

Sobre o exercício do ofício de professor de filosofia: algumas problematizações conceituais e atitudinais

About the exercise of the office of professor of philosophy: some conceptual and atitudineis problematizations

Gilberto Oliari

Professor na Universidade Comunitária da Região de Chapecó e na Educação Básica do Estado de Santa Catarina, Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

gilba@unochapeco.edu.br - <https://orcid.org/0000-0003-3102-8383>

Anderson Luiz Tedesco

Professor Doutor na Universidade Comunitária da Região de Chapecó e no Colégio La Salle, Xanxerê, Santa Catarina, Brasil.

anderson.tedesco@unochapeco.edu.br - <https://orcid.org/0000-0002-7425-1748>

Recebido em 08 de novembro de 2019

Aprovado em 08 de junho de 2020

Publicado em 30 de julho de 2020

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir a respeito do ofício do professor de filosofia na cultura. Para tanto, identificou-se no pensamento de Nietzsche uma perspectiva inicial de uma antieducação, na medida em que entendia que o ofício do filósofo era de contrapor-se ao modelo educativo tradicional. Tendo como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, recorreu-se à seleção de textos e obras que abordaram a temática da educação nas três fases do pensamento de Nietzsche. Na primeira fase, considerou-se os textos: “Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino” (1872) e a “Terceira Consideração extemporânea: Schopenhauer como educador” (1874). A fim de problematizar o ensino de filosofia como exercício de um ofício, buscamos apontar cinco considerações relativas ao ensino deste nos processos educativos. Para isso, percorremos um caminho teórico para considerar a importância do amadorismo do professor (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017); a importância do filosofar e do reconhecimento de que a filosofia é multifacetada (SAVATER, 2001; CERLETTI, 2009); problematizamos também um caminho metodológico (GALLO, 2007), que auxilia pensar a docência como o exercício de um ofício. Conclui-se que o ensino da filosofia é um ofício reflexivo, de proposição de outros (novos) pensamentos em nossos processos educativos que não só formam, mas também (trans)formam consciências e seus modos de viver e de agir.

Palavras-chave: Educação; Ofício; Formação; Ensino de Filosofia.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the professor's craft of philosophy in culture. Therefore, nietzsche's thought was identified with an initial perspective of an anti-education, as he understood that the philosopher's office was to oppose the traditional educational model. Having as a methodological procedure the bibliographic research, we used the selection of texts and works that addressed the theme of education in the three phases of Nietzsche's thought. In the first phase, the texts were considered: “On the future of our educational establishments” (1872) and the “Third Extemporaneous Consideration: Schopenhauer as educator”

(1874). In order to problematize the teaching of philosophy as an exercise of a trade, we seek to point out five considerations related to its teaching in educational processes. For this, we have come a theoretical path to consider the importance of teacher amateurism (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017); the importance of philosophar and the recognition that philosophy is multifaceted (SAVATER, 2001; CERLETTI, 2009); we also problematize a methodological path (GALLO, 2007) that helps to think of teaching as the exercise of a craft. It is concluded that the teaching of philosophy is a reflective officium, of proposition of other (new) thoughts in our educational processes that not only form, but also (trans)form consciences and their ways of living and acting.

Keywords: Education; Craft; Training; Philosophy Teaching.

Introdução

A presença da filosofia nos espaços educativos tem ganhado notoriedade no debate educacional contemporâneo. Discussões acerca de seus conteúdos, de suas metodologias, ou mesmo das competências e habilidades da BNCC no Ensino Médio, são algumas das temáticas que têm gerado importantes debates. Diante desse emaranhado de reflexões, pretende-se ao longo desse artigo, debruçar-se sobre o ofício docente (sobre o conjunto de saberes e fazeres) relativo ao ensino de filosofia.

Os modos de exercer o ofício da docência sempre carregam preocupações com aspectos específicos do componente curricular no qual se atua, no caso desse artigo, preocupações acerca da filosofia, bem como com questões mais gerais da educação escolar. Se pode dizer que, desde muito cedo, no exercício do ofício de professor, os docentes ocupam-se com o planejamento das aulas, pensando em abrir possibilidades para que os alunos percebam a necessidade do pensamento e da filosofia para refletir e atribuir sentido e significado às coisas e aos fenômenos do mundo.

Assumir a docência em filosofia como o exercício de um ofício significa pensar que o professor tem um conjunto de saberes encarnados em seu modo de vida “que exige expor mais o privado em público e participar da vida pública” (LANGON, 2008, p. 84). Desse modo, é necessário problematizar os saberes, que se desdobram em ações pedagógicas nas práticas educativas e culturais cotidianas. Em outras palavras, é preciso considerar os elementos que possibilitam a emergência de um professor de filosofia, que encarnado de saberes, reúna condições para transformação daquilo que é pensamento e subjetividade nos espaços de discussões pública comum, e nas matérias de estudo na escola.

Considera-se que para o professor ser um “mestre de ofício” é preciso que ele adote um modo de vida, o qual permita que sua identidade seja constituída por aquilo que ele conhece. Para isso, é necessário um movimento que se inicia pelo reconhecimento da alienação nos momentos em que o conhecimento, o pensamento e as inteligências encontram-se integradas a um sistema mundial que produz exclusões (LANGON, 2008) e que devem desdobrar-se na busca por transformação dessa alienação em ação educativa. Desse modo, tornar-se um professor de filosofia exige reconhecimento dos contextos de alienação em que vivemos e tentativas de superação desses contextos. Para tanto, é necessário buscar cotidianamente a sua educação e desenvolver seus próprios discursos e características de vida.

