



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

PIERRE WIROM PINHEIRO MATIAS

**O ENSINO DE FILOSOFIA E O CONCEITO DE *BILDUNG* (FORMAÇÃO) EM
NIETZSCHE: UM CAMINHO PARA “TORNAR-SE O QUE SE É”**

FORTALEZA

2023

PIERRE WIROM PINHEIRO MATIAS

O ENSINO DE FILOSOFIA E O CONCEITO DE *BILDUNG* (FORMAÇÃO) EM
NIETZSCHE: UM CAMINHO PARA “TORNAR-SE O QUE SE É”

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Ribeiro de Moraes Barros.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M38e Matias, Pierre Wirom Pinheiro.
O ensino de Filosofia e o conceito de Bildung em Nietzsche : um caminho para "tornar-se o que se é" /
Pierre Wirom Pinheiro Matias. – 2023.
138 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-
Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Fernando Ribeiro de Moraes Barros.
1. ensino de filosofia. 2. formação. 3. Nietzsche. 4. bildung. 5. tornar-se o que se é. I. Título.
CDD 100
-

PIERRE WIROM PINHEIRO MATIAS

O ENSINO DE FILOSOFIA E O CONCEITO DE *BILDUNG* (FORMAÇÃO) EM
NIETZSCHE: UM CAMINHO PARA “TORNAR-SE O QUE SE É”

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Aprovada em: 25/07/23.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Ribeiro de Moraes Barros (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Ada Beatriz Gallicchio Kroef
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Deyvison Rodrigues Lima
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

AGRADECIMENTOS

A todos os professores e professoras que compõem o corpo docente do Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Ceará - UFC, especialmente aos que contribuíram de maneira direta e significativa para a realização deste trabalho.

Ao estimado professor orientador deste trabalho, Dr. Fernando Ribeiro de Moraes Barros, expresso minha imensa gratidão pela orientação atenciosa, paciente e agudamente sábia na condução da produção desta dissertação e ao longo de toda a jornada.

Aos caros professores Dr. Deyvison Rodrigues Lima e Dr.^a Ada Beatriz Gallicchio Kroef, pelas dicas precisas e considerações fundamentais na qualificação deste trabalho, e que muito contribuíram para aprimorar e enriquecer esta dissertação.

Ao professor Dr. José Carlos Silva de Almeida, que na função de coordenador do Mestrado Profissional em Filosofia desta instituição foi sempre muito atencioso e gentil no atendimento e esclarecimento das dúvidas que eventualmente se apresentaram.

Aos colegas do mestrado, pelas vivências e experiências compartilhadas em todas as aulas nas disciplinas que juntos cursamos ao longo do processo.

Aos meus familiares, aos amigos e amigas, pela paciência e apoio incondicional.

À Camila Nogueira, que há 10 anos batizou meu coração nas águas da Filosofia, que foi durante todos esses anos companheira, fonte de incentivo, de carinho e apoio para que essa etapa da minha vida, tão sonhada e almejada, se consumasse.

Por último, mas não menos importante, expresso minha profunda gratidão a todos aqueles que, mesmo sem saber, contribuíram para que eu me tornasse o que hoje sou.

A minha sagacidade consiste em ter sido muitas coisas e em ter estado em muitos lugares para poder chegar a ser um — para conseguir tornar-me um. *Tive* de ser também, por algum tempo, erudito. (NIETZSCHE, 1995, p. 47)

RESUMO

Esta dissertação se desenvolve com o propósito de estabelecer uma aproximação entre o pensamento do filósofo alemão Friedrich Nietzsche acerca da educação, abordando mais especificamente a questão da formação, e o ensino de filosofia. O estudo tem como intuito explorar as considerações e as críticas de Nietzsche ao sistema educacional de sua época, com suas metas e objetivos, de maneira a evidenciar pontos de interlocução com algumas questões educacionais hodiernas, especialmente no âmbito da reforma do Ensino Médio, que institui como nova competência a aquisição de saberes e práticas que possam oferecer referências e significados para a construção da identidade e do projeto de vida dos jovens e adolescentes. Assim, toma-se o pensamento de Nietzsche como instrumento para pensar e argumentar em favor de uma proposta de ensino de filosofia estratégico para articulação das práticas e saberes filosóficos com questões e problemas que emergem da experiência individual, de modo a enfatizar a contribuição formativa específica da educação que vem do ensino e aprendizagem da filosofia. Considerando a flexibilidade dos assuntos e temas de estudo filosófico, acentua-se um trabalho direcionado para uma reflexão a respeito da questão da construção da própria identidade na adolescência, como questão pessoal e ao mesmo tempo como questão concerne a todos os jovens, a qual demanda questões muito próprias e singulares no percurso de sua formação. Como metodologia para empregar um trabalho filosófico em sala de aula que seja coerente com o exposto propomos a execução de uma oficina de estudos e práticas de Filosofia a partir da ideia de *Bildung* (Formação) na perspectiva de Nietzsche, cuja tônica está sedimentada na formação como processo no qual o indivíduo busca “tornar-se o que se é”, o que envolve uma tarefa educativa na qual a presença da prática filosófica como atitude de pensamento diante da vida e de si mesmo constitui elemento substancial para fomentar o desenvolvimento da autonomia e liberdade de pensamento e existencial, prática fundamental para suscitar a formação de um caráter autêntico, constituído a partir das especificidades e singularidade de cada indivíduo. Com relação ao procedimento adotado, trata-se especificamente de uma pesquisa bibliográfica, mediante uma análise/abordagem interpretativa que tem como fio condutor o referencial teórico de Nietzsche, como forma de possibilitar a abertura para pensar novos horizontes e perspectivas sobre as práticas de ensino de filosofia no ambiente pedagógico escolar.

Palavras-chave: ensino de filosofia; formação; Nietzsche; *bildung*; tornar-se o que se é;

ABSTRACT

This dissertation unfolds with the purpose of establishing an approach between the thoughts of the German philosopher Friedrich Nietzsche concerning education, specifically addressing the issue of formation, and the teaching of philosophy. The study aims to explore Nietzsche's considerations and criticisms of the educational system of his time, with its goals and objectives, in order to highlight points of interlocution with some current educational issues, especially regarding the reform of High School, which introduces the acquisition of knowledge and practices that can provide references and meanings for the construction of identity and life projects of young people and adolescents as a new competency. Thus, Nietzsche's ideas are taken as an instrument to reflect and argue in favor of a strategic proposal for teaching philosophy that articulates philosophical practices and knowledge with issues and problems arising from individual experience, emphasizing the specific formative contribution of education that comes from teaching and learning philosophy. Considering the flexibility of philosophical subjects and themes, the work focuses on a reflection about the construction of one's own identity in adolescence, as a personal issue and at the same time as an issue concerning all young people, which demands very specific and unique questions in their formative journey. As a methodology to implement philosophical work in the classroom that is coherent with the above, we propose the execution of a workshop of philosophy studies and practices based on Nietzsche's perspective of *Bildung* (Formation), in which the emphasis lies in the idea of formation as a process in which the individual seeks to "become what one is." This involves an educational task in which the presence of philosophical practice as an attitude of thought towards life and oneself constitutes a substantial element to foster the development of autonomy and freedom of thought and existence, a fundamental practice to stimulate the formation of an authentic character, shaped by the specificities and uniqueness of each individual. Regarding the adopted procedure, it specifically involves bibliographic research through an interpretative analysis/approach, with Nietzsche's theoretical framework as the guiding thread, allowing for the opening of new horizons and perspectives on the practices of teaching philosophy in the educational pedagogical environment.

Keywords: teaching of philosophy; formation; Nietzsche; *bildung*; becoming what one is;

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABM	Além do Bem e do Mal
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
II CE	II Consideração Extemporânea: Da utilidade e desvantagem da história para a vida
III CE	III Consideração Extemporânea: Schopenhauer como Educador
CI	Crepúsculo dos Ídolos.
EH	Ecce Homo
GC	A Gaia Ciência
GM	Genealogia da Moral
HH	Humano, Demasiado Humano
ZA	Assim Falou Zaratustra

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	AS CRÍTICAS DE NIETZSCHE A EDUCAÇÃO DE SUA ÉPOCA E SUA RELEVÂNCIA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE FILOSOFIA EM NOSSO TEMPO	18
2.1	Além de seu tempo: a intempestividade do pensamento de Nietzsche	18
2.2	As críticas do professor Nietzsche à educação moderna	27
2.3	Considerações nietzschianas sobre o ensino de filosofia	39
2.4	Diagnosticando o Projeto de Vida na BNCC: reflexões e suspeitas	47
3	O PROJETO EDUCACIONAL DE NIETZSCHE	58
3.1	Cultura, Vida e Educação no pensamento nietzschiano	58
3.2	Um caminho para a singularidade: seus desafios e possibilidades	68
3.3	Considerações sobre a <i>Bildung</i> (formação) nietzschiana	77
3.4	Filosofia, Arte e Formação: de como <i>tornar-se o que se é</i>	85
4	A AULA DE FILOSOFIA COMO OFICINA DE (AUTO)FORMAÇÃO DA PRÓPRIA PERSONALIDADE	92
4.1	Considerações sobre o desafio de ensinar filosofia no ensino médio	94
4.2	Da oficina filosófica como metodologia para o ensino de filosofia	102
4.3	Da sequência didática: etapas e procedimentos da oficina filosófica	110
4.4	Da aplicabilidade da sequência didática da oficina filosófica	113
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA (AUTO)AVALIAÇÃO DA METODOLOGIA	136

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se dispõe a explorar e apresentar uma proposta de estudos e práticas de Filosofia à luz do conceito de *Bildung* (Formação) na perspectiva do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900). Não trata-se somente de buscar desenvolver uma nova estratégia ou metodologia de ensino de filosofia com o intuito de “facilitar” a transmissão de conteúdos filosóficos. Para além disso, trata-se de refletir a respeito do valor formativo da filosofia enquanto componente curricular da educação básica. Em outros termos, o que se coloca em questão é a contribuição educativa específica do ensino e aprendizagem de filosofia no processo de formação dos jovens e adolescentes nos dias de hoje, o que supõe situar a filosofia como disciplina escolar e identificar sua colaboração formativa ao lado das demais disciplinas que fornecem, ou pretendem fornecer, conhecimentos, referências e significados orientadores da vida pessoal e social dos estudantes. Em suma, em última análise, o que está em jogo é a reflexão da relação entre filosofia, educação e formação.

Nesse sentido, para pensar essa questão, recorreremos ao pensamento de Nietzsche como suporte teórico e instrumento para desenvolver uma proposta de trabalho específico com a filosofia na educação básica, mais especificamente na etapa da ensino médio. Mas, por que Nietzsche? O que justificaria a escolha desse filósofo? De que maneira podemos tomar o pensamento nietzschiano como fundamento para pensar o ensino de filosofia nas escolas? Qual seria sua contribuição para refletirmos a relação entre a filosofia, seu ensino e aprendizagem, e a formação dos jovens e adolescentes nos dias de hoje? Consideramos que para responder tais perguntas é preciso esclarecer preliminarmente algumas questões.

Nietzsche, durante um certo período de sua vida, exerceu a função de professor, o que lhe permitiu um contato direto com a realidade do sistema educacional de sua época. Em vista disso, o filósofo produziu algumas obras em que aborda explicitamente o tema da educação, refletindo o problema da formação institucional, isto é, aquela realizada nos estabelecimentos de ensino e educação. A tônica de suas reflexões encontra-se na análise e na denúncia da situação de decadência da formação humana empreendida pelo projeto educacional moderno. Em seu diagnóstico, Nietzsche acusa as instituições educacionais, escolas e universidades, de terem se tornado espaços de formação em massa de indivíduos úteis, laboriosos e rentáveis para o exercício de funções na “fábrica da utilidade pública”, preocupadas mais com a formação para o mercado de trabalho, para uma profissão, e não com a formação no sentido forte do termo, isto é, de cultivo da totalidade do homem, de modo que a formação

básica se tornou mera profissionalização dos jovens e adolescentes, sob a promessa de conquista de um emprego e ascensão social e econômica.

Nesta acepção, Nietzsche considera que é negligenciada a formação humana plena e integral, o que envolve não apenas o desenvolvimento de habilidades técnico-científicas direcionadas para o mundo do trabalho, mas, sobretudo, o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade, o cuidado qualitativo de identificação de suas próprias potencialidades, garantindo a liberdade e autonomia necessárias para a formação de uma personalidade ou identidade¹ autêntica, a fim de que o indivíduo possa definir *de per se* o seu próprio projeto existencial. Conforme cita Frezzatti Junior (2006), a preocupação nietzschiana sempre foi com a *Erziehung* (educação) e não com a instrução escolar (*Schulung*), porque a primeira tem o âmbito mais geral no sentido de que é entendida como inseparável da vida. Segundo o autor, é nesse contexto que insere-se o axioma da “‘individualidade’, pois ele relaciona a educação também como a apreensão pelo indivíduo de uma totalidade” (FREZZATTI, 2006, p. 223). A educação (*Erziehung*) ocorreria quando se estabelece um vínculo pessoal entre o conhecimento e o indivíduo singular, isto é, quando o saber adquirido transforma-se subsídio referencial da maneira de ser, gerando efeito sobre a personalidade:

Essa ideia fica mais clara com a distinção que Karl Jaspers faz entre educação (*Erziehung*) e instrução (*Unterricht*), em *Die Idee der Universität* (1923): a instrução é transmissão de informações e aquisição de conhecimento técnico; a educação é a formação de uma personalidade de acordo com um ideal de *Bildung* e com normas éticas. Aqui a educação abarca o todo, relacionando-se com toda a existência empírica do indivíduo. Esse princípio da individualidade envolve um outro: o de empatia, ou seja, conhecer é um envolvimento pessoal completo daquele que conhece com o que é conhecido. (FREZZATTI, 2006, p. 223)

Nesse sentido, a educação nietzschiana envolve um processo de individuação², de apropriação e interiorização do conhecimento, transformando-se em aprimoramento individual,

¹ Neste trabalho, e na perspectiva em que ele se encontra, o termo “identidade” é designado para representar a forma como o indivíduo percebe-se a si mesmo, como ele se reconhece, se identifica e se diferencia dos demais. Logo, utilizamos o termo identidade como sinônimo de personalidade, isto é, como condição ou modo de ser do indivíduo. No *Dicionário de Filosofia*, o verbete “personalidade” é definido da seguinte forma: “P. é a organização mais ou menos estável e duradoura do caráter, do temperamento, do intelecto e do físico de uma pessoa: organização que determina sua adaptação total ao ambiente. Caráter designa o sistema de comportamento conativo (*vontade*) mais ou menos estável e duradouro da pessoa. Temperamento designa seu sistema mais ou menos estável e duradouro de comportamento afetivo (*emoção*); intelecto, seu sistema mais ou menos estável e duradouro de comportamento cognitivo (*inteligência*)” (ABBAGNANO, 2007, p. 758). Nesse sentido, a personalidade diz respeito ao modo próprio de ser de cada pessoa, a qual esta faz referência usando o pronome “eu”. Esse assunto será melhor estudado no terceiro capítulo deste trabalho.

² O chamado princípio da individuação ou *principium individuationis* é objeto de uma das mais caras e antigas preocupações filosóficas. Não é do nosso interesse aprofundar os estudos nesse assunto. Contudo, de acordo com o famoso psicanalista suíço Carl Jung (1875-1961), a individuação diz respeito ao modo pelo qual um ser se distingue de outros, que envolve o processo de desenvolvimento e formação da própria personalidade: “o

cultivado como norte orientador do modo de pensar, de agir e viver. Em vista disso, Nietzsche considera que ao vincular a educação à profissionalização, para o mercado de trabalho, nos estabelecimentos de ensino de sua época “não se faz uma educação (*Erziehung*), mas apenas uma instrução (*Unterricht*), “um adestramento do cérebro”, a serviço somente da conservação da sociedade, no qual “a educação é um sistema de recursos utilizados em favor da regra geral, contra as exceções” (NIETZSCHE apud FREZZATTI JR., 2006, p. 190). Nesse viés, a educação desenvolve-se numa formação homogênea e esterilizante da individualidade, determinando o que cada um deve ser, sua forma de pensar, agir e viver, desprezando o indivíduo em si mesmo, em sua singularidade, enfraquecendo o desenvolvimento de uma personalidade própria.

É possível entender a crítica de Nietzsche à educação vigente em sua época por meio de um fragmento presente em *A Gaia Ciência*, onde o filósofo acusa a educação de quase sempre proceder de modo a buscar encaminhar o indivíduo, mediante uma série de atrativos e de vantagens, a uma determinada forma de pensar e de conduzir-se que dele se apodera e o domina contra a sua conveniência, mas em “benefício de um bem geral” (NIETZSCHE, p. 57, 2001, § 21). Nesta outra passagem de *Humano, demasiado humano*, o filósofo expressa seu entendimento a respeito da educação: “No caso do indivíduo, a tarefa da educação é a seguinte: torná-lo tão firme e seguro que, como um todo, ele já não possa ser desviado de sua rota” (NIETZSCHE, 2000, p. 88, § 224). É a problematização do referente coletivo e individual, do referente da imagem de si, o que está em questão no pensamento nietzschiano da educação e da formação do indivíduo, que deve ser considerando em sua especificidade, em sua autonomia de pensamento e existencial, cuja identidade se organiza em torno de uma personalidade singular.

Com isso, para Nietzsche, as restrições impostas pela educação tradicional permite apenas a expressão daquilo que é útil à conservação da sociedade, de tal maneira que, mediante “formas autorizadas”, “educar-se é aprender a sentir-se outro, diferente do que permitiria suas potencialidades” (NIETZSCHE apud FREZZATTI JR., 2006, p. 191). Diante desse contexto, Nietzsche passa a convocar uma outra educação, buscando pensar uma formação adequada para

desenvolvimento da personalidade [...] é uma questão de dizer sim a si mesmo, de se considerar como a mais importante das tarefas, de ser consciente de tudo o que se faz, mantendo-o constantemente diante dos olhos em todos seus dúbios aspectos” (JUNG apud CLARKE, 1999, p. 199). Jung compreende a individuação, em geral, como o processo de formação e particularização do ser individual, como possibilidade de diferenciação, de criação, na qual o homem busca por sua singularidade, constituída no caráter do vir-a-ser da existência: É, portanto, um processo de diferenciação que objetiva o desenvolvimento da personalidade individual (JUNG apud CLARKE). É nesse sentido que utilizamos aqui o termo “individuação”, com símbolo do processo de autoformação e aperfeiçoamento permanente de si.

elevação e fortalecimento do indivíduo, de modo a fazer frente a formação institucionalizada, que submete os indivíduos a um esquecimento e abandono de si mesmo, bem como das forças provenientes desse si mesmo, como os instintos, as paixões, os desejos, as particularidades, seu olhar pessoal sobre o mundo, implicando também em um cerceamento da vida.

No âmbito da educação, o pensamento nietzschiano sobre a formação do homem encontra-se fundado no conceito de *Bildung*, considerado um dos termos/conceitos mais importantes da língua alemã (WEBER, 2011). Enquanto ideal pedagógico, o conceito de *Bildung* significa *Formação*, que reveste-se da ideia de uma recusa da formação que se assenta em solo institucional. No pensamento de Nietzsche, “a proeminência do conceito, da ideia de *Bildung*, encontra-se vinculada ao movimento do “tornar-se o que se é”, ou seja, ao movimento de constituição da própria identidade” (WEBER, 2011, p. 50). Assim, a ideia de formação (*Bildung*) em Nietzsche opera no plano particular da atividade de dar-se uma forma (homem) e, principalmente, no plano de constituição do próprio modo de ser no mundo. Logo, a ideia de *Bildung* seria mais ampla em relação à de *Erziehung*, por indicar uma perspectiva de autoformação que reflete o próprio desenvolvimento humano em busca de sua emancipação (PAGNI, 2007). Desse modo, na perspectiva nietzschiana, o processo da *Bildung* (formação) humana significa a emancipação do sujeito daquela formação tradicional realizada nas escolas, independente dos interesses dos governantes e da vida material (PAGNI, 2007, p. 198), cujo objetivo não é outro que não formar os indivíduos nos modelos existenciais autorizados e conformá-los uma vida comum e apaziguada a serviço da ordem socioeconômica instituída.

Portanto, a concepção de *Bildung*, em Nietzsche, é sinalizada como algo que não pode ser adquirido tão somente pela educação, mas que exige independência, liberdade e autonomia de pensamento e existencial, o que implica um ideal de emancipação, e situada como uma condição para que o indivíduo expresse e afirme sua própria singularidade, de modo à engendrar um caráter excepcional que se sobressai na massa gregária. Em outras palavras, como condição e possibilidade para “tornar-se o que se é”: “O homem que não quer pertencer à massa tem somente que cessar de acomodar-se em relação a si mesmo; ele segue sua consciência, que lhe brada: ‘Sê tu mesmo! Tu não és tudo o que fazes, opinas e desejas agora’” (NIETZSCHE, 2020, p. 4, *III CE*). Portanto, o sentido e a meta da *Bildung* nietzschiana são a realização de uma personalidade originária, a formação de um “si-mesmo” autêntico que seria experimentado com base na totalidade de tudo aquilo que vivemos, que ainda iremos viver, quem somos, o que já fomos e o que ainda iremos nos tornar. Em suma, trata-se da realização da tarefa de “tornar-se o que se é”.

É na trilha dessa perspectiva, portanto, que este trabalho se encaminha. As críticas e reflexões de Nietzsche acerca da educação de sua época, segundo nos parece, podem servir como chave de interpretação para o momento em que vivemos. Como sublinha Scarlett Marton, ao percorrer os escritos de Nietzsche, produzidos há mais de cem anos, sobre a educação, “um leitor desatento poderia supor ter diante de dos olhos um livro que acaba de ser escrito. E o mesmo poderia pensar um leitor atento – com mais razão até” (MARTON *apud* DIAS, 2003, p. 7). Para a autora, não é possível ignorarmos as semelhanças entre o diagnóstico que Nietzsche aponta do sistema educacional alemão de sua época e o que hoje poderíamos fazer do nosso:

Como desconhecer os pontos em comuns entre os ataques que ele (Nietzsche) dirige à cultura de sua época e os que hoje faríamos à nossa? Pode ser que a atualidade do pensamento nietzschiano se deva a seu caráter extemporâneo ou às transformações tardias porque passam nossas concepções de educação e cultura – isso não importa. O que consta é que, tomado como ferramenta de trabalho, ele nos fornece lançar um olhar mais crítico sobre o momento em que vivemos. [...] Em que medida o ensino profissionalizante e a especialização dos cursos superiores não se fazem em detrimento da formação humanística? Em que medida a massificação e o utilitarismo não se impõem à custa do aprimoramento individual. A estas questões nenhum educador pode furtar-se. (MARTON *apud* DIAS, 2003, p. 7)

Nessa perspectiva, este trabalho busca tomar o pensamento de Nietzsche como um instrumento para pensar e refletir a respeito dos desafios e problemas com que nos debatemos hoje, como chave de interpretação e, sobretudo, como ferramenta de intervenção. Isso, não só pelo fato de que o pensamento nietzschiano possui um valor e alcance notáveis, mas, sobretudo, porque o seu diagnóstico do projeto educativo moderno, da qual nós somos herdeiros, ainda permanece vivo e válido até os dias de hoje. O alvo é, acima de tudo, chamar a atenção para a necessidade afirmativa de (re)pensarmos a relação entre Filosofia e Formação, no âmbito das análises e dos debates sobre o alargamento das perspectivas de formação dos estudantes. Eis, com isso, os argumentos que motivam e justificam a necessidade de realização deste trabalho.

Desta forma, o presente trabalho dissertativo está composto e estruturado em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, busca-se apresentar as reflexões e críticas de Nietzsche ao ideal de formação do homem proposto pelos estabelecimentos de ensino de sua época, bem como suas considerações a respeito da situação da filosofia e seu ensino nesse contexto educativo, envolvendo o apontamento dos problemas inerentes ao projeto educacional da modernidade como um todo. Ademais, abordamos o caráter de extemporaneidade do pensamento nietzschiano, mostrando como suas considerações acerca do arcabouço cultural e educacional de seu tempo permanecem válidas até os dias de hoje.

Portanto, “As críticas de Nietzsche a educação de sua época e sua relevância para pensar a educação e o ensino de filosofia em nosso tempo”, convergem para elucidar o juízo do jovem Nietzsche sobre a educação, de forma a propiciar subsídios para uma abordagem dos objetivos da educação atual, especificamente em relação ao *Projeto de Vida* (novo componente curricular da educação básica instituído pela Reforma do Ensino Médio) e cuja atuação incide diretamente no processo de formação dos estudantes, no que diz respeito à construção de sua(s) identidade(s) e projeto existencial.

O segundo capítulo, “O projeto educacional de Nietzsche” insere uma abordagem de alguns aspectos do projeto educativo do jovem Nietzsche, como vistas a trazer à tona sua concepção de formação do homem, pensada à luz do conceito de *Bildung*. Busca-se entender a reflexão de Nietzsche a respeito da questão da formação da personalidade autêntica, que requer um trabalho de autoconhecimento, de cultivo e afirmação da própria singularidade, e para a qual a presença filosofia e a atuação de legítimos educadores são condições fundamentais para conduzir o sujeito nos caminhos dessa realização. A filosofia, no olhar nietzschiano, não é nem uma simples profissão nem um assunto exclusivamente intelectual, ela afeta o ser humano integralmente, como um sujeito que pensa, age e vive. A filosofia inicia com o problema da existência, o qual confronta nada menos que a todos os indivíduos. Esse problema inclui certas questões como: “por que eu vivo? Que lição devo aprender da vida? Como tornei-me assim como eu sou e por que padeço de ser assim?” (NIETZSCHE, 2020, p. 50, *III CE*). Nesse sentido, a filosofia se debruça inicialmente sobre o enigma da vida e mistério da existência, convocando o ser humano a responder destemidamente ao seguinte questionamento: “o que vale a vida em geral?” (NIETZSCHE, 2020, p. 36, *III CE*). Eis, pois, o potencial formador da filosofia.

Nietzsche propõe uma filosofia da vida experimental, que requer uma determinada abertura de espírito que permite ao indivíduo a disposição para colocar-se diante da pergunta: “afirmas tu, do mais profundo do coração, tua existência? Ela te basta? Queres ser seu porta-voz, seu redentor? Pois é suficiente um único sim! verdadeiro, de tua boca” (NIETZSCHE, 2020, p. 36, *III CE*). A filosofia é, assim, baseada numa experiência de pensamento após a qual não voltamos a pensar nem a sentir a vida da mesma forma que anteriormente. Iniciaremos este capítulo com uma abordagem da concepção de cultura em Nietzsche, tendo em vista dois motivos que se complementam. O primeiro é que, para o filósofo, educação e cultura são inseparáveis, logo, os problemas levantados pela cultura não são separáveis dos problemas da educação e formação do homem. O segundo é que Nietzsche considera a cultura/conhecimento como uma matéria viva e complementar da própria maneira de ser, de pensar, agir e viver dos

indivíduos, o que implica um processo de espiritualização inseparável de um processo de incorporação. No último tópico deste capítulo, será analisada a relação entre Filosofia, Arte e Formação, compreendidos como elã vital do pensamento da *Bildung* em Nietzsche.

Finalmente, o terceiro e derradeiro capítulo, “A aula de filosofia como oficina de (auto)formação da própria personalidade”. Dedicamos este capítulo à apresentar uma proposta de ensino de filosofia na qual o trabalho filosófico tem como objetivo colocar no centro das reflexões, dos estudos e práticas com a filosofia, a problematização do tema da construção da própria identidade, concebida como questão pessoal e, ao mesmo tempo, como questão que concerne a todos os jovens, tendo em vista que a busca da própria identidade na adolescência é um processo que não ocorre sem hesitações e interrogações, provocando assim um momento favorável e oportuno para o advento da filosofia. Diante disso, considerando que importa pensar o conteúdo filosófico a ser trabalhado como igualmente a prática que melhor possa estimular e conduzir os estudantes ao trabalho com a filosofia, organizamos uma sequência didática para uma “oficina de experimentação de conceitos nietzschianos”, cuja meta é possibilitar uma experiência de pensamento com alguns conceitos centrais da filosofia de Nietzsche que permita ao estudante tomar a si mesmo e sua própria vida como objeto de autorreflexão e autoavaliação, a fim de que possa assumir o protagonismo no processo de construção da própria personalidade e, sobretudo, para pôr em prática a máxima formativa nietzschiana: “tornar-se o que se é”.

Procuramos então neste trabalho tomar Nietzsche como ferramenta para pensar e refletir um ensino de filosofia que possa alimentar o desejo dos estudantes de descobrir e engendrar novas possibilidades de ser e estar no mundo. É importante salientar que, como sublinha Gérard Lebrun, tomar Nietzsche como exemplo não significa, necessariamente, pensar *como* ele, mas, acima de tudo, pensar *com* ele (1983, p. 38). Ou seja, o que importa é tomar Nietzsche como inspiração para nutrir essa forma de insubordinação do pensar a que damos o nome de “filosofar”. Ler Nietzsche, afirma Lebrun, não é entrar num palácio de ideias, porém, “iniciar-se num questionário, habituar-se com uma *tópica* cuja riqueza e sutileza logo tornam irrisórias as ‘convicções’ que satisfazem as ideologias correntes”, da maneira que, por isso, Nietzsche “é um instrumento de trabalho – insubstituível” (1983, p. 38). É, pois, no horizonte desse pensamento que este trabalho caminha e se desenvolve.

Para concluir esta introdução, acrescentamos que a motivação primordial que nos impulsionou para a produção deste trabalho atravessa a necessidade de pensar, investigar e desenvolver novas maneiras de abordar a relação entre filosofia e formação, de modo a abrir perspectivas para novos horizontes, caminhos e possibilidades para o seu ensino. De

qualquer forma, no contentamos em apresentar um trabalho que aponta para a importância da questão: pensar a filosofia e seu ensino como disciplina escolar, no horizonte das atuais transformações da educação, implica perguntar por sua contribuição educativa específica na formação dos jovens, de modo a fornecer referências e significados para a vida, e que permitam aos adolescentes adquirir meios de orientar-se no pensamento e na existência.

2 AS CRÍTICAS DE NIETZSCHE A EDUCAÇÃO DE SUA ÉPOCA E SUA RELEVÂNCIA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE FILOSOFIA EM NOSSO TEMPO.

Neste capítulo inicial o nosso objetivo é explorar as críticas de Nietzsche ao ideal de formação do homem proposto pela educação de sua época, destacando os problemas e as consequências negativas para o desenvolvimento humano, como, por exemplo, a falta de autenticidade e o enfraquecimento da capacidade de autodeterminação dos indivíduos. Para isso, limitaremos a nossa análise aos escritos em que o filósofo trata explicitamente dos problemas relacionados à educação e à cultura. Privilegiaremos os trabalhos escritos durante o período de sua juventude, entre os anos em que exerceu a docência na Basileia. Desse modo, a fim de delimitar nossa abordagem, daremos maior atenção a três escritos desse período: as duas extemporâneas intituladas, respectivamente, *Schopenhauer como educador*, *Da utilidade e desvantagem da história para a vida* e *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. Não obstante, recorreremos, por vezes, a outras obras e textos em que o tema da educação aparece como objeto de reflexão de Nietzsche, porém, apenas naquilo que acreditamos poder servir de contribuição para ampliar nossa análise.

A partir dessa análise, buscamos observar o contexto educacional contemporâneo, especificamente no que envolve a questão da formação à luz da proposta do Novo Ensino Médio, mais propriamente em relação ao novo componente curricular intitulado de *Projeto de Vida*, no qual o ensino de filosofia é parte constituinte. Antes, num primeiro momento, no tópico inicial a seguir, abordaremos o caráter extemporâneo do pensamento filosófico de Nietzsche, considerando que suas análises e reflexões sobre o arcabouço educacional e cultural de sua época continuam relevante, provocativas e particularmente fecundas para estimular essa forma de indisciplina de pensamento que chamamos de “filosofar”.

