tarefa para cumprimento das quais se necessita de educadores é aprender a pensar, a função pedagógica se reúne com o aspecto curativo da filosofia em uma função desnaturalizadora.

Gallo considera que o ensino é dotado de funções explícitas (formação e informação do aluno; acesso ao mundo da cultura sistematizada e formal) e latentes (inserção do aluno no mundo da produção). É a função de atividade de controle social exercida pela educação. O professor de filosofia explicita o caráter ideológico dessa função (2008, p. 81). Isso porque o pensamento não pode ser situado em relação ao movimento atual da sociedade, por isso, o papel do filósofo é *desnaturalizador*. Isso porque apenas ao cabo de um certo número de anos que se toma consciência do lugar do filósofo. Sócrates é um exemplo paradigmático (GALLO, 2012a, p. 36).

Ainda de acordo com Gallo, uma ilustração para o papel do professor de filosofia como o *instaurador de um novo começo* é a relação de Sócrates e Platão. Sem o estímulo socrático, Platão não teria se iniciado em filosofia, porém é a morte do seu mentor que o fez iniciar o movimento de um novo começo, produzindo a sua filosofia. Essa imagem ilustra o papel do professor de filosofia: ele faz a mediação de uma primeira relação com a filosofia, para que, a partir daí, os alunos possam conquistar sua autonomia criativa, esse é o significado de *instaurar um novo começo*. Nesse sentido, o papel do professor de filosofia enquanto educador não é apenas explicar conceitos¹⁴, mas dinamizar a relação dos alunos com os conceitos, saindo de cena para que

¹⁴ Essa postura pode ser comparada à chamada educação bancária freireana. Nesse contexto, o papel social do professor de filosofia passa pelo enfrentamento da *educação bancária*. Segundo Freire, a *educação bancária* se caracteriza pelo depósito nos educandos de conteúdos alheios à experiência existencial deles, desconectados da maneira como ganhariam significação. Isso conduz e se circunscreve à dimensão da memorização mecânica dos conteúdos. Nessa concepção, os alunos são meras incidências, a única habilidade requerida e exercitada é a memória, na medida em que não se faz aceno

os alunos conquistem sua autonomia na relação com os conceitos (2013, p. 17). “Ou, uma última imagem, o professor de Filosofia é como um catalisador numa reação química: ele coloca os elementos em contato e faz com que a coisa aconteça, mas aquilo que acontece escapa dele” (GALLO, 2013, p. 17). “Como mediador, ele não deixa de apresentar idéias e de mediar a leitura de textos; mas tudo isso é feito visando a experimentação do estudante, visando que ele entre no fluxo do pensamento e experimente o pensar conceitual da Filosofia” (GALLO, 2013, p. 17).

Para Gallo, o professor de filosofia deve ser um *intercessor*, um elemento que possibilita e catalisa a criação de conceitos para além da opinião (2012b, p. 120). Para Gallo, há três interrogações que precisam ser enfrentadas para pensar a atuação do professor de filosofia. A *primeira* é “que filosofia” ensinar. Independente da perspectiva adotada, ela deve ser entendida e apresentada aos alunos como *uma perspectiva* e não como a única. A *segunda* é “que filosofia ensinar aos alunos, tendo em vista que a legislação federal se refere apenas a conteúdos necessários ao exercício da cidadania. Essa perspectiva sujeita a filosofia a um consenso fabricado por interesses outros, impedindo o exercício da filosofia como experiência do pensamento. Contra essa perspectiva, Gallo oferece a aula de filosofia enquanto uma oficina de conceitos, como um ensino ativo que coloque o estudante em contato com a atividade filosófica da criação conceitual. A *terceira* é “de que professor precisamos para isso”. A resposta é um professor que também faça esse movimento. O professor deve fazer da filosofia um *poder de começo*: o professor de filosofia faz a mediação de um primeiro contato com a filosofia e instaura um novo começo para sair de cena para que os alunos sigam suas próprias trilhas (2012b, p. 126-129).

Para dar conta dessas três interrogações da posição de catalisador e instaurador de um novo começo, o professor de filosofia alia a função pedagógica à genealógica, pois é imprescindível investigar a própria filosofia na sua historicidade para apresentar ideias e mediar leituras.