Nesse sentido, trazemos para o texto algumas problematizações a fim de tornar a ideia mais clara por Nietzsche, a respeito da educação de seu tempo, pois o modo de fazer a educação, no século XIX, possibilitava a massificação dos sujeitos acerca dos propósitos alienantes, ou aquilo, que o filósofo afirmava em domesticação das práticas de ensino. Para o filósofo, os processos educativos deveriam relacionar-se mais proficuamente com modos de promover a libertação dos sujeitos, com vistas ao desenvolvimento de suas potencialidades

subjetivas e culturais. Nessa perspectiva, as ações pedagógicas propostas pelos docentes deveriam estar direcionadas à superação dos contextos de massificação e alienação.

Esse modo de compreender a ação pedagógica pode ser expandido para todos os componentes curriculares da escola, visto que todos têm como premissa inserir crianças, adolescentes e jovens no mundo do conhecimento. No entanto, direciona-se esse texto para o professor de filosofia, o qual deve levar em consideração duas ideias: a primeira é que “aprender filosofia não é decorar conceitos, teorias, ou conclusões a que filósofos consagrados já chegaram” (XARÃO, 2017, p. 60), embora aprender esses conteúdos de filosofia seja necessário, o aprendizado de filosofia não pode encerrar-se neste exercício; em segundo lugar, “ensinar filosofia não é o mesmo que preparar longas aulas, ainda que incrementadas com todos os recursos didáticos disponíveis” (XARÃO, 2017, p. 60). Sendo assim, a reflexão debruça-se a respeito das considerações ao professor de filosofia, pois o exercício de ensinar filosofia requer uma constante reflexão e posicionamento do professor na escola e nos outros espaços em que ele atua.

A intenção desse texto é problematizar cinco considerações teóricas e práticas, relativas ao ofício de professor de filosofia, de modo a discutir alguns princípios que podem sustentar o cotidiano de proposições filosóficas intentadas por ele. Desse modo, a pergunta central que move a construção do texto é “quais considerações são possíveis para problematizar a presença e a atuação do professor de filosofia?”. Para respondê-la e atingir o objetivo do texto, inspira-se em algumas considerações teóricas de pensadores da filosofia e da escola, seguindo uma metodologia bibliográfica.

Vale salientar que essas considerações não são únicas e fechadas em um círculo; embora elas sejam abrangentes, há muitos outros aspectos e considerações a problematizar quando se fala do exercício do professor de filosofia. Também não são conselhos da ordem do ensino ou do aviso; são reflexões e ponderações para propor uma problematização mais ampla sobre o ofício do professor de filosofia na escola.

Considerações sobre o ofício do professor no pensamento de Nietzsche

Escrever sobre o ofício do professor na área da filosofia constitui-se em um instigante desafio, pois cria-se a possibilidade de darmos um mergulho na história da filosofia ocidental e nesse oceano filosofante encontra-se um filósofo-professor ou professor filósofo que nos apresenta, em suas obras, nutrientes para uma reflexão a respeito da arte do ofício do filosofar. Neste sentido, identifica-se valiosas provocações nos textos escritos pelo filósofo Nietzsche, cujas características de sua filosofia são traduzidas pela genialidade de um espírito indomável, questionador e crítico de seu tempo. Tal percepção pode gerar possibilidades de desconstruir aquilo que identificou-se como uma cultura e uma educação decadente.

As cinco conferências dadas por Nietzsche no museu da cidade da Basileia, no ano de 1872, compuseram um material riquíssimo, que virou fundamento para o livro intitulado *Anti-Education*, organizado e traduzido para o inglês por Damion Searls. Tal título da obra contribui para pensar a proposta educativa ou o ofício do professor em Nietzsche, precisamente, pelo fato de construir em sua filosofia uma perspectiva de antieducação. Nesse sentido, os editores da obra, Paul Reitter e Chad Wellmon, descrevem Nietzsche como um “filósofo antiacadêmico da modernidade e de seus males” (REITTER, 2015, p. 4).

Outra obra que inspirou na interpretação de, *Assim Falou Zarathustra*, de Nietzsche, como lições ou ensinamentos, é do autor Laurence Lampert, cujo título é: *Nietzsche's Teaching: an interpretation of Thus Spoke Zarathustra* (Ensino de Nietzsche: uma interpretação de *Assim Falou Zarathustra*), publicada em 1986. Esse autor considera o ZA¹ como um *magnum opus* em relação aos demais escritos de Nietzsche, precisamente, por ensinar aos seus leitores lições sobre a afirmação da vida. No tocante a essa investigação filosófica, pode-se, dizer que sua gênese constitui-se na reconstrução das “pegadas” que Nietzsche deixou no conjunto de suas obras, especialmente em *Assim Falou Zarathustra*, no “terreno” da educação e no ofício do professor. Nietzsche não nos destinou uma obra específica sobre educação. No entanto, seus textos filosóficos nos asseguram-nos uma reflexão sobre a cultura e seus reflexos na educação.

Ainda em outro estudo significativo para a construção deste artigo, intitulado: *Nietzsche, Culture and Education* (Nietzsche, Cultura e Educação), organizado por Thomas E. Hart e publicado em 2009, encontra-se em um dos capítulos, “*Filosofia para a Educação*”, o entendimento de que precisamente é mais interessante compreender o projeto filosófico de Nietzsche a partir de seu projeto educacional. Nesse sentido, pensar o ofício do professor de filosofia caracteriza-se como uma atividade de (des)construção de práticas educativas que constituíram os aspectos culturais de uma época em decadência. No texto “*Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*” e na terceira Consideração extemporânea “*Schopenhauer como educador*” (1874), observa-se as denúncias de Nietzsche em uma cultura da estagnação.