2.1 Além de seu tempo: a intempestividade do pensamento de Nietzsche.

Sabemos que Nietzsche advoga para si o caráter extemporâneo de sua filosofia. O próprio filósofo reconhecia, parafrazeando o subtítulo de *Além do bem e do mal*, que sua filosofia trata-se de um “prelúdio a uma filosofia do futuro”. Essa postura diz respeito ao modo como ele configura a condição do filósofo, no geral. Na referida obra, Nietzsche afirma que cada vez mais lhe parece que o filósofo, sendo por necessidade um homem do amanhã e do depois do amanhã sempre se achou e teve de se achar em contradição com o seu hoje: seu inimigo sempre foi o ideal de hoje (1992, p. 118, § 212). Parece que apenas esse deslocamento,

essa contrariedade voluntária em relação ao presente faria do filósofo mais propriamente um filósofo. Eis assim o atravessamento do trabalho do filósofo, “sua dura, indesejada, inescapável tarefa, mas afinal também a grandeza de sua tarefa, em ser a má consciência do seu tempo”³. É sem dúvida instigante a tarefa que Nietzsche confere ao filósofo: pôr-se em contradição com o seu tempo, em antagonismo aos ideais de sua época, como autocrítica e autorreflexão do presente, com o objetivo de ultrapassar os limites de seu tempo e abrir caminho para novos horizontes, para novas maneiras de pensar.

É nesse sentido que Nietzsche é considerado um filósofo extemporâneo. Segundo Celine Denat (2010, p. 88), um pensador extemporâneo, parecido com o espírito livre, é aquele que tem a capacidade de pensar de outro modo, de não permanecer ligado àquilo que sua época mais reverencia e àquilo a que se é, sem dúvida, espontaneamente ligado. Sobre o conceito de “espírito livre”, em *Humano, demasiado humano*, Nietzsche afirma: “É chamado de espírito livre aquele que pensa de modo diverso do que se esperaria com base em sua procedência, seu meio, sua posição e função, ou com base nas opiniões que predominam em seu tempo. Ele é a exceção, os espíritos cativos são a regra” (2000, p. 89, § 225). A distinção é, pois, a marca que ambos carregam: assim como o espírito livre, o extemporâneo é aquele capaz de se pôr contra a cultura de sua época, de pensar de modo diverso do tempo presente, “de se lançar a outros horizontes possíveis, longe da estreiteza e da univocidade do “espírito do tempo” que conduz a não mais querer “espantar-se”, “procurar, experimentar” (DENAT, 2010, p. 89). Essa postura é vista como necessidade positiva de adotar, com respeito à esta época mesma, pontos de vista distintos da cultura⁴ vigente.

Portanto, o pensador extemporâneo pensa de maneira inatual, contra o seu tempo e, por isso mesmo, sobre o tempo, em favor de uma época vindoura. Em outras palavras: como um pretense filho de seu tempo, mas que, na verdade, revela-se apenas um enteado, “o

³ NIETZSCHE, loc. cit.

⁴ No *Dicionário básico de filosofia*, Japiassú e Marcondes definem o verbete “cultura” da seguinte forma: “Cultura (lat. cultura) 1. Conceito que serve para designar tanto a formação do espírito humano quanto de toda a personalidade do homem: gosto, sensibilidade, inteligência. 2. Tesouro coletivo de saberes possuído pela humanidade ou por certas civilizações: a cultura helênica, a cultura ocidental etc. [...] Nesse sentido, a cultura praticamente se identifica com o modo de vida de uma população determinada, vale dizer, com todo o conjunto de regras e comportamentos pelos quais as instituições adquirem um significado para os agentes sociais e através dos quais se encarnam em condutas mais ou menos codificadas” (2001, p. 47). Assim, de um modo geral, entende-se por cultura a estrutura unificada e unificadora do modo de ser e de viver de um determinado povo, na qual os indivíduos constroem uma interpretação compartilhada do mundo, moldando e influenciando a forma como os indivíduos percebem e compreendem a si mesmos e o mundo ao seu redor.

extemporâneo é aquele que pode trabalhar ao mesmo tempo ‘a favor’ e ‘contra’ seu tempo, “em benefício de um tempo” e de uma cultura futura” (DENAT, 2010, p. 90). Em suma, trata-se ser inteiro no presente, mas, ao mesmo tempo, justamente, estranhar-se do presente, fazendo deste o seu adversário, a fim de tornar possível um novo amanhã. Este é, pois, o cerne da atitude filosófica intempestiva: o problema da atualidade e do presente.

De acordo com o filósofo francês Michael Foucault, esse modo de fazer filosofia, esse modo de tratamento filosófico, trata-se do ato de *diagnosticar* o presente, que mostra-se como um problema que pede para ser pensado, isto é, o que é tomado como objeto do pensamento “é a questão do presente, a questão da atualidade: o que é que acontece hoje? O que acontece agora? E o que é esse “agora” no interior do qual estamos, uns e outros, e que define o momento onde escrevo?” (FOUCAULT, 1994, p. 1). Segundo o filósofo, o que está em jogo é a necessidade de se entender o que é precisamente o presente ao qual se pertence, de encontrar nesta configuração designada como “presente” um motivo, uma justificativa para a tomada de uma atitude filosófica:

“O que é precisamente este presente ao qual pertencço?” [...] A questão centra-se sobre o que é este presente, centra-se sobre a determinação de um certo elemento do presente que se trata de reconhecer, de distinguir, de decifrar no meio de todos os outros. O que é que, no presente, faz sentido para uma reflexão filosófica. (FOUCAULT, 1994, p. 2)

A questão consiste, portanto, em problematizar a própria atualidade, em interrogá-la, quer dizer, de tomar para si “a questão do presente como acontecimento filosófico ao qual pertence o filósofo que fala” (1994, p. 2). Nesse sentido, trata-se de uma atitude em face do próprio tempo no qual se está necessariamente imerso, do qual o pensamento não pode se distanciar, e no qual o pensador tornar-se um portador e signo de um movimento de produção da própria realidade, ou seja, “trata-se de mostrar em que e como aquele que fala enquanto pensador, enquanto cientista, enquanto filósofo”, diz Foucault, “ele mesmo faz parte desse processo e (mais que isso) como ele tem um certo papel a desempenhar neste processo, no qual ele então se encontra, ao mesmo tempo, como elemento e ator” (1994, p. 2). Em outras palavras, o filósofo não é um observador externo imparcial, mas um participante ativo no movimento de produção da realidade na qual está inserido, como “elemento” porque é influenciado pelo contexto imanente e também como “ator”, porque desempenha um papel ativo no movimento de construção dessa realidade a qual investiga, pensa, reflete, interpreta, problematiza, formula ideias, levanta questões.

Portanto, esse modo de fazer filosofia, de filosofar, implica uma atitude crítica em face do conjunto cultural característico de sua própria atualidade, marcada pelo desejo de encontrar ao mesmo tempo sua própria razão de ser e o fundamento daquilo que ela diz. Daí o fato de o “diagnóstico do presente” ser conceituado por Foucault como uma espécie de atividade filosófica que ele colocava sob os auspícios de Nietzsche. Em uma entrevista de 1967, assumindo sua condição de filósofo, Foucault afirma:

É bem possível que eu tenha feito alguma coisa que esteja relacionada à filosofia, sobretudo na medida em que, ao menos desde Nietzsche, compete à filosofia a tarefa do diagnosticar e não mais a de procurar dizer uma verdade que seja válida para todos e para todos os tempos. Eu procuro diagnosticar, realizar um diagnóstico: dizer aquilo que nós somos hoje e o que significa, hoje, dizer aquilo que nós dizemos. Este trabalho de escavação sob os próprios pés caracteriza, desde Nietzsche, o pensar contemporâneo e, nesse sentido, eu posso me declarar filósofo. (FOUCAULT *apud* GELAMO, p. 106, 2009)

Desse modo, influenciado pelo trabalho filosófico de Nietzsche, Foucault sublinha a necessidade de ser colocada na agenda filosófica a questão da atualidade, ou melhor, de colocar a atualidade como questão problemática e problematizadora, como estratégia para se posicionar, e conseqüentemente, para explanar os problemas que afetam o filósofo em seu tempo. Em suma, o diagnóstico do presente pode ser compreendido como autocrítica e autorreflexão do presente, uma prática filosófica em que o filósofo faz perguntas *a partir do e para* o seu próprio tempo, formuladas em razão de sua implicação na atualidade.

Tudo isso, a filosofia como problematização de uma atualidade e como interrogação para o filósofo dessa atualidade da qual faz parte e em relação à qual tem que se situar, poderia caracterizar a filosofia como discurso da modernidade e sobre a modernidade. Qual é esta minha atualidade? Qual é o sentido desta atualidade? E o que faço quando falo desta atualidade? É nisso que consiste, me parece, essa nova interrogação sobre a modernidade. (FOUCAULT, 1994, p. 2-3)

Nesse sentido, podemos encontrar no projeto filosófico de crítica à modernidade de Nietzsche a atividade filosófica como um diagnóstico do presente, isto é, como análise crítica acerca de sua própria época. Nietzsche, pensador intempestivo, continua sendo o crítico mais radical e mais profundo das ideias “modernas”, que também são as nossas. Segundo Osvaldo Giacóia Jr., em sua obra *Nietzsche* (2000), o pensamento filosófico de Nietzsche pode ser comparado a uma espécie de sensor que registra e antecipa questões, problemas e desafios de nosso século. É assim que o autor caracteriza o filósofo alemão:

Dentre os clássicos da filosofia moderna, Nietzsche talvez seja o pensador mais incômodo e provocativo. Sua vocação crítica cortante o levou ao submundo de nossa civilização, sua inflexível honestidade intelectual denunciou a mesquinhez e a trapaça ocultas em nossos valores mais elevados, dissimuladas em nossas convicções mais firmes, renegadas em nossas mais sublimes esperanças. Essa atitude deriva do que

Nietzsche entendia por filosofia. Para ele, filosofar é um ato que se enraíza na vida e um exercício de liberdade. (GIACÓIA, 2000, p. 6)

Nietzsche é antes de tudo um crítico de seu tempo, um crítico da modernidade. É o projeto de mundo moderno, em especial a cultura moderna, o alvo maior de sua crítica. De acordo com Giacóia, o destino da cultura, o futuro do ser humano na história, sempre foi sua máxima preocupação, por conta disso “Nietzsche refletiu sobre todos os problemas cruciais da cultura moderna, sobre as perplexidades, os desafios, as vertigens no fim do século 19” (2000, p. 7). O esforço filosófico de Nietzsche o levou a se confrontar com as tendências culturais dominantes em seu tempo, caracterizadas por uma confiança no ideal iluminista⁵ que apregoava o discurso de que o homem moderno, aparelhado dos poderes do conhecimento técnico-científico, seria o responsável por realizar de uma vez por todas o tão ambicionado progresso da civilização humana em escala universal.

Para ele (Nietzsche) não resta dúvida de que, herdeiros dos progressos do Iluminismo, julgamo-nos liberados das cadeias da ignorância e da superstição. Confiantes nas possibilidades advindas da utilização industrial da ciência e da técnica, estamos certos de poder descobrir todos os segredos do universo e construir uma sociedade expurgada de todas as formas de opressão, violência, exploração. [...] Nietzsche, porém, meditou sobre o lado obscuro, as conseqüências que poderiam resultar do otimismo desenfreado embutido nessa convicção. (GIACÓIA, 2000, p. 9, os parênteses são nossos)

A modernidade, aos olhos de Nietzsche, inaugura e é inaugurada por uma crença: a promessa de felicidade que nos pode ser oferecida pela ciência, pelo progresso. Expressa no movimento iluminista, a ideologia do “progresso” figura como portal de entrada para o mundo moderno, como consequência direta da expansão global da visão de mundo e de sociedade burguesa, tal como essa se esculpiu a partir da Revolução Industrial. Conforme referencia Bittencourt, “essa ideologia apregoava tal visão de mundo em decorrência dos inúmeros avanços técnicos advindos da Revolução Industrial, que promoveu uma série de mudanças radicais na vida cotidiana da humanidade moderna” (2011, p. 86), criando as novas condições socioeconômicas e políticas da Europa no limiar do século XIX.

⁵ Iluminismo: movimento filosófico, também conhecido como Ilustração ou Século das Luzes, que se desenvolveu notadamente na França, Alemanha e Inglaterra, no século XVIII, caracterizando-se pela defesa da ciência e da racionalidade crítica contra a fé, a superstição e o dogma religioso. Na verdade, o Iluminismo é muito mais que um movimento filosófico, tendo uma dimensão literária, artística e política (ARANHA; MARTINS, 1992, p. 95). De acordo com as autoras, os tempos modernos surgiram marcados pelo ideal da racionalidade que culminou no Iluminismo do século XVIII. O desenvolvimento técnico e científico é a expressão característica do racionalismo iluminista dos tempos modernos.

Ocorre que, mestre da suspeita, Nietzsche desconfiava profundamente do discurso demasiado otimista dessa perspectiva de “progresso”⁶, cuja noção “proclamava a ideia de que a sociedade oitocentista se encontrava no estado máximo de plenitude, de modo que as culturas precedentes seriam inferiores ao seu patamar existencial” (BITTENCOURT, 2011, p. 86-87). Para Nietzsche, o ideário de progresso não passa de uma falácia. Em sua perspectiva, a humanidade não caminha numa trajetória linear ascendente, mas em uma marcha marcada por crises, idas e vindas, atropelos, erros e acertos, mas jamais em uma linha reta em direção ao melhor, ao mais evoluído. Na sentença enunciada no § 4 de *O Anticristo*, o filósofo expõe de forma concisa as suas objeções ao ideal moderno que supõe existir uma evolução contínua da humanidade a partir do espírito do progresso:

A humanidade não representa um desenvolvimento para melhor ou mais forte ou mais elevado, do modo como hoje se acredita. O “progresso” é apenas uma ideia moderna, ou seja, uma ideia errada. O europeu de hoje permanece, em seu valor, muito abaixo do europeu da Renascença; mais desenvolvimento não significa absolutamente, por alguma necessidade, elevação, aumento, fortalecimento. (NIETZSCHE, 1997, p. 11).

Portanto, Nietzsche se opõe à crença comum reinante em sua época⁷, e que ainda permanece vigente em nosso tempo, de que a humanidade está em um permanente estado de progresso, de aprimoramento ao mesmo tempo de ordem moral, intelectual, política, cultural, como um desígnio providencial da expansão das Luzes da racionalidade técnico-científica no seio da vida social. Conforme referencia Luc Ferry, Nietzsche empenha-se em fazer uma crítica radical do humanismo moderno, em especial, da filosofia das Luzes, “aquela que considera a razão um formidável poder libertador, e que, graças ao progresso das “Luzes”, seremos, enfim, mais livres e mais felizes” (2006, p. 100). Segundo o autor, é com Nietzsche que a crítica aos ideais da modernidade atinge o seu ponto culminante, e não apenas isso. A crença no ideal de progresso não passa de uma espécie de fé moderna, é o que Nietzsche denuncia:

Nietzsche descreveu sua atitude filosófica em termos que marcam perfeitamente a ruptura que estabelece com o humanismo moderno. Este afirmava reiteradamente sua crença no progresso, sua convicção de que a difusão das ciências e das técnicas iria produzir dias melhores, que a história e a política deveriam ser guiadas por um ideal,

⁶ De um modo geral, pode-se compreender a noção de “progresso” como o processo de desenvolvimento constante de uma forma de vida ou de uma determinada estrutura social em suas acepções materiais, intelectuais e, acima de tudo, morais (BITTENCOURT, 2011, p. 81). De acordo com o autor, “há que se destacar que o ideário do ‘progresso’ alcançou grande repercussão intelectual a partir do ‘Século das Luzes’ e da grande efervescência cultural que acompanhou esse período de contestação do dogmatismo teológico e da arbitrariedade do poder absolutista” (2011, p. 82).

⁷ Podemos citar como exemplo o filósofo germânico Georg Hegel (1770-1831), que considerava a cultura alemã moderna como a realização maior da liberdade da consciência humana: “O espírito germânico é o espírito do mundo moderno, cujo fim é a realização da verdade absoluta como a infinita autodeterminação da liberdade, que tem por conteúdo a sua própria forma absoluta” (HEGEL, 2008, p. 291).

ou utopia, que permitiria tornar a humanidade mais respeitosa em relação a si mesma etc. Temos aqui exatamente o tipo de crença, de religiosidade sem Deus ou, como diz Nietzsche em seu vocabulário bastante peculiar, de “ídolos”, que ele pretende desconstruir, “filosofando com um martelo”. (FERRY, 2012, p. 101)

Um iconoclasta: é nesses termos que o próprio filósofo alemão autodenominava-se. Afirma ele no prólogo de *Ecce Homo*: “Derrubar ídolos (minha palavra para “ideais”) – isto sim é meu ofício” (1995, p. 10, § 2). Nietzsche considera a crença no progresso um erro axial – “Erro (– a crença no ideal –)” (1995, p. 11, § 3) –, associado ao credo de que a humanidade de sua época representava a manifestação plena de seu estágio existencial, e que, na verdade, sob o pretexto desse ideal, encobria a imposição totalitária de interesses particulares, ocasionando um efeito nefasto sobre a vida do homem, na medida em que a submetia às necessidades e anseios da nova ordem econômica e política estabelecida, com o objetivo de adaptar o indivíduo ao projeto de organização da vida social e do trabalho.

Nietzsche considera que essa perspectiva representa uma interpretação axiologicamente equivocada dos acontecimentos que marcavam a civilização europeia, pois esse conjunto de inovações técnicas trouxe consigo uma série de problemas para a vida do indivíduo imerso no cenário da efervescência de progresso material. Um dos principais sintomas desse conjunto de problemas que surgiram a partir de então, segundo Nietzsche, foi uma espécie de adoecimento existencial do homem moderno, o qual, obrigado a se adaptar a um novo modelo de relação de trabalho, se encontrava na necessidade de se submeter a uma mudança radical no seu modo de viver, circunstância essa que se manifestava na sua degenerescência vital, no declínio das suas forças criativas. (BITTECOURT, 2011, p. 86)

Portanto, Nietzsche considera que, em virtude das novas condições sociais fixadas pela sociedade moderna, cuja liberação das forças produtivas possibilitou uma vertiginosa expansão da representação de mundo da sociedade burguesa, o homem via-se instaurado em um projeto de sociedade submetido ao sentimento coletivo do dever de cada indivíduo de contribuir com a sua parte para a melhoria da vida social, mesmo que em detrimento de seus interesses, metas e objetivos pessoais de vida. Aprisionado a uma mentalidade de “rebanho” – “uma espécie de *consciência formal* que diz: ‘você deve absolutamente fazer isso, e absolutamente se abster daquilo’ [...] e aceita o que qualquer mandante – pais, mestres, leis, preconceitos de classe, opiniões públicas – lhe grita no ouvido”⁸ – na Europa de sua época, afirma Nietzsche, “o homem do rebanho se apresenta como a única espécie de homem permitida, e glorifica os seus atributos, que o tornam manso, tratável e útil ao rebanho”⁹, cuja intuição é apresentar os indivíduos como “‘primeiros servidores de seu povo’ ou ‘instrumentos

⁸ NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal*, 1992, p. 97, § 199.

⁹ *Ibidem*.

do bem comum”¹⁰. Portanto, Nietzsche se utiliza da caricatura do “homem do rebanho” para criticar a mentalidade coletivista e conformista que ele notava no espírito de sua época, que glorificava como virtuoso o sujeito útil, rentável e laborioso, na qual a vida seria projetada, ou diríamos sacrificada, em benefício do bem comum.

Para o filósofo alemão, um dos grandes fatores responsáveis pelo apequenamento e decadência do homem moderno é a glorificação de uma ideia corrente em sua época: o espírito do trabalho como valor supremo do homem. Neste aforismo de *Aurora*, Nietzsche apresenta as implicações ocultas nessa ideia reproduzida coletivamente:

173. Os apologistas do trabalho. Na glorificação do “trabalho”, nas incansáveis referências a “benção do trabalho”, vejo a mesma ideia oculta que há no louvor às ações impessoais e de utilidade geral: a do temor ante o que seja individual. No fundo sente-se agora, à visão do trabalho – entendendo por isso a dura laboriosidade desde a manhã até a noite –, que semelhante trabalho é a melhor polícia, que ele detém as rédeas de cada um e sabe impedir o desenvolvimento da razão, dos anseios do gosto pela independência. Pois ele despense muita energia nervosa, subtraindo-a à reflexão, à ruminação, aos sonhos, às preocupações, ao amor e ao ódio; ele coloca diante da vista um pequeno objetivo e garante satisfações regulares e fáceis. Assim, terá mais segurança uma sociedade em que se trabalha duramente: e hoje se adora a segurança como a divindade suprema. – E então! Que horror! Precisamente o trabalho se tornou um perigo! (NIETZSCHE, 2007, p. 163)

Como é possível observar, Nietzsche constata uma segunda intenção por trás do louvor às “bênçãos do trabalho”: a destituição do que é próprio e singular de cada pessoa, a contraposição ao que seja particular de cada singularidade, ou ainda, tal como assevera Nietzsche, o temor ante ao que seja próximo das inclinações de cada individualidade. Para ele, a exaltação do trabalho se tornou “um perigo” porque inculca no homem a crença de que o seu valor é imanente às suas ocupações laborais e produtivas, no sentido econômico, servindo como recurso ideológico para policiar o indivíduo, de modo a mantê-lo ocupado, subjugado, privando-o assim da possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades, potencialidades, e impedindo-o de buscar outras realizações mais profundas e pessoais.

É importante frisar que Nietzsche não está necessariamente se opondo ao valor do trabalho na vida humana, como fonte de realização pessoal, de desenvolvimento de certas habilidades e de contribuição para a sociedade. O que o filósofo reflete é uma questão de fundo: sua preocupação com a perda da individualidade e da liberdade do homem. Não é completamente verdade que “o trabalho dignifica o homem”, como se costuma acreditar, uma vez que: “O que é que destrói mais rapidamente do que trabalhar, pensar, sentir, sem uma necessidade interior, sem uma escolha profundamente pessoal, *sem prazer?* Como autômato do

¹⁰ Ibidem.

«dever»? Eis justamente *a receita da décadence*” (NIETZSCHE, 1997, p. 10, § 11). Nietzsche faz a crítica dessa máxima condenável na qual o indivíduo é elogiado em razão do seu valor laboral e instrumental para a sociedade, e que, na verdade, faz dele uma vítima dela, uma vez que inculca nele a ideia de que deve sacrificar-se em benefício da sociedade, mediante a qual o indivíduo se deixa transformar numa função do todo:

As virtudes de um homem não são chamadas de *boas* em vista dos efeitos que tenham para ele, mas em vista dos efeitos que pressupomos que tenham para nós e a sociedade [...] As pessoas louvam o homem diligente, embora ele prejudique os olhos ou a originalidade e o frescor do espírito com sua diligência; louvam e lamentam o jovem que “se matou de trabalhar”, porque pensam: “Para a sociedade em geral, até a perda do melhor indivíduo é um sacrifício pequeno! É uma pena que este sacrifício seja necessário! Mas seria bem pior se o indivíduo pensasse de outra forma e considerasse sua preservação e seu desenvolvimento mais importantes que o trabalho para a sociedade!”. E assim lamentam esse jovem, não por ele mesmo, mas porque um *instrumento* devotado e implacável consigo mesmo — um “sujeito trabalhador” — foi perdido para a sociedade com essa morte. (NIETZSCHE, 2001, p. 56, § 21, GC)

Impossível ignorarmos os dilemas que ele chega a descortinar em sua época e que dizem respeito a praticamente qualquer época, algo muito semelhante a um prenúncio da nossa sociedade atual, na qual o indivíduo é louvado e dignificado nos limites de seu valor social¹¹, do interesse geral, seduzido pela “típica virtude de um instrumento”, apresentada como a via “que tornaria possível a fruição de riquezas e honras”, mas que “silencia-se a respeito de seu perigo, de sua suprema periculosidade” (NIETZSCHE, 2001, p. 56, § 21, GC). Em suma, parafrazeando nosso poeta João Cabral de Melo Neto, poderíamos dizer que, aos olhos de Nietzsche, no projeto moderno de sociedade, seria esse o quinhão que caberia ao homem em vida, e que é de bom tamanho, nem pouco nem muito, mas apenas a parte que lhe cabe nesse projeto de mundo¹². Eis, com isso, o sentido derradeiro de sua existência, o significado derradeiro da “Morte e Vida Severina” do homem moderno.

Diante desse contexto, no diagnóstico nietzschiano, o homem moderno encontra-se em um estado de completa letargia diante de si mesmo e da vida, porque encontra como ponto de ancoragem de sua existência um arcabouço cultural sedimentado nos interesses e necessidades da nova ordem socioeconômica e política instituída, que busca padronizar e

¹¹ Nietzsche não chegou a desenvolver uma filosofia política, nos moldes com o fez outros filósofos de sua época, como por exemplo o ilustre filósofo alemão Karl Marx (1818-1883), mas suas análises e críticas dos fundamentos da vida cultural de sua época, que envolve a vida política, oferecem *insights* interessantes para compreendermos sua posição em relação a social-democracia burguesa e a visão reducionista do ser humano como um simples “apêndice” integrado a um sistema político-econômica, nada muito diferente, assim entendemos, dos tempos que vivenciamos, da época em que nos encontramos.

¹² Texto original: “Essa cova em que estás, com palmos medida, é a conta menor que tiraste em vida. É de bom tamanho, nem largo nem fundo. É a parte que te cabe deste latifúndio” (MELO NETO, 2007, p. 23).

unificar os indivíduos em prol da coletividade, num conjuração subterrânea que conduz ao amesquinamento do homem e das condições nas quais se desenvolve a vida social.

Sintomas desse estado de prostração podem ser detectados, segundo Nietzsche, em todos os setores da moderna vida social: na arte, plenamente instrumentalizada para fins de entretenimento, ou, como o chamaríamos atualmente, capturada nos circuitos da indústria cultural; na política e na educação, empenhadas em estabelecer e perpetuar um ideal de homem completamente adaptado aos modos de produção e reprodução de uma sociedade de massas; na moral, na ciência e na filosofia, que se tomaram expressões ideológicas desse desejo de rebaixamento e nivelção da humanidade, agenciado em escala planetária. (GIACÓIA, 2000, p. 39)

Em vista disso, com a ambição de atribuir ao ser humano a tarefa de se reapropriar de sua existência e definir por si próprio as metas de sua vida e de seu destino, Nietzsche buscou “denunciar todas as formas de mistificação pelas quais o homem moderno oblitera sua visão dos perigos de sua condição”, destruindo com seu martelo filosófico “os falsos ídolos – e esses são os valores mais venerados pelo homem moderno” (GIACÓIA, 2000, p. 10) – assumindo corajosamente a tarefa de instituir novas metas, abrir novos horizontes e pensar novos rumos para a aventura humana na história. Em suma:

Nietzsche viveu e pensou em profundidade a crise que se abatia sobre a Europa ao final do século 19. Filha de seu próprio tempo, sua obra submete a uma crítica impiedosa todas as esferas da cultura. Porém, ao exigir do homem moderno que tome consciência das conseqüências, das possibilidades e dos limites de seu saber e agir, Nietzsche coloca questões que até hoje prosseguem conosco. (GIACÓIA, 2000, p. 10)

Em seu projeto filosófico de crítica à modernidade cultural, Nietzsche dirigiu seu olhar para os grandes dispositivos formadores do ser humano, dentre eles a educação. Isso porque, visando criar as condições para o desenvolvimento do novo modelo de sociedade, caberia aos sistemas educacionais, de maneira decisiva, a função de forjar o homem ideal para levar adiante o projeto de mundo e de sociedade abertos pela Europa no século XIX, no qual o Estado assume o papel de formar o povo e direcioná-lo ao progresso sob a égide da educação. Nietzsche, porém, busca mostrar os equívocos dessa concepção, revelando o que havia de errado em tal projeto educacional, apontando os problemas, as dubiedades, os impasses e as conseqüências para a formação do homem, para a construção do humano.

2.2 As críticas do professor Nietzsche à educação moderna.

Pode parecer incomum ver Nietzsche como um filósofo que tenha se preocupado com questões do campo da educação, mas, nos primeiros anos de sua produção filosófica

podemos encontrar textos dedicados exclusivamente ao tema da educação¹³. Ocorre que, em sua juventude, Nietzsche foi professor na Universidade da Basileia, na Suíça, período em que manteve contato direto com a realidade do sistema educacional de sua época. Em conformidade com Rosa Dias, na introdução de sua obra intitulada *Nietzsche Educador*:

Nietzsche, durante a sua vida, preocupou-se com a educação e a cultura, mas foi em seus primeiros escritos como professor do Pädagogium¹⁴ e na Universidade da Basileia que se debruçou sobre os problemas concretos do ensino secundário e superior. Com fina acuidade, observou estar diante de um sistema educacional que abandonara uma formação humanista¹⁵ em proveito de uma formação cientificista; a consequente vulgarização do ensino tinha por objetivo formar homens tanto quanto possível úteis e rentáveis, e não personalidades harmoniosamente amadurecidas e desenvolvidas. Atento a tudo que se relacionava à educação, Nietzsche decide anunciar os “métodos antinaturais de educação” e as tendências que a minavam. (2003, p. 17)

O fato de Nietzsche ter voltado o seu olhar para o tema da educação é proveniente da relação que o filósofo estabelece entre a educação e a cultura: “Educação e cultura para Nietzsche, são inseparáveis. Não existe cultura sem um projeto educativo, nem educação sem uma cultura que a apoie” (DIAS, 2003, p. 17). A educação supõe um acesso à cultura, e essa, por sua vez, implica um acesso ao saber, ao conhecimento¹⁶. Assim, os problemas diagnosticados na cultura não são separáveis dos problemas do ensino, da educação.

¹³ O tema da educação encontra-se disperso nas obras de Nietzsche. Neste trabalho, concentraremos a nossa abordagem no período da sua assim chamada “primeira fase”. Conforme destaca Giacóia: “Na literatura secundária, costuma-se dividir cronologicamente em três fases a produção filosófica de Nietzsche. [...] O primeiro momento se caracterizaria, sobretudo, pelos escritos do assim chamado “jovem Nietzsche” e coincidiria, em grande parte, com o tempo de docência na Universidade de Basileia, como catedrático de filologia clássica” (2000, p. 15-16). Privilegiaremos, assim, os escritos referentes a esse período, situados entre 1870 e 1874, principalmente as suas conferências *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* (1872) e a II e III *Considerações Extemporâneas*, respectivamente, *Da utilidade e desvantagem da história para a vida* (1874) e *Schopenhauer como educador* (1874). Não obstante, utilizaremos trechos de outras obras e escritos em que o filósofo aborda, explícita ou indiretamente, o tema da educação. Vale frisar que utilizaremos apenas aquilo que acreditamos servir como fundamento e/ou complemento para a nossa abordagem.

¹⁴ Reproduzimos aqui a nota de Paulo Cesar de Sousa, na sua tradução de *Ecce Homo* para o português: “Pädagogium era como se denominava a escola secundária humanista, o liceu clássico. Na Universidade da Basileia, os docentes da faculdade de filosofia tinham de lecionar também às classes superiores do Pädagogium” (1995, p. 79, (11))

¹⁵ Sobre a concepção de formação humanista, vale destacar as palavras de Garin, quando afirma que, nela, o objetivo da educação é formar o ser humano, dar-lhe sua liberdade no mundo, mais precisamente, “atribui à educação a missão de liberar o homem, de não o definir nem o coagir, de dar-lhe todo o poder em relação à consciência de si mesmo. Educar o homem é torná-lo consciente de si mesmo, de seu lugar no mundo e na história” (2003, p. 218 *apud* CARVALHO, 2017, p. 1033). Desta forma, formar o homem para além de qualquer definição, leva-lo a sentir-se senhor de si mesmo, parece ser essa a meta da formação humanista, o que expõe o seu potencial emancipador.

¹⁶ Acerca dessa relação entre educação e cultura: “a apropriação da cultura é propiciada pela educação, tendo a educação escolar um papel significativo” (SFORNI, 2004, p. 23). Dessa forma, a escola possui um papel significativo na formação cultural dos indivíduos, porque cabe à ela proporcionar aos indivíduos a apreensão do conhecimento de forma sistematizada e intencional, “como via de formação para entender o mundo, adquirir método de conhecimento e ampliar os recursos cognitivos” (SFORNI, 2004, p. 26). Portanto, a educação escolar,

O professor Nietzsche é um crítico contundente da educação à ele contemporânea, acusando de superficial, utilitarista e desumanizante o modelo de educação e de formação do homem moderno que, para ele, em nome do ideal de desenvolvimento e progresso da sociedade, confinou a formação humana a um protótipo de indivíduo o tanto possível útil e produtivo, no sentido laboral, e no qual a tarefa dos estabelecimentos educacionais era formar o jovem em sintonia com as necessidades e interesses socioeconômicos da época, relegando a formação de indivíduos aptos para desenvolver e exercer plenamente todas as potencialidades de seu espírito. A configuração educacional moderna era resultado da interferência de três forças emergentes na época: o Estado, a classe dos comerciantes e a ciência que, para Nietzsche, constituíam os três grandes egoísmos da modernidade.