Perine considera que a atividade filosófica e seu ensino, desde Sócrates, mantém relação, de modo que o filósofo e o professor de filosofia estavam reunidos, situação que começa a

à criatividade, invenção, reinvenção e transformação do saber (1994, p. 33). Em oposição à educação bancária, Freire propõe uma *educação problematizadora*, que, por se caracterizar como dotada de uma dialogicidade, rompe com a verticalidade presente na relação educador-educando (1994, p. 39). A *educação problematizadora* é uma prática; nela os educandos desenvolvem o poder de captação e compreensão do mundo que lhes aparece, estabelecendo uma forma autêntica de pensar (FREIRE, 1994, p. 41).

mudar nas universidades medievais. A dicotomia entre filósofo e professor de filosofia se aprofunda quando a filosofia se torna saber especializado, transmitido na forma de comentários de cunho marcadamente *reprodutor*. Perine defende que o discurso didático filosófico tenha um cunho *reformulador* do saber filosófico especializado, de modo a construir uma ordem de transmissão própria do professor, com sua assinatura, sua elaboração pessoal, que, ao mesmo tempo em que o torna acessível aos alunos, também fornece os instrumentos para sua superação, ou seja, para conduzir à autonomia intelectual do aluno, para a elaboração da assinatura pessoal do educando. A compreensão dos problemas filosóficos exerce aqui papel essencial (2013, p. 144-153). Aqui encontramos a função ressignificadora exercida pelo filósofo. Quando essa função é exercida em conjunto com a função pedagógica, temos o professor de filosofia atualizando a função ressignificadora da filosofia.

Assim, uma função do professor de filosofia crítica e problematizadora exige pensar e produzir *subjetividades geradoras*: trata-se de uma forma de trânsito para outras condições existenciais e devires possíveis de vida bem como de mundos outros. Essa *subjetividade geradora* assume três campos problematizadores que interagem entre si. O primeiro é a relação de si mesmo com a alteridade como condição: o outro é encarado aqui como possibilidade para o desenvolvimento individual, o estar em contato com a diferença proporcionando o ganho para a experiência pessoal. A segunda é a ascese filosófica como forma política da vida social; essa ascese incorpora a dimensão do diálogo; é pelo diálogo que a comunidade se anuncia; o diálogo é ascético, pois pressupõe a horizontalidade dos falantes, sendo assim a primeira forma de ação política; trata-se de uma ascese relacional, pois o diálogo pressupõe a pergunta que quebra a imobilidade e descristaliza as relações de poder destinadas à dominação. A terceira é a produção de verdades para além dos cenários condicionantes do pensamento e do agir educadores, para propiciar outras subjetividades geradoras, distintas daquelas que naturalizam os cenários de poder e opressão; partindo da noção freireana do não acabamento do ser humano, trata-se de notar que interessa à educação a problematização do mundo do trabalho, das convicções, da arte, do mundo da cultura, resultando em novas relações ser humano-mundo e inviabilizando uma concepção de verdade inclinada ao fechamento da condição humana.

Essa descrição das *subjetividades geradoras* pode ser dimensionada nos termos de Paulo Freire quando o autor menciona em *Medo & Ousadia: o cotidiano do professor* que é preciso *existencializar a filosofia* (FREIRE; SHOR, 2013, p. 96). Essa concepção de educação, segundo Gallo et al, vai na contramão do que se encontra nas BNCC de 2018, que prevê uma ênfase distorcida em uma habilidade de adaptabilidade do educando, adaptabilidade ao gosto da concepção de cidadania do neoliberalismo, o que apenas replica o desiderato da *Organisation for Economic Co-operation ad Development* (OCDE) para a educação: transferir habilidades para a adaptação a diferentes contextos com rapidez e a prontidão para atender a dinâmica de trabalho do capital globalizado, conforme os interesses dos empregadores (2021, p. 7, 12-13, 16).

Nesse diapasão, a função pedagógica da filosofia se une com a função resignificadora para transformar as subjetividades esperadas pela educação esvaziada do seu poder de crítica.