Esses textos, no conjunto das obras em Nietzsche são considerados denúncias de uma antieducação, pois tratam de uma cultura em decadência. Nessa perspectiva, Nietzsche constituiu um pensamento educacional como base de seu projeto filosófico, a partir do qual o filósofo passou a disseminar severas críticas contra a cultura do eruditismo e do filisteísmo cultural, de que não passariam de doenças culturais que deveriam ser combatidas. Segundo Nietzsche (SE 1, p. 166), esse seria o momento de “extirpação de todas as ervas daninhas, dos dejetos, dos vermes que querem atacar as tenras sementes das plantas”

Para Nietzsche (GC, Prólogo, 2), o momento é de que surjam “médicos filosóficos”, ou seja, “alguém que persiga o problema da saúde geral de um povo, uma época, de uma raça, da humanidade”. Eles teriam as condições necessárias para o novo ofício do educar. Nesse sentido, a crítica de Nietzsche (EE, Prefácio, p. 50), ocorre como tentativa de pensar o futuro das instituições na Alemanha, “o futuro da escola primária alemã, da escola técnica alemã, do ginásio alemão da universidade alemã”. Isto é, a partir de como estrutura-se ou são organizadas as instituições de ensino em um país, tem-se a possibilidade de pensar de que modo elas contribuem com a formação cultural. Nietzsche constatou que em sua época o sistema educacional apresentava uma crise generalizada na formação cultural das crianças e jovens. Ele identifica um indício desse problema educacional:

Basta que sejam escolas onde adquirimos a cultura; não é fortuito que estejam associadas a nós e não colocadas sobre nós como uma vestimenta: “material doméstico dos nossos antepassados, elas nos unem ao passado do povo e, nos seus aspectos essenciais, são um patrimônio tão sagrado e tão venerável, que eu não poderia falar de futuro dos nossos estabelecimentos de ensino senão na esperança de aproximar deles, tanto quanto possível, o espírito ideal de onde nasceram”. (NIETZSCHE, EE, Prefácio, p. 51).

Com a afirmação de que as escolas são “material doméstico dos nossos antepassados” (NIETZSCHE, BA, *Prefácio*, p. 52). provoca a pensar a respeito das bases que fundamentaram a educação ocidental. Elas constituíram-se a partir da filosofia de Sócrates e o resultado disso levou ao apogeu do racionalismo. Nietzsche (BA, Prefácio, p. 52) contrapõe-se, portanto, a tal perspectiva e, ao mesmo tempo, faz uma ressalva: ele não quer ser considerado um profeta da educação, a exemplo de um *arúspice romano*, mas direcionar suas críticas ao uso dos métodos educativos, ao papel da educação e ao lugar das escolas na cultura. Segundo ele, os métodos modernos “levam consigo o caráter do não-natural e as mais graves fraquezas do nosso tempo estão justamente ligadas a estes métodos antinaturais de educação” (BA, Prefácio, p. 52).

A tese central da conferência: “Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino” ocorre quando Nietzsche (EE, Prefácio, p. 53) pensa em duas tendências a “*de estender tanto quanto possível a cultura*” e a “*de reduzi-la e enfraquecê-la*”. Segundo ele, a primeira tendência assegura uma cultura de massa que deve ser levada a todos os círculos, enquanto a segunda tendência constitui-se alinhada aos interesses das políticas de Estado. Precisamente, o resultado disso é catastrófico para a formação de espíritos livres, na medida em que elas (as formas) referem-se não formam para a vida, algo que remete à tarefa central da educação: “não prometo quadros e novos horários para os ginásios e as escolas técnicas, admiro bem mais a natureza poderosa daqueles que são capazes de percorrer toda a via das profundezas da experiência” (EE, 2 Prefácio, p. 54). Nietzsche (EE, 2 Prefácio, p. 54), portanto, sublinha o engessamento das práticas pedagógicas no seu tempo, demonstrando como tal processo leva à pobreza cultural da Alemanha de então.

As críticas de Nietzsche, são bem direcionadas ao papel do Estado, que não se preocupava com uma educação para libertação, mas sim para ocupar com louvor as funções do nacionalismo alemão. Nessa primeira fase do pensamento educacional de Nietzsche, constata-se os reflexos da influência do pensamento de Wagner e de Schopenhauer e como ele se mantém esperançoso no sentido de acreditar no aparecimento de “homens sérios, a serviço de uma cultura inteiramente renovada e purificada e num trabalho comum, se tornarão os legisladores da educação rotineira – da educação que leva a esta cultura” (EE, 2 Prefácio, p. 54). A educação seria o processo de criação de tais personagens.

Assim, Nietzsche realizou um diagnóstico da *Bildung* da sua época e denunciou “a extirpação e desenraizamento completos da cultura” (SE, 4), pois segundo ele: “o homem culto degenerou até se tornar o maior inimigo da cultura, pois ele quer negar

com mentiras a doença em geral e é um estorvo para os médicos” (SE, 4). Em outras palavras, é “uma denúncia do eruditismo que assolava a cultura de então, tendo como consequência a crise da verdadeira educação e da produção artística” (OLIVEIRA, 2013, p. 134). Tal diagnóstico sobre a cultura e a educação revelou-se como uma profunda preocupação com a ausência de uma visão filosófica de formação pedagógica:

[...] a vulgarização, mediocrização e degradação do pensamento através da disseminação da cultura jornalística nas instituições acadêmicas, quer dizer, uma cultura que abandona o ensino da reflexão filosófica; enfim, o atrelamento da cultura e das atividades pedagógicas ao Estado e à economia, ou seja, a cultura oficial e utilitária (MELO SOBRINHO, 2012, p. 12).

Trata-se de uma cultura deplorável, pois estava a serviço dos interesses religiosos, políticos e econômicos e tinha como uma das características principais a formação de rebanho [*Herdenbildung*] e dela ainda surgia o “filisteísmo da cultura” (CE I, 2), cujo personagem é o filisteu da cultura [*Bildungsphilister*], um erudito com aspectos vulgar, medíocre e degradado em sua forma de perceber a educação. Seus pensamentos estavam sempre cheios de uma “pobreza do espírito pedagógico” (BA, segunda conferência, p. 67), embora fossem apresentados com os vernizes de uma cultura falsa e empobrecida.