Aos olhos de Nietzsche todo o sistema educacional alemão, tanto as escolas como as universidades, “esqueceu-se que a educação, a *formação* é o fim — e não “o *Reich*”¹⁷. Daí decorre o declínio da educação, da cultura alemã. O filósofo considera que o sistema educacional alemão encontrava-se direcionado “para a mais ambígua mediocridade, com seus professores, planos de ensino, metas de ensino”, ao dirigir seus esforços para a rápida profissionalização dos jovens, ao inferir que “em toda parte vigora uma pressa indecente, como se algo fosse perdido se o jovem [...] ainda não estivesse ‘pronto’, ainda não tivesse resposta para a ‘pergunta-mor’: qual profissão?”¹⁸. Nesse sentido, diz o filósofo, o que as instituições educacionais “realmente alcançam é um brutal adestramento, a fim de, com a menor perda possível de tempo, tornar útil, utilizável para o Estado um grande número de homens jovens”¹⁹. Assim, seguindo essa lógica, as instituições educacionais tornaram-se espaços de profissionalização, preocupas com a instrução para o mercado de trabalho, para uma profissão, e não preocupadas com a formação²⁰ no sentido mais forte do termo, de formação da totalidade do homem, e tudo isso sob os ditames do Estado.

também chamada de “formal”, atua significativamente na formação cultural do homem, realizando processos educativos de formação do indivíduo a partir de uma determinada cultura.

¹⁷ NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos Ídolos*, 2006, p. 97, § 199.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ De acordo com Antônio Joaquim Severino no texto *A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação*, na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana: “Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. [...] A idéia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente **um**

No escrito *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, Nietzsche acusa o Estado alemão de estabelecer uma relação necessária entre o ginásio²¹ e os postos mais elevados das classes de funcionários, e também com uma grande parte dos cargos menos elevados, como as Universidades (2003, p. 98). Desse modo, em razão desse vínculo, as escolas e universidades tornaram-se espaço de criação de burocratas e funcionários que desempenharão funções nos quadros da administração do Estado. O dogma que reina aqui é, pois, o do Estado, entendido com princípio, meio e fim de toda a educação. Para o filósofo:

Este é um fenômeno novo e em todo caso original: o Estado aparece como o mistagogo da cultura e, ao mesmo tempo em que persegue seus próprios fins, ele obriga a todos os seus servidores a só se apresentarem diante dele sob a luz da cultura universal do Estado: sob esta turva luz, eles devem reconhecer nele o objetivo supremo, como aquele que recompensa todos os seus esforços na direção da cultura. (NIETZSCHE, 2003, p. 98)

Essa é uma crítica nietzschiana categórica à concepção do Estado como a instância que conduz ou lidera o caminho da educação, da formação cultural do indivíduos, porque ao promovê-la ele o faz visando apenas seus próprios interesses e metas, “persuadindo a massa de que ela própria encontrará o caminho guiado pela estrela do Estado. Aqui temos um fenômeno novo! O Estado como estrela-guia da cultura” (2003, p. 100). Na percepção de Nietzsche, o processo formativo dos indivíduos nas instituições de ensino é concebido como um meio em vista da edificação de um propósito maior, a saber, o fortalecimento do próprio Estado, de modo que a educação é um mero pretexto para esse fim.

Na terceira das *Considerações Extemporâneas*, intitulada de *Schopenhauer como educador*²², Nietzsche acusa o Estado alemão de servir-se da educação somente em favor de seu próprio benefício, e supondo que “tem nas mãos as ferramentas mais eficazes para satisfazer

investimento formativo do humano” (2006, p. 621, grifo do autor). Não temos a pretensão de aprofundar, neste trabalho, o estudo a respeito dos sentidos que a formação humana recebeu ao longo da história da nossa tradição, uma vez que ocorreram diversas mudanças nas concepções a respeito do ideal de formação do homem. Quisemos somente destacar a ampla e tradicional relação que existe entre a educação, enquanto processo institucional escolar, e a formação dos seres humanos, uma vez que é difícil pensar para além da escola quando o assunto é formar o homem.

²¹ O Gymnasium equivale aos antigos ginásio e colegial, hoje 5º. a 8º. série do ensino fundamental e ensino médio do currículo brasileiro (Nota de Rosa Dias, 2003, p. 17).

²² Arthur Schopenhauer (1788-1860) foi um filósofo alemão cuja influência sobre Nietzsche, especialmente na fase de sua juventude, é consenso entre os seus estudiosos (não discutiremos aqui tal influência). Embora o título faça referência a figura de Schopenhauer, Nietzsche afirma em *Ecce Homo* que da mesma maneira como Platão se serviu de Sócrates como um signo para expor suas próprias ideias, assim ele também o fez com Schopenhauer (1995, p. 81). Nietzsche declara que *Schopenhauer como educador* “oferece um ensinamento apreciável, mesmo que se admita que aquele que se exprime não é, no fundo, *Schopenhauer como educador*, mas sua *antítese, Nietzsche como educador*” (ibidem, p. 82). Desta forma, pode-se dizer então que onde se lê Schopenhauer como educador, pode ser lido “Nietzsche como educador”.

seus desejos”, mais ainda, “supondo que ele se reconheça forte o bastante para não somente desencadear, mas para poder estender o jugo no tempo certo”, eis, portanto, o real propósito do Estado com a educação, qual seja, “liberar as forças espirituais de uma geração até o ponto em que elas possam servir e ser úteis as instituições existentes, mas somente até esse ponto” (2020, p. 68-69). Isso mostra, portanto, que Nietzsche desconfia que, no projeto moderno de sociedade, a educação é gerenciada pelo Estado para, a priori, canalizar e delimitar as forças da juventude para a manutenção e fortalecimento da ordem social instituída, para “mover os moinhos das forças estatais”, contudo, “aquela liberação é, ao mesmo tempo, ainda mais um agrilhoamento” (2020, p. 69), pois tal educação finda por cercear o movimento de desenvolvimento das forças e potencialidades dos indivíduos ao campo da particularidades dos interesses e necessidades da sociedade, sob a guarda do Estado. É nesse contexto que Nietzsche considera que o Estado moderno e seu egoísmo são diretamente responsáveis pelo empobrecimento da educação e da formação do homem.

De acordo com Nietzsche, assentadas nessa conjuntura, as classes comerciantes²³ (que podemos entender como sendo a burguesia), visando apenas lucro e enriquecimento, transformam a educação em um mercado, no qual a cultura, o conhecimento, torna-se um produto para consumo, e prescrito sob uma liga “natural” entre conhecimento e felicidade, que significa mais ou menos isto: “o máximo de conhecimento e cultura; por conseguinte o máximo de necessidade, por conseguinte o máximo de produção, por conseguinte o máximo de ganho e felicidade – assim soa a fórmula sedutora” (NIETZSCHE, 2020, p. 67). Sob esse prisma, que associa, de modo utilitário, educação, conhecimento, produção, ganho e felicidade, a formação é definida pelos seus adeptos como um empreendimento no qual a posse do “Capital Cultural”²⁴ funciona como um princípio de diferenciação dos indivíduos, como um “discernimento com o

²³ Consideramos que Nietzsche antecipa a crítica a um fenômeno que vem se estendendo avassaladoramente nos tempos hodiernos: a indústria e mercado em que se transformou a educação, no qual o conhecimento, a cultura se torna apenas um mero produto cujo valor é servir como meio para conquista de fins pragmáticos e utilitários, como por exemplo a posse de um diploma como requisito mínimo para batalhar por emprego. Para o filósofo, o conhecimento não é apenas um frio processo mental em que adquirimos informações que consolida nossa condição de seres racionais. O conhecimento genuíno é aquele que se incorpora e embeleza a vida, que sugere um modo de viver: “A felicidade do homem que conhece aumenta a beleza do mundo e torna mais ensolarado tudo o que há; o conhecimento põe sua beleza não só em torno das coisas, mas, com o tempo, nas coisas; — que a humanidade vindoura dê testemunho dessa afirmação!” (NIETZSCHE, 2007, p. 335, § 550, *Aurora*). Assim sendo, o verdadeiro conhecimento é uma operação aperfeiçoadora da nossa visão de mundo, baseada numa experiência após a qual não voltamos a pensar nem a enxergar o mundo da mesma forma.

²⁴ Capital cultural é um conceito cunhado e utilizado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) para caracterizar, de modo geral, o caráter utilitário da cultura, relacionada a posse de determinados saberes e informações como forma de poder, que propicia diversas probabilidades de lucro (econômico, cultural, social ou simbólico) nos campos e mercados em que é eficiente. Sobre o conceito, sugerimos a leitura dos *Escritos de Educação* de Bourdieu, especificamente o capítulo IV, obra publicada no Brasil pela Editora Vozes (2007). Fizemos uso do conceito por identificarmos uma certa afinidade com as ideias de Nietzsche.

qual imediatamente se oferecem os melhores meios e caminhos para ganhar dinheiro de modo mais fácil possível” (2020, p. 67). Aqui, nessa conjectura, o dogma que reina é o da política econômica, sob o aspecto da utilidade e da lógica do valor produtivo do homem em sua relação com a sociedade.

Na perspectiva de Nietzsche, essa tendência educacional pode ser entendida como como uma representação da mentalidade da sociedade moderna, na qual repudia-se outra e qualquer formação “que propõe metas para além do dinheiro e da aquisição, que gasta muito tempo” (2020, 68). Nessa acepção, o conhecimento, a cultura, deixa de ser um fim em si enquanto formação e converte-se em um acessório, em uma mercadoria, cujo valor está na sua utilidade como meio para obter sucesso nas disputas do mercado de trabalho, de modo que, justamente por isso, se passa a elogiar na educação do homem moderno:

Uma formação rápida, para torna-se logo um ser ganhador de dinheiro; uma formação tão básica, para tornar-se um ser que ganha muito dinheiro. Permite-se ao homem somente o tanto de cultura que é do interesse da aquisição geral e das relações mundanas, mas exige-se também tanto dele. Em suma: “O homem tem uma pretensão necessária à felicidade terrena; por causa disso a cultura é necessária, mas somente por causa disso!” (NIETZSCHE, 2020, p. 68)

Portanto, Nietzsche pondera que os egoísmos dos negociantes e do Estado podem ser responsabilizados pela decadência dos estabelecimentos de ensino na modernidade e, com efeito, pela pauperização da educação, pois sob suas garras o processo formativo do homem torna-se um mero expediente passivo para o fortalecimento dos interesses e metas de ambos, nivelando e instrumentalizando os sujeitos para a sua melhor utilidade social e mercadológica, em desvantagem da formação humanista, do pleno desenvolvimento das potencialidades do ser humano. A partir de então a formação tornar-se uma parvoíce, na qual a cultura, o conhecimento padece, deixando de ser um bem maior capaz de fazer do homem, aqui parafraseando Nietzsche, *humano, demasiado humano*.

Contudo, não apenas os egoísmos do Estado e dos comerciantes são responsáveis pelo empobrecimento da educação e da formação do homem moderno. Soma-se a eles “o *egoísmo da ciência* e o saber próprio de seus servidores, o *eruditos*” (NIETZSCHE, 2020, p. 75). Nietzsche identifica graves problemas no conhecimento científico que imperava na modernidade. A priori, ele vê na ciência um tipo de racionalidade meramente técnica, fria e planificadora, desprovida de sensibilidade no trato com as questões mais complexas e profundas da existência humana, pois a ciência “vê em toda parte apenas problemas do conhecimento” (2020, p. 75), logo, esteriliza o desenvolvimento de uma compreensão um tanto mais aprofundada do homem diante da complexidade da vida. Afirma Nietzsche:

A ciência se relaciona com a sabedoria do mesmo modo com a santidade: ela é fria e árida, ela não possui nenhum amor e nada sabe do sentido profundo de insuficiência e do anseio. Ela é tão útil a si mesma do mesmo modo que é prejudicial a seus servidores, à medida que ela transfere seu próprio caráter aos mesmos e, dessa forma, como que fossiliza a humanidade. (2020, p. 75)

No olhar nietzschiano, a grande dificuldade da ciência é que o seu conhecimento é míope para tudo o que está fora da sua lente de aumento, na medida em que seus servos – os eruditos²⁵ – cujo olhar “tem no fundo uma medida involuntária para a perspicácia permitida” (2020, p. 77), decompõem a vida em pedaços, logo, são incapazes de enxergá-la e compreendê-la em sua totalidade, visto que sua percepção está “ligada à uma grande miopia em relação à distância e ao geral” (2020, p. 78). Conforme referencia Dias, para Nietzsche, o cientista “é incapaz de olhar para além de suas próprias botinas; preocupado com as minúsculas questões – por exemplo com o ‘cérebro da sanguessuga’ –, transforma o próprio conhecimento numa sanguessuga que escarifica e mutila a própria vida” (2003, p. 83). Em suma, o saber científico é carente de uma impressão forte de tudo o que é geral, e por causa disso, é quase sempre incapaz de entender e de avaliar o que é grandioso, raro e excêntrico na vida, com sua pretensão de tudo analisar e julgar objetivamente.

É importante ressaltar que Nietzsche não está desvalorizando o saber científico ou negando a importância e a utilidade da ciência para a vida, bem como para a formação do homem, para o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades²⁶. A questão em torno da qual gira a crítica do filósofo à ciência é a do valor do conhecimento para a vida, seja ele qual for, de servir como fundamento para uma vida mais rica de sentido e significado, conforme podemos observar quando nosso filósofo afirma que, “tomando o ponto de vista da *felicidade*”, filosofia e ciência tomaram caminhos diferentes: “A filosofia se divorciou da ciência ao indagar

²⁵ Nietzsche compreende o eruditismo como um mero treinamento da mente, um pensar *sobre* que, antes de libertar, aprisiona o pensamento, pois afasta-se da vida. Durante os anos em que exerceu o cargo de professor de Filologia na Basiléia, o filósofo entendia que o seu ofício era ser um erudito: “O erudito, que no fundo «folheia» apenas ainda livros – o filólogo com uma taxa média por dia de cerca de duzentos – acaba por perder inteiramente a capacidade de pensar por si. Se não folheia, também não pensa. Responde a um estímulo (– um pensamento lido), quando pensa em última análise, ainda simplesmente reage. O erudito despende toda a sua força em dizer sim e não, na crítica do que já foi pensado – pessoalmente, já não pensa... O instinto de autodefesa extenuou-se nele; caso contrário, pôr-se-ia em guarda contra os livros. O erudito – um *décadent*. Eis o que vi com os meus olhos” (NIETZSCHE, 1995, p. 38, *EH*).

²⁶No aforismo 256 de *Crepúsculo dos Ídolos*, o filósofo alemão escreve: “A ciência exercita a capacidade, não o saber. — O valor de praticar com rigor, por algum tempo, uma ciência rigorosa não está propriamente em seus resultados: pois eles sempre serão uma gota ínfima, ante o mar das coisas dignas de saber. Mas isso produz um aumento de energia, de capacidade dedutiva, de tenacidade; aprende-se a alcançar um fim de modo pertinente. Neste sentido é valioso, em vista de tudo o que se fará depois, ter sido homem de ciência” (2006, p. 106). De acordo com Dias, a reflexão que Nietzsche põe é a seguinte: “Devemos sempre fazer tudo para nós e somente para nós, por exemplo, medir a ciência com esta questão: *o que é a ciência para nós?, e não: o que somos nós para a ciência?*” (NIETZSCHE *apud* DIAS, 2003, p. 87).

com qual conhecimento da vida e do mundo o homem vive mais feliz” (2006, p. 12, § 7, *CI*). A questão central reside, portanto, na utilidade e importância do conhecimento para a vida, que precisa ser o maior possível. De modo complementar:

O espírito da ciência é poderoso na parte, não no todo. — Os menores campos distintos da ciência são tratados de modo puramente objetivo: já as grandes ciências gerais, tomadas no conjunto, nos levam a pôr a seguinte questão — pouco objetiva, sem dúvida —: para quê? com que utilidade? Devido a esta consideração pela utilidade, elas são tratadas, no conjunto, menos impessoalmente que em suas partes. Na filosofia, ápice da pirâmide do saber, a questão da utilidade do conhecimento é lançada automaticamente, e toda filosofia tem a intenção inconsciente de atribuir a ele a mais alta utilidade. [...] Eis aqui o antagonismo entre os campos particulares da ciência e a filosofia. Esta pretende, como a arte, dar à vida e à ação a maior profundidade e significação possível; nos primeiros se procura conhecimento e nada mais — não importando o que dele resulte. (NIETZSCHE, 2006, p. 12, § 6).

Vistas em conjunto, as passagens acima transcritas de Nietzsche nos oferecem um referencial importante: a diferenciação entre os conhecimentos da filosofia e das ciências não implica uma incompatibilidade absoluta entre eles. Ambas, filosofia e ciência, podem contribuir para uma compreensão do mundo e de nós mesmos, de maneira complementar, cada uma com a sua pretensão e abordagem específica. O importante é que, seja na ciência ou na filosofia, é necessário que seja atribuído ao conhecimento a mais alta utilidade para a vida, isto é, para dar à vida e à ação a maior profundidade e significação possível.

Não obstante, na perspectiva nietzschiana há outra tribulação no desenvolvimento da ciência na modernidade. Na Segunda *Consideração Extemporânea – Da utilidade e do inconveniente da história para a vida*²⁷, o filósofo aguça para o risco de mediocridade da ciência ao observar que, do ponto de vista econômico, a ciência é sempre e cada vez mais utilitária (2019). Nietzsche acredita que, quando orientada principalmente por interesses econômicos e utilitários, a ciência corre o perigo de ser instrumentalizada e submetida ao jugo dos egoísmos comerciais, o que pode gerar um comprometimento da integridade dos seus conhecimentos. E mais ainda, “vangloriamo-nos”, diz o filósofo, “porque ‘a ciência começa a reinar à reinar sobre a vida’. É possível que acabemos por chegar lá, mas é certo que uma vida assim administrada não vale grande coisa, porque é muito menos ‘vida’” (2019, p. 62). Eis, na visão de Nietzsche, “um perigo e um perigo dos mais graves, como o mostra o exemplo dos modernos”, qual seja, o abandono precoce do homem à ciência, “que já se percebe nele desde a mais jovem idade” (2019, p. 63). Desse modo, alerta-nos:

²⁷ O título da referida obra encontra variações conforme seus tradutores, podendo ser encontrada sob o título *Da utilidade e desvantagem da história para a vida, Sobre a utilidade e desvantagem...* Decidimos manter o título presente no exemplar utilizado neste trabalho.

Acreditem em mim; quando quisermos que os homens trabalhem e se tornem úteis na oficina da ciência, antes de terem atingido a maturidade, arruinamos a ciência no mais breve prazo. Assim como arruinamos os escravos empregados muito cedo nessa oficina. Lamento que sejamos obrigados a nos servirmos da gíria dos proprietários de escravos e empregadores para descrever condições de vida que deveriam ser imaginadas depuradas de todo utilitarismo e ao abrigo das necessidades da existência. Mas involuntariamente expressões como “oficina”, “mercado de trabalho”, “oferta e demanda”, “exploração” – e quaisquer que sejam os outros termos que qualificam os auxiliares do egoísmo – saem da boca quando queremos descrever a mais jovem geração dos sábios. (NIETZSCHE, 2019, p. 63-64)

Tem-se então aqui expresso seu descontentamento com a forma com que os jovens são formados nos estabelecimentos de ensino de sua época, sob a alcunha de “sábios” da época, seres escravizados, e cuja vida é explorada por “aqueles que têm incessantemente na boca o grito de guerra moderno e o apelo ao sacrifício: ‘Divisão do trabalho! Em fila!’” (2019, p. 64). Nesses termos, Nietzsche considera a educação moderna como sinônimo de adestramento, do mesmo modo que uma galinha é obrigada artificialmente a pôr seus ovos o mais rapidamente possível, visto que, “olhem, pois os sábios: galinhas esgotadas. Verdadeiramente, esses não são naturezas “harmoniosas”! Sabem somente cacarejar bem mais que outrora, porque põem mais ovos” (2019, p. 64). Em suma, como sublinha Dias, a educação moderna é, para Nietzsche, sinônimo de domesticação: “O ideal desse tipo de educação é formar o jovem para ser um ‘erudito’, comerciante ou funcionário do Estado, transformá-lo em uma criatura dócil e frágil, indolente e obediente ao valores em curso” (2003, p. 86). O produto dessa domesticação é um indivíduo fabricado em série, adaptado às necessidades a ordem social instituída, no qual a formação torna-se mero treinamento ou qualificação para o trabalho sob a promessa de ascensão socioeconômica.

Na concepção de Nietzsche, a educação de sua época estava sedimentada somente na obtenção do êxito na luta pela sobrevivência, na posse de uma profissão ou um ganha-pão, não obstante, diz ele: “É bem verdade que para a maioria dos homens esta indicação é de importância primordial e premente, imediata, e quanto mais árdua a disputa, mais o jovem tem que estudar” (2003, p. 136). Contudo, o problema dessas tendências de ensino é tornar a educação um jugo que o indivíduo confere a si mesmo, exigindo que ele esqueça de si mesmo, que renuncie a si próprio, suas paixões e interesses pessoais, restringindo assim a possibilidade de se engendrar um projeto de vida próprio e original, posto que os estabelecimentos de ensino tornaram-se “instituições que oferecem meios para se superar as privações da vida, por isso que elas prometem formar funcionários, comerciantes, administradores, atacadistas, agrônomos, médicos ou tecnólogos”, apropriando-se, desse modo, do homem e de sua vida, “pois o que para elas é conveniente ou mesmo necessário será um destino naqueles outros” (2003, p. 137).

Desse modo, por meio de uma educação austera e profissionalizante, o homem é extirpado da possibilidade de uma existência mais sublime, de uma vida mais ampla e significativa, e não apenas reduzida à sobrevivência.

O filósofo denuncia a educação moderna de retirar do indivíduo a capacidade de se constituir como sujeito capaz de manejar sua própria formação, que pode chegar a autor de sua ação educativa e se tornar protagonista de sua trajetória existencial:

A educação procede quase sempre assim: ela procura encaminhar o indivíduo, por uma série de estímulos e vantagens, para uma maneira de pensar e agir que, quando se torna hábito, impulso e paixão, vigora nele e acima dele, *de encontro a sua derradeira vantagem*, mas “para o bem de todos”. (NIETZSCHE, 2001, p. 57, § 21, GC)

Tendo êxito uma educação nesse molde, em última instância, o processo educativo torna o indivíduo um instrumento da utilidade pública, mesmo que em detrimento de sua vantagem e benefício pessoal, pois tais práticas “destituem o homem do seu nobre amor-próprio e da força para a suprema custódia de si mesmo”, ao passo que o impede de aplicar e voltar “toda a sua energia e razão na própria conservação, elevação, desenvolvimento, promoção, ampliação do poder”, de modo que, “no tocante a si mesmo, vive de forma modesta e irrefletida, talvez até indiferente ou irônica” (NIETZSCHE, 2001, p. 57, § 21). Portanto, sedimentada em favor da regra geral, a educação tradicional impõe certas restrições à liberdade dos indivíduos, bloqueando o pleno desenvolvimento de suas próprias potencialidades, levando-os a uma vida não refletida e indiferente aos seus próprios desejos e aspirações.

Assim, Nietzsche adverte que as restrições impostas pela educação coagi o homem a uma vida facilmente dispersa nas ordenações e formas de ser autorizadas da sociedade, de tal modo que se eventualmente ele ousar e decidir dizer “eu quero permanecer meu!”, mergulhando nas profundezas da existência como uma série de perguntas incomuns nos lábios como “Porque eu vivo? Que lição devo aprender da vida? Como tornei-me assim como sou e por que padeço de ser assim?” (2020, p. 50, *III CE*), como ele se martirizaria, de modo que para evitar tal martírio, como revela o teatro da vida social, os indivíduos:

[...] eles mesmos se pavoneiam em cem máscaras, enquanto jovens, homens, anciãos, pais, cidadãos, sacerdotes, funcionários públicos, comerciantes, pensando assiduamente em sua comédia comum, sem refletir nada sobre si mesmos. À pergunta: “para que tu vives?”, todos eles responderiam rapidamente e com orgulho – “para tornar-me um bom cidadão, ou erudito, ou estadista” – e eles são algo que nunca poderá tornar-se outra coisa, e por que eles são justamente isso? Ah, e nada de melhor? Quem compreende sua vida somente como um ponto no desenvolvimento de uma geração, ou de um Estado, ou de uma ciência [...] não entendeu a lição que a existência lhe entregou, e precisa aprendê-la outra vez. (NIETZSCHE, 2020, p. 50-51)

Desse modo, no teatro da vida social, nesse jogo de marionetes enganoso, em que todas as ordenações dos homens são de tal modo dispostas para que a vida não seja sentida e percebida profundamente, em que o homem se esquece de si mesmo, a própria educação cumpre um papel superficial, enganador e digno de suspeita. Essa seja, talvez, a discussão que Nietzsche proclama: a questão do equilíbrio entre o interesse individual e o interesse geral, coletivo, a preocupação com a liberdade individual, com autonomia de pensamento e existencial, visto que o argumento de que a utilidade pública deve direcionar os esforços da educação pode colocar em risco o desenvolvimento da autodeterminação do homem e negligenciar sua capacidade de buscar seu crescimento e realização pessoal.

De qualquer forma, no excerto a seguir, o filósofo alemão coloca em cena o drama das condições existências impostas em sua época ao homem moderno:

Podem objetar que nosso tempo não deve ser a era das personalidades realizadas, maduras, harmoniosas, mas aquela de um trabalho coletivo, o mais produtivo possível. Isso significa dizer que os homens devem ser dirigidos em função das necessidades de nosso tempo, a fim de que estejam em condições de pôr a mão na massa; que devem trabalhar na grande fábrica das “utilidades” comuns antes de amadurecer e mesmo afim de que nunca amadureçam – pois, isso seria um luxo que subtrairia ao “mercado de trabalho” uma quantidade de força. Cegamos certos pássaros para que cantem melhor: não creio que os homens de hoje cantem melhor que seus antepassados, mas o que sei é que os cegamos quando ainda são muito jovens. (NIETZSCHE, 2019, p. 62, *II CE*)

Nesse contexto, Nietzsche acredita que sua época se encaminha sempre mais para uma prática educacional egoísta que acaba por paralisar a força vital do homem, quando não resulta de sua total destruição. Eis com isso um sintoma identificado pelo filósofo em seu diagnóstico: “o homem moderno sofre de um enfraquecimento de sua personalidade” (2019, p. 43). Isso provém do fato de que, em razão da educação que recebe, “da instrução que não poderia se tornar vida”, de “ter destruído e perdido seu instinto”, “o indivíduo se torna incerto e hesitante e não pode mais confiar em seu juízo” (2019, p. 44). “Ninguém ousa pôr sua própria individualidade na vanguarda” (2019, p. 44), diz Nietzsche, de modo que em toda parte “mal percebemos que há personalidades e menos ainda personalidades livres”, isto é, “verídicas para consigo mesmas, verídicas com relação a outras, na palavra e na ação” (2019, p. 45), mas tão somente homens temerosos e receosamente mascarados, alheios às legítimas necessidades da vida, “semelhante à instrução geral atual, que ensina somente a mentir a si mesmo a respeito dessas necessidades e que, com isso, se torna uma verdadeira mentira ambulante” (2019, p. 45). Em todo caso, Nietzsche resolve arrancar o homem moderno de seu disfarce e revelar o ser que verdadeiramente se esconde nele.

Se eventualmente decidíssemos atacar tais homens, precisa Nietzsche, poder-se-ia ponderar que “esses não são homens, mas manuais em carne e osso e, de algum modo, abstrações concretas” (2019, p. 46). Para o filósofo, caso “tivessem caráter e originalidade própria”, teríamos então alguém que se atreve a ser ele próprio, alguém que ousa pôr sua individualidade na dianteira, porém, “eles são outra coisa, não homens”, pois não passam de “produtos da educação, imagens e formas sem conteúdo demonstrável e infelizmente formas defeituosa e, além do mais, *uniformes*” (2019, p. 46). É precisamente por isso que Nietzsche considera a educação moderna prejudicial ao engrandecimento do homem, pois funciona como um sistema de recursos utilizados em favor da utilidade pública, contrária às exceções, cerceando o desenvolvimento das “personalidades livres”, em nome do bem-estar, da segurança e da conservação da sociedade e do homem do rebanho²⁸.

É em vista desse contexto que Nietzsche protesta contra a educação que os homens modernos ministram à juventude, e nesse protesto exige que o homem aprenda acima de tudo a viver e que não utilize o conhecimento senão a serviço da vida aprendida (2019, p. 87-88). O objetivo da educação da juventude na Alemanha, diz o filósofo, “não é de modo algum o homem culto e livre, mas o erudito, o homem da ciência, e mais precisamente, o homem científico que se torna útil tão logo quanto possível”, uma espécie de homem “que permanece fora da vida para conhecer mais precisamente o que é a vida” (2019, p. 89). O filósofo considera que semelhante educação, com semelhantes propósitos e resultados, é “antinatural”, pois tal educação não parte de uma experiência direta do indivíduo com a vida, muito pelo contrário, promove a contradição entre o saber e a vida. Ao examinar o projeto pedagógico dos últimos decênios, Nietzsche chega a seguinte constatação:

Percebemos, com surpresa e desprezar, como, apesar de todas as variações nos programas, apesar da violência das contradições, as intenções gerais da educação são uniformes, como o “homem instruído”, tal como é entendido hoje, é considerado sem hesitação como o fundamento necessário e racional de toda educação futura. Aqui estão, aproximadamente, os termos desse cânone uniforme: o homem jovem começará sua educação com um saber sobre a cultura, não aprenderá o que é a vida, e com maior razão ignorará a experiência da vida. (2019, p. 89-90)

Desse modo, em razão desse cânone uniforme da educação moderna, que restringe a possibilidade de um aprendizado fundado numa experiência direta com a vida, “o desejo do

²⁸ Conforme referencia Giacóia Jr, “Nietzsche se opõe a supressão das diferenças, a padronização de valores que, sob o pretexto de universalidade, encobre, de fato, a imposição totalitária de interesses particulares; por isso, ele é também um opositor da igualdade entendida como uniformidade” (2000, p. 6). Desse modo, o característico espírito aristocrático de Nietzsche deve ser entendido como a valorização da diferença e da individualidade, o que implica na crítica a qualquer educação que perpassa pelo nivelamento homogêneo e uniformizador de um sistema de massas.

jovem de aprender algo por si só e fazer crescer nele um sistema vivo e completo de experiências pessoais, semelhante desejo é abafado” (2019, p. 89-90), sufocando assim a sua genuína força e rendimento vital. “Como se a própria vida não fosse um trabalho que é necessário aprender a fundo”, afirma Nietzsche, um ofício “que é necessário responder incessantemente, que é necessário exercitar sem tréguas” (2019, p. 90), se por acaso seja o projeto de uma vida verdadeira, plena e verdejante o nosso desejo mais profundo.

Nesse contexto de crítica ao sistema educacional em vigência na Alemanha de seu tempo, Nietzsche dirigiu o seu olhar para a maneira como a Filosofia, enquanto disciplina curricular de ensino, passou a ser ministrada aos jovens, apresentando os problemas e os perigos que ela enfrentava, os quais julgamos ser dignos da nossa atenção e consideração.

2.3 Considerações nietzschianas sobre o ensino de filosofia.

Se Nietzsche protesta veementemente contra a educação ministrada aos jovens nas instituições de ensino de sua época, tampouco ele concorda com o modo como a Filosofia era é tratada nesses estabelecimentos. O filósofo argumentou que, em virtude da sintonia e alinhamento do projeto educacional com os interesses e necessidades gerais da máquina da utilidade pública, a Filosofia também foi afetada negativamente. Em seu diagnóstico:

Numa época que sofre dos excessos da instrução geral, em que situação monstruosa, artificial e, em todo caso, indigna de si mesma se encontra a mais verídica de todas as ciências, essa divindade honesta e nua, a filosofia! Em semelhante mundo de uniformidade exterior e forçada, ela se torna o monólogo sábio do viajante solitário, presa do acaso do indivíduo, segredo do quarto fechado ou conversa pueril entre meninos e anciãos acadêmicos. (NIETZSCHE, 2019, p. 45)

A esse respeito, a tese de Nietzsche é a seguinte: o ensino de filosofia não estimula, não incentiva os indivíduos a pôr em prática o cânone da filosofia, a saber, pensar, agir e viver de modo filosófico: “Ninguém ousa realizar por si mesmo a lei da filosofia, ninguém vive na filosofia” (2019, p. 45). Isso se refere ao fato de que, nos limites instituídos pela educação moderna, a filosofia está desprovida de direitos se quiser ser mais que um saber interiormente contido e sem efeitos, sem ação externa, visto que “toda filosofia moderna é política ou policial”, assevera Nietzsche, “está reduzida a uma aparência erudita pelos governos, pelas igrejas, pelas academias, pelos costumes e pelos desleixos dos homens. Nós nos agarramos a um suspiro de pesar e ao conhecimento do passado” (2019, p. 46). E, para o filósofo, essa situação acontecia em nome de certas intenções com a filosofia.