Considerações Finais

Segundo Canivez (1999, p. 44), eliminar as contradições é, para Sócrates, a maneira de fazer frente à violência que ameaça a coesão da comunidade, buscando a coerência formal de termos como justiça, coragem e moderação. O método dialético da coerência formal elimina as contradições fixando a identidade das palavras conforme o sentido e na relação que liga umas às outras, a coerência do discurso. A vida propriamente humana é assim em uma comunidade de sentido vivido. Essa lógica da não-contradição, da definição e da coerência do discurso – entre os termos do discurso – é reconstituída pelo diálogo. As funções pedagógica, atitudinal, genealógica/desnaturalizadora e resignificadora são os termos do discurso a respeito da função social do professor de filosofia. Reunindo esses termos no diálogo, a discussão filosófica contribui para a construção do sentido vivido na comunidade humana do pensamento. Ao longo do percurso ensaiado aqui a primeira função apresentada funcionou como um liame para as demais. Nas aplicações para o âmbito da educação das funções extraídas da discussão a respeito da função social do filósofo, uma figura se fez presente com frequência: Sócrates. Isso não foi por acaso. O filósofo ateniense representa a condição de possibilidade para que as demais

funções possam ser exercidas pelo professor de filosofia: a função pedagógica. Não é possível exercer funções atitudinais, genealógicas/desnaturalizadoras e ressignificadoras sem uma aliança primeira com a pedagógica. É a ensinabilidade intrínseca à filosofia que desponta aqui, como uma chama, que é passada adiante. Realizando todas as funções sugeridas aqui, pela função pedagógica, mantemos viva aquela que é uma possibilidade humana irreduzível: a filosofia.

Referências bibliográficas

- CAILLOIS, R. "Politique et violence chez Eric Weil". *Revue de l'enseignement de philosophie*, v. 28, n. 5, 1977, p. 1-10.
- CANIVEZ, P. *Weil*. Paris: Les Belles Lettres, 1999.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GALLO, S. et al. "Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea". *Revista Pro-Posições - Dossiê Paulo Freire: cem anos de dialogação, problematização e transformação*, v. 32, 2021, p. 1-21.
- GALLO, S. *Metodologia do ensino da filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus Editora, 2012a.
- GALLO, S.; CORREIA, W. A filosofia no Ensino Médio: a favor da "Filosofia que chega depois". *Filosofia e Educação*, v. 4, n. 1, 2012b, p. 96-112.
- GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- HAN, B. C. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- KOHAN, W. O. "O ensino da filosofia frente à educação como formação". In: GALLO, S. et al (Orgs.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LEBRUN, G. "Sombra e luz em Platão". In: LEBRUN, G. *A filosofia e sua história*. MOURA et al (Orgs.). São Paulo: Cosac & Naify, 2006.
- LEBRUN, G. "Pascal: a doutrina das figuras". In: LEBRUN, G. *A filosofia e sua história*. MOURA et al (Orgs.). São Paulo: Cosac & Naify, 2006.
- MERLEAU-PONTY, M. *Signos*. Trad. M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral*. Trad. R. Zwick. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2018.
- OLIVA, L. C. *As marcas do sacrifício: um estudo sobre a possibilidade da História em Pascal*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.
- PASCAL, G. *O pensamento de Kant*. Trad. R. Vier. Petrópolis: Vozes, 1999.

PERINE, M. "Aprendendo & ensinando a filosofar". In: CORNELLI, G.; CARVALHO, M. (Orgs.). *Ensinar filosofia: volume II*: Cuiabá: Central de Texto, 2013.

PLATÃO. *A república*. Trad. E. Teixeira. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SILVA, F. L. "Tempo: experiência e pensamento". *Revista USP*, n. 81, 2009, p. 6-17.

SILVA, F. L. *Descartes e a metafísica da modernidade*. São Paulo: Moderna, 2005.

SILVA, F. L. "Prefácio". In: OLIVA, L. C. *As marcas do sacrifício: um estudo sobre a possibilidade da História em Pascal*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

SILVA, F. L. "Função social do filósofo". In: MAGALHÃES, S. T. *et al* (Orgs.). *A filosofia e seu ensino*. Petrópolis: Vozes, 1993.

ZWICK, R. "Introdução e notas". In: NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral*. Trad. R. Zwick. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2018.

WEIL, E. *Filosofia política*. Trad. M. Perine. São Paulo: Loyola, 2011a.

WEIL, E. *Hegel e o Estado*. Trad. C. Nougé. São Paulo: É Realizações, 2011b.

Recebido em: 22-04-2023

Aprovado em: 15-07-2023

Daniel Benevides Soares

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará e Professor da Faculdade Católica de Fortaleza.