Segundo Melo Sobrinho (2012, p. 13), nesta primeira fase do seu pensamento pedagógico, “Nietzsche ensinou a seus alunos o espírito da antiguidade clássica, levantou para eles os grandes problemas da existência e mostrou a eles a importância fundamental do pensamento filosófico”, tendo em vista sempre a formação de indivíduos nobres: para Nietzsche “o indivíduo deve, nesta ocasião, congratular-se com seus pontos de vista e com os seus propósitos, para poder andar por si mesmo e sem muletas” (SE, p. 145), superando o mestre, como vive-se mais claramente na atitude desejada por Zaratustra. Pode-se constatar ainda que as práticas educativas decadentes asseguram somente a perpetuação de uma pseudocultura ou conduzem à degeneração cultural. Por sua vez, segundo Nietzsche (SE, p. 154), “um homem de cultura degenerado é uma coisa grave: e é para nós um golpe terrível observar que todos os nossos homens públicos, eruditos e jornalistas, levam consigo o sinal desta degenerescência”.

Pela falta de processos educativos eficientes do ponto de vista cultural, todas as demais instâncias da sociedade são marcadas pela decadência. Essa é a marca da modernidade e de todas as suas instituições. Segundo Oliveira (2013, p. 135), para Nietzsche, “a modernidade é um tempo de estiagem: falta criatividade, falta inovação, falta verdadeira educação, ao tempo em que sobra formalismo, repetição e indolência”. Tais características da modernidade criam condições para que Nietzsche (SE, 1, p. 166), pense em uma proposta de libertação do ser humano que ocorre no terreno da educação. Para tanto, Nietzsche elegeu seu mais dileto professor: “É por isso que vou lembrar hoje o nome do único professor, o único mestre de quem eu posso me orgulhar, *Arthur Schopenhauer*”.

[...] o tremendo dever de me educar a mim próprio, me seria poupado pelo destino, porque no momento propício encontraria um filósofo para me educar, um verdadeiro filósofo a quem se pudesse obedecer sem mais reflexão, porque teria nele mais confiança do que em si próprio (SE 2, p. 166).

Nietzsche encontrou no pensamento de Schopenhauer alguém que fala por si mesmo, precisamente, porque é o filósofo da solidão, aquele que aprendeu a cultivar a si próprio. Nele, segundo Oliveira (2013, p. 136) Nietzsche, viu “aquele que faz uma filosofia da verdadeira libertação, aquela que começa em si mesmo e que torna a filosofia algo vivo e prático”.

Identifica-se em Nietzsche que o filósofo ainda não tinha uma dimensão conceitual desenvolvida a respeito do ato de educar-se, como aparecerá tempos mais tarde no ZA. Ele concentrava-se, nesse momento, em pensar “a pobreza de espírito pedagógico da nossa época; eis que estão ausentes justamente os talentos realmente inventivos, eis que faltam os homens práticos, quer dizer, aqueles que têm ideias boas e novas”. (NIETZSCHE, EE, segunda conferência, p. 79). Neste sentido, o filósofo Nietzsche constatou que o pensamento de Schopenhauer uma proposta educativa que se colocava na contrariedade de seu tempo. Em outras palavras, “através de Schopenhauer, podemos nos educar contra o nosso tempo, porque temos, graças a ele, a vantagem de conhecer verdadeiramente este tempo” (NIETZSCHE, SE 4, p. 191). Isto é, uma educação que se constitui na denúncia do conformismo e da estagnação do pensamento.

Quando percorro as novas ruas das nossas cidades, me ponho a pensar que, no espaço de um século, nada restará de pé destas casas horrorosas que construiu para si a raça dos conformistas da opinião, e quando então as opiniões destes construtores serão destruídas elas também (NIETZSCHE, SE 1, p. 163).

Nietzsche (EE, *Segunda Conferência*, p. 79) considera que a modernidade trouxe consigo o aniquilamento da verdadeira cultura, como resultado da pobreza de esforço ou da constituição de bases inférteis para a educação. Ainda sobre o assunto, corresponde pensar na pseudocultura como a “raça dos conformistas” e “a triste causa disso é a pobreza de espírito pedagógico da nossa época; eis que estão ausentes justamente os talentos realmente inventivos” (EE, Segunda Conferência, p. 79). Eles, os talentos encontram-se enclausurados, pois o tempo histórico não dá condições para seu aparecimento, destrói-se, portanto, o espírito da criticidade.

Trata-se de uma época da pobreza do espírito como constata Nietzsche (EE, Segunda Conferência, p. 91), mas mais do que isso:

Reconhecemos aqui as consequências fatais do nosso ginásio de hoje: na medida em que ele não está em condições de implantar a cultura verdadeira e autêntica, que é, sobretudo, obediência e hábito, porque antes, no melhor dos casos, não se atinge um objetivo qualquer senão excitando e fecundando os instintos científicos, por isso explica-se agora a união tão frequente da erudição com a barbárie do gosto e da ciência com o jornalismo (NIETZSCHE, EE, *Segunda Conferência*, p. 91).

Nessa instigante reconstrução dos registros expressos por Nietzsche sobre a educação, nota-se o seu esforço em diagnosticar o motivo dessa crise cultural que levou à passividade daqueles que, ao invés de assumirem o conhecimento como atividade libertadora, acabam optando pela obediência e pela erudição vazia, atenta apenas aos fatos cotidianos (a exemplo do que Nietzsche chamava de filisteu da cultura, ou cultura jornalística). A escola deixa de ser um lugar de cultivo de si e torna-se, assim, um centro de repetição e reprodução das doutrinas decadentes:

Pode-se comprovar que o valor único que estes homens deram a um verdadeiro estabelecimento de ensino, durante meio século ou mais, não foi uma só vez expresso e, por via de consequência, reconhecido: quer dizer, o valor destes homens como guias e mistagogos que preparam para a cultura clássica, os únicos nos quais se poderá encontrar a verdadeira via, aquela que leva à Antiguidade (NIETZSCHE, EE 2, *Segunda Conferência*, p. 92).