Em *Schopenhauer como Educador*, Nietzsche nomeia algumas condições mediante as quais, em sua concepção, o gênio filosófico poderá vir a emergir, quais sejam:

Virilidade livre do caráter, conhecimento prematuro dos homens, nenhuma educação erudita, nenhum envolvimento patriótico, nenhuma coação para o ganha-pão, nenhum vínculo com o Estado – em suma, liberdade e sempre de novo liberdade, o mesmo elemento maravilhoso e perigoso, no qual puderem crescer os filósofos gregos. (NIETZSCHE, 2020, p. 97)

No entanto, Nietzsche, em sua experiência docente, considera que, infelizmente e com pesar, essa liberdade não é algo tão simples de ser conquistado, e a razão é a seguinte: “o Estado conta agora como *sua* tarefa a promoção da filosofia e tenta em todos os tempos contemplar um número de homens com a qual nós compreendemos a condição essencial para a gênese do filósofo” (2020, p. 98), mais precisamente, escreve o filósofo:

[...] aquela “liberdade” com que agora o Estado, como disse, agracia alguns homens com os favores da filosofia, já não é nenhuma liberdade, mas um emprego, que sustenta seu homem. A promoção da filosofia, portanto, consiste somente em que hoje em dia, ao menos para certo número de homens, o Estado possibilita *viver* de sua filosofia, graças à qual eles conseguem um ganha-pão. (2020, p. 100)

A crítica nietzschiana à filosofia institucionalizada encontra-se sob a influência de Schopenhauer, para quem, com raríssimas exceções, não existem filósofos de verdade na instituições educacionais, mas apenas professores que vivem *da* filosofia, interessados na obtenção de salários e posições superiores, a serviço daqueles que podem conceder-lhes o motivo do ganha-pão, conforme podemos observar neste excerto:

Quando observamos a quantidade e a variedade dos estabelecimentos de ensino e de aprendizado, assim como o grande número de alunos e professores, é possível acreditar que a espécie humana dá muita importância à instrução e à verdade. Entretanto, nesse caso, as aparências também enganam. Os professores ensinam para ganhar dinheiro e não se esforçam pela sabedoria, mas pelo crédito que ganham dando a impressão de possuí-la. E os alunos não aprendem para ganhar conhecimento e se instruir, mas para poder tagarelar e para ganhar ares de importantes. A cada trinta anos, desponta no mundo uma nova geração, pessoas que não sabem nada e agora devoram os resultados do saber humano acumulado durante milênios, de modo sumário e apressado, depois querem ser mais espertas do que todo o passado. É com esse objetivo que tal geração frequenta a universidade e se aferra aos livros, sempre aos mais recentes, os de sua época e próprios para sua idade. Só o que é breve e novo! Assim como é nova a geração, que logo passa a emitir seus juízos. – Quanto aos estudos feitos simplesmente para ganhar o pão de cada dia, nem os levei em conta. (SCHOPENHAUER, 2005, p. 10, § 1).

Portanto, tanto para Nietzsche quanto para Schopenhauer, em geral, na educação moderna, estudantes e professores, de todos os tipos e de qualquer idade, “têm em mira apenas a *informação*, não a *instrução*. Sua honra é baseada no fato de terem informações sobre tudo”, sobre todas as coisas do momento, porém, não lhes ocorre que “a informação é um mero *meio* para a instrução, tendo pouco ou nenhum valor por si mesma, no entanto é essa maneira de pensar que caracteriza uma cabeça filosófica” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 10, § 2, os itálicos são do autor). Nesse sentido, dando continuidade à crítica de Schopenhauer quanto a condição

da filosofia nos estabelecimentos de ensino, Nietzsche acredita que em razão das condições educacionais impostas à disciplina de filosofia, pela sua submissão às obrigações trabalhistas, o professor de filosofia fora transformado num funcionário à serviço de seu patrão, o Estado, que, antes de promover a filosofia, dificulta o seu livre desenvolvimento e exercício por parte dos estudantes e também de si mesmo.

Rebaixado a funcionário do Estado, como mero dente da engrenagem da máquina estatal, o filósofo – professor de filosofia – é obrigado a renunciar perseguir a verdade em todos os esconderijos, diz Nietzsche, “ao menos enquanto ele for favorecido e empregado, deve reconhecer algo ainda mais elevado que a verdade, o Estado. E não somente o Estado mas ao mesmo tempo tudo o que o Estado exige para seu bem-estar” (2020, p. 101). E se por acaso ocorra de algum filósofo que busca de fato “tencionar ir com a faca da verdade ao corpo de tudo, também do Estado”, então este tratará de rapidamente “excluir esse ser e de tratá-lo como seu inimigo” (2020, p. 101). Em meio a essa situação, Nietzsche precisa que os professores devem estar bem esclarecidos acerca de toda a dimensão de sua tarefa e limitação, sobretudo, acredita que “se a verdade é servida quando se mostra um caminho pelo qual é possível viver dela, não sei dizer nada de geral, porque aqui tudo depende da índole e das qualidades do homem singular, a quem se manda seguir por esse caminho” (2020, p. 100). Fato é que, no modo de ver de Nietzsche, o Estado acolhe seus servidores filosóficos o tanto quanto ele julgar necessário para legitimar seus objetivos, a fim de que possam ser seus cúmplices, dando a aparência de que tem a filosofia do seu lado.

Eis então uma concessão que o filósofo funcionário do Estado faz para manter seu emprego, e altamente nefasta para a filosofia: se comprometer com o Estado de exhibir-se, antes de mais nada, como erudito, sobretudo, como conhecedor especialista da história da filosofia (2020, p. 101). Pode-se objetar o conhecer erudito do passado da filosofia não é de modo algum um pensador, um filósofo, pois a história da filosofia nunca foi a ocupação de um legítimo filósofo, e “um professor de filosofia, caso ele se ocupe com esse trabalho, deve admitir que se diga dele, no melhor dos casos: ele é um hábil filólogo, antiquário, conhecedor de línguas, historiador, mas nunca: ele é um filósofo” (2020, p. 103-104). Em suma, para Nietzsche, quando um professor restringe seu trabalho a apenas esmiuçar com afincos o passado da filosofia finda por estudar um pensamento morto, que não serve mais para engendrar a vida no presente, tornando a filosofia um trabalho infecundo²⁹.

²⁹ Vale destacar que Nietzsche não está dizendo, com isso, que o estudo das obras dos filósofos da tradição não deva ocorrer, mas sim criticando a maneira como esse estudo é realizado, quando pergunta: Quem por exemplo

Isso implica dizer que a potência ou o valor do conhecimento filosófico não está, necessariamente, no conhecimento que pode fornecer, mas na vida que pode sugerir, isto é, a filosofia não é um corpo doutrinário, mas uma prática de pensamento, uma atitude e posição privilegiada a partir da qual se deve analisar a vida, e, acima de tudo, um estímulo para a ação e para uma nova configuração do modo de viver. A esse respeito, encontramos a consideração do filósofo contemporâneo Michel Onfray que, inspirado pelas críticas de Nietzsche, aponta para o risco de desvitalização de uma filosofia encerrada em si mesma:

O pensamento pelo pensamento, a filosofia pelo único prazer da filosofia valem tanto quanto a arte pela arte: jogos que não inquietam os atores do capitalismo agressivo, grandes senhores e tolerantes enquanto se divertem os pensadores em colóquios, universidades, revistas ou editoras. A filosofia em circuito fechado, semelhante àquela que vive do sistema liberal, por e para ele, não causa nenhuma desordem, nenhum perigo, nenhum risco. Ela é tão tolerada quanto a segunda é encorajada. Uma preocupação pragmática supõe a submissão de cada idéia àquilo que ela pode produzir de efeitos dentro do real, às conseqüências suscetíveis de surgir nos fatos ou na história. (ONFRAY, 2001, p. 231)

Nesse diapasão, o filósofo e educador espanhol Fernando Savater reitera a crítica a um ensino de filosofia hermético e erudito, cujo preigo é tornar-se inócuo e infecundo. O autor aponta a importância do historicamente produzido na filosofia, na medida em que “a recordação dos filósofos é o que hoje nos legitima para filosofar”, isto é, a história da filosofia é o que mantém vivo o legado filosófico, de tal maneira que seria pretencioso, “mas sobretudo ridículo e ineficaz tentar filosofar sobre qualquer tema, esquecendo ou desdenhando a constância do já pensado sobre ele ou do pensado que pode relacionar-se com ele” (2000, p. 29-30). Entretanto, o conhecimento das doutrinas da tradição filosófica podem e devem servir de ponto de partida para o estudo da filosofia, mas não pode e nem deve ser tomadas como a meta e o fim do trabalho filosófico:

A dificuldade de ensinar filosofia é que esta disciplina consiste mais numa atitude intelectual do que num conjunto bem estabelecido de conhecimentos, cada um dos quais poderia ser separado sem diminuição de sua força assertiva do nome do seu descobridor. Por isso, a via pedagógica mais evidente, quase irremediável, passa pelo estudo de cada uma das grandes figuras do tarot filosófico (como quem diz, os seus Arcanos Maiores) pois a comemoração de tais exemplos da filosofia em marcha - quando bem feita - é o mais estimulante para o aluno e terreno mais seguro para o professor [...] O distintivo do filósofo não é arengar às massas nem sequer doutrinar grupos de estudo, mas comunicar o individualmente pensado a um interlocutor também único e irrepetível. (SAVATER, 2000, p. 31)

redime de novo a história dos filósofos gregos da névoa entorpecedora, que sobre ela alastraram os trabalhos eruditos e infelizmente demasiado entediados de alguns filósofos de sua época? (2020, p. 104). Esta seria para ele a questão: reduzir o ensino e aprendizagem da filosofia ao estudo erudito e historicista da filosofia, um estudo desvinculado da vida real cotidiana.

Essa perspectiva nos mostra que a história da filosofia deve ser vista assim como história não da tradição em seu sentido doutrinário, ou como exposição/transmissão das grandes figuras e momentos da história da filosofia, mas sim como tendo a contribuição dos grandes filósofos ao introduzirem questões que até hoje nos estimulam e motivam a pensar, a refletir sobre problemas e questões com as quais todos nos defrontamos na vida, e como que indicando os vários modos com tais assuntos foram tratados. Do contrário, os estudos filosóficos não passariam de mera erudição, tal como concebe Nietzsche, ou seja, um pensar abstrato, e não mais “vivo”, afastado em relação à vida existente. Assim como pensa Deleuze, o movimento da filosofia remete a pensar a vida *na* vida, algo que traz em si um aspecto de imanência entre aquele que pensa e aquilo que é pensado, quando afirma: “Sempre que se está numa época pobre, a Filosofia se refugia na reflexão ‘sobre’ [...] Se ela mesma nada cria, o que poderia fazer, senão refletir ‘sobre’? Então ela reflete sobre o eterno ou sobre o histórico, mas já não consegue ela própria fazer o movimento” (1990, p. 166). Ou seja, a filosofia é um movimento em direção à vida e à ela deve se direcionar.

Para o filósofo alemão, a filosofia fornece ao homem um panorama geral da vida, diferentemente de todas as ciências particulares que compreendem a tela e as cores, mas não a imagem em sua totalidade. Nas palavras de Nietzsche:

Sim, pode-se dizer que somente aquele que captou firmemente no olhar o quadro geral da vida e da existência se servirá das ciências particulares sem prejuízo próprio, pois sem essa imagem reguladora de conjunto elas são fios, que de modo algum conduzem até o final e tornam o curso de nossa vida mais confuso e labiríntico. [...] O estudo de todos os filósofos de compartimento somente é atrativo para reconhecer que eles chegam imediatamente aos locais de construção de grandes filosofias, onde são permitidos o erudito pró e contra, o cismar, o duvidar, o contradizer, de modo que, através disso, priva-se da exigência de toda grande filosofia, a qual, como todo, diz sempre somente: está é a imagem da vida inteira, aprende dela o sentido de tua vida. (NIETZSCHE, 2020, p. 28, *III CE*)

Portanto, na perspectiva nietzschiana, “o sentido de uma filosofia em seu íntimo mais sagrado”, sua grandeza consiste em pôr o homem “diante da imagem da vida como um todo, para poder interpretá-la como um todo” (2020, p. 27). Em outras palavras: uma filosofia verdadeira tem como potencial a capacidade de soerguer o indivíduo singular de sua profunda repulsão e indiferença em relação à ausência de valor de sua própria vida, de modo a enriquecer o indivíduo de discernimento e significação de sua existência.

Não obstante, Nietzsche pondera que as aulas de filosofia, tanto nas universidades quanto no ensino médio, são mais um impedimento ao filosofar, e não seu estímulo, uma vez que o ensino de filosofia estaria circunscrito ao estudo erudito do passado da filosofia. Quanto

à forma como a filosofia é ensinada aos jovens nos estabelecimentos de ensino, o filósofo alemão lança mão das seguintes considerações e provocações:

E por fim em todo mundo: que interesse tem para nossos jovens a história da filosofia? Devem eles ser desencorajados de ter opiniões devido à confusão de opiniões? Devem eles tomar parte do coro de júbilo de modo tão esplêndido como nós o levamos adiante? Devem eles talvez aprender a odiar ou a desprezar a filosofia? Poder-se-ia quase pensar no último caso, quando se sabe como os estudantes se martirizam por causa de suas provas de filosofia, para imprimir em seu pobre cérebro as ideias mais malucas e sutis do espírito humano, junto com as maiores e demais difícil apreensão. A única crítica da filosofia que é possível e que também prova algo, a que faz a tentativa de viver segundo ela, nunca foi ensinada [...] mas sempre a crítica de palavras por meio de palavras. E que se pense agora numa cabeça juvenil, sem muita experiência na vida, em que cinquenta sistemas em palavras são guardados juntos e mesclados com cinquenta críticas deles: - que devastação, que selvageria, que escárnio em relação a uma educação para a filosofia! (2020, p. 104-105)

É como se o autor afirmasse que nas instituições educacionais é um feito um mau uso da filosofia, porque trata-se de um ensino em que o filosofar não incide sobre a própria vida, ou ainda, como se a atividade filosófica ali realizada fosse uma farsa, dado o limite imposto para sua realização, preso ao estudo sistemático da história da filosofia. E mais ainda, dada a sua necessidade de ocorrer de modo tão restrito, a atividade filosófica seria uma farsa bem orquestrada para desencorajar e afastar o estudante da educação filosófica: “E se esse suspiro ardente fosse mesmo a intenção do Estado”, nos pergunta Nietzsche, “e a ‘educação para a filosofia’ fosse somente um afastamento da filosofia? Que cada um pergunte a si mesmo” (2020, p. 105). Nesse sentido, se for esse o intento, o Estado deverá temer apenas uma coisa, a saber, “que a juventude enfim descubra para que propriamente ali é feito um mau uso da filosofia” (2020, p. 105). Portanto, na perspectiva de Nietzsche, se a filosofia é mantida de maneira aparente, supérflua e negligente nas escolas, com um menosprezo gentilmente mascarado, é porque de algum modo o Estado se beneficia disso, e, por isso, não há razão para se espantar se eventualmente a disciplina de filosofia vier a cair em desprezo e indiferença geral por parte dos jovens estudantes.

Nesse contexto de descrédito e retração da Filosofia nas instituições de educação, Nietzsche não exime de responsabilidade os professores, cujo ideário de educador, como visto, é o do tipo eruditista (especialista), preocupado apenas com sua glória e vaidade, o qual é denominado, nos termos nietzschianos, de “Filisteu da cultura”. Conforme explica Scarlett Marton, a alcunha de “filisteu da cultura” era empregada nos meios universitários para designar aqueles estritos cumpridores das leis e dedicados executores de deveres, que execravam a liberdade gozada pelos estudantes (1999, p. 30). De acordo com a autora:

O ‘filisteu’ era uma personagem de bom senso, inculca em questões de arte e crédula na ordem natural das coisas. Usava o mesmo raciocínio para abordar as riquezas mundanas e as riquezas culturais. [...] os ‘filisteus da cultura’, além de não serem cultos, têm a ilusão de sê-lo. Incapazes de criar, limitam-se a imitar ou consumir. Aliás, a imitação é apenas outra forma de consumo. Fizeram da cultura algo venal, puseram-na à venda, submetem-na às leis que regem as relações comerciais. ‘Quem e quantos consomem’ é a questão fundamental a ser respondida para se avaliar qualquer produto cultural. (MARTON, 1999, p. 30-31)

Aqui, nesse ponto, antes de darmos seguimento, merece destaque a preocupação de Nietzsche em não se tornar um “filisteu da cultura”, ao ser convidado para assumir o cargo de professor universitário, por já estar familiarizado com a problemática do caráter burocrático e opressivo da função docente. Em uma carta datada de abril de 1869, pouco antes de ter sido nomeado professor na Basileia, o jovem e futuro professor já tratava de justificar elegantemente para si mesmo e para seus amigos a aceitação do cargo, revelando antecipadamente que não suportaria por muito tempo a vida no mundo acadêmico:

O último prazo expirou; chego a última noite que passo na minha pátria. Amanhã de manhã partirei para o vasto mundo. Vou dedicar-me a uma nova e habitual tarefa, numa pesada e abafante atmosfera de deveres e obrigações. [...] Sim, sim, chegou a minha vez de ser um filisteu. Um dia ou outro, aqui ou além, o ditado realiza-se sempre. As funções e as dignidades são coisas que nunca se aceitam impunemente. Todo o problema reside em saber se as cadeias são de ferro ou de linha. Tenho ainda suficiente coragem para romper, se necessário, qualquer elo e recomeçar, de uma ou outra maneira ou em outro lugar, uma nova vida. Não adquiri ainda a postura curvada tão característica do professor. [...] Não vejo como me poderei tornar o que não sou. É certo que a partir de agora faço parte do gênero dos filisteístas, do “homem especializado”, e é natural que uma ocupação diária, uma concentração incessante do pensamento em certos conhecimentos e certos problemas entorpeçam um pouco a livre sensibilidade do espírito e ataquem, em suas raízes, o senso filosófico”. (NIETZSCHE *apud* DIAS, 2003, p. 28)

Retomando o fio da crítica nietzschiana à situação decadente da filosofia no cerne da educação moderna, a deslealdade dos ditos “amigos da filosofia” se tornou dominante, pois tais pessoas, ao se resignarem a proceder burocraticamente com a filosofia, fizeram do ofício de ensiná-la apenas meio para o ganha-pão, ou como dizia Schopenhauer, trata-se de indivíduos para quem a filosofia não passa de “uma boa vaca que lhes fornece leite” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 12, § 7). Admitindo, diz Nietzsche, “que essa multidão de maus filósofos é ridícula – e quem não admitirá isso? –, em que medida eles também são *nocivos*? Respondido com brevidade: pelo fato de que eles fazem da filosofia uma coisa ridícula” (2020, p. 110). Eis, com isso, a razão pela qual Nietzsche compreende porque a estima pela filosofia foi extirpada: somente porque a filosofia tornou-se entrementes uma coisa ridícula, uma caricatura de si mesma, “um débil fantasma com o nome de filosofia” (2020, p. 115), e nada menos do que pela

maldição do ridículo a que se retraíram aqueles que a representam, a saber, os professores, e que por isso são noviços a própria filosofia.

Como consequência dessa nefasta situação, Nietzsche afirma que “todo grandioso efeito de uma filosofia verdadeira será frustrado, ou pelo menos impedido” (2020, p. 110), visto que ao invés de educar o estudante para pensar e viver filosoficamente, de promover um ensino no qual o estudante aproprie-se da filosofia pelo que ela tem de viva, de força e capacidade para expressar e engrandecer a própria vida – “O valor da filosofia [...] não diz respeito à esfera do conhecimento, mas à esfera da vida; a vontade de existência utiliza a filosofia com a finalidade de uma forma superior de existência” (NIETZSCHE, 1984, p. 34) – tem-se um ensino direcionado apenas ao que é útil aos interesses do Estado, para legitimar a obediência relativa à ordem social instituída, em que a filosofia torna-se então cúmplice das aspirações do Estado, mantida sob um menosprezo gentilmente mascarado, e “caso ela não se mantenha nessa insignificância, e se volte perigosa e ameaçadora contra ele, o Estado se disporá a persegui-la” (2020, p. 111). Desse modo, o futuro da filosofia, pondera Nietzsche, está em perigo, pois a serviço e encargo do Estado, que não tem outro interesse “a não ser o de educar por meio dela cidadão dedicados e úteis” (2020, p. 112), a filosofia torna-se sustentáculo de pretensões ideológicas, sob a prerrogativa de coloca-la a serviço da “educação da cidadania” – e não seria essa uma espécie de deformação da filosofia? –, de modo que não se sabe até onde e quando essa caricatura se estenderá.

Para concluir seu diagnóstico da situação da filosofia nas instituições de educação, Nietzsche diz que enquanto a filosofia “confundir-se com o espírito do tempo” (2020, p. 114), no que diz respeito à educação que ela promove, o resultado não será outro senão a miséria da filosofia. Para não deixar nenhuma dúvida acerca dessa condição, nas palavras do próprio filósofo: “se assim sucede em nosso tempo, então a dignidade da filosofia está reduzida a pó. Parece que ela própria tornou-se algo ridículo e indiferente, de modo que todos os seus verdadeiros amigos tem o dever de testemunhar contra esse equívoco” (2020, p. 117). Portanto, Nietzsche sugere que cabe aos “verdadeiros amigos” da filosofia a nobre e grandiosa tarefa de resgatar a dignidade da Filosofia, de resistir com obstinação à sua instrumentalização e buscar promover uma filosofia autêntica, ou seja, aquela pela qual é possível expressar a vida, pela qual se pode pensar, agir e viver de acordo com ela.

Em meio a todas essas considerações, pode-se dizer que, em seu confronto com o legado cultural de nossa tradição, em sua análise crítica do projeto moderno de educação e de formação do homem moderno, seu diagnóstico da situação da Filosofia nas escolas, Nietzsche

esboçou um quadro que em seus matizes, de certa maneira, assim entendemos, ultrapassa o tempo em que foi projetado, de tal modo que permanece, ainda, atual. Isso é o que tentaremos demonstrar a seguir, através de um breve diagnóstico dos propósitos da educação básica contemporânea, especialmente no nível médio de ensino, no qual se situa mais propriamente a atuação da Filosofia, objeto maior do nosso interesse.

2.4 Diagnosticando o Projeto de Vida Na BNCC: reflexões e suspeitas.

Nos últimos anos, com o objetivo de modernizar e adequar a formação dos jovens e adolescentes às demandas contemporâneas, vem sendo implementada gradualmente em todo o país as reformas na educação básica instituídas pelo Novo Ensino Médio, visando uma educação contextualizada e voltada para a construção de habilidades e competências essenciais para a vida e o mundo do trabalho. O propósito é educar as juventudes para dar conta das demandas e expectativas da sociedade contemporânea, marcadas pelas rápidas transformações do mundo do trabalho, pelo avanço tecnológico do meios de comunicação configurando a sociedade da informação³⁰, através de uma formação integral, científica e tecnológica, tal como dispõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³¹.

Ao longo da Educação Básica, as “aprendizagens essenciais” definidas pelo novo paradigma educacional devem concorrer para garantir aos estudantes o desenvolvimento de um

³⁰ De acordo com o filósofo e educador espanhol Jorge Larrosa, o termo “sociedade da informação”, essa “estranha expressão funciona às vezes como sinônima de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem” (2002, p. 22). O filósofo chama a atenção para a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Não iremos aprofundar o estudo nesse assunto. Recomendamos a leitura do texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (2002), de sua autoria. Contudo, vale destacar a perspectiva do educador a respeito do modo como é concebido o conhecimento e sua forma de aquisição na atual “sociedade da informação”: “Atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. O conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro” (LARROSA, 2002, p. 27). Ao que parece, essa situação não se diferencia daquela que Nietzsche já observava na cultura de sua época, que transformou o conhecimento em uma mercadoria para consumo, cuja fórmula associava informação ao conhecimento, sob a perspectiva utilitarista econômica do máximo de produção, do máximo de consumo e aquisição, para o máximo obtenção de lucro e de felicidade.

³¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7)

conjunto de competências gerais³², consideradas fundamentais para uma formação integral³³ dos jovens, capaz de prepará-lo para o enfrentamento dos desafios e demandas da vida pessoal, social e profissional. Nos termos da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), de habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8). Busca-se, portanto, articular e desenvolver uma série de habilidades na construção de conhecimentos, no desenvolvimento e na formação de atitudes e valores dos estudantes a fim de que possam exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

No que diz respeito à etapa do Ensino Médio, o documento é taxativo ao designar que no atual cenário sociocultural cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, mostra-se urgente “reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação” (BRASIL, 2018, p. 462). Ao adotar essa perspectiva, na direção de atender às expectativas de formação dos estudantes e o anseios do mundo contemporânea, deve o Ensino Médio “assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2018, p. 463). É nesse contexto que se definem as finalidades do novo Ensino Médio, de modo a efetivar os objetivos gerais da Educação Básica:

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 464)

³² São 10 as competências gerais da Educação Básica, e encontram-se prescritas logo na introdução do texto da Base Nacional. Não é o objetivo deste trabalho apontar aqui todas as competências, porém, destacamos a de número seis (6), que estabelece o seguinte: “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2018, p. 9).

³³ O conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2018, p. 14)

Desta forma, para atingir tais finalidades, destaca-se o compromisso da educação, na etapa do Ensino Médio, de trabalhar o “projeto de vida” dos estudantes, como uma das novas competências previstas na BNCC, ora designada “como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (BRASIL, 2018, p. 472). Conforme estabelecido, a ideia do projeto de vida tem por intuito proporcionar práticas que provoquem os estudantes a pensar sobre a construção de sua(s) identidade(s) e que favoreçam ferramentas para auxiliá-los nas suas escolhas e decisões atuais e futuras:

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 472-473)

Portanto, a competência educativa do projeto de vida visa assegurar aos estudantes uma formação que os preparem em três dimensões substanciais para a organização de seu ser-no-mundo, a saber, as dimensões pessoal, social e profissional: “Idealizar a própria vida é ter consciência da responsabilidade de cada um em sua atuação social descobrindo-se a si mesmo, aos outros e o meio em que vive”³⁴. Desse modo, o projeto de vida traz ao jovem a oportunidade de plasmar, arquitetar e conceber o que está por vir, como via de possibilidade de crescimento para seu presente e futuro. Lendo trechos como esses, parece difícil questionar a proposta. Contudo, analisada em termos genealógicos³⁵ – fazendo aqui uma referência ao método de investigação desenvolvimento por Nietzsche – pode-se dizer que, como reza a expressão latina *pudenda origo*, suas origens cheiram mal³⁶.

³⁴ BRASIL. Ministério da educação. *Projeto de Vida: Ser ou Existir?* [S. L]: Ministério da Educação, Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-depraticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>. Acesso em: 18 jul. 2022.

³⁵ Genealogia é o estudo das origens de um indivíduo, família, grupo social e, por extensão, de uma palavra ou conceito. Para Nietzsche, a genealogia é um procedimento de investigação filosófico, histórico e filológico de palavras, saberes, práticas e instituições, com o objetivo de revelar os valores que estão em sua base.

³⁶ É importante lembrar que tanto a BNCC quanto o Novo Ensino Médio, foram sancionados em 2018, sob fortes críticas de educadores, pesquisadores, pedagogos e estudantes, durante o governo ilegítimo do então presidente Michel Temer, pós impeachment (golpe) da presidenta Dilma Rousseff, em 2016 (Essa é a nossa perspectiva do acontecimento). Naquele governo, o ministro da educação foi o administrador de empresas e atual deputado federal

Ocorre que a proposta parece circunscrever a “preparação para a vida” assumindo um claro viés pragmático-utilitário, orientado para uma rápida preparação dos jovens para o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho, posto que designa que “a projeção para o mundo do trabalho é um dos focos do projeto de vida”, associando-se ao entendimento de que “pensar sobre o mundo do trabalho na escola é um jeito de ensinar a administrar o dinheiro adquirido com o trabalho, consumo consciente, uso responsável de bens e serviços públicos, educação financeira”, e cuja finalidade é a “busca da saúde e da qualidade de vida”³⁷. Nessa perspectiva, a íntima relação entre educação, formação, profissão, trabalho e promessa de uma vida feliz é a tônica da ideia de projeto de vida.

Sob essa lógica, duas coisas nos chamam a atenção. Em primeiro lugar, as escolas passam a ser vistas como um espaço que não há de formar sujeitos “fracassados”, ou seja, estudantes que não sabem exatamente “o que querem da vida”, como se definido que não saber e decidir o que fazer da vida – que profissão escolher – já na adolescência, implica uma fraqueza intolerável. Essa situação faz lembrar o que Nietzsche já diagnosticava em seu tempo, quando observou que vigorava no processo de educação uma pressa indecente, como se fosse uma falta grave se o jovem ainda não estivesse “pronto”, ainda não tivesse resposta para a “pergunta-mor”: qual profissão?³⁸. Além disso, reluz nesse entendimento a ideia de que a vida humana está dividida em dois períodos complementares: um período de estudos e um período de trabalho. Na primeira parte da vida o jovem acumula saber, conhecimento, absorve valores, costumes, hábitos, modos de pensar e agir (que podemos simplificar na palavra “cultura”), desenvolve habilidades, constrói uma identidade e uma visão de mundo estável. Na segunda parte, após “formado” e “preparado” para a vida, usa as habilidades e os conhecimentos acumulados para percorrer o mundo, lutar por sucesso nas árduas disputas do mercado de trabalho e, por fim, sentir-se realizado e feliz por ter tido sucesso na vida e cumprido com a sua parte na composição do belo quadro social³⁹.

Mendonça Filho, presidente do Instituto Índigo, que se apresenta como “braço de formação, de difusão de ideais democráticos e liberais”, como instituição cujo “compromisso é com a boa política, a boa gestão, a inovação, visão de futuro e com o Brasil. Braço de formação e pensamento do União Brasil, o Instituto Índigo tem como um de seus pilares o preparo de novos líderes políticos, gestores públicos e cidadãos com visão liberal, democrática e crítica de mundo”, segundo o próprio site. Portanto, a ideia de projeto de vida nasce fundada no discurso econômico neoliberal.

³⁷ BRASIL. Ministério da educação. *Projeto de Vida: Ser ou Existir?* [S. L]: Ministério da Educação, Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-depraticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>. Acesso em: 18 jul. 2022.

³⁸ NIETZSCHE, 2006, p. 49, § 5, *CI*.

³⁹ Em referência à canção “Ouro de tolo” do cantor e compositor Raul Seixas.

Ao nosso modo de ver, suspeitamos que subjaz o ideal de projeto de vida um solo pantanoso, no qual todo o aparato educacional escolar torna-se uma espécie de viveiro de produção de indivíduos úteis e rentáveis à sociedade, mediante uma clara e limitada ideia de formação técnico-científica do homem “erudito” conforme apontava Nietzsche, que pode ser utilizado o mais rápido possível para atender aos interesses e as necessidades da fábrica dos egoísmos socioeconômicos e políticos de nosso tempo.

Assim sendo, a escola torna-se, juntamente com a proposta de projeto de vida, um componente vital dessa maquinaria, cuja formação transforma-se num treinamento disciplinar⁴⁰ dos corpos e subjetividades dos jovens, em termos foucaultianos, em que a escola assume a posição de um *locus* no qual se utilizam técnicas que permitem um controle minucioso sobre o corpo dos sujeitos, através dos exercícios de domínio sobre o tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes para produzir corpos submissos, exercitados e dóceis (FOUCAULT, 1987). Em outras palavras, a escola torna-se um espaço privilegiado de produção de subjetividades, de comportamentos e saberes articulados com um “conjunto de dispositivos e estratégias capazes de subjetivar, ou seja, constituir/fabricar os sujeitos” (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p. 19). Portanto, nesse novo formato a prerrogativa do discurso de formação e de desenvolvimento integral dos jovens passa a ser um subterfúgio para a fabricação de uma massa uniforme de indivíduos moldados em suas identidades, valores, hábitos, comportamentos, modos pensar e de agir, em suma, homogêneos na maneira de ser, pensar, agir e viver.