Nesse sentido, a educação precisa ser assumida como um verdadeiro problema cultural: “não devia estar longe a época em que homens honrados e decididos trabalhariam também no sério domínio da educação do povo” (BA 2, p. 100). Em Nietzsche identifica-se um esperar o qual ocorre no acreditar em um novo projeto educativo constituído naquela sociedade doente:

Jamais tivemos tanta necessidade de educadores morais e jamais foi tão pouco provável encontrá-los; nas épocas em que os médicos são mais necessários, na ocasião das grandes epidemias, é então que eles estão também mais expostos ao perigo (NIETZSCHE, SE 2, p. 170).

Nietzsche (SE 2, p. 170) assim, já nos seus primeiros escritos, contrapõe-se à tendência universalizante e, ao mesmo tempo, empobrecedora da educação tradicional e, com isso, cria uma nova percepção educativa, entendendo que a educação constituiu-se como um processo de libertação das amarras da modernidade, marcadamente de sua insistente promoção da gregriedade. Nesse sentido, seu projeto crítico já se efetiva como uma antieducação, no sentido de que ele recusa a tarefa tradicional e linear em nome de uma nova perspectiva, para a qual o pensamento de Schopenhauer, como o mestre por excelência, serve de modelo: a educação deve cultivar o indivíduo (e não a massa) e precisa estar enraizada nas experiências vitais (para fugir do mero eruditismo). Esses são os indicativos de uma época em que o ofício do professor de filosofia estava em decadência no pensamento de Nietzsche (AS, 267). E, em nosso tempo histórico, como pensar essa problemática filosófica a partir do ofício do professor de filosofia?

Não há educadores. – Como pensador, só se deveria falar de educação por si próprio. A educação da juventude por outros é ou um experimento realizado em alguém desconhecido, incognoscível, ou uma nivelção por princípio, para adequar o novo ser, seja qual for, aos hábitos e costumes vigentes: nos dois casos, portanto, algo indigno do pensador, obra de pais e professores, que um desses audazes honestos chamou de nos ennemis naturels [nossos inimigos naturais]. – Um dia, quando há muito tempo estamos educados, segundo a opinião do mundo, descobrimos a nós mesmos: começa então a tarefa do pensador, é tempo de solicitar-lhe ajuda – não como um educador, mas como um autoeducado que tem experiência (NIETZSCHE, AS, 267).

Cinco considerações sobre o ofício do professor de filosofia

Em meio aos ataques e condenações da escola contemporânea, Masschelein e Simons (2017) produzem uma obra, *Em defesa da escola*, com a pretensão de retomar alguns pressupostos que fazem parte e que constituem a instituição chamada escola. Constroem parte do texto, descrevendo e refletindo sobre oito elementos que formam o escolar, entre esses elementos encontramos um que se refere à atuação do professor considerando *uma questão de amor* (ou *amateurismo, paixão, presença e mestria*) na ação docente, essa é a primeira consideração que problematiza-se para o ofício de professor.

Sabe-se que o professor é considerado um especialista, alguém cuja experiência metódica e competente, que consegue envolver seus alunos nas experiências de ensino e aprendizagem, baseia-se no conhecimento científico, porém de acordo com os autores há mais elementos nessa história: um deles é o amor. “Um professor é alguém que ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 77), é um amor que se revela “em pequenos gestos ordinários, em certos modos de falar e de escutar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017 p. 76); não é um amor ingênuo, é uma amorosidade que o preocupa em realizar os princípios de abertura e profanação do mundo para que todos possam exercitar o aprendizado.

Amar a sua matéria significa estudá-la constantemente, estar atento a ela e perceber suas mudanças, seus novos arranjos, e/ou sua nova perspectiva. É conhecer aquilo que se estuda em seus detalhes mais sutis. Esse mesmo amor pela matéria pode ser demonstrado pelo aluno quando o conhecemos melhor. Conhecer o aluno não significa conhecer sua intimidade, ou sua vida fora da escola, mas o modo como ele relaciona-se com os saberes, a maneira como ele conhece as coisas e expressa aquilo que conhece.

Como reconhecemos o professor *amateur*? Simplificando, isso é revelado por meio da extensão em que uma pessoa está presente no que faz e na forma como demonstra quem ela é e o que representa através de suas palavras e ações. Isso é o que se poderia chamar de *mestria* de um professor. Enquanto o conhecimento e a competência garantem um tipo de experiência, é a presença, o cuidado e a dedicação que dão expressão à mestria do professor. Ele personifica a matéria de uma determinada maneira e tem presença na sala de aula. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 78).

Considera-se que o amor denota uma presença; uma presença pedagógica. O professor que ama sua matéria e seus alunos é capaz de personificar, de dar forma aos conteúdos e prender os alunos em sua paixão pelo conhecimento pois, “é precisamente a mestria e o engajamento interessado e inspirado por parte do professor magistral que lhe permite inspirar e envolver os alunos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 80). Esse envolvimento não é convencimento (ou doutrinação), é uma forma disciplinada de ensinar aos alunos a matéria que o professor ama e domina.

O professor que ama colocar o foco sobre todos os alunos, pois é um amor “que se expressa na abertura e compartilhamento do mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 83-84), não há privilegiados, todos têm igual capacidade para inserir-se no mundo. Nesse sentido, é que “o professor amoroso não permite que os alunos se escondam por trás de fracassos ou inépcia que contam sobre si mesmos ou os outros contam sobre ele” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 84), ele acredita que deve ser dada a todos, inúmeras vezes, a oportunidade de engajar-se na matéria que está sobre a mesa.