É importante compreender que a escola é uma instituição social, inserida em uma certa realidade sociocultural na qual sofre e exerce influência, logo, não é uma instituição neutra, na medida em que agrupa interesses de significação estratégica para a manutenção da pretensa ordem social. Nesse sentido, escola passa então à:

[...] organizar o ensino, de forma a considerar o papel de cada indivíduo e de cada grupo organizado dentro da sociedade. Sua função, portanto, é preparar o indivíduo proporcionando-lhe desenvolvimento de certas competências exigidas pela vida social. [...] Assim, a educação escolar é caracterizada por ser uma atividade sistemática, intencional e organizada – organizada no que diz respeito aos conteúdos e sistemática no que se relaciona aos métodos que utiliza. (SCHMIDT, 1989, p. 12)

⁴⁰ A disciplina é a arte de dispor em fila e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (FOUCAULT, 1987, p. 125). Nesta perspectiva, o processo de disciplinarização instituído pelas escolas objetiva “assegurar a ordenação das multiplicidades humanas” (FOUCAULT, 1987, p. 181). Assim, a escola, enquanto aparelho disciplinador, constitui um dispositivo de produção de subjetividades que diz respeito ao contexto disciplinar que ocorre tanto na sala de aula como para além dela, afetando o processo de constituição do próprio sujeito.

Portanto, a escola reuni, institui e transmite um conjunto de referências de saberes, práticas e valores orientadores do modo de pensar e agir do indivíduos, condicionadas pelo sistema social vigente e que, por ser um processo educativo intencional, reproduz a escala de exigências na formação dos indivíduos, em favor do atendimento das demandas e dos interesses da sociedade da qual é parte constituinte. Desse modo, pode-se dizer que, posto que as escolas não são lugares neutros pois conformam o cenário de permanentes disputas políticas, econômicas, sociais e culturais, as práticas educativas consagradas na formação dos indivíduos visam produzir subjetividades em conformidade com parâmetros de saber, de conhecimento, de valores e comportamentos específicos, tendo em vista que é sobre a subjetividade⁴¹ que se estruturam as práticas educativas visando a formação dos jovens.

Sinalizando nessa direção, Bittar (2007) chama a atenção para a questão de que se a educação é responsável por forjar consciências e moldá-las de acordo com determinadas conveniências políticas, formação e *de-formação* podem então andar lado a lado. Para o autor, a *de-formação* ocorre sempre que a educação passa a ignorar uma formação ampla, crítica e humanista, tornando-se apenas mero “treinamento” dos indivíduos. Por isso, diz ele, deve então ser desmistificada aquela ideia tradicional de que tudo que tem a ver com educação tem a ver com progresso, desenvolvimento e melhoria (2007, p. 313), e conclui:

O mito de que educar é formar, deve ser desfeito. [...] Desta forma, o que se percebe é que educar pode significar também a preparação que direciona o desenvolvimento destas ou daquelas qualidades, habilidades e competências, podendo atrofiar dados importantes da personalidade humana, significado apenas treinamento. Se todo projeto educacional induz certos valores, e não há educação isenta, desvios podem ocorrer, por exemplo, aqueles que induzam ao fortalecimento de uma ideia de coletivo que sufoca a autonomia individual, ou ainda, aqueles que priorizam a formação técnico-operacional e reificadora da consciência, quando se nega, ao mesmo tempo, a formação ampla, crítica e humanística. (BITTAR, 2007, p. 313-314)

Essa perspectiva ressalta, além do fato de que as escolas desempenham um papel importante na formação dos indivíduos, moldando suas consciências e influenciando suas percepções, comportamentos e visões de mundo, que as práticas educativas consagradas podem estar sujeitas a interesses e objetivos particulares, e que podem produzir efeitos de dominação e homogeneização dos jovens, reduzindo-se a simples “treinamento”, fazendo do processo

⁴¹ *Subjetividade* (e seus correlatos: sujeito, subjetivo): é a condição daquilo que se refere à consciência enquanto polo que recebe as informações sobre os objetos nas relações que constituem as experiências dos homens frente aos vários aspectos da realidade. É a condição e o modo de atuação do sujeito, entendido este como a esfera mental do homem enquanto polo que recebe e apreende as informações referentes aos objetos na relação do conhecimento e das demais formas de sensibilidade. (SEVERINO, 2007, p. 38)

educativo uma “fábrica de repetição” de subjetividades forjadas visando fins pragmáticos, prejudicando assim o desenvolvimento da autonomia⁴² do indivíduos.

No contexto presente e na realidade educacional brasileira, consideramos que tais possibilidades acima levantadas reforçam a nossa suspeita a respeito das reais intenções da proposta curricular do “Projeto de vida” dos estudantes, visto que direciona o foco da formação para a preparação básica e rápida dos jovens para o mercado de trabalho, através “do desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível” (BRASIL, 2018, p. 465). É evidente a estreita vinculação do projeto de vida com a preparação, ou poderíamos dizer “treinamento”, dos jovens para o atendimento das demandas profissionais do mundo do trabalho, tomando esse como o horizonte ou destino para o qual deve-se encaminhar a juventude. Além disso, a BNCC reforça explicitamente que, subjacente a todas as outras finalidades atribuídas aos processos educativos na etapa do nível médio de ensino, “o Ensino Médio deve garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática” (BRASIL, 2018, p. 467). Para tanto, o documento determina que “a escola que acolhe as juventudes”, deve se estruturar de maneira à:

- garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura;
- viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;
- revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil;
- proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade;
- prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral. (BRASIL, 2018, p. 466)

É nessa direção, pois, que caminha o entendimento do atual sistema educacional com relação a finalidade do processo educativo na etapa do Ensino Médio, sob o discurso

⁴² Sobre o conceito, diz: “Autonomia é, fundamentalmente, em traçado interior, liberdade. Significa a posse de um estado de independência com a relação a tudo, o que define a personalidade heteronomamente. Isto importa na capacidade de analisar e distinguir, para o que é necessária a crítica” (BITTAR, 2007, p. 322).

baseado na prerrogativa de que busca-se com isso “o aprimoramento do educando como pessoa humana”, de modo a prepara-lo para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral, “considerando sua formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico”, tendo em vista realizar “a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária” (BRASIL, 2018, P. 466). Como diz aquele antigo ditado, de boas intenções o inferno está cheio. É preciso ficar atento e não deixar-se seduzir tão fácil.

Vale frisar que não estamos aqui contestando a importância de uma educação que busca viabilizar o desenvolvimento das habilidades acima apresentadas. Não nos interessam neste trabalho, embora configurem questões fundamentais, as decisões político-educacionais sobre que tipo de habilidades e competências os jovens precisam desenvolver para conseguir um emprego, compreender o que está acontecendo a sua volta e percorrer o labirinto da vida contemporânea. É óbvio que não temos a pretensão de resolver essa questão. O que nos importa aqui é uma questão de fundo: projetar a vida resume-se a idealizar uma profissão e obter com ela sucesso e prestígio social, associando vida, formação, trabalho, felicidade e bem-estar social? Essa é uma questão aberta, e que cabe a cada um respondê-la por si mesmo.

Em meio a todo esse contexto, a reforma do Novo Ensino Médio trouxe também consigo mudanças que afetaram diretamente a disciplina de Filosofia. Em razão das reformas, a Filosofia perdeu o *status* de disciplina obrigatória nos três anos do Ensino Médio, como até então se mantinha nas escolas. Isso porque, a partir da instituição de um currículo supostamente “flexível”, o currículo do atual Ensino Médio está agora composto pelos chamados “itinerários formativos”⁴³, que devem ser arranjados e ofertados pelas escolas “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018, p. 475). Agora, a disciplina de filosofia encontra-se dissolvida num grande campo de conhecimentos denominado *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, e que é integrado pela Filosofia, Geografia, História e Sociologia (BRASIL, 2018, p. 561). Essa diluição acaba por desvalorizar a identidade da Filosofia, sua singularidade e contribuição específica na formação dos estudantes, e traz o risco de ser tratada de maneira superficial na educação, e mais ainda. Visto que a oferta dos itinerários formativos ocorrerá de acordo com a real possibilidade dos sistemas de ensino e a relevância

⁴³ Os itinerários formativos são: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2018, p. 475). De acordo com a BNCC: “Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados” (BRASIL, 2018, p. 477).

para o contexto local, a Filosofia corre o real risco de deixar de fazer parte do conjunto de conhecimentos considerados obrigatórios, valiosos e fundamentais na educação e na formação dos jovens e adolescentes.

Além disso, a BNCC não fala da Filosofia como uma “disciplina”, mas sim como um mero “conteúdo”, cuja atuação se dá a partir de uma definição imprecisa de “estudos e práticas” (BRASIL, 2018, 476), e que, uma vez vinculados ao campo das ora chamadas “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, devem contribuir para garantir ao estudantes o desenvolvimento de um rol de habilidades e competências específicas⁴⁴, estruturadas em torno da preparação para o exercício da cidadania, consideradas imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente dos estudantes no campos das relações do mundo atual.

Chegamos então a uma circunstância em que a disciplina de Filosofia é novamente deprimida em sua relevância curricular, dissolvida em meio a conhecimentos dispersos e compartimentalizados, ocupando um lugar de nítida desimportância (assim como outros campos do conhecimento) na estrutura curricular educacional escolar. Suspeitamos que a presente situação da filosofia, sua presença insinuada e mal topografada, não passa de um artifício velado cujo objetivo é senão a restrição de sua participação na vida escolar, isto é, no processo de educação e formação dos estudantes, e que, com isso, pretende, talvez, enfraquece-la e excluí-la progressivamente do currículo escolar, substituindo-a por outras disciplinas supostamente mais “úteis” e “importantes” para o mundo de hoje. Em síntese, utilizando-se de uma metáfora para representar a presente situação da Filosofia, enquanto conteúdo curricular nas escolas, podemos dizer que ela é como um Deus que está no meio de todos, presente em todos os lugares e, ao mesmo tempo, em lugar nenhum.

⁴⁴ São estas as competências específicas do campo das ciências humanas e sociais aplicadas: **1.** Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. **2.** Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações. **3.** Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. **4.** Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. **5.** Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. **6.** Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 570)

Em função do desenvolvido até aqui, considerando o contexto situacional presente do ensino de filosofia, acreditamos que é tempo de nos preocuparmos menos em justificá-la, afirmando a importância e a necessidade de sua presença no currículo e na vida escolar, e concentrarmos os esforços na realização de um trabalho efetivo com a Filosofia em sala de aula, afinal de contas é nesse espaço que podemos produzir efeitos importantes e gerar uma possível contribuição significativa na formação dos jovens e adolescentes. Nessa perspectiva, a questão a que nos dedicamos é essa: de que maneira podem os estudos e práticas de filosofia contribuir com o exercício e desenvolvimento da competência que se volta para a construção da(s) identidade(s) e projeto de vida dos estudantes? Ou melhor, de que modo o ensino de filosofia pode servir como instrumento de subversão dos ideais visados pelo “projeto de vida” disposto pela BNCC – que concentra o foco da projeção da vida no horizonte do mundo do trabalho –, de maneira a produzir linhas de fuga para que o estudante possa construir sua identidade e projetar sua vida valorizando seus anseios e interesses pessoais, a partir de si mesmo, de suas paixões, com autonomia e liberdade?

Para pensar essa proposta recorreremos ao pensamento de Nietzsche, tomando como referência o seu projeto educativo no qual a formação é concebida como um processo que dirige o indivíduo para “tornar-se o que se é”. Em *Ecce Homo*, referindo-se ao tempo em que escreveu suas *Considerações Extemporâneas*, o filósofo afirma que com esses textos pretendia fazer algo diferente da educação de sua época, propondo uma outra concepção de educação, “um problema de educação sem equivalente, um novo conceito de “cultivo de si”, defesa de si até a dureza, um caminho para a grandeza” (1995, p. 47, § 3). A tarefa máxima atribuída pelo filósofo à educação dos indivíduos aponta nessa direção:

Neste ponto já não há como eludir a resposta à questão de como alguém se torna o que é. E com isso toco na obra máxima da arte da preservação de si mesmo — do amor de si..Pois admitindo que a tarefa, a destinação, o destino da tarefa ultrapasse em muito a medida ordinária, nenhum perigo haveria maior do que perceber-se com essa tarefa. Que alguém se torne o que é pressupõe que não suspeite sequer remotamente o que é. Desse ponto de vista possuem sentido e valor próprios até os desacertos da vida, os momentâneos desvios e vias secundárias, os adiamentos, as “modéstias”, a seriedade desperdiçada em tarefas que ficam além d’a tarefa. (NIETZSCHE, 1995, p. 31, § 9)

Como vimos anteriormente, enquanto a educação de sua época tinha como intuito formar os jovens em conformidade com os interesses e necessidades dos egoísmos de seu tempo, tendo em vista apenas o proveito da sociedade existente no presente e não o maior proveito do próprio indivíduo, incentivando os jovens a uma rápida formação – que dizer, uma rápida profissionalização – que os tornasse aptos para servir como dentes na “fábrica da

utilidade pública”, a educação proposta por Nietzsche tem como objetivo promover o indivíduo a um lugar de destaque em seu processo de educação, de modo a tornar-se, por um lado, autor de sua própria formação, a fim de possibilitar a construção de indivíduos autênticos, singulares, dotados de personalidade própria, como a expressão de um caráter excepcional que se sobressai na massa gregária, na qual a educação é vista como processo pelo qual o indivíduo pode então “tornar-se o que se é”.

Desse modo, no próximo capítulo, abordaremos o projeto educativo nietzschiano, apontando os caminhos a serem seguidos, indicando os obstáculos que devem ser superados para que um indivíduo possa chegar a ser o que se é, empreendimento esse no qual a presença da filosofia e de mestres educadores são elementos substanciais do processo.

3 O PROJETO EDUCATIVO DE NIETZSCHE

Neste capítulo, abordaremos aspectos do projeto educativo do jovem Nietzsche, com o objetivo de buscar compreender sua concepção de formação do ser humano à luz do conceito de *Bildung* (formação). Buscaremos analisar a reflexão de Nietzsche sobre a formação de si mesmo, sobre a construção da própria imagem de si, aqui abordada como sendo a própria identidade/personalidade, que envolve superar certos obstáculos, desenvolver constantemente o autoconhecimento e cultivar a afirmação da singularidade em busca de “tornar-se o que se é”.

Inicia-se explorando a concepção de cultura em Nietzsche com base em duas razões ou motivos interligados. Primeiro, para ele educação e cultura são indissociáveis, o que significa dizer que os problemas levantados na cultura não estão separados dos problemas relacionados à educação. Em segundo lugar, Nietzsche concebe a cultura como uma matéria prima viva e complementar à própria maneira de ser e de viver dos indivíduos, e que implica em um processo de espiritualização ligado inexoravelmente a um processo de incorporação. Posteriormente, no último tópico, examinaremos a relação entre Filosofia, Arte e Formação em Nietzsche, tomada como um impulso vital presente em seu pensamento sobre a *Bildung*.

3.1 Cultura, Vida e Educação no pensamento nietzschiano.

Pensador da cultura, Nietzsche julga a educação como fator substancial e decisivo para o engrandecimento ou declínio do homem e da vida. Porém, o que o filósofo entende por cultura? Qual a relação entre cultura e vida na perspectiva nietzschiana? Para Viviane Mosé, o estimulante na filosofia de Nietzsche é a possibilidade de conciliar os “opostos”, como por exemplo a razão e a emoção, a natureza e a cultura (2018). O filósofo considera que é preferível não ter que escolher entre ser uma coisa *ou* outra e poder ser uma coisa *e* outra, e isso pode ser percebido quando se trata da relação entre natureza e cultura, como pontua Mosé: “esta relação entre a vida pensada como natureza, e a cultura no sentido de ação, de intervenção humana no mundo, sempre foi uma relação difícil” (2018, p. 12). É, pois, a vida, o homem como unidade entre natureza e cultura que interessa a Nietzsche:

É esta relação entre o conhecimento, produto da linguagem e da consciência, e a vida, como a totalidade que nos é dada, que interessa a Nietzsche, e do modo como a espécie humana se relaciona com a natureza, o mundo, a exterioridade que a cerca, mas também com a natureza que traz em seu próprio corpo e que a constitui. (MOSE, 2018, p. 12)

De acordo com Mosé, para o filósofo alemão é equivocada a noção de dualidade entre natureza e cultura, isso porque “o humano é natureza, não um entidade exterior que julga,

avalia o mundo” (2018, p. 13). Nietzsche enxerga o homem como parte integrante da natureza, um ser em constante interação com o mundo, com a realidade, com o entorno cultural que o circunda, de tal maneira que sua formação é influenciada por suas próprias características biológicas, psicológicas e culturais. Por isso, ele enfatizava a importância de abraçarmos a nossa condição natural, que se constitui e se manifesta em nosso corpo.

A concepção do corpo em Nietzsche tem um papel fundamental para entendermos sua compreensão acerca da cultura. Para o filósofo, o corpo é a única e autêntica realidade dos seres humanos, tal como assim falou o profeta Zaratustra: “corpo sou eu inteiramente, e nada mais; e alma é apenas uma palavra para um algo no corpo” (2011, p. 32). Eis, pois, o caráter antimetafísico e antidualista da filosofia de Nietzsche: não existe no homem uma dualidade substancial entre corpo e alma (razão, consciência), como presente na tradição do pensamento platônico-cristão. Nietzsche desmonta a mentalidade comum de que nós somos essencialmente racionais ou espirituais, sujeitos dotados de uma racionalidade que exerce soberania sobre o corpo, os pensamentos e as ações: “O corpo é uma grande razão” afirma Zaratustra, de modo que “instrumento de teu corpo é também tua pequena razão que chamas de “espírito”, meu irmão, um pequeno instrumento e brinquedo de tua grande razão” (2011, p. 32). O programa filosófico de Nietzsche converte o corpo no “centro de gravidade da vida”, de maneira que se deve tomá-lo como ponto de partida, como sendo a “essência” do homem, o fio condutor de seus pensamentos e ações.

Nesse trecho, o filósofo reivindica a importância que tem os aspectos fisiológicos no processo cognitivo, algo necessário e presente em vários aspectos da vida humana.

A necessidade do ilógico. — Entre as coisas que podem levar um pensador ao desespero está o conhecimento de que o ilógico é necessário aos homens e que do ilógico nasce muita coisa boa. Ele se acha tão firmemente alojado nas paixões, na linguagem, na arte, na religião, em tudo o que empresta valor à vida, que não podemos extraí-lo sem danificar irremediavelmente essas belas coisas. Apenas os homens muito ingênuos podem acreditar que a natureza humana pode ser transformada numa natureza puramente lógica; mas, se houvesse graus de aproximação a essa meta, o que não se haveria de perder nesse caminho! Mesmo o homem mais racional precisa, de tempo em tempo, novamente da natureza, isto é, de sua *ilógica relação fundamental com todas as coisas.* (NIETZSCHE, 2000, p. 23, § 31, HH)

Portanto, no modo de ver de Nietzsche, o conhecimento humano é uma construção baseada e moldada por nossos instintos, paixões, desejos e necessidades. É o corpo a fonte da qual erradia tudo que empresta valor a vida, fonte de vitalidade, de expressão artística, imaginação, sensibilidade, da força criadora ou, como próprio filósofo concebe, da “*força plástica*” do homem, isto é, “essa força que permite desenvolver-se para fora de si mesmo, de

uma forma que lhe é própria, que permite transformar e incorporar as coisas” (2019, p. 13, *II CE*). Portanto, o ser humano, para além de todos os seus atributos, é corpo, vida, natureza. Em conformidade com Mosé, na concepção nietzschiana: “Mais do que um ser que pensa, somos um ser que sente e precisa expressar o que sente. O humano é um ser com uma imensa capacidade de sentir e uma limitada capacidade de elaborar o que sente” (2018, p. 34). O homem percebe, conhece, interpreta sentindo, como domínio sofisticado do corpo humano, capaz de humanizar o sobre-humano, de representar o irrepresentável, e de encenar o obscuro (“obscuro” significa literalmente “o que está fora de cena”).

É através do corpo que o indivíduo compreende o mundo a sua volta e a si mesmo, possibilidade única de existência concreta, sede das afecções⁴⁵, das percepções, que não apenas percebe, mas embeleza e empresta valor à vida. Conforme aponta Souza, o corpo é visto por Nietzsche como uma espécie de sensibilidade sintetizadora, capaz de unificar, sintetizar, compactuar o plano intelectual e o plano físico, o campo da percepção (2008). Desse modo, o corpo é fonte de compreensão pelo homem de tudo o que lhe aparece:

O *corpo* é, antes, uma espécie de sensibilidade sintetizadora, um singular *olho* da < percepção > ou < intuição sensível > própria dos afetos (ou da *aísthesis*). Para Nietzsche, o *corpo* é assim uma instância que unifica, que sintetiza a multiplicidade no momento em que vê, no imediato instante em que “percebe”, dito de forma melhor: o *corpo* é, ele mesmo, o “lugar ou momento” da percepção que unifica a multiplicidade e lhe dá um sentido no imediato “momento” em que as coisas lhe aparecem. (SOUZA, 2008, p. 81)

Nesse sentido, o olhar unificador do corpo é o estatuto que garante que as coisas tenham um sentido, o poder de interpretação, melhor dizendo, “o próprio corpo é já, desde a origem e mais imediatamente, interpretação” (SOUZA, 2008, p. 81). Em suma, o corpo, em Nietzsche, é o centro de processamento das relações que os humanos estabelecem com o mundo, a estrutura doadora de sentido e significado às experiências que vivenciamos, que podem ser interpretadas de infinitas formas, porque são sempre subjetivas e influenciadas pelas nossas

⁴⁵ No *Dicionário de Filosofia*, Abbagnano define o verbete “afecção” desta forma: “Esse termo, que às vezes é usado indiscriminadamente por *afeto* (v.) e *paixão* (v.), pode ser distinguido destes, com base no uso predominante na tradição filosófica, pela sua maior extensão e generalidade, porquanto designa todo estado, condição ou qualidade concebido, dentre outras definições, como “condição ou qualidade que consiste em *sofrer uma ação* ou em ser influenciado ou modificado por ela. [...] Em conclusão, o termo A., entendido como recepção passiva ou modificação sofrida, não tem necessariamente conotação *emotiva*; e, embora tenha sido empregado frequentemente a propósito de emoções e afetos (pelo caráter claramente passivo destes), deve considerar-se extensivo a toda determinação, inclusive cognoscitiva, que apresente caráter de passividade ou que possa de qualquer modo ser considerada uma qualidade ou alteração sofrida” (2007, p. 19-21). Portanto, podemos compreender que as afecções/afetos são resultado de experiência vividas, dos encontros do nosso corpo, do nosso ser com o mundo exterior, o qual configura uma passagem, uma transição para um novo estado ou condição.

perspectivas, nossas experiências pessoais e, sobretudo, pela cultura, tomada como um dos eixos principais de toda a filosofia nietzschiana.

Referindo-se a esse assunto, Jean Lefranc, em seu escrito *Compreender Nietzsche* (2005), sublinha que o filósofo alemão, o pensador intempestivo, o filósofo que é de seu tempo contra o seu tempo, coloca o problema da cultura e, em primeiro lugar, o da cultura alemã. Como visto no primeiro capítulo deste trabalho, Nietzsche é um filósofo crítico da modernidade, especialmente da cultura moderna. Nesse ponto, vale deter-nos no conceito de cultura, tal como Nietzsche o concebe. De acordo com Lefranc, a princípio, “cultura” é uma palavra utilizada “para designar o conjunto dos saberes, dos ideais das crenças, dos hábitos e dos gostos comuns a uma sociedade. É este o sentido da palavra alemã *Kultur*” (2005, p. 283). Observa-se que, se a cultura representa toda a estrutura de concepção da visão de mundo, de interpretação que o homem faz de si mesmo e da vida, o indivíduo é, assim, uma unidade orgânica constituída de natureza (corpo) e cultura, de tal maneira que não há nenhuma possibilidade de estabelecer “um fosso intransponível entre o “natural” e o “cultural”. Sem dúvida a cultura implica sempre um processo de *espiritualização*, mas inseparável de um processo de *incorporação*” (LEFRANC, 2005, p. 285). Portanto, para Nietzsche, não há uma divisão intransponível entre o “natural” e o cultural, mas sim uma relação de interação e interdependência contínuas entre esses dois aspectos.

Isso significa dizer que a cultura não é algo superficial, divorciado do ser (corpo) humano, mas algo que é internalizado, incorporado, que molda o próprio ser do indivíduo, que constitui sua identidade, visto que a condição existencial humana se solidifica numa certa cultura, de forma que “nela a coação que se dá como ‘natural’ tornou-se propensão, e antes de tudo no corpo, sobre o corpo” (LEFRANC, 2005, p. 287). Por isso, Nietzsche entende que a cultura não se refere apenas ao domínio espiritual/intelectual, mas também a um domínio mais amplo, totalizador do homem, o corporal, o fisiológico.

Conforme pontua Frezzatti Jr., na obra *A Fisiologia de Nietzsche: a superação da dualidade cultura/biologia* (2006), se Nietzsche pode ser considerado um dos primeiros filósofos a abordar a cultura como um problema, com mais razão ainda podemos também dizer que foi o primeiro a colocar a cultura em termos fisiológicos. Segundo o autor, para Nietzsche, uma determinada moral, cultura, filosofia, enfim, qualquer produção humana é expressão de determinado estado fisiológico de um conjunto de impulsos (2006, p. 24), isto é, o corpo tem papel determinante na relação *com* e na produção *da* cultura. Em suma, “o filósofo alemão considera o homem e toda sua produção enquanto resultantes de uma configuração de impulsos

ou forças”, e por isso, “são investigados a partir de pressupostos biológicos” (FREZZATTI JR., 2006, p. 25). Aqui é pertinente esclarecer que, no contexto da filosofia nietzschiana, a palavra “fisiologia” denota o que designa de modo somático os seres humanos, isto é, “as funções orgânicas ou o afetivo no sentido imediato corpóreo (as afeções) – em suma, ‘fisiológico’ é o relativo ao corpo ou à unidade orgânica” (2006, p. 25). Portanto, na perspectiva nietzschiana, a cultura é parte fundamental e constituinte da unidade orgânica de um povo, e por extensão, dos indivíduos que o constituem.

Eis a concepção que o filósofo alemão apresenta sobre a cultura: A cultura foi uma vez definida, com alguma razão ao que me parece, como unidade do estilo artístico em todas as expressões vitais de um povo (NIETZSCHE, 2019, p. 38, II *CE*). De acordo com Duncan Large, Nietzsche herda de Jacob Buckhardt⁴⁶, “seu maior mestre”, esse conceito de cultura que a considera uma obra de arte orgânica e coletiva (2000, p. 19). No que diz respeito a ideia de “unidade”, podemos entendê-la como uma unidade de interpretação do mundo, o que englobaria “todas as expressões vitais de um povo”. Já a unidade de “estilo” remete ao modo característico de um determinado indivíduo ou grupo de indivíduos com relação à interpretação que se faz do mundo e de si mesmo, por exemplo, a maneira como um cristão, um marxista, um budista enxerga o mundo e define assim o seu modo de nele agir. É nesse sentido que Large afirma que, para Nietzsche, rigorosamente falando:

Cultura, se assim quiser, é – como a própria vida –, um patrimônio emergente, exceto que ela não é um patrimônio; cultura não é, tal como os bens materiais, algo que se possui ou que pode ser adquirido, é aquilo que se *é* (e sem ter conhecimento disso – uma cultura auto-reflexiva é uma contradição nos termos). [...] Para parafrasear *Coríntios* I 13, “a cultura não gaba de si mesma, não é envaidecida”; cultura não consiste, digamos, numa coleção de CDs “clássicos” ou mesmo numa assinatura do *Journal des Débats*. Cultura é uma maneira de ser. (2000, p. 21-22)

Portanto, Nietzsche compreende a cultura como “maneira de ser”, como algo que engloba os vários aspectos da vida humana e que se manifesta nas variadas formas de ser, de pensar, agir e viver que caracterizam um povo e, por extensão, os indivíduos. Pode-se dizer então que o filósofo alemão vê os efeitos da cultura nos processos de formação do próprio

⁴⁶ O historiador suíço Jacob Buckhardt (1818-1897) foi colega de profissão de Nietzsche na universidade da Basileia, na Suíça. De acordo com Large, Nietzsche menciona Burckhardt precisamente três vezes em seus escritos publicadas: uma vez na *Segunda Consideração Extemporânea* e duas vezes em *Crepúsculo dos Ídolos* (2000, p. 7). Nessa última obra, o filósofo alemão afirma que em sua época faltavam verdadeiros educadores, “educadores que sejam eles mesmos educados”, porém, diz que “uma das exceções mais raras de todas é meu amigo Jakob Buckhardt da Basileia, um homem digno de veneração” (NIETZSCHE, 2017, p. 47, § 5). Na biografia do filósofo alemão – *Eu sou dinamite: a vida de Friedrich Nietzsche* – a autora Sue Prideaux relata que o jovem professor Nietzsche “concordava com a visão de Buckhardt de que a cultura europeia estava caindo em um novo barbarismo na forma do capitalismo, do cientificismo e da centralização do Estado”, condenando assim a cultura moderna, o que Buckhardt “chamava de ‘toda uma trama envolvendo poder e dinheiro’” (2019, p. 69).

caráter⁴⁷ do homem. Isso porque, com relação ao ser humano, Nietzsche enxerga um atributo específico, o que inclusive o distingue dos outros animais: “o homem é um animal cujo caráter ainda não foi fixado” (2017, p. 75-76, § 62, *BM*). Ou seja, o caráter é concebido pelo filósofo como algo em processo de formação, e não uma coisa permanente e inalterável: “Que o caráter seja imutável não é uma verdade no sentido estrito; [...] A brevidade da vida humana leva a muitas afirmações erradas sobre as características do homem” (NIETZSCHE, 2000, p. 29, § 41, *HH*). O que Nietzsche quer dar a entender com a afirmação de que o homem é um animal cujo caráter “ainda” não foi fixado?

Entendemos que, apesar de não conceber o ser humano como uma espécie à parte da natureza, o filósofo alemão considera a cultura como determinante da maneira de “ser humano”, do modo como um indivíduo se expressa durante a vida, isto é, do seu caráter, e que pode ser modificado, e, com efeito, resultar na modificação dessa expressão, desde que modificada a cultura. Esse núcleo de pensamento agrega elementos que constituem a maneira como Aranha e Martins (1992, p. 34) representam a condição humana:

A condição humana é de ambigüidade porque o ser do homem não pode ser reduzido a uma compreensão simples, como aquela que temos dos animais, sempre acomodados ao mundo natural e, portanto, idênticos a si mesmos. O homem é o que a tradição cultural quer que ele seja e também a constante tentativa de ruptura da tradição. Assim, a sociedade humana surge porque o homem é um ser capaz de criar *interdições*, isto é, proibições, normas que definem o que pode e o que não pode ser feito. No entanto, o homem é também um ser capaz de *transgressão*. Transgredir é desobedecer. Não nos referimos apenas à desobediência comum, mas àquela que rejeita as fórmulas antigas e ultrapassadas para instalar novas normas, mais adequadas às necessidades humanas diante dos problemas colocados pelo existir. A capacidade inventiva do homem tende a desalojá-lo do “já feito”, em busca daquilo que “ainda não é”. Portanto, o homem é um *ser da ambigüidade* em constante busca de si mesmo.

Mais do que investigar e diagnosticar a cultura moderna, como vimos na primeira parte deste trabalho, Nietzsche criticava a forma como a cultura passou a ser concebida e utilizada pelo homem moderno, como um produto para consumo, um acessório artificial e infecundo que não serve para engendrar a vida, porque suporta a dissonância entre vida e cultura. O homem moderno caracteriza-se pela “antinomia entre o interior e o exterior”, e

⁴⁷ **Caráter** (lat. *character*, do gr. *charakter*: sinal gravado) Conjunto das disposições psicológicas (inatas ou adquiridas) e dos comportamentos habituais de um indivíduo (JAPIASSÚ, MARCONDES, 2001, p. 32, *Dicionário Básico de Filosofia*). Os autores associam o caráter à personalidade de um sujeito, que por sua vez é assim definida: “**personalidade** (do lat. *persona*: máscara dos atores). 1. Em seu sentido filosófico, caráter do indivíduo que se autodetermina [...] 3. Em seu sentido genérico, personalidade é o conjunto das características próprias e das modalidades de comportamento de um indivíduo, tomadas de modo integrado” (2001, p. 150).

precisamente “disso resulta a ‘fraca personalidade’” (NIETZSCHE, 2019, p. 38, *II CE*). Ao referir-se aos homens de seu tempo, o filósofo alemão faz a seguinte consideração:

Quero falar sem cerimônia de nós, alemães de hoje, que sofremos mais que qualquer outro povo dessa fraqueza da personalidade, dessa contradição entre o conteúdo e a forma. A forma se apresenta comumente como uma convenção, como um mascaramento e uma dissimulação, e é por isso que, se não a odiarmos, não é em todo caso amada. Seria mais exato ainda dizer que temos um medo extraordinário da palavra convenção e também dessa coisa que se chama convenção. (2019, p. 38-39)

A fraqueza da personalidade do homem moderno é, para Nietzsche, decorrente do abandono da individualidade às convenções, que visam tão apenas a conservação de uma sociedade, que só expressa o que por ela é permitido, e com isso, “imaginando tomar um impulso para a naturalidade, nos contentamos em recorrer ao deixar-se correr, à preguiça, ao menor esforço de domínio de si” (2019, p. 39). O problema em questão parecer ser o da problematização do referente coletivo e individual, a problematização do referente da imagem de si pelo indivíduo, ou seja, da questão entre o que se *deve ser* e o que *se é*.

Persuadido a viver em conformidade com o convencionalmente estabelecido, num mascaramento negligente e vergonhoso, o homem é desencorajado a ser honesto consigo mesmo, pois conteúdo e forma “não se juntam num nó extremamente forte”, seguindo-se disso que a sua “ação visível não responde a uma ação de conjunto que seria a revelação espontânea desse ser íntimo, pelo contrário, não passa de uma tímida e rude tentativa de uma fibra qualquer que quer se conferir a aparência da generalidade” (2019, p. 40). É por isso que, mesmo depois de constituída a obra, como indivíduo, o sujeito permanece ainda, como que sem saber, misterioso, maquiado, falsificado e sem nenhum sinal distintivo.

Assim, ao abandonar-se nas simplificações que as formas convencionais abraçam, cuja possibilidade de experiência do movimento da vida vai implicar necessariamente em sua integração nesses modelos, vestido o traje da convenção, o sujeito é desvitalizado de sua “força plástica”, isto é, “essa força que permite desenvolver-se a partir de si mesmo, de uma forma que lhe é própria” (2019, p. 13). Portanto, Nietzsche afirma que é somente na unidade a vida e a cultura, “depois do aniquilamento dos contrastes entre a forma e o conteúdo, o ser íntimo e a convenção” (2019, p. 41), que o indivíduo pode conquistar uma lealdade a si mesmo e desenvolver um caráter próprio e honesto. Isso envolve ir além das convenções culturais superficiais e engendrar uma personalidade forte e autêntica, numa conexão genuína com as próprias paixões, instintos vitais, aspirações e necessidades.

Por isso, Nietzsche considera que a cultura não pode nascer, crescer e se expandir senão na vida, entretanto, nos homens de sua época, é espetada como uma flor de papel, com ela se cobrem como que por uma camada de açúcar, que faz dela mentira e infecunda (2019, p. 88-89). Falsa e infrutífera porque tolera a dissonância entre cultura e vida, o que não passa de uma mera parvoíce, uma pavonada. O filósofo reclama a falta do homem da cultura, isto é, o homem verdadeiramente cultivado, que possui a capacidade de sintetizar conhecimento e vida, e com isso frutificar a verdadeira compleição do indivíduo.

Para alcançar esse objetivo, Nietzsche indica como referência elogiável a unidade de estilo e manifestação vital do povo grego antigo, isto é, a cultura helênica, que, segundo ele “lembrando-se, em conformidade com a doutrina délfica, de si próprios, isto é, de suas verdadeiras necessidades, deixando de lado as necessidades aparentes [...] tomaram posse de si mesmos” (2019, p. 95). O que o deus délfico dirigia ao povo helênico, “no início de sua viagem em direção a esse objetivo”, era o mais antigo conselho já registrado, a saber: “Conhece-te a ti mesmo! É uma frase doce, pois, esse deus não esconde e não proclama, mas só indica, como disse Heráclito⁴⁸. Para onde, pois, os conduz?” (2019, p. 94). Para o filósofo alemão, a perspectiva grega de cultura, “como de uma nova natureza, de uma natureza melhorada, sem interior e exterior, sem simulação e convenção, cultura como de uma harmonia entre a vida e o pensamento” (2019, p. 95), tornou-se modelo e precursora de todos os povos civilizados posteriores, de tal maneira que, igualmente:

Isso é uma parábola para cada um de nós. É necessário que cada um organize o caos que está em si, fazendo um retorno sobre si mesmo para lembrar suas verdadeiras necessidades. Sua lealdade, seu caráter sério e verídico vão se opor a que cada um se contente em repetir, em reaprender e imitar. Aprenderá então a compreender que a cultura pode ser realmente outra coisa do que a decoração da vida, o que não seria ainda, no fundo, senão simulação e hipocrisia. De fato, toda máscara esconde o mascarado. (NIETZSCHE, 2019, p. 95)

Nesse contexto, considerando que a educação implica um acesso à cultura, como via de formação cultural dos indivíduos, qual seria então o papel da proposta de educação na concepção de Nietzsche? “No caso do indivíduo”, diz o filósofo, “a tarefa da educação é a seguinte: torná-lo tão firme e seguro que, como um todo, ele já não possa ser desviado de sua rota” (2000, p. 88, § 224, *HH*). A educação deve, portanto, fortalecer o indivíduo, ajudá-lo a assumir sua individualidade, a resistir às influências externas das convenções, de maneira a manter-se fiel a si mesmo, pois assim “toda a sua natureza o acolherá em si mesma e depois,

⁴⁸ Sabe-se que Nietzsche elogiava Heráclito de Éfeso (550-480 a.C), o filósofo grego que reivindica a vida como puro devir. A ele corresponde as ideias de que “tudo flui, nada permanece”, e de que “é impossível banhar-se duas vezes nas águas do mesmo rio”.

nos seus frutos, fará ver o enobrecimento”⁴⁹. Sendo cada indivíduo é um conjunto de forças singulares, deve-se então aprender, através da educação, a descobrir o centro para o qual tudo converge e de onde tudo irradia, de modo a reforçar e privilegiar o foco em torno qual uma individualidade humana se organiza e que faz do indivíduo uma singularidade única: “conhecer, desejar, amar, odiar, tende para um centro, para uma força radical”, afirma Nietzsche, “onde precisamente pela preponderância forçosa e dominante desse centro vivo é formado aqui e ali, acima e abaixo, um sistema harmônico de movimentos” (NIETZSCHE, 2020, p. 10, III CE).

Portanto, a tarefa da educação é, aos olhos de Nietzsche, “transformar o homem inteiro num sistema solar e planetário, móvel e vivente, e reconhecer a lei de sua mecânica superior” (2020, p. 10). O fato de todo indivíduo ser uma singularidade e, com efeito, em todo caso único, sua mais nobre tarefa é não ser uma imitação, e chegar a ser o que se é.

A possibilidade de ser e de viver a partir de si mesmo é a questão em torno da qual gira a proposta de educação nietzschiana. Em um texto intitulado *Nietzsche: educador da humanidade* (2011), Rosa Dias afirma que a meta da educação proposta por Nietzsche é, sobretudo, conduzir o ser humano em direção à sua própria humanização, a tornar-se um mestre verdadeiramente prático e, acima de tudo, despertar a reflexão e o discernimento pessoal indispensável para que os indivíduos não percam de vista uma educação superior. “A educação ocupa, na filosofia de Nietzsche, um lugar central”, sublinha Dias, a máxima “‘Como alguém se torna o que é dá a direção ao seu projeto educacional” (2011, p. 11). O filósofo alemão concebe a vida, em seu caráter originário, como uma força criadora, e, por isso, algo que está sempre para ser criado: “A vida é um conjunto de experimentações que o ser humano vivência. Por essência, ela é criação generosa de formas” (2011, p. 12). Desse modo, viver é não apenas adaptar-se às circunstâncias externas, viver é, acima de tudo, uma atividade criadora. Sendo a criação a atividade própria e originária do homem, criar a vida consiste para ele, igualmente, em criar a si mesmo. Por isso, Nietzsche:

Exorta cada um a esculpir sua existência como uma obra de arte e a ter a si mesmo como testemunho. A vida deve ser pensada, querida e desejada tal como um artista deseja e cria sua obra, ao empregar toda a sua energia para produzir um objeto único. Mantendo a arte de viver em primeiro plano, Nietzsche investe todo o seu saber na tarefa de descobrir e inventar novas formas de vida. Convida o ser humano a participar de maneira renovada na ordem do mundo, construir sua própria singularidade, organizar uma rede de referências que o ajude a se moldar na criação de si mesmo. (DIAS, 2011, p. 11)

⁴⁹ NIETZSCHE, loc. cit.

Portanto, o projeto educativo nietzschiano estabelece a ligação entre pensamento, vida e arte, como processo que abre caminho para novas formas de ser e viver. Tomando o ser humano como “um hábil experimentador de si mesmo”, como um ser cujo “espírito está em constante metamorfose”, Nietzsche convida o indivíduo a buscar tornar-se o que se é, “e isso só é possível incentivando continuamente a experimentação, os ensaios, as tentativas de renovação” (DIAS, 2011, p. 11). Isso implica produzir um novo corpo, uma nova sensibilidade, um novo pensamento, uma nova forma de interpretar a si mesmo e a vida. Trata-se, pois, como diz Pierre Klossowski, de “querer ser *outro* diferente do que se é para se tornar o que se é” (1997, p. 120). Em suma, trazer para si a tarefa de tornar-se o que se é, essa é a provocação da educação nietzschiana:

É assim que a educação, tal como Nietzsche a concebe, investe num projeto de singularização do indivíduo de tal modo que ele possa educar-se acima da massa indistinta do rebanho. Ele não pretende conduzir os jovens para um frio e estéril conhecimento dobrado sobre si mesmo, indiferente ao mundo que o rodeia, mas, sim, educá-los para uma humanidade rica e transbordante de vida. O filósofo de *Schopenhauer como educador* prescreve uma educação da sensibilidade: sem os sentidos enriquecidos, sutis e um gosto refinado, o homem não pode ser um criador de ideias. (DIAS, 2011, p. 12)

A partir da análise das falas apresentadas, verifica-se que, em linhas gerais, a meta da educação proposta por Nietzsche é fortalecer o indivíduo em sua autorrealização, como ferramenta para configurar uma personalidade autêntica, capacitando-o para tomar de si mesmo, o que pode ser feito somente por ele próprio, ou seja, com base em suas próprias decisões. Trata-se da atitude em relação à vida, “à forma” que se pretende dar a ela, e com isso, uma base para a decisão sobre como viver, sobretudo, trata-se de tornar-se mestre e escultor de si mesmo, assumindo o compromisso de buscar converter-se no que se é.

Diante disso, Nietzsche clama por uma nova geração de homens capazes de educar a si mesmos e criar novas maneiras de pensar, de agir e de viver, capazes de se desprender e se defender das virtudes da massa gregária, mas, para isso, é preciso se desfazer de sua “primeira natureza”, da educação que tornou o homem inapto para a vida:

Essa é a verdade pura, uma verdade desagradável e brutal, uma verdadeira verdade piedosa. Mas é nessa verdade piedosa que nossa primeira geração deve ser educada. [...] essa geração deve se educar a si mesma, se educar a si própria contra si própria, para um novo hábito e uma nova natureza, saindo de uma primeira natureza e de um velho hábito, de modo que poderia se repetir o provérbio provençal: *Defienda me Dios de my*: que Deus me defenda de mim, isto é, de minha natureza inculcada. É necessário que ela absorva essa verdade, gota a gota, como um remédio amargo e violento. (NIETZSCHE, 2019, p. 90-91)

Portanto, é nessa direção que uma educação verdadeira deve lançar os indivíduos. Contudo, para libertar-se da “primeira natureza”, é preciso triunfar sobre si mesmo, isto é, sobre a educação antinatural que foi inculcada no indivíduo e que o tornou “fraco” de personalidade, desonesto consigo mesmo, inepto para ousar ser ele mesmo. Desse modo, no tópico a seguir, buscar-se-á apontar os obstáculos a serem superados, apresentando o caminho a ser percorrido pelo indivíduo para que possa se (re)apropriar de si mesmo, de modo a tomar contato com sua singularidade, e projetar sua própria rota existencial. Para isso, Nietzsche aponta a necessidade da presença da Filosofia como “arte de viver”, uma filosofia prática que culmina numa completa reconciliação com a vida, bem como requer a presença de verdadeiros mestres educadores, cujo trabalho é educar para a liberdade de pensamento e ação, auxiliando o educando na modelagem e aperfeiçoamento do caráter, estimulando o jovem a buscar ser completo e por inteiro, a buscar ser o que se é.

3.2 Um caminho para a singularidade: seus desafios e possibilidades.

A questão que preside o texto *Schopenhauer como educador* – umas das reflexões mais explícitas de Nietzsche sobre a questão da formação do homem, sobretudo a respeito da formação institucional, na escola e na universidade – se concentra na seguinte reflexão: Por que é tão difícil ao ser humano determinar-se a si próprio sem precisar recorrer a uma instância exterior? Por que o homem tem dificuldade para ser quem ele almeja ser? O que é necessário a um indivíduo para que ele possa chegar a ser o que se é?

Buscando tomar certa distância para adotar uma visão panorâmica da humanidade de seu tempo, dando a si mesmo um ponto de vista geral, Nietzsche faz uso da figura do viajante, do homem que percorre o mundo, para avaliar o homem comum de sua época:

Ao ser questionado acerca de qual propriedade dos homens teria reencontrado em toda parte, o viajante que viu muitos países e povos e muitas partes da terra diz: eles têm um pendor para a preguiça. A muitos pode parecer que ele teria dito de modo mais correto e válido: eles todos são medrosos. Eles se escondem debaixo de costumes e opiniões. No fundo, todo homem sabe bem que está no mundo somente uma vez, como um *unicum*, e que nenhum acaso tão raro mistura pela segunda vez uma multiplicidade tão maravilhosamente variegada em algo idêntico a ele. Ele sabe disso, mas oculta-o como uma má consciência – por quê? (NIETZSCHE, 2020, p. 3)

Para o filósofo alemão, cada indivíduo, no mais fundo de seu íntimo, sabe que é um ser único e irrepitível nesta terra, porém, ele oculta isso para si mesmo, se escondendo por trás dos costumes e convenções de sua época. Mas o que coage o indivíduo singular, a pensar e agir em conformidade com o rebanho e permanecer satisfeito consigo mesmo? “Em alguns poucos, talvez a vergonha. Para a maioria, é a comodidade, a indolência, em suma, aquele

pendor à preguiça, de que falava o viajante” (2020 p. 4). Para Nietzsche, os homens são mais preguiçosos do que medrosos “e temem justamente, na maioria da vezes as fadigas que lhes causariam uma honestidade e nudez incondicionais” (2020, p. 4). Por isso, precisamente por causa dessa covardia, desse pendor à comodidade de que falava o viajante, os homens aparecem como produtos de fábrica e indignos de educação.

Em decorrência dessa fatídica condição humana, Nietzsche então proclama:

O homem que não quer pertencer à massa tem somente que cessar de acomodar-se consigo mesmo; ele segue a sua consciência, que lhe grita: “Sê tu mesmo! Tu não é tudo o que fazes, opinas e desejar agora”. Toda alma jovem treme ao ouvir de dia e de noite esse grito. Pois ela pressente há eternidades certa medida de felicidade quando pensa em seu real livramento: de modo algum poderão alcançar a felicidade os que há muito tempo estão presos nas cadeias das opiniões e do medo. E quão sem consolo e sentido pode tornar-se a vida sem esse livramento. Não há na natureza nenhuma criatura mais vazia e repulsiva que o homem que se desviou de seu gênio e agora olha de soslaio à direita, à esquerda, para trás e para toda parte. (2020, p. 4-5)

Quão grande deve ser a repulsa ao homem que abandonou o seu gênio, que abriu mão da ousadia de pôr sua individualidade na vanguarda, que tampou os ouvidos para os gritos de sua consciência que lhe diz “Seja você mesmo”, porque esse não é um “homem vivo”, pois é “totalmente exterior sem núcleo, uma traje deteriorado, pintado e exagerado, um fantasma enfeitado, que não pode suscitar medo e, certamente, nenhuma compaixão” (NIETZSCHE, 2020, p. 5). Para Nietzsche, cada indivíduo deve despertar para a vida, de modo a justificar sua “estranha existência nesse ‘agora’”, isto é, “no fato inexplicável de que vivemos hoje e devemos mostrar nele por que e para que nós surgimos precisamente agora”, porque isso certamente “nos encorajaria com a maior força e viver segundo nossa própria medida e lei” (2020, p. 6). Enfim, temos todos de nos responsabilizar pela nossa própria vida perante nós mesmos, ser os timoneiros efetivos de nossa existência, se assim quisermos que ela não seja projetada e vivida de maneira inautêntica e ordinária.

O ponto de partida dessa atitude com relação à existência tem início com o desejo da jovem alma de “fazer o ensaio de chegar à liberdade”, dizendo para si mesma: “Tu não és isso tudo” (NIETZSCHE, 2020, p. 6). O indivíduo soberano é, pois, aquele que recolhe forças para experimentar a liberdade e a necessidade afirmativa de ultrapassar a si mesmo, e se libertar da opressiva artificialidade convencional depositária de todo ideal burguês. Aos olhos de Nietzsche, essa atitude mantém forte conexão com a ideia de autonomia, de modo que implica um ideal de emancipação, isso por que:

Ninguém pode construir para ti a ponte sobre a qual precisamente tu terá de atravessar o rio da vida, ninguém mais além de ti. De fato, existe um sem número de caminhos e pontes e semideuses que querem te levar pelo rio; mas somente ao preço de ti

mesmo. Tu serias penhorado e te perderias. Há no mundo um único caminho, pelo qual ninguém além de ti pode seguir. Para onde ele conduz? Não pergunte, trilhe-o. Quem foi que pronunciou a sentença: “nunca um homem se eleva mais alto do que quando ele não sabe para onde seu caminho pode conduzi-lo?” (NIETZSCHE, 2020, p. 6-7)

Ocorre que, diz o filósofo, todas as ordenações da organização da vida social são constituídas para que a vida seja percebida de forma superficial, para distrair e dispersar o indivíduo por todos os ventos, fazendo com que se esqueça de si mesmo:

Nós todos sabemos, em momento especiais, como as condições mais remotas de nossa vida são constituídas somente para fugir de nossa tarefa, como nós bem esconderíamos a cabeça em qualquer lugar, como se lá a consciência de cem olhos não pudesse apanhá-la, assim como nós entregamos apressadamente nosso coração ao Estado, ao ganho de dinheiro, à vida social ou à ciência, apenas para não mais possuí-la, assim como nós nos abandonamos, do modo mais apaixonado e irrefletido, ao trabalho mais pesado do dia, como se fosse necessário para viver: pois isso nos parece mais necessário para não chegar a reflexão. Geralmente é a pressa, porque cada um foge de si mesmo; geralmente também o tímido ocultar dessa pressa, porque se quer parecer satisfeito e se gostaria de enganar o observador mais atento no tocante à sua miséria. (NIETZSCHE, 2020, p. 56-57)

Cada indivíduo conhece bem o estado especial em que ele se encontra, no tocante à sua vida, e há instantes em que ele toma profunda consciência disso, é “quando afluem repentinamente lembranças desagradáveis, e nós nos esforçamos através de gestos e sons veementes para tirá-las da memória”, de tal maneira que, com receio de que algo nos seja sussurrado ao ouvido, logo nos agarramos a mil coisas e “nos aturdimos por meio da vida social” (NIETZSCHE, 2020, p. 57). E assim trêmulo e inquieto, cada indivíduo empenha-se em buscar novas distrações e receber algo de festivo e barulhento da vida, para evitar a reflexão, o confronto consigo mesmo, e fugir de sua própria tarefa: ser o que se é.

O problema reside, como já podemos perceber, em descobrir como nos encontrar depois de nos perdemos no terreno pantanoso das convenções, dos costumes, dos modos de pensamento e ação e das virtudes do rebanho: “Mas como encontramos de novo a nós mesmos? Como pode o homem conhecer a si mesmo?” (NIETZSCHE, 2020, p. 7). Como se pode observar, Nietzsche propõe um exercício de autognose. Aqui, nesse ponto em que o tema do autoconhecimento se faz presente, é fundamental fazer um esclarecimento. Não se pode tomar o autoconhecimento, na filosofia nietzschiana, sob o olhar das práticas de auscultação da interioridade fundadas no princípio socrático. Primeiramente, Nietzsche é crítico da ideia de que cada indivíduo é dotado de uma “essência”, isto é, algo definitivo, predeterminado, imutável e acabado responsável por determinar antecipadamente aquilo que ele será. De acordo com o filósofo, o ser humano “é uma coisa obscura e oculta; e, se a lebre tem sete peles, então o homem pode retirar de si sete vezes setenta, e ainda assim não poderá dizer: ‘isso sou eu de

fator agora, esta não é a minha pele” (2020, p. 7). Desse modo, desnecessária é a tarefa do autoconhecimento, tal como a compreende a tradição, pois não se encontra nunca o substrato último que identificaria a essência do homem.

A respeito desse assunto, é bastante pertinente e precisa a enunciação de Osvaldo Giacóia Jr., ao sublinhar que, “para Nietzsche, não despencamos em queda livre e direta para a caverna que abriga o tesouro de nossa *ipseidade*, nem é arrancando violentamente nossas peles que descobriremos o recôndito âmago de nosso *si-próprio*” (2005, p. 79). De acordo com o autor, a questão do autoconhecimento na perspectiva nietzschiana está para além do princípio socrático de um profundo mergulho no mar da nossa interioridade:

Como dar cumprimento àquele sublime preceito pedagógico inscrito no oráculo de Delfos, que Sócrates transformou na divisa suprema da filosofia? A meu ver, de acordo com Nietzsche, não pelo caminho da interioridade proposto por Sócrates, pois como poderíamos nos conhecer interiormente se, antes disso, temos que realizar a tarefa sobre-humana de *descobrir* uma (nossa) identidade, se antes de poder divisar um ponto onde estaríamos fixados, temos que nos desgarrar e nos perder daquilo que julgávamos erroneamente ser nosso ‘Eu’, se temos de retraçar, a posteriori, o desenho de um estilo que imprime a unidade de um caráter à diáspora de nossa existência? (GIACÓIA, 2005, p. 79)

Em segundo lugar, o próprio filósofo alemão considera penosa e perigosa a tarefa de buscar descer o homem até o suposto fundo de si mesmo, “por enterrar de tal forma a si mesmo e descer bruscamente para o poço de sua essência pelo caminho mais próximo. Quão facilmente ele se machuca, de modo que nenhum médico poderá curá-lo” (2020, p. 7, *III CE*). Nietzsche apresenta uma transmutação da ideia de autoconhecimento como escavação de si mesmo, situando a exterioridade como o *locus* referencial para a tarefa do conhecimento de si, ao proclamar:

Além disso, para que seria necessário algo assim se tudo dá testemunho de nossa própria essência, nossas amizades e inimizades, nosso olhar e aperto de mão, nossa memória e o que esquecemos, nossos livros e os traços de nossa pena? Mas esse é o meio para se promover o mais importante interrogatório. A alma jovem olha retrospectivamente para a vida com a pergunta: o que amaste verdadeiramente até agora, o que arrebatou tua alma, o que a dominou e, ao mesmo tempo, fê-la feliz? Põe diante de ti a série desses objetos venerados e, talvez eles resultem, através de sua essência e de seus resultados, numa lei, na lei fundamental de teu Si próprio [...]. Compara esses objetos, vê como um completa, amplia, sobrepuja, transfigura o outro, como eles forma uma escada, pela qual até agora tu tens subido a ti mesmo; pois tua essência autêntica não está profundamente oculta em ti, mas imensamente acima daquilo que tu habitualmente presumes ser teu eu. (2020, p. 7-8)

Portanto, Nietzsche concentra a questão do autoconhecimento, do encontro do “Si próprio” autêntico, no campo da imanência, isto é, no campo das relações que o indivíduo estabelece com a vida. Em outras palavras, não é para “dentro” que devemos nos dirigir, mas

para “fora”, para o exterior, para as séries de nossas vivências, afecções, experiências e encontros nas relações cotidianas. Uma outra questão pertinente diz respeito ao tema da individualidade, da existência de um “eu” verdadeiro em Nietzsche. Conforme referencia Rosa Dias (2003, p. 68) é contrassenso fazer uma leitura metafísica da individualidade e da ideia de convocar o indivíduo para a tarefa de “chegar a si mesmo”. Afirmo a autora:

Foi sempre prerrogativa de filósofos moralistas convidar o ser humano a buscar sua natureza íntima, “*a conhecer a si mesmo*”. Para isso, bastaria que o indivíduo se despojasse dos artifícios que encobrem seu íntimo. Poder-se-ia pensar que, de certa forma, o mesmo se dá com Nietzsche. Entretanto, não se pode aplicar uma leitura metafísica à questão do individualismo de Nietzsche. [...] Desde os seus primeiros escritos, Nietzsche repudia a ideia espúria de um “eu” fixo e estável, a qual contribui, em muitos aspectos, para a vida gregária, pois, no fundo, esse “eu” é igual a todos os outros “eus” gregários. Ele é uma mistificação que deve ser superada, o depositário de todo o ideal burguês [...] O “eu” a que Nietzsche se refere é algo que se almeja e se supera, e não uma substância fixa. Assim, não existe para Nietzsche um “verdadeiro eu”, pois ninguém pode estar certo de ter-se despojado de todas as máscaras. (DIAS, 2003, p. 68)

Certamente, na tarefa de chegar a ser si mesmo, o indivíduo deve distanciar-se da cultural superficial instrumentalizada do estilo de vida burguês na qual se ampara a massa gregária, porém “Nietzsche de modo nenhum afirma que o homem busca um “eu” perdido no fundo de seu ser como um ponto fixo, e nem que esse “eu” só pode ser encontrado em si mesmo e não em qualquer coisa externa ele” (DIAS, 2003, p. 69). Portanto, Nietzsche nega que exista realmente um “eu” como algo unitário e estável. A essência do homem é justamente a indeterminação. Em termos filósofos tradicionais, podemos dizer que, para o filósofo, o homem não é propriamente um *ser*, mas um *vir-a-ser*, na medida em que, de modo gradual, vai construindo aquilo que é ao longo de sua vida, de sua existência. Desse modo, o mandato nietzschiano de “tornar-se o que se é”, implica conceber o próprio “eu” como um devir permanente, num processo de configuração de si próprio ininterrupto, que mantém consigo a concepção de que o espírito humano está sempre a espera de algo que o leve a cumprir-se, e que para isso é preciso, antes de mais nada, uma tarefa educativa.

É no âmbito dessa perspectiva que Nietzsche pensa a educação como atividade de construção do “eu”, como um processo de formação de si, que educa o indivíduo para um “cultivo de si” permanente, auxiliando-o na configuração de seu caráter, na formação de uma personalidade autêntica. Conforme destaca Lorenzo Serini (2019), no pensamento nietzschiano a educação (*Erziehung*) é concebida como educação de si mesmo (ou auto-cultivo de si), entendida como a busca pela própria singularidade, isto é, por aquilo que é único no indivíduo e o distingue dos demais. Essa busca pela própria singularidade exige uma tarefa educativa do indivíduo para a conquista da autonomia de pensamento e ação:

A busca pelo si próprio mais singular – que Nietzsche também chama de “si mesmo autêntico”, “verdadeiro ser”, ou, então, “si mesmo superior” – adquire a forma de um processo de como aprender a pensar e agir por si mesmo, em vez de se conformar ociosamente às opiniões e costumes da maioria. [...] Ao buscarmos e cultivarmos nossa própria singularidade, terminamos por ir além da estreiteza daquilo que fazemos, pensamos e desejamos aqui e agora, no cumprimento indolente dos modos habituais de pensar e viver, encontrando algo de “mais elevado e mais humano” para além de nós mesmos. (SERINI, 2019, p. 122-123)

Nesse projeto educativo, Nietzsche estabelece três fases fundamentais e conexas: “primeiro, o auto-conhecimento; segundo, a identificação de um grande ser humano como um educador; e, terceiro, a ação. O segundo e o terceiro momentos da educação, sublinha Nietzsche, sancionam a entrada do indivíduo no território da cultura” (SERINI, 2019, p. 123). O autoconhecimento envolve a descoberta pelo indivíduo de suas próprias forças, fraquezas e potenciais, gerando uma base sólida para a formação e crescimento pessoal.

Para fortalecer o indivíduo em sua entrada no território da cultura, Nietzsche atribui esse papel à filosofia, pois ela funda-se no problema da vida, da existência, o qual confronta nada menos que a todos os seres humanos. Esse problema centra-se na questão que trata do valor e da significação da vida⁵⁰. “Pois assim soa a pergunta: como a vida do indivíduo, tua própria vida, adquire o supremo valor, a mais profunda significação?” (NIETZSCHE, 2020, p. 64), e responde o filósofo: “apenas por meio disto: que tu vivas para o proveito dos exemplares mais raros e valiosos, e não para o proveito da maioria, isto é, dos exemplares que considerados individualmente, são o mais insignificantes” (2020, p. 64). Para Nietzsche, é justamente essa orientação que deveria ser inculcada e cultivada no indivíduo, de modo que ele próprio possa atribuir valor e significado à sua vida, dispondo da filosofia como uma ferramenta para ação e configuração de ricas e nobres possibilidades de ser e viver, em sua entrada na cultura:

Com esse projeto ele se insere na esfera da cultura, pois ela é o filho do conhecimento de si mesmo e da insuficiência em si mesmo de cada indivíduo singular. Todo aquele que se consagra a ela profere: “Vejo sobre mim algo mais elevado e humano do que eu mesmo; que todos me ajudem a atingi-lo, assim como eu ajudarei a todos os que reconhecem o mesmo e que padecem do mesmo: para que ressurgira enfim o homem que se sente pleno e infinito no conhecer e amar, no ver e poder, e que se inclina em sua completude na natureza, como juiz e avaliador das coisas”. É difícil deslocar alguém para esse estado de intrépido autoconhecimento, porque é impossível ensinar a amar. Pois somente no amor a alma ganha o olhar sereno, dissipador e desprezador de si mesma, mas também aquele desejo de olhar para além de si mesma, de buscar

⁵⁰ Vale lembrar que, como visto anteriormente, o valor da filosofia, para Nietzsche, não está relacionado apenas ao conhecimento teórico, mas sim à sua aplicação prática na vida cotidiana, tendo em vista o seu poder de enriquecer e aprimorar a existência humana: “O valor da filosofia [...] não diz respeito à esfera do conhecimento, mas à esfera da vida; a vontade de existência utiliza a filosofia com a finalidade de uma forma superior de existência” (NIETZSCHE, 1984, p. 34).

com todas as forças o si-mesmo superior, escondido em algum lugar. (NIETZSCHE, 2020, p. 64-65)

Com relação à busca do si próprio singular, Nietzsche nos fornece uma indicação de como um indivíduo se relaciona com o seu “eu superior”:

Relações com o eu superior. — Cada pessoa tem o seu dia bom, em que descobre o seu eu superior; e a verdadeira humanidade exige que alguém seja avaliado conforme esse estado, e não conforme seus "dias de semana" de cativo e sujeição. Deve-se, por exemplo, julgar e reverenciar um pintor segundo a visão mais elevada que ele pôde ver e representar. Mas os próprios indivíduos se relacionam de modo muito variado com este eu superior, e com frequência são atores de si mesmos, na medida em que depois repetem continuamente o que são nesses momentos. Muitos vivem no temor e na humildade frente a seu ideal, e bem gostariam de negá-lo: temem o seu eu superior, porque este, quando fala, fala de modo exigente. Além disso, ele possui uma espectral liberdade de aparecer ou de permanecer ausente; por isso é frequentemente chamado de dom dos deuses, quando tudo o mais, na realidade, é dom dos deuses (do acaso): ele, porém, é a própria pessoa. (NIETZSCHE, 2000, p. 166, § 624, HH)

Para levar a cabo os estágios do autoconhecimento – no qual o indivíduo busca se relacionar com o seu “eu superior” e cultivar sua própria singularidade – e da ação, como etapas do processo educativo, se faz incontestável a presença de genuínos educadores, de grandes homens cuja capacidade de assunção da tarefa humana atua sobre outros homens de modo educativo, formador: “Certamente há outros meios para encontrar a si mesmo, para chegar a si mesmo, escapar do atordoamento em que nos movemos habitualmente”, diz Nietzsche, “mas não conheço nenhum melhor do que recordar-se de seus educadores e formadores” (2020, p. 8). O educador autêntico, tal como Nietzsche o concebe, é aquele que, em razão da força de seu caráter, é capaz de levar a efeito a tarefa educativa de situar o indivíduo na tarefa do cultivo de si mesmo em busca de chegar a ser o que se é.