São atitudes essenciais do professor *amateur*: encorajar, incentivar, propor caminhos, entre outras tantas, sem perder o fio condutor que é o conhecimento. O professor de filosofia precisa amar o seu conteúdo e estar disposto a demonstrar esse amor para seus alunos e, dessa forma, envolvê-los ou cativá-los através do mesmo amor. Muito embora falar de amor na atualidade seja algo muito difícil, não podemos deixar de fazê-lo.

Quem ama questiona-se, problematiza os diferentes contextos e conceitos da vida, das matérias em estudo. Todo perguntar-se é entrar em movimento, é percorrer um caminho por lugares desconhecidos. Sendo assim, considera-se que, além de amar os alunos e os conteúdos, é necessário compreender que para ensinar filosofia é preciso perguntar. Desse modo problematiza-se a segunda consideração ao exercício do ofício de professor de filosofia. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que para filosofar é preciso aprender a conviver com incertezas.

Filosofamos partindo do que sabemos para o que não sabemos, para o que parece que nunca poderemos saber totalmente; em muitas ocasiões filosofamos contra o que sabemos, ou melhor, repensando e questionando o que acreditávamos já saber. Então nunca podemos tirar nada a limpo? Sim, quando pelo menos conseguimos orientar melhor o alcance de nossas dúvidas ou de nossas convicções (SAVATER, 2001, p. 210).

Conhecer algo representa muito pouco diante da imensidade de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Nesse sentido, o filosofar exige um movimento constante, que parte daquilo que já conhecemos em busca do que ainda não conhecemos. Como fazemos isso? Principalmente questionando desconfiando daquilo que pode representar alguma segurança. Nessa perspectiva, é preciso também direcionar nosso olhar e nossos estudos para as possíveis dúvidas. Assim, pode-se dizer que o professor é também um pesquisador, é alguém que se questiona e vai à busca de respostas.

No entanto, esse movimento não tem um ponto de chegada pré-definido, pelo contrário, “o interrogar filosófico não se satisfaz, pois, com a primeira tentativa de resposta, mas se constitui, fundamentalmente, no re-perguntar” (CERLETTI, 2009, p. 24). Dessa forma, pode-se dizer que o movimento recomeça quando recomeçam as perguntas.

Tudo isso faz-se com vistas a “perfurar as afirmações até fazê-las cambalear, ou até que elas sejam capazes de mostrar sua fortaleza” (CERLETTI, 2009, p. 25). Desse modo, aquilo que conhecemos, ou que nossos alunos conhecem, podem ou cambalear e desmoronar diante dos questionamentos, ou firmar-se e mostrar suas bases. Assim, é preciso um movimento que seja duplo, por parte dos professores e também por parte dos alunos.

Considerando essa necessidade, Langon (2008, p. 88) aponta que para poder perguntar seria necessário:

Mestres que se admirassem, que se apaixonassem, que tomassem a decisão de se pôr em movimento para passar a ser quem são. Que escolhessem um tipo de vida (educativa) que consistisse em pôr ouros em movimento de libertação, em apoiar suas aprendizagens próprias, em sustentá-las em seu caminho (LANGON, 2008, p. 88).

Admiração, gera paixão, que deve levar à decisão de pôr-se em movimento para o desconhecido; esse processo, tratando educativamente, precisa consistir em pôr outros em movimento junto a si. A admiração e a paixão, praticadas como exercício amoroso, demandam uma atividade constante. Nesse caso, trata-se do ensino de filosofia, a atividade da admiração e da paixão é o filosofar.

Filosofar é preciso e importante, por isso a terceira consideração que problematizamos é o empenho de filosofar. Para Savater (2001, p. 209), o estudo da filosofia não é interessante porque grandes filósofos deixaram seus escritos para a posteridade, mas porque esses escritos “nos interessam por que se ocuparam dessas questões de amplo alcance que são tão importantes para nossa própria vida humana, racional e civilizada” (p. 207). Dessa forma, o que deve-se valorizar nos escritos filosóficos, que nos dispomos a estudar e propor aos estudantes o exercício do pensamento que cada um fez sobre as questões que rondavam o seu contexto. Assim, “o empenho de filosofar é muito mais importante do qualquer uma das pessoas que bem ou mal se dedicaram a ele” (SAVATER, 2001, p. 209).

Entendendo que o empenho por filosofar toma um lugar importante na escola e nas aulas de filosofia, é preciso levar em consideração o que leva alguém a pensar e refletir. Cerletti (2009, p. 27) considera que “o que move alguém a filosofar é o desafio de ter que dar conta, permanentemente, de uma distância ou de um vazio que nunca é preenchido, satisfeito”; dessa forma o que motiva o filosofar é a busca por preencher os vazios da existência humana, os vazios de explicações sistemáticas para as coisas e os fenômenos do mundo.

Para exercê-la é preciso distanciar-se e, ao tomar distância, é possível perceber detalhes antes imperceptíveis, por isso é possível formular respostas que contemplem as complexidades. Tomar esse exercício realizado como matéria de estudo é empenhar-se no filosofar.

É possível dizer que, quem realiza o filosofar, é alguém que, desligado de suas amarras sociais, econômicas, históricas, familiares, etc. produz conhecimentos para si e para os outros. Nessa perspectiva, pode-se dizer que para filosofar é preciso considerar duas distinções: “a intenção e a atitude insistente do perguntar, do problematizar e, de acordo com isso, de buscar respostas” (CERLETTI, 2009, p. 29). Perguntar como uma atitude própria daquele que deseja rachar as realidades, as explicações, os conhecimentos e, desconfiando daquilo que já está no mundo, formula perguntas e parte em busca de respostas.