Sob a ótica de Nietzsche, esses grandes seres humanos desempenham um papel importante na educação, ao liberarem o si mesmo de seus aspectos convencionais e, ao mesmo tempo, elevarem-no rumo a uma dimensão, em direção a novas possibilidades de viver e pensar. [...] Alcançado esse estágio, os indivíduos cultivam a si mesmos e buscam seu si mesmo superior. [...] A educação requer, antes de tudo, a ação desses indivíduos, a começar por uma contribuição ativa à cultura sob a forma de uma crítica cultural, quer dizer, a oposição “àquelas influências, leis do hábito e instituições”. (SERINI, p. 123-124)

Portanto, o genuíno educador atua para auxiliar o homem a atingir sua maturidade, sua autonomia de pensamento e ação, o que implica um ideal de emancipação, uma força de libertação, como um dos requisitos para a formação de uma personalidade autêntica. Nietzsche descreve assim a influência desses grandes homens, dos autênticos educadores:

Teus educadores e formadores autênticos adivinham em ti qual é o sentido originário autêntico e qual o estofo fundamental de tua essência, algo inteiramente não educável e não formável, mas em todo caso de difícil acesso, dificilmente comprometido e

paralisado. Teus educadores nada mais podem ser do que teus libertadores. (NIETZSCHE, 2020, p. 8)

Eis assim a tarefa relevante dos educadores no processo formativo dos indivíduos: reconhecer e revelar a força própria que predomina de modo natural em cada um de seus pupilos, expondo o ‘sentido originário autêntico e o estofo fundamental’ de sua essência, como um núcleo entravado, e com isso libertá-la. Vale destacar, novamente, que aqui não se trata de uma essência em termos metafísicos. Nietzsche coloca a questão da formação, da educação para o cultivo de si, em termos fisiológicos, como se pode constatar:

A aprendizagem nos transforma; faz como toda a alimentação, que não apenas ‘conserva’ –: como bem sabe o fisiólogo. Mas no fundo de todos nós, “lá embaixo”, existe algo que não aprende, um granito de *fatum* [destino] espiritual de decisões e respostas predeterminadas e seletas perguntas predeterminadas.⁵¹

Depois da referência ao “*fatum* espiritual”, desse algo que não se deixa aprender, que predetermina repostas para questões e problemas fundamentais, Nietzsche adiciona: “Logo deparamos com certas soluções de problemas, que justamente a nós nos inspiram uma forte fé; de ora em diante são chamadas talvez de ‘convicções’”⁵². Todavia, o filósofo considera que no decurso do tempo e das experiências, o “granito de *fatum*” que sustenta nossas aparentemente imutáveis e definitivas convicções, se revela apenas como o grande problema “que somos”, nossa inexorável contingência volátil, pois no decurso do tempo, “enxergamos nelas tão-somente pistas para o autoconhecimento, indicadores de caminho para o problema que *somos* - , mais concretamente, para a grande estupidez que nós somos, para nosso *fatum* espiritual, nosso *resistente ao aprendido*, totalmente ‘lá embaixo’”⁵³. Por essa razão, do ponto de vista da educação e da tarefa dos educadores, predominam as metáforas da botânica e da jardinagem, que consiste no cultivo e preservação do que no organismo vivo (o indivíduo) é naturalmente força vital predominante.

Conforme sublinha Giacóia Jr.: “Cuidar significa aqui o mesmo que educar – pois o segredo de toda verdadeira educação é libertação, no sentido de arejamento, iluminação, promoção, abertura de espaços e horizontes, desabrochamento, emancipação” (2005, p. 81). Nesse sentido, segundo Giacóia, os verdadeiros educadores são, para Nietzsche:

aqueles que nos educam e que nos formam, são os que constituem os nossos mais fecundos encontros, pois que, por sua natureza e pela série que inscrevem na trajetória de nossa existência, revelam-nos o autêntico sentido originário e a matéria fundamental de nossa “essência”. Contudo, não podem fazê-lo senão conjurando

⁵¹ NIETZSCHE, 1992, § 23, *ABM*.

⁵² *Ibidem*.

⁵³ *Ibidem*.

justamente o contrário deles mesmos, a saber: aquele algo inteiramente não passível de ensino, aprendizado, formação, modelagem – como o “estúpido problema de nosso ser”, que não se deixa apreender senão pelo indireto e diáfano reflexo projetado na superfície especular de nossos educadores. (GIACÓIA, 2005, p. 82-83)

Vale aqui destacar uma consideração nietzschiana que, talvez, assim entendemos, espelha “o problema que *somos*”. No prólogo de *Genealogia da Moral*, Nietzsche declara que nós, seres humanos, “homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos”, todavia, não sem motivo, pois há uma razão para isso:

Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos? Com razão alguém disse: “onde estiver teu tesouro, estará também teu coração”⁵⁴. Nosso tesouro está onde estão as colmeias do nosso conhecimento. Estamos sempre a caminho delas, sendo por natureza criaturas aladas e coletoras do mel do espírito, tendo no coração apenas um propósito — levar algo “para casa”. Quanto ao mais da vida, as chamadas “vivências”, qual de nós pode levá-las a sério? Ou ter tempo para elas? Nas experiências presentes, receio, estamos sempre “ausentes”: nelas não temos nosso coração — para elas não temos ouvidos. Antes, como alguém divinamente disperso e imerso em si, a quem os sinos acabam de estrondear no ouvido as doze batidas do meio-dia, e súbito acorda e se pergunta “o que foi que soou?”, também nós por vezes abrimos depois os ouvidos e perguntamos, surpresos e perplexos inteiramente, “o que foi que vivemos?”, e também “quem somos realmente?”, e em seguida contamos, depois, como disse, as doze vibrantes batidas da nossa vivência, da nossa vida, nosso ser — ah! e contamos errado... Pois continuamos necessariamente estranhos a nós mesmos, não nos compreendemos, temos que nos mal-entender, a nós se aplicará para sempre a frase: “Cada qual é o mais distante de si mesmo”. (NIETZSCHE, 2009, p. 4, § 1)

Assim sendo, uma vez que não há, para Nietzsche, ninguém que não seja estranho a si mesmo, e que nosso tesouro, isto é, aquilo que tem mais valor, que nos dá segurança para o dia de hoje, para o presente e para o futuro, está onde estiver o nosso coração, este como sede dos nossos valores, raiz das nossas escolhas mais concretas, o lugar secreto no qual colocamos em jogo o sentido da vida, é precisamente nesse ponto que se unem, para não mais se separar, filosofia, educação e formação, pois, “a filosofia oferece um asilo ao homem, para onde nenhuma tirania pode penetrar, a caverna da imanência, o labirinto do peito” (NIETZSCHE, 2020, p. 24, *III CE*). Por essa razão, compreendendo o “labirinto do peito” como símbolo da complexidade e profundidade do ser humano, como símbolo da jornada de autoconhecimento e exploração da “caverna da imanência” que a filosofia nos encaminha, a tarefa da educação é descobrir e “cultivar” o centro de forças imanente num indivíduo, “de modo a conduzir todas as forças, seivas e todo brilho solar, justamente para auxiliar alguém a atingir a maturidade e fecundidade corretas de uma virtude”, e que requer “que o educador direcione e considere todas

⁵⁴ É uma frase que faz parte de um ensinamento atribuído a Jesus de Nazaré, registrado no Evangelho de Mateus, capítulo 6, versículo 21.

as forças dadas e as conduza em uma relação harmônica entre si” (NIETZSCHE, 2020, p. 9). Portanto, aos olhos de Nietzsche:

Esse é o segredo de toda formação (*Bildung*): ela não fornece membros artificiais, narizes de cera, olhos com lentes – ao contrário, somente a má educação é que pode conceder esses dons. Mas ela é libertação, retirada de toda erva daninha, acúmulos, parasitas, que querem tocar o núcleo delicado da planta; irradiação de luz e calor, murmurar afetuoso da chuva noturna, ela é imitação e adoração da natureza, onde esta é maternal e compadecida; é aperfeiçoamento da natureza, quando previne e volta para o bem os cruéis e impiedosos ataques da natureza, quando estende um véu sobre as manifestações de sua disposição madrasta e de sua triste incompreensão. (2020, p. 8)

Eis, com isso, a concepção de formação (*Bildung*) na perspectiva de Nietzsche. O projeto nietzschiano de *Bildung* pretende uma formação integral, completa do indivíduo, em que todas as forças imanentes no educando compreendam uma unidade orgânica entre o conteúdo e a forma, entre natureza e cultura, em benefício do máximo desenvolvimento e potencialização do indivíduo, e concebida como começo do movimento em direção à realização da tarefa suprema da existência, a saber, “tornar-se o que se é”.

3.3 Considerações sobre a *Bildung* (formação) nietzschiana.

No escrito *Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche*, o autor Fernandes Weber destaca que a ideia de *Bildung* em Nietzsche encontra-se vinculada ao movimento de “tornar-se o que se é”, ou seja, ao movimento de constituição da própria identidade (2011). Acerca do termo, Weber afirma que o conceito de *Bildung* (Formação, cultivo) é “matéria-prima” da literatura, filosofia e pedagogia alemãs do final do século XVIII e início do século XIX (2011, p. 37). Considerado um dos conceitos mais importantes da língua alemã, como ideal pedagógico, a *Bildung*⁵⁵ se volta para a resolução “do antagonismo entre a vida e o espírito, o genérico e o individual, a natureza e a cultura” (2011, p. 51), de modo a operar diretamente no processo de criação da personalidade harmônica.

O termo reveste-se da ideia de “cultivo”, do processo de incorporação da cultura, do conhecimento que se adquire no processo de formação: “Se *bilden* é desenvolver, inflamar, alimentar”, logo, a ideia de *Bildung* “equivale, numa palavra, a cultivar” (2011, p. 52), afirma

⁵⁵ Em um artigo intitulado *Notas sobre o conceito de bildung (formação cultural)*, Rosana Suarez analisa o rico e sugestivo campo semântico do vocábulo alemão. De acordo com a autora, o termo *Bildung* expressa, antes de tudo, o *processo* da cultura, da formação, motivo pelo qual se utiliza a expressão “formação cultural” (2005, p. 192). Desse modo, afirma Suarez: “Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo [...] Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sich bilden*) (BERMAN, 1984, p. 142, apud SUAREZ, 2005, p. 193)

Weber, assim, o conceito transita nos campos da biologia, da botânica e da química, e evoca o plano da profundidade, fazendo referência a determinados processos “subterrâneos” que tem curso com uma certa independência, conforme expõe o autor:

Quer dizer, há uma força que, alimentando-se de “substâncias obscuras”, inconscientes, de nossa alma, sonhos, desejos, pulsões brota irreversivelmente, vindo à luz. Este ímpeto, este poder vegetativo, busca de luz, embora incondicionado, merece cultivo, do contrário, tende a não se expandir, a não vingar. (WEBER, 2011, p. 52-53)

Assim, a *Bildung* se realiza no plano particular da atividade de dar(-se) uma forma (*Bild*), uma unidade, principalmente no plano da constituição de um modo próprio de ser, ou seja, da particularidade da maneira de ser no mundo. Esta compreensão abrangente da formação inscrita no conceito de *Bildung*, diz Weber, “possui proximidade flagrante com o conceito de grego de *Paideia*”, conforme compreende Jaeger: “A palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego” (JAEGER, 1995, p. 13 *apud* WEBER, 2011, p. 54). Nesse sentido, vale a pena apresentar algumas considerações acerca da proximidade entre os dois conceitos.

No texto *Bildung e Literatura* (2008), Márcia de Sá Cavalcante Schuback salienta que *Bildung* (Formação) é um conceito que constitui um prolongamento, ou melhor, uma tradução da expressão grega *Paideia*, ambos figuras dos caminhos que o homem percorre para chegar a uma “forma” ou “imagem” (*Bild*) de si mesmo. De acordo com Schuback, vários aspectos reúnem a clássica ideia grega da *paideia* e o ideal moderno de formação: “A primeira e principal continuidade entre esses dois conceitos é a pré-compreensão do homem como auto-consciência, auto-entendimento, auto-conhecimento” (2008, p. 35). A antiga expressão délfica “conhece a ti mesmo” constitui também o lema do ideal moderno de formação, diz a autora, aspecto que reúne a *paideia* e a *bildung*, salientando que ambos constituem “a descrição dessa auto-consciência e auto-entendimento ou processo de auto-formação como uma “viagem” (2008, p. 35-36). Nesse sentido, tanto um como outro são símbolos da formação que se descreve como uma “viagem” de autorrealização do homem.

Referindo-se a conexão entre os ideais de formação da *paideia* e da *bildung* como concepção moderna de formação do homem, Schuback escreve:

A *paideia* grega é, em muitos sentidos, uma descrição conceitual da odisseia de uma auto-reflexão e auto-conhecimento em que o indivíduo abandona o conhecido para abandonar-se ao desconhecido, de onde torna à casa com a perspectiva ampliada pela visão da totalidade. [...] O que se busca aqui é uma humanidade plenificada no homem singular. O que se anseia é a harmonia entre o singular e o todo, entre o indivíduo e a comunidade, entre o homem e a natureza. *Paideia* e formação empenham-se por uma vida em harmonia, apenas possível mediante um processo de auto-realização, de um

permanente conhecimento de “si mesmo” para vir a ser si mesmo, ou seja, o homem auto-reflexivo e livre nos atos de sua realização. (2008, p. 36)

A autora discute o entendimento da concepção moderna entreaberta pela ideia de *Bildung*, de formação do homem moderno. O primeiro ponto que se deve ter presente ao se falar de *Bildung*, “é que esse processo de auto-conhecimento consiste num processo de devir que cada um deve realizar na solidão, como solidão. Ninguém pode fazer a viagem no lugar do outro. Aqui nenhum protótipo é efetivo” (SCHUBACK, 2008, p. 37). Diante disso, o indivíduo encontra a si mesmo perdendo-se a si mesmo, de modo que:

Auto-conhecimento é, ao mesmo, auto-perdição e não apenas “desenvolvimento” ou “intensificação” do que já se é. Conceitos como “desenvolvimento”, “intensificação”, “auto-realização” pertencem ao vocabulário da formação, só adquirindo, porém, o seu significado quando se entende o “si-mesmo”, ou seja, “o que o indivíduo é em si mesmo”, como o “que não é mais o ser que era”, como “auto-negação”, como “cisão e crise anteriores”. É precisamente essa experiência do “si-mesmo” como cisão, crise, como um “não mais”, como negatividade ou alienação que expõe o fato dessa viagem não poder ser feita por nenhum outro a não ser por si mesmo. (SCHUBACK, 2008, p. 37)

A dialética entre o singular e o genérico, entre o individual e o coletivo adquire na ideia moderna de formação um significado que se mostra fortemente na forma em que o pensamento da *Bildung* expõe-se e exhibe-se: “Ele expõe-se e apresenta-se como *romance*. Os romances de formação, *Bildungsroman*” (SCHUBACK, 2008, p. 38). De acordo com a autora, o pensamento da formação como *Bildungsroman* se fundamenta na concepção de um “eu” flutuante, como num processo de vir-a-ser, ou seja, de devir, de maneira que “faz-se a experiência do singular, do individual, como algo para além de si mesmo e, portanto, como um movimento rumo a vários sentidos do “outro”, do “para além de mim, onde eu é apreendido como uma tensão entre o abandono de e abandonar-se para” (2008, p. 38). Desse modo, o fato de o pensamento moderno da formação apresentar-se na forma de movimento de abandono do “eu” até então constituído em direção a um outro “eu” que está por ser conhecido, na interrupção da comodidade do habitual e do acostumado, para produzir uma diferença entre o que se é, e que agora se está deixando de ser, e que se vem a ser, configura a *Bildung* como um processo de formação para “tornar-se o que se é”.

É precisamente nessa concepção que o projeto nietzschiano de formação pretende se realizar. A esse respeito, na obra *Nietzsche & a Educação* (2009), Jorge Larrosa destaca que o emblema da *bildungsroman*, sob o lema “tornar-se o que se é”, pode ser articulado como o signo da ideia de formação em Nietzsche. Assim, de acordo com Larrosa:

A partir desse ponto de vista, a *Bildung* poderia ser entendida como a ideia que subjaz o relato temporal pelo qual o indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é. (2009, p. 45)

No corpus filosófico nietzschiano, “*we wan wird, was man ist*”, “como se chega a ser o que se é” ou, “como se vem a ser o que se é”⁵⁶, afirma Larrosa, aparece com diversas nuances e deslocamentos, como por exemplo: “encontrar-se a si próprio”, “descobrir-se a si próprio”, “buscar-se a si próprio”, “formar-se a si próprio”, “cultivar-se a si próprio”, “fazer-se a si próprio” ou, inclusive, “conhecer-se a si próprio” (2009, p. 42). De qualquer forma, para além dessa lista de ocorrências, o espírito da proposta de *Bildung* permanece o mesmo, de modo que permeia a concepção de educação pensada por Nietzsche:

Chegar a ser o que és! Talvez a arte educação (para Nietzsche) não seja outra senão a arte de fazer como que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades. Algo, naturalmente, que não se pode fazer de modo técnico nem de modo massificado. Algo que requer adivinhar e despertar [...] Algo para o qual não há um método que sirva para todos, porque o caminho não existe. [...] (trata-se de) uma viagem tortuosa e arriscada, sempre singular, que cada um deve traçar e percorrer por si mesmo. (LARROSA, 2009, p. 39, os parênteses são nossos)

Nesse sentido, a *Bildung* nietzschiana assume, nesse amplo contexto, um caráter muito mais vasto e contínuo do que toda educação institucionalizada, marcada por prazos e objetivos fundamentados pela vida social ordinária e laboral de um determinado lugar, com suas exigências de regramento temporal. Vale destacar as palavras de Willi Bole em *A ideia de formação na modernidade*, quando diz que a concepção de formação articulada por Nietzsche si impõe alternativa à educação institucionalizada e seu caráter pragmático em função do sistema econômico ou de interesses do sistema social (1997). Bole acentua que a ideia de *Bildung* em Nietzsche se emancipa em relação à educação e ensino escolar, pois realça que ela é também autoformação e atuação viva, concebendo a formação como “algo que não pode ser obtido apenas por meio da educação (o círculo vicioso do ‘ducor’ e do ‘duco’), mas algo que exige independência, liberdade, autonomia e se efetua como um autodesenvolver-se [...]. Portanto, a *Bildung* como corretivo da educação” (BOLLE, 1997, p.17). Portanto, a autonomia intelectual e a mobilidade do espírito são componentes substanciais da formação nietzschiana: a autonomia de pensamento permite ao indivíduo a participação ativa em sua educação, na construção do saber, e não meramente passiva e receptora de informações, numa formação que

⁵⁶ Essa frase, como se sabe, traduz o lema das *Odes Píticas* de Píndaro (poeta grega), esse imperativo que poderíamos reescrever como “converte-te no que és!” ou, “transforma-te no que és!” (LARROSA, 2009, p. 41).

visa o contato vivo com a cultura, tomada como algo de vivo e de coordenado entre o homem e o saber por ele adquirido.

A partir desse plano panorâmico, a questão da *Bildung* nietzschiana direciona um olhar sobre a consciência, sobre esse dispositivo de subjetivação (LARROSA, 2009, p. 49). O que Nietzsche coloca em perspectiva é a imagem do homem, estabelecendo:

[...] uma oposição entre o homem como animal gregário, homogêneo, maciço, intercambiável, exterior, e o homem como ser singular, heterogêneo, particular, único, interior. E via estabelecer a questão da subjetivação como uma luta entre o convencionalismo do agrupamento e a ânsia de singularidade do indivíduo, Uma luta em que perdem os preguiçosos e os covardes. (LARROSA, 2009, p. 49)

Portanto, a tensão entre a dimensão coletiva e a singularidade individual no âmbito da formação da subjetividade é ponto axial da formação na perspectiva de Nietzsche. Se a pressão exercida pelo convencionalismo do agrupamento – ou do “rebanho”, em termos nietzschianos –, que exige a uniformização dos indivíduos com base em certos modelos arbitrariamente “arranjados” em conformidade com as “pressões do instante”, isto é, das necessidades da manutenção da vida social, afasta o homem do vigor de sua singularidade e afirmação de si, o que Nietzsche propõe é que o homem ouse encorajar-se para batalhar contra as exigências que sobre ele se impõe e que moldam o seu caráter, como condição de possibilidade para “tornar-se o que se é”, para além do que dele foi feito.

De acordo com Larrosa, é nessa direção que a *Bildung* nietzschiana apresenta-se, com um extraordinário vigor combativo, na luta do indivíduo contra tudo que compõe o seu “eu” em seu “aqui” e seu “agora”, que passa a se configurar afirmando-se:

[...] como princípio de vida, como desejo de vida, como “saúde”, como força vital. A formação só poderá realizar-se intempestivamente, contra o presente, inclusive contra esse eu constituído, cujas necessidades, desejos, ideias e ações não são outra coisa que o correlato de uma época indigente. A luta contra o presente é também, e sobretudo, uma luta contra o sujeito. Para “chegar a ser o que se é” há que se combater o que já se é. Porém, o sentido dessa luta é afirmativo. Qual é a natureza dessa afirmação? Naturalmente, nada que tenha a ver com o saber, com o poder ou com a vontade. Ao menos, se entendermos “saber”, “poder” e “vontade” como os atributos de um sujeito que sabe o que é e o que quer, e que é capaz de sobreimpor sua própria vontade a qualquer outra vontade que pretenda determina-lo. (LARROSA, 2009, p. 52)

Nesse sentido, a dimensão constitutiva da *Bildung*, sob a máxima de “tornar-se o que se é”, não pode ser configurada no “*Nosce te Ipsum*” socrático-platônico, no retorno do indivíduo ao âmago de sua interioridade, pois a dimensão afirmativa da formação está “em outro tipo de conhecimento e outro tipo de coragem que, por acaso, podem ser lidos nesse *Nitimur in Vetitum*, nesse ‘nos lançamos no sentido do proibido’, tomado de Ovídio, que Nietzsche utiliza em tantas ocasiões” (LARROSA, 2009, p. 53). Por isso, trata-se de um vir a

ser aberto e indefinido, do lançar-se em direção ao desconhecido, do desafio de seguir abrindo caminhos de onde se reconhece como descobridor de uma maneira de ser ainda não determinada e que se dá na conquista da liberdade de se determinar a si próprio, no esforço para novamente descortinar uma nova forma de ser e pôr em sua direção.

No que concerne a relação entre liberdade e autenticidade, são precisas as palavras de Rômulo Pizzolante no texto *A Filosofia e a coragem para o sacrifício* (2008), quando assinala que a liberdade, entendida como o “deixar-ser”, é o recinto do aparecer, o lugar da possibilidade de deixar que as coisas se mostrem, é o lugar do que se desvela a abertura do acontecer do mundo, da vida, do ser. A liberdade é o que dá ao homem a possibilidade de se manter aberto à vida, de ser livre para sempre poder criar a si próprio, para vir a ser o que é, vista como a condição de abertura que põe o homem diante de si mesmo e de sua singularidade, que desvela “a autenticidade do homem entendida como o modo de ser em que se explicita o significado de sua existência, em que se explicita o que significa para si próprio ser e existir” (2008, p. 190). A liberdade é condição para o “extraordinário”, ou seja, o fora do comum, o que foge do usual e do previsto, para a possibilidade de ser livre para poder sempre inaugurar um “si-próprio” mais significativo e autêntico.

De acordo com Pizzolante, a coragem é a disposição para a liberdade, para o poder de experimentar a vida em sua máxima intensidade, de abandonar o que se tem em mãos para acolher o que ainda pode ser, mas que é improvável: “É abrir mão do pássaro que se tem na mão em vista dos que voam. Insensatez? Loucura? Imprudência? Ou justamente o encontro com a medida do que pode haver de mais vivo? (2008, p. 188). O homem tem que ousar arriscar perder-se, deixar de ser para, outra vez, poder vir a ser, inaugurar outra vez um novo sentido e novamente realizar-se. A coragem é, assim, uma disposição para o risco de viver, que se dá sempre como um jogo de conquista e reconquista de si mesmo:

É dispor-se à vida que se vive e se realiza vivendo, e compreender que nesse jogo de viver e realizar jogam o incerto e o inesperado, e que assim devem ser acolhidos. O risco pode ser enorme, vertiginoso e assustador, mas é compreendendo que não se pode impedir o seguimento do acontecer, é percebendo que o jogo da vida está sempre em aberto, para o bem ou para o mal, que o homem pode viver a vida em toda a sua extensão. A tentativa de interrupção do jogo sempre aberto da vida é a tentativa de impedir o viver propriamente, é a tentativa de se fixar em uma jogada, cristalizando-a. É acovardar-se diante do viver e querer impedir o seu seguimento, que pode ser vertiginoso e assustador, pois pode trazer o indeterminado, o incontável, o incerto, o obscuro, enfim, o inesperado. Mas o inesperado poder ser também o advento que chega para inaugurar o mais vivo. [...] A essência mais radical do homem é o vigor de sua liberdade. (PIZZOLANTE, 2008, p. 188)

O homem é mais homem, portanto, quando mais se aproxima da liberdade, quando pode libertar-se de situações preestabelecidas para retomar sua condição de ser autônomo, de ser livre para pôr-se sempre de novo em direção à realização de sua existência e, assim, fazer-se vivo. A liberdade é o que impõe vida à vida, o que inaugura o viver: “A fonte de possibilidades inesgotáveis do viver, e que pode ser encontrada precisamente no abrir-se para as possibilidades do existir, no deixar a vida acontecer, deixar ser” (PIZZOLANTE, 2008, p. 189). Desse modo, mantendo-se na radical abertura do devir da vida, do trânsito da própria vida, é que pode o homem experimentar sua maior dignidade, quer dizer, “no movimento da própria vida que se desdobra como gratuidade espontâneo, é que o homem pode renovar a si próprio a partir de si” (2008, p. 189). De acordo com o autor, a liberdade mantém o homem aberto ao acontecer e suceder da sua própria existência, descortinando uma via de possibilidades que ultrapassam o que já está estabelecido, posto que o homem é visto “como sujeito que já é dentro de obrigações e tarefas que o ligam ao mundo”, que é capaz de libertá-lo “daquilo que, à primeira vista e com a aparência bastante sedutora, traria segurança e controle sobre a existência” (2008, p. 191), e que são constituidoras de sua personalidade, de seu caráter, de sua maneira de pensar, agir e viver no mundo.

Essa maneira de pensar traz em si a indicação de que o homem que ousa encorajar-se, que assume o compromisso com a sua liberdade, engendra um disposição afirmativo-positiva para criar-se a si mesmo, afirmando uma direção, um destino próprio e singular:

O lançar-se em direção a si mesmo não significa dirigir-se ao encontro de algo que já existe, nem mesmo ao encontro de um ideal imaginário, ou de resgatar um sujeito suposto. Mas o si mesmo é o que se descobre ou se inventa no próprio lançar-se, no próprio viver. [...] É lançando-se em direção a si mesmo eu vem a ser si mesmo. Que só é a partir do lançar-se. Não há algo previamente estabelecido ao qual se dirigir, é um lançar-se para a vida. Pura abertura ao acontecer. Mas é nesse um e mesmo instante que se dá uma determinação existencial: o manter-se livre para o aberto da vida, o que justamente representa o modo mais próprio de ser do homem. (PIZZOLANTE, 2008, p. 191-192)

Portanto, o homem disposto à coragem, à bravura para inaugurar o extraordinário, para a experiência que se dispõe ao inaugurar-se de uma singularidade própria, que assim nasce e afirma-se no curso da própria vida, é pois o homem autêntico: “Portanto, o homem é autêntico é aquele que se rende à evidência de que há sempre algo que o ultrapassa e, então, segue em sua direção” (PIZZOLANTE, 2008, p. 196). Ou seja, o homem autêntico é aquele que se descobre no ultrapassamento, na superação das ordenações e obrigações que se impõe como controle de sua vida, em busca de descortinar *de per si* uma maneira própria de existir, o que “coincide com o que pode haver de mais essencial para a vida do homem, que está em

conquistar a liberdade de se determinar a si próprio, e dar a si mesmo um sentido, uma razão de ser e existir que nunca se esgota no já realizado” (2008, p. 198). Por fim, é por poder ser livre, por ser capaz de reivindicar uma vida mais rica de sentido e significado, por poder renovar-se em seu vir a ser, que se dá como realização contínua, que o homem pode cumprir seu maior desígnio existencial: tornar-se o que se é.

De modo complementar, ainda no tocante à questão da autenticidade do homem, Araújo (2020, p. 44) sublinha que “a preocupação nietzschiana é de constituí-la enquanto aquilo que realmente identifique o humano em suas experiências mais íntimas”. Assim, o primado da formação nietzschiana para a constituição da autenticidade humana é este:

Que o humano seja si próprio e nunca o outro: porque o perigo de ser perder numa avalanche de estereótipos presentes é também uma possibilidade bem próxima de cada um de nós. Por isso, ser autêntico é plausível somente para quem, como guerreiro [...] atinge um grau de liberdade frente a todo e qualquer sistema. É sentir-se leve mesmo quando está amarrado “por fora”; porque “por dentro” é ele mesmo. E o individual é o mais humano dos humanos. (ARAUJO, 2020, p. 44)

Portanto, é a busca pela autenticidade do homem que visa a *Bildung* nietzschiana, como condição de possibilidade para “tornar-se o que se é”. De acordo com Larrosa, esse processo é marcado pelo signo da experiência, “a partir da perspectiva da experiência, ou melhor, da experimentação” (2009, p. 57). No contexto dos aforismos 270 e 275 do final do livro III de *A Gaia Ciência*, Nietzsche fórmula um trajeto para o vir a ser o que se é. “*O que diz sua consciência?* — Torne-se aquilo que você é”, diz o filósofo no fragmento 270, para, na sequência, incluir a conquista da liberdade como requisito para a afirmação de si: “275. *Qual o emblema da liberdade alcançada?* — Não mais envergonhar-se de si mesmo” (NIETZSCHE, 2001, p. 140). Desse modo, para “chegar a ser o que se é”, exige-se do indivíduo a honestidade consigo mesmo, concebendo a liberdade não apenas como a ausência de restrições externas, mas também como a coragem para expressar e afirmar a própria individualidade, o que em Nietzsche, diz Larrosa, carrega “condições genéticas de fabricação: instintos, inclinações, experiências e in experiências”, e que “constituem o fundo inconsciente da consciência” (2009, p. 55). Para acessar tais subsídios constituintes da individualidade natural, a experiência é designada como imperativo, entendida assim:

A experiência é o que nos passa e o modo e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso, do “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no *experi* está o *periri*, o *periculum*, o perigo. Por isso a trama do relato de formação é uma aventura que não está normatizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta. E o grande inventor-experimentador de si mesmo é o sujeito sem identidade real nem ideal, o

sujeito capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e de submetê-la a um movimento incessante ao mesmo tempo destrutivo e construtivo. (LARROSA, 2009, p. 57)

Portanto, no movimento de “chegar a ser o que se é” o indivíduo não é concebido como uma substância ou essência dada, mas como “forma” a se compor, a partir de uma permanente experimentação de si mesmo, de sua “natureza”, isto é, o seu corpo, as forças singulares que o configuram, de modo a expressá-las e afirma-las. Com isso, se no início da *Bildung* está a atitude de negação do que se é, no “aqui” e “agora”, sua jornada contém a proposta da afirmação do que está ainda por vir, logo, “está sob o signo da travessia, da experiência da prova, do itinerário singular que conduz até o sujeito” (LARROSA, 2009, p. 58). Nesse sentido, o “tornar-se o que se é” se configura na liberdade para a experiência ou experimentação de si, na afirmação da novidade, do que se mostra e se conhece através da sensibilidade, do corpo. Aqui, nesse ponto, a *Bildung* nietzschiana revela sua dimensão estética, sua face de autocriação artística, do espírito da arte de “tornar-se o que se é”.

3.4 Filosofia, Arte e Formação: de como tornar-se o que se é.

A *Bildung* nietzschiana enquanto “cultivo de si” e autoformação constitui-se numa tarefa estética⁵⁷ e conseqüentemente ética, por apontar para a vida em sua concretude. Tal proposta confere a “legitimidade da autocriação de si, assumida pela estética da existência e pela própria ideia de formação (*Bildung*)” (HERMANN, 2010, p. 19). Em Nietzsche, a compleição estética de si próprio, enquanto etapa do projeto de formação, traz a marca de sua interpretação da vida como fenômeno estético: “Como fenômeno estético a existência ainda nos é *suportável*, e por meio da arte nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para *poder* fazer de nós mesmos um tal fenômeno.” (NIETZSCHE, 2001, p. 105, § 107, *GC*). A vida só se justificando como fenômeno estético indica que ela é, antes de tudo, uma atividade artística e, ao fazer de nós mesmos um “tal fenômeno”, Nietzsche sugere que trata-se de uma atividade de criar a si mesmo como obra de arte, em busca de originalidade, de autoexpressão única e singular, que tem a boa consciência do seu lado.

Desse modo, a legitimação da existência como fenômeno estético se estende para o campo da formação do indivíduo, para tornar-se escultor de si próprio, para dar-se uma forma a si próprio, tarefa essa de uma filosofia da arte de viver. Em um texto intitulado *Dar forma a nós mesmos: sobre a filosofia da arte de viver em Nietzsche* (2007), Wilhelm Schmid salienta

⁵⁷ A palavra “estética” provém do grego "aisthesis", que pode significar tanto experiência, sensibilidade, conhecimento sensível, sentimento, sensação, percepção.

que devemos entender, de um modo geral, por arte de viver a capacidade de conduzir a própria vida. Trata-se de conceber a condução da vida como um ofício cuja prática envolve a criação da forma individual de existência, e que Nietzsche atribui a uma nova maneira de ver a Filosofia: como uma arte de viver. Porém, vale frisar que a arte de viver “não se trata de uma vida de prazer permanente, da sensação de felicidade entediada, da vida elegante na sociedade. Arte de viver significa apenas fazer de sua própria vida objeto de uma espécie de saber e de arte” (SCHMID, 2007, p. 45). De acordo com o autor:

Nietzsche conhece os dois elementos dos quais, segundo essa definição, se constitui em princípio uma filosofia da arte de viver: filosofia enquanto forma de vida e arte de viver *praticada*; filosofia enquanto *reflexão* sobre esta práxis — filosofia, enfim, no ponto de intersecção entre pensamento e existência. (SCHMID, 2007, p. 45)

Na filosofia “enquanto forma de vida e arte de viver *praticada*”, o saber torna-se vida efetiva, isto é, saber incorporado e não apenas conhecimento acumulado, conectando teoria e prática, ou seja, trata-se de uma atividade teórica, de uma *práxis* refletida, em que teoria e prática possuem seu próprio dinamismo, operando para tarefa de configurar uma forma existencial própria e original, como fundamento de uma maneira de viver. Schmid sublinha que “Nietzsche fala com frequência da ‘forma de existência’ [*Daseinsform*] — forma que os indivíduos cunham e que habitualmente tem a forma de uma convenção, ou é uma instituição formal ou informal” (2007. p. 47-48). A criação da forma individual de existência deve ser distinguida disso, pois trata-se de uma ética da condução da vida cuja mediação é tarefa de uma filosofia da arte da viver, na qual a “experimentação [*Versuch*]” e também outros conceitos como “veracidade, honestidade intelectual, autoconhecimento (no sentido dos antigos), autocrítica, auto-superação” constituem elementos substanciais, de maneira que “o eu [*Das Selbst*] está no centro desta ética, assim como a aptidão para a transformação de si próprio” (SCHMID, 2007, p. 48). É nesse sentido, pois, que a “arte de viver” assume uma perspectiva filosófica e estética, que une saber e arte como recursos fundamentais para a tarefa de configuração de si, de automodelagem do indivíduo.

Trata-se, com isso, de preparar o advento do indivíduo livre, isto é, do indivíduo que se torna livre para dar forma a si próprio, que aprende a configurar-se artisticamente, daquele “que aprende a governar a si mesmo e não e não ceder a outros o cuidado consigo. Para Nietzsche, trata-se do ‘homem da vontade própria independente e duradoura’. Esse é o homem que pode ‘dar garantias’ de si mesmo” (SCHMID, 2007, p. 47). Trata-se então de fabricar a si mesmo, de assumir o compromisso de tornar-se escultor de si próprio, isto é, “que deve configurar-se artisticamente a partir do zero; um sujeito da experiência e da experimentação”

(SCHMID, 2007, p. 50). Deve-se compreender com isso a relação entre filosofia, arte e vida de duas maneiras: a arte de se pôr em cena frente a si mesmo e a arte de se tornar o que é, e isso envolve a constituição de si próprio como obra de arte.

Ao conceber a vida do homem, o homem mesmo, como um fenômeno estético, na qual a filosofia como forma de vida e arte de viver praticada desempenha papel essencial, Nietzsche estabelece explicitamente a tarefa do homem: “*Uma coisa é necessária. – ‘Dar estilo’ a seu caráter — uma arte grande e rara!*” (NIETZSCHE, 2001, p. 147, § 290, GC). O ideal do filósofo alemão é assim o da individualidade estilizada, tarefa essa que implica assumir as forças que atravessam o nosso próprio corpo. Essa arte de dar estilo ao caráter é praticada “por quem avista tudo o que sua natureza tem de forças e fraquezas e o ajusta a um plano artístico, até que cada uma delas aparece como arte e razão”, afirma Nietzsche no esboço do fragmento citado. Todo caráter, para o filósofo, começa por ser um papel – escrever por cima de caracteres, traços fortemente marcados e apetites profundos que nos constituem, originando uma nova personalidade superficial: “Aqui foi acrescentada uma grande massa de segunda natureza, ali foi removido um bocado de primeira natureza: — ambas as vezes com demorado exercício e cotidiano labor”⁵⁸. A metáfora para essa prática da modelagem de si mesmo é a do jardim, que floresce do cultivo consciente da natureza inculta, em busca de disciplinar-se, dominar-se para fruir-se com leveza em ser o que é:

Por fim, quando a obra está consumada, torna-se evidente como foi a coação de um só gosto que predominou e deu forma, nas coisas pequenas como nas grandes: se o gosto era bom ou ruim não é algo tão importante como se pensa — basta que tenha sido um só gosto! Serão as naturezas fortes, sequiosas de domínio, que fruirão sua melhor alegria numa tal coação, num tal constrangimento e consumação debaixo de sua própria lei; [...] Tais espíritos [...] visam sempre configurar ou interpretar a si mesmos e ao seu ambiente como natureza *livre* — selvagem, arbitrária, fantástica, desordenada, surpreendente: e fazem bem ao fazê-lo, pois somente assim fazem bem a si próprios! Pois uma coisa é necessária: que o homem *atinja* a sua satisfação consigo — seja mediante esta ou aquela criação e arte: apenas então é tolerável olhar para o ser humano!⁵⁹

Portanto, na tarefa de dar estilo ao caráter é necessário que o homem acomode os vários aspectos de sua própria compleição natural (as forças que atravessam o seu corpo), disciplinando-as e dispondo-as em uma totalidade estilizada, sob a coação de um “gosto” predominante, de “sua própria lei”, a partir de um plano artístico, porque somente assim é permitido ao homem afirmar-se e gozar de si mesmo sem pudor, com orgulho e alegria de ser o que se é. Nesse penhor, encontra-se a unidade do homem com seu princípio, isto é, com a

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Ibidem.

vida, com a natureza de sua singularidade – lembrando-se aqui daquela sentença nietzschiana segundo a qual “todo homem é um milagre único. [...] ele é único em cada movimento muscular, ainda mais, em consequência rigorosa de sua unicidade, que ele é belo e digno de consideração, novo e incrível como qualquer obra da natureza” (2020, p. 4, *III CE*). Para isso requer e exige-se todo empenho para o esforço de ser o que se é.

Nesse contexto, vale destacar a afirmação de Leão (2008), ao considerar que sem singularidade o ser humano não pode viver, porque ela vive e vivifica todo encontro e/ou desencontro do indivíduo consigo mesmo, tanto na experiência, como na in experiência. O autor salienta que a singularidade “é força arcaica em todo homem, um vigor livre de criação. Não carece de busca especial, de vez que a singularidade não constitui uma entre outras possibilidades da condição humana. Sempre outra, ela é toda a condição humana” (LEÃO, 2008, p. 114). Todo ser humano, pelo simples fato de viver, é uma singularidade, na vida e na convivência, em toda e qualquer maneira de ser e de viver. Não obstante, eis uma questão que se apresenta: como é que sabemos/experimentamos a singularidade?

Ora, nós o sabemos no sabor de todo gosto de ser que sentimos. Nós o sabemos em todo desgosto de não ser o que pretendemos. Na doçura e no prazer, na amargura e na dor, um elã incontestável nos atropela o senso e domina tanto o que temos e não somos, como o que não temos, mas somos, como o que nem somos, nem temos. [...] Viver consiste assim em libertar-se sempre de novo para este esforço de ser e não ser. Recebendo e proporcionando-nos as condições de possibilidade de viver, a singularidade se dá, como penhor, o penhor de todos os nossos empenhos e desempenhos. Nela se encontra todo o desafio de nossa existência de seres finitos. (LEÃO, 2008, p. 114-15)

Portanto, a presença provocante da singularidade está presente de maneira radical em tudo que fazemos e não fazemos, em tudo que somos e deixamos de ser, que se dá em qualquer hora e lugar, que “não somente acontece sempre, ela se dá para sempre, em cada empenho de ser e em todo desempenho de não ser” (LEÃO, 2008, p. 114). Em suma, na raiz de toda vida, de todo ser humano, é sempre a singularidade que reina, jorrando pura e livremente na dinâmica da vida, nas experiências das relações com a vida, com o outro, no sentido mais extenso que se tome essa palavra, no sentido de exterioridade.

Para essa tarefa de configuração de si mesmo como fenômeno estético, como obra de arte, Nietzsche atribui a arte um papel fundamental, pelo qual devemos ser gratos:

78. *Pelo que deveríamos ser gratos.* — Apenas os artistas, especialmente os do teatro, dotaram os homens de olhos e ouvidos para ver e ouvir, com algum prazer, o que cada um é, o que cada um experimenta e o que quer; apenas eles nos ensinaram a estimar o herói escondido em todos os seres cotidianos, e também a arte de olhar a si mesmo como herói, à distância e como que simplificado e transfigurado — a arte de se “pôr

em cena” para si mesmo. Somente assim podemos lidar com alguns vis detalhes em nós! (NIETZSCHE, 2001, p. 84, GC)

Com o potencial de pôr o homem em “cena para si mesmo”, dotando-o de ouvidos e olhos para “ver e ouvir” com regozijo o que ele é, a arte permite ao homem experimentar a si mesmo de maneira mais profunda e significativa, constituindo-se, portanto, como um recurso poderoso para encorajar o indivíduo a abraçar sua singularidade. Nietzsche afirma que na arte o ser humano goza de si mesmo como plenitude, de modo que, exemplarmente nela, o indivíduo, enquanto *corpo*, atinge um alto grau de aguçamento dos afetos e de seu fortalecimento, alcança um estado especial de ânimo psicológico e fisiológico, no qual:

[...] enriquecemos todas as coisas com nossa própria plenitude: o que enxergamos, o que queremos, enxergamos avolumado, comprimido, forte, sobrecarregado de energia. Nesse estado, o ser humano transforma as coisas até espelharem seu poder — até serem reflexos de sua perfeição. Esse ter de transformar no que é perfeito é — arte. Mesmo tudo o que ele não é se torna para ele, no entanto, prazer em si; na arte, o ser humano frui a si mesmo enquanto perfeição. (NIETZSCHE, 2006, p. 57, § 9, CI)

Portanto, para o filósofo, quando nos envolvemos com a arte trazemos à superfície nossas forças vitais, carregadas de energia, que transformam nossa percepção sobre o que estamos contemplando, extraíndo das coisas aquilo que queremos, ou aquilo que nela nós percebemos, e que se mostra de forma mais clara, simples, bela e prazerosa. Pode-se dizer, portanto, que no estado estético compreendemos as coisas de forma mais poderosa e vital, pois os afetos próprios do transfigurar e do formatar – no sentido de formação – estão em pleno vigor de interpretação, de atribuição de sentido, de modo que, como disse o próprio filósofo, nesse disposição, “o ser humano transforma as coisas até espelharem seu poder, até serem reflexos de sua perfeição”, ao mesmo tempo em que goza de si como perfeição.

Essa interpretação reflete a mesma retratada pelo filósofo francês contemporâneo André Comte-Sponville, ao dizer que na arte “a humanidade se contempla contemplando, se interroga interrogando, se reconhece conhecendo” (2002, p. 102). Para o filósofo, por meio da contemplação artística o homem experimenta(-se) e descobre em si algo sempre novo e adicional, que antes da experiência estética ignorava ou desconhecia:

“Todas as artes são como espelho”, diz Alain, “em que o homem conhece e reconhece algo de si mesmo que ignorava”. Sem dúvida. Mas não porque o homem, na arte, só veria a si mesmo. É antes porque ele não pode ver coisa nenhuma – a não ser que se perca totalmente – sem logo se reconhecer em seu olhar. O mundo é o verdadeiro espelho em que o homem se busca. A arte não passa de um reflexo onde ele se encontra. (SPONVILLE, 2002, p. 102-103)

Desse modo, a arte proporciona a abertura para uma experiência na qual o homem se reconhece em seu próprio olhar, sendo assim um poderoso meio de autoconhecimento, de autoexploração, oferecendo possibilidades para que indivíduo possa se (re)conhecer e se confrontar consigo mesmo mais profundamente, “na medida em que se interroga sobre o mundo e sobre si mesmo, na medida em que busca uma verdade ou um sentido, na medida em que questiona ou interpreta, na medida em que é espírito, se assim quiserem” (SPONVILLE, 2002, p. 102). Em suma, pelo viés da arte o homem pode chegar a explorar diferentes aspectos de sua identidade, ideias, emoções, valores e crenças, sendo, portanto, um caminho pelo qual o indivíduo pode expandir sua consciência, explorar outras e novas perspectivas e compreender-se de forma mais aprofundada, significativa e completa.

Por fim, Nietzsche aponta uma última coisa que devemos ter em conta com a arte, e em especial com os artistas. Escreve o filósofo:

299. *O que devemos aprender com os artistas.* — De que meios dispomos para tornar as coisas belas, atraentes, desejáveis para nós, quando elas não o são? — e eu acho que em si elas nunca o são! Aí temos algo a aprender dos médicos, quando eles, por exemplo, diluem o que é amargo ou acrescentam açúcar e vinho à mistura; ainda mais dos artistas, porém, que permanentemente se dedicam a tais invenções e artifícios. Afastarmo-nos das coisas até que não mais vejamos muita coisa delas e nosso olhar tenha de lhes juntar muita coisa para vê-las ainda — ou ver as coisas de soslaio e como que em recorte — ou dispô-las de forma tal que elas encubram parcialmente umas às outras e permitam somente vislumbres em perspectivas — ou contemplá-las por um vidro colorido ou à luz do poente — ou dotá-las de pele e superfície que não seja transparente: tudo isso devemos aprender com os artistas, e no restante ser mais sábios do que eles. Pois neles esta sutil capacidade termina, normalmente, onde termina a arte e começa a vida; *nós*, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas. (2001, p. 151-152, GC)

Essa reflexão de Nietzsche sugere que podemos aplicar essa lição dos artistas em nossa própria vida, aprendendo algo sobre procedimentos e perspectivas originais, a fim de transportá-los à vida, numa disposição para ver e compreender de outro jeito o que se passa à nossa volta, adicionando camadas ou texturas que tornem a percepção mais rica, encontrando outras formas de enxergar a vida. Além disso, Nietzsche nos encoraja a atuar como “poetas-autores de nossas vidas”, assumindo assim o protagonismo de nossas vidas, expressando quem realmente somos, posto que, como ele próprio afirma, “nós queremos nos tornar aqueles que realmente somos – os novos, os únicos, os incomparáveis, aqueles que produzem suas próprias leis, aqueles que se criam a si próprios” (NIETZSCHE, 2001, p. 169, § 335, GC). Tornamo-nos aqueles que realmente somos, expressar e afirmar nossa própria singularidade, experimentar diferentes caminhos e escrever uma história que seja verdadeiramente nossa, ao invés de sermos meros espectadores passivos de nossas vidas, é essa a mensagem, a perspectiva de Nietzsche para a constituição do ser humano.

Com isso, tem-se aqui evidenciada a intrínseca relação entre filosofia, arte e vida no pensamento da formação (*Bildung*) sob a ótica de Nietzsche. Educar, fortalecer, formar o indivíduo para torná-lo responsável pelos próprios rumos de sua vida, encorajá-lo para viver segunda sua própria medida e lei, torná-lo timoneiro efetivo de sua existência e não admitir que ela seja determinada de forma arbitrária e alheia às suas próprias pretensões, às suas metas, objetivos e projeto de vida, parece ser este o ponto de vista do pensamento da educação em Nietzsche, sua proposta de formação do homem: “tornar-se o que se é”.

Instaurando uma Filosofia como arte de viver, como saber/sabedoria fundamental para orientar o ser humano em sua existência, que em sua constituição interior e imanente é ela mesma filosófica, ou seja, uma busca de verdade, de sentido e significado próprios, a Filosofia, em Nietzsche, expõe-se como formação, e formação como acontecimento da existência humana. Definida a arte como recurso para a disposição do indivíduo para um movimento de compreensão da vida de forma mais sublime, e que é, ao mesmo tempo, compreensão de si próprio, como autoconhecimento e autorreflexão, a necessidade de se pensar como sentir e de sentir com o pensar, a necessidade de conciliar Filosofia e Arte é movimento e elã essenciais ao pensamento da *Bildung* nietzschiana.

Por fim, em função do desenvolvido até aqui, apresentada a perspectiva educativa e de formação (*Bildung*) em Nietzsche, a questão que nos importa tratar agora é designar uma metodologia de ensino de filosofia que seja coerente com o exposto. Com o objetivo de conceber um ensino de filosofia focado no educando, em especial, no que diz respeito à construção de sua identidade e projeto de vida, que parta das próprias experiências dos alunos e alunas com a filosofia, a metodologia adotada e desenvolvida neste trabalho é a da oficina. “A oficina pedagógica é um método educativo com enfoque afetivo, reflexivo, vivencial e centrado no educando. É uma proposta que valoriza a tríade sentir, pensar e agir, para além da educação meramente informativa” (SILVEIRA e CARVALHO, 2010, p. 25). Nossa proposta metodológica trata, pois, de conciliar filosofia e arte como núcleo de um trabalho filosófico voltado para a autoformação do educando, transformando a sala de aula em um lugar de estudos e práticas dirigidos para o autoconhecimento, crescimento e amadurecimento pessoal, em torno da diretriz nietzschiana: “tornar-se o que se é”.

4 A AULA DE FILOSOFIA COMO OFICINA DE (AUTO)FORMAÇÃO DA PRÓPRIA PERSONALIDADE.

Este capítulo apresenta a proposta de uma oficina filosófica como metodologia de trabalho com a filosofia para adolescentes no Ensino Médio. Antes, faz-se necessário ter presente algumas considerações. A priori, a palavra método, de origem grega, constituída de duas palavras: “a preposição *metá*, que significa “em meio a”, “junto a”, “entre” e o substantivo *hodós*, com o significado de caminho, passagem, viagem” (GUIDO; GALLO; KOHAN, 2013, p. 101). Assim, em seu uso geral, o termo “*methodos*” possui o sentido de um caminho a percorrer para se atingir um objetivo e, em filosofia, o método faria referência aos caminhos, às passagens que é preciso andar ao ensinar filosofia. Portanto, a proposição de um método implica designar estratégias didáticas para buscar efetivar o processo de ensino/aprendizagem da filosofia, levando em consideração os fins, os objetivos e as intenções pretendidas com a realização do ensino de filosofia.

Diante disso, tendo em vista o objetivo de empreender uma técnica que atente para os interesses dos estudantes, a fim de suscitar o entusiasmo e a motivação para a prática do exercício filosófico, o recurso ao método da oficina nos parece o melhor caminho ou, pelo menos, o mais adaptável para o nosso intento, a saber, integrar os saberes e práticas de filosofia à vida dos estudantes, mais especificamente ao âmbito da construção de suas identidades e projeto de vida. Merece destaque a etimologia da palavra “oficina”, oriunda do latim *officium*, contração de *opus* – “obra”, “atividade” – e *facio* – “fazer”, “construir”. Oficina é, portanto, um lugar onde uma obra se perfaz, e, na perspectiva deste trabalho, a obra é a própria formação. Nesse sentido, propõe-se trabalhar as aulas de filosofia como uma “oficina de experimentação de conceitos nietzschianos”, tomando a arte, em especial a música, como recurso para atrair a atenção dos estudantes e ampliar a abordagem dos conteúdos, contextualizando a letra das canções com os conceitos filosóficos, designando como *leitmotiv* do trabalho filosófico a perspectiva de formação (*Bildung*) concebida por Nietzsche, cuja tônica gira em torno da máxima “tornar-se o que se é”.

É fundamental salientar que a proposta metodológica da oficina aqui apresentada não é necessariamente pioneira e nem mesmo é completamente original. Tomamos como referência a sugestão de fazer da aula de filosofia “um local de trabalho onde os conceitos sejam ferramentas manipuláveis, como um laboratório onde se façam *experiências* e *experimentações* com os conceitos” (GALLO, 2012, p. 57). Não obstante, acreditamos que a nossa proposta possui características próprias que a diferencia de outras propostas semelhantes. De qualquer

forma, o objetivo principal é ampliar o horizonte das condições e possibilidades do ensino de filosofia e o exercício do filosofar, o interesse em investigar, criar, desenvolver e submeter ao público experiências de ensino de filosofia alternativas à aula expositiva, reprodutora de conteúdo, e ao livro didático. Vale destacar as palavras de Sandra Mara Corazza, em *Artistagens, Filosofia da Diferença e Educação*:

1. *Furor pedagogicus*. – Não importa que a idéia seja nova ou mais velha, muitíssimo antiga... Não importa de onde venha, se da filosofia, sociologia, antropologia, psicologia... Não importa quem a expresse. O que importa é que difira do pensamento dogmático da pedagogia. Então, nem bem é dita e escutada, há sempre uma multidão alvoroçada indagando: – *Mas, então, se isso não é como eu pensava que fosse... Como fazer? Como é que eu vou agir na sala de aula? Como é que eu vou ensinar? Como...? Como...? Como...?* – Praga, vírus, vício, cacoete pedagógico. Pergunta que não para de perguntar. Até quando existirão aqueles que a formulam? E pior: aqueles que a respondem sem a mínima cerimônia? (CORAZZA, 2006, p. 1)

Assumindo essa premissa, como forma de tratar da união indissociável entre teoria e prática no ensino de filosofia, o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa foi a constituição de uma sequência didática para uma oficina filosófica que tem como objetivo correlacionar a temática da construção da identidade do adolescente, sob o pressuposto de que a busca da própria identidade na adolescência é um assunto que permeia o interesse dos estudantes, com a proposta nietzschiana de formação (*Bildung*) cujo norte dos estudos e práticas apontam para o movimento filosófico de “tornar-se o que se é”.

Esta pesquisa optou por uma abordagem metodológica de caráter bibliográfico e exploratório, que, de acordo com Leite, é aquela realizada através do uso de livros e de documentos existentes, é “a pesquisa cujos dados e informações são coletados em obras já existentes e servem de base para a análise e a interpretação dos mesmos, formando um novo trabalho científico” (2008, p. 47). Pretende-se, pois, com a metodologia da oficina visualizar um novo horizonte para os professores no ensino de filosofia, na articulação da própria maneira de ensinar e instigar o processo de aprendizagem da filosofia, direcionada para o tema da formação de si, na aliança entre filosofia, formação e projeto de vida.

Espera-se que a metodologia da oficina filosófica que será proposta neste capítulo ofereça alguma contribuição para ampliar o horizonte de perspectivas sobre o ensino de filosofia, convidando os professores a compartilharem a possibilidade de uma perspectiva que se abre como novidade para pensar a filosofia e, particularmente, o ensino de filosofia no contexto da formação dos estudantes no processo educativo escolar atual.

4.1 Considerações sobre o desafio de ensinar filosofia no ensino médio.

Iniciamos este tópico com uma consideração – de caráter personalíssimo⁶⁰ – sobre a atividade de lecionar filosofia: ensinar, ou tentar transmitir, a filosofia no contexto da educação escolar não é apenas mais uma situação de prática professoral, mas uma prática que envolve, antes de tudo, um desafio filosófico. No ofício de ensinar filosofia devemos estar preparados para lidar com algumas dificuldades que, de um modo geral, acreditamos serem específicas quando se trata de levar adiante essa tarefa, de maneira que para tentar tornar essa tarefa possível e efetiva é preciso uma atitude filosófica *par excellence*, que nasce em função do contexto, das condições e possibilidades em que temos de ensinar.

De início, chega a ser cômico a maneira como a Filosofia é pensada no imaginário escolar, especialmente no senso comum, que é a mentalidade da maioria, dos estudantes. A disciplina de Filosofia é vista sob dois prismas: por um lado, é tida como uma disciplina “nobre” e “respeitável”, porque “ensina” o amor pela sabedoria; por outro lado, é também vista como “uma disciplina inútil”, porque não serve para nada, no sentido de que os seus saberes carecem de aplicabilidade prática para a condução ou resolução de algum aspecto concreto e imediato da vida. Fato é que seria possível eventualmente reconhecer que, pelo menos à primeira vista, certa prática – o filosofar – apresenta maiores dificuldades de ser justificada quando analisada sob o ponto de vista do sentido contemporâneo de utilidade: “a Filosofia não serviria para nada, se “servir” fosse entendido como a possibilidade de fazer usos técnicos dos produtos filosóficos ou dar-lhes utilidade econômica, obtendo lucros com eles” (CHAUÍ, 2016, p. 23). Nessa perspectiva, como poderia então a filosofia ser objeto de interesse de jovens que estão mais interessados, ou pelo menos preocupados, com a conquista de um trabalho, de dinheiro, amor, sexo, sucesso, prestígio social?

Não é à toa que, seguindo essa condição, nos apressamos em articular argumentos em defesa da Filosofia afirmando sua importância na formação dos jovens. Porém, apesar da sinceridade, somente isso não é o bastante. Para tentar desmistificar a filosofia daquela imagem de disciplina infrutífera e dispensável é necessário enfrentar o desafio de buscar reduzir, cada professor a seu modo, a aparente distância entre a prática filosófica e a vida pessoal e contextual dos estudantes, de maneira a situá-la no horizonte de seus interesses, pois do contrário terá de

⁶⁰ Os anos de experiência no ofício do ensino de filosofia no Ensino Médio, e também em disciplinas de introdução à Filosofia em alguns cursos universitários, me trouxeram essa convicção.

se contentar em realizar o trabalho de *Sísifo*⁶¹. É este, para nós, o segredo didático para que o professor consiga fazer com que os alunos despertem algum interesse pela filosofia: criar uma relação viva entre a filosofia e a vida dos estudantes.

No ensino de filosofia na etapa do ensino médio é preciso levar em consideração que se está lidando com um público adolescente, o qual demanda questões muito próprias no percurso de sua formação. Uma dessas questões, assim compreendemos, diz respeito a construção da identidade. A busca da própria identidade na adolescência é um processo que não ocorre sem questionamentos e contestações: “a adolescência é uma fase pela qual o ser humano passa por grandes transformações em sua vida – e que deixarão marcas profundas – a saber: física, psicológica (emocional), social e até existencial (filosófica)” (VELLOSO, 2015, p. 25). Trata-se de um período complexo e desafiador, em que o jovem está se desenvolvendo em muitas áreas, correspondendo a uma espécie de experiência de si, por meio do contato com as suas próprias experiências, possibilitando assim emergir uma série de conflitos que ocorrem dentro de um tempo individual e de forma pessoal.

Quanto a campo existencial, como as expectativas são muitas, não é à toa que a adolescência é uma fase de tantos conflitos, e – ao mesmo tempo – uma fase encantamentos, de descobertas e de sensação de possibilidades infinitas; tempo de sonhos e de aventuras; sensação de impotência, frustrações e decepções; enfim, a época de experimentação de todas as coisas. (VELLOSO, 2015, p. 26)

Nessa fase, as ocorrências da vida, mesmo as mais comuns, mobilizam nos jovens uma série de novas experiências e descobertas, que envolve novas aspirações, interesses, curiosidades, atitudes, indagações e angústias que geram no adolescente sentimentos que o tornarão confuso com relação a si mesmo. Em outras palavras, podemos dizer que ele está vivenciando um momento de “crise”. De acordo com Chauí (2016, p. 16), quando passamos por situações desse tipo, “quando aquilo em que sempre acreditamos ou a que sempre obedecemos é contrariado por outra forma de conhecimento ou por nosso desejo de liberdade, entramos em crise”. Para a autora, eis então o momento mais oportuno para o advento da filosofia, na medida em que essas situações instigam uma profunda mudança de atitude, isto é,

⁶¹ *Trabalho de Sísifo* é uma expressão popular originada a partir da mitologia grega, e que remete a todo tipo de trabalho árduo, infrutífero e inútil. De acordo com o mito, após enganar e desrespeitar as ordens de Zeus, deus dos deuses, Sísifo foi condenado a empurrar, por toda a eternidade, uma pedra com as próprias mãos até o cume de uma montanha. Porém, sempre que a pedra estava prestes a chegar ao topo despencava montanha abaixo, restando a Sísifo voltar a executar todo o trabalho novamente, dia após dia, numa labuta sofrida e interminável. A partir desse mito, o termo “trabalho de Sísifo” tornou-se então sinônimo para a execução de um esforço ou trabalho rotineiro, cansativo, irrelevante e frustrante, sobretudo, um trabalho desprovido de sentido e significado.

“passamos da atitude costumeira à atitude filosófica” (CHAUI, 2016, p. 17). A atitude filosófica tem início quando vivenciamos um momento de interrogações que quebram a naturalidade com que habitualmente pensamos, tornando-se reflexão⁶².

Essa mudança de atitude indica que quem não se contenta com as crenças ou opiniões preestabelecidas, quem percebe contradições e incompatibilidades entre elas, quem procura compreender o que elas são e por que são problemáticas está exprimindo um desejo, o desejo de saber. E é exatamente isso o que, na origem, a palavra *filosofia* significa, pois, em grego, *philosophía* quer dizer ‘amor à sabedoria’. (CHAUI, 2016, p. 17)

Nesse sentido, alguém que toma a decisão de indagar-se a respeito de suas próprias crenças, comportamentos, sentimentos, paixões, desejos que alimentam silenciosamente a sua existência, interrogando a si mesmo e sua maneira habitual de ser, de viver, estaria adotando uma atitude filosófica, que, por sua vez, manifesta “a tendência do ser humano de interrogar o mundo e a si mesmo, com o desejo de conhecê-lo e conhecer-se” (CHAUI, 2016, p. 23). Assim, consideramos a busca da própria identidade, como questão pessoal e ao mesmo tempo como questão que concerne a todos, como fator elementar do período da adolescência que suscita sempre uma série de questionamentos e dúvidas, pode ser um bom caminho para instalar a Filosofia no horizonte dos interesses dos estudantes, porque são precisamente esses questionamentos e dúvidas que podem leva-los à filosofar.

Para Marcondes (2008), a filosofia consiste em um processo de reflexão que nos leva a buscar as respostas para indagações que encontramos em nossa própria existência. Isso mostra que a atividade filosófica não precisa ser forçosamente um discurso hermético praticado por privilegiados, restrito a um campo especializado: “As questões dos filósofos não estão necessariamente distantes das pessoas comuns, que não possuem qualquer conhecimento filosófico, mas dizem respeito a preocupações que todos compartilhamos” (MARCONDES, 2008, p. 63). Nesse sentido, na medida em que a filosofia diz respeito à questões que interessam a todos, “a filosofia pode ser entendida assim como contínua com nossa atividade cotidiana, com nossa experiência comum” (MARCONDES, 2