No entanto, pensando no ensino de filosofia no ensino médio, Frau (2018) alerta-nos para uma possível proibição do filosofar na escola. Ela aponta essa interdição pelo fato de a filosofia encontrar-se cercada por inúmeras prospecções curriculares (LDB, PCN, OCN, possível BNCC2) que “engessam o ensino de filosofia, mesmo considerando que os documentos oficiais servem para orientar o ensino e não para determinar o que deve ser ensinado” (FRAU, 2018, p. 60). Seguindo as orientações curriculares, de acordo com a autora, a filosofia na escola seria reduzida aos conteúdos, ou desenvolver competências e habilidades para o mercado de trabalho.

Como modo de fuga dessas proibições, Frau (2018) defende a possibilidade de filosofias menores, a partir das quais os ensaios, as experimentações e as diferentes criações tomam um lugar de destaque na escola e, nas aulas de filosofia. Pautando-se por filosofias menores, é possível escapar dos modelos de aula, ou planos curriculares, “ultrapassando as fronteiras que tentam controlar o ensino, que precisam de regras e formas para não perder o domínio” (FRAU, 2018, p. 66).

Para esse movimento “é preciso se desviar, ainda que temporariamente, da realidade cotidiana, do senso comum no qual passamos a maior parte das nossas vidas sobrevivendo em um mundo-clichê” (HEUSER, 2015, p. 57).

Há que se pensar na atividade docente no sentido de propor o filosofar como um exercício da filosofia na escola “a tarefa de forçar, de alguma maneira, a vontade de cada um dos estudantes a adentrar nesse mundo problemático de ideias e conceitos que é o pensamento filosófico e não ignorar que tal entrada é necessariamente individual e solitária” (HEUSER, 2015, p. 68).

A filosofia, por sua longa trajetória histórica e por vários sujeitos terem feito dela o seu ofício, adquire a característica de ter muitas faces. Desse modo, toma-se como quarta consideração, a compreensão de que a filosofia é multifacetada. Essas diferentes faces são constituídas justamente pelo fato de que a tarefa de filosofar é entrar numa seara de dúvidas (SAVATER, 2001) e são essas dúvidas produzidas em diferentes momentos por diferentes sujeitos que formam o que hoje podemos chamar de filosofia.

Para Savater (2001) não existe ‘a’ filosofia, mas, ‘as’ filosofias. Ele utiliza-se da imagem do mar, em oposição a imagem de um rio calmo, para explicar a formação da filosofia. Nesse mar, que podemos chamar de filosófico, há muitas correntes que se chocam, misturam-se, opõem-se e, talvez, voltam a encontrar-se em cada um (professor, aluno, pesquisador) navega como pode nesse mar. Ela é multifacetada porque sempre há pessoas dispostas a estabelecer uma nova face a ela através de suas pesquisas, análises e reflexões.

Corrobora a essa perspectiva de pensamento Cerletti (2009, p. 26), ao afirmar que “cada corrente filosófica, ou cada filósofo, caracteriza a filosofia de acordo com suas propostas teóricas e representa mais um aporte à nutrida bagagem semântica do termo”. Sendo assim, somam-se às correntes novas faces, que possibilitam ampliar o horizonte da filosofia. Considerando que há ‘as’ filosofias, é preciso que se considere também a possibilidade de criar faces para ela na escola. Nesse intento, Heuser (2015) considera o mundo do pensamento:

Na escola, o professor, e de um modo especial o professor de filosofia, convoca cada um dos estudantes, desde que respeite a inteligência deles, para a aventura em um outro mundo: para o mundo do pensamento, para a entrada no numenal, na vida do espírito (HEUSER, 2015, p. 57).

Convocar, através do amor que possui para com a matéria, os alunos para adentrarem no mundo do pensamento. Essa é uma atividade do professor de filosofia. É uma convocação respeitosa para criar um pensamento, uma análise, um posicionamento ou um discurso, posicionando-se e significando o mundo ao seu redor. Dessa forma é possível, também na escola, produzir novas faces para a filosofia, utilizando-se de sua principal atividade: o filosofar.

Ao trilhar caminhos de pensamento de filosofia, que fogem das trilhas intelectualmente trilhadas, corre-se inúmeros riscos, principalmente, de equivocar-se e afirmar coisas absurdas e cometer erros graves (SAVATER, 2001). Nesse sentido, a inteligência correta que pode nos ajudar a melhor compreender nossa realidade é a quinta consideração. No entanto, isso não pode ser uma censura para a filosofia, pelo contrário, deve ser um estímulo, um desafio ao exercício de filosofar.

Desse modo, o professor de filosofia não pode apenas se preocupar em transmitir os conhecimentos produzidos por filósofos ao longo do tempo:

[...] a tarefa do professor de filosofia não pode ser apenas ajudar a compreender as teorias dos grandes filósofos, nem mesmo contextualizadas em sua devida época, mas sobretudo mostrar como a inteligência correta dessas ideias e raciocínios pode nos ajudar hoje a melhorar a compreensão da realidade em que vivemos. (SAVATER, 2001, p. 210).

Assim, o caminho proposto por Gallo (2007), pode nos ajudar a melhor compreender a realidade e intelectualizá-la através do exercício filosófico. Sua proposição metodológica pode ser entendida como *oficina de conceitos*, considerando a especificidade da filosofia, que é o da criação de conceitos, diálogo com diferentes pressupostos e crítica, ou não conformação com os resultados obtidos. *A oficina de conceitos pode ser desenvolvida seguindo 4 (quatro) passos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação*. O primeiro passo a *sensibilização* é a atividade de “chamar atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema

‘afete’ os estudantes” (GALLO, 2007, p. 27), ou seja, pode-se aí iniciar o processo de aproximação da filosofia com a vida – identidade dos sujeitos envolvidos na educação.

A segunda etapa é a *problematização*, quando o tema torna-se problema a ser resolvido, quando se fazem inúmeros questionamentos com vistas a instigar a busca por solução das questões levantadas. É nessa etapa que se estimula o senso crítico dos alunos exercitando o questionamento e a interrogação. A terceira etapa é a investigação é busca por solucionar os problemas levantados. Tal investigação pode dar-se de forma aprofundada na história da filosofia, pois tudo aquilo que foi historicamente construído serve como aporte para pensar os problemas em questão.

A quarta e última etapa, a *conceituação*, trata-se de recriar os conceitos encontrados para equacionar os problemas. Aqui se faz um exercício de reflexão aprofundado para estabelecer relações entre aquilo que foi proposto na história da filosofia com os problemas atuais. É uma espécie de atualização do pensamento filosófico, a partir do qual relaciona-se a tradição com as experiências cotidianas da vida, segundo Gallo (2007, p. 31):

Aqui, nesta etapa final, trata-se de fazer o movimento filosófico propriamente dito, isto é, a criação do conceito. Se na investigação pela história da filosofia encontramos conceitos significativos para nosso problema, trata-se então de deslocá-los para nosso contexto, recriando-os de forma que apresentem possíveis soluções; se, por outro lado, não encontramos conceitos que deem conta de nosso problema, certamente encontramos uma série de elementos que nos permitem criar um conceito próprio.

Tais encaminhamentos reflexivos, possibilitam criar condições para construir um caminho didático-pedagógico que visa aproximar o campo do pensamento filosófico tradicional com o próprio processo de filosofar, com vistas a habilitar os estudantes a exercícios em que eles percebam a necessidade de posicionar-se com argumentos sistematizados frente as realidades cotidianas. Além disso, nesse processo abre-se precedente para a valorização da cultura em que se vive, abarcando os saberes locais, possibilitando fortalecê-los para um contexto mais amplo.

Considerações finais

É preciso assinalar que o pensamento de Nietzsche assume características de problematizar a cultura e a educação de seu tempo, talvez não tão burocratizada e institucionalizada como temos hoje, porém suas percepções são pertinentes para refletir como construímos nossos processos educativos nos dias de hoje e como ensinamos os conhecimentos historicamente produzidos para as crianças e jovens. Para dar conta de uma outra educação, a qual o filósofo alemão problematiza, é preciso refletir contemporaneamente como se desenvolve o ensino dos diferentes componentes curriculares. A saída em relação à questão por ele apresentada, é que a educação deve preocupar-se

com a formação do indivíduo (em sua forma pessoal em oposição a sua massificação) e, dessa forma, propor experiências vitais para o enriquecimento cultural desse indivíduo.

Nesse sentido, busca-se situar algumas, mesmo que de forma breve, considerações a serem levadas em conta pelos professores no exercício do ensino de filosofia. Buscou-se apresentar e refletir essas considerações reflexivas como modos de pensar e operar um ensino de filosofia que se-paute não somente pela transmissão da erudição, bem como considerar que o ensino da filosofia caracterize-se como uma operação de ensaio reflexivo, de proposição de outros (novos) pensamentos em nossos processos educativos que não só formam, mas também (trans)formam consciências e seus modos de viver e de agir.

Referências

- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. Rio de Janeiro: Scipione, 1998.
- DIAS, Rosa Maria. Nietzsche e a questão do gênio. In: BARRANECHEA, Miguel e PIMENTA NETO (orgs). **Assim falou Nietzsche**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1999.
- DIAS, Rosa. **Nietzsche e a Música**. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2005.
- DIAS, Rosa. **Nietzsche Educador**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- DIAS, Rosa. **Nietzsche, a vida como obra de arte**. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- FRAU, Erica Cristina. É proibido filosofar no ensino médio. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**. Santa Maria, v. 4, n. 1, jan – jun, 2018.
- GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, R. J. Trentin; GOTO, Roberto (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio: temas problemas e propostas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- HEUSER, Ester Maria Dreher. Filosofia na escola e a imprescindível experiência da solidão. In: TOMAZETTI, Elisete M. (org.) **Ensino de Filosofia: experiências, problematizações e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2015.
- LANGON, Mauricio. Ofícios. In: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei. **Filosofia, Formação docente e cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- NIETZSCHE, F. W. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. In: SOBRINHO, N. C. M (Org.). **Escritos sobre educação**. 5 ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2011.
- REITTER, Paul (ed.) Friedrich Nietzsche. **Anti-Education: On the Future of Our Educational Institutions**. Trad. de Damion Searls e introduce de Chad Wellmon. New York: New York Review Books Classics, 2015.

MELO SOBRINHO, N. C. (Org.). A Pedagogia de Nietzsche. In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre educação**. 5 ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

SAVATER, Fernando. **As perguntas da vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XARÃO, José Francisco. Ensinar filosofia ou filosofar? **Revista Digital de Ensino de Filosofia**. Santa Maria, v. 3., n. 1, jan – jun, 2017.

Notas

¹ Nesse trabalho usamos as siglas convencionais pelas revistas especializadas, a exemplo de Cadernos Nietzsche, para citação das obras de Nietzsche: A (Aurora); ABM (Além de Bem e Mal); HH (Humano, Demasiado Humano v. I: Um livro para espíritos livres); BM (Para além de bem e mal); CI (Crepúsculo dos Ídolos); EH (Ecce Homo); GC (A Gaia Ciência); GM (Para a Genealogia da Moral); ZA (Assim Falou Zaratustra); SE (Schopenhauer como Educador); EE (Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino).

² LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996); PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais; OCN – Orientações Curriculares Nacionais; BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Correspondência

Gilberto Oliari – Travessa Tijucas, 109 e, apto 404, Presidente Médici, CEP: 89801-307, Chapecó, Santa Catarina, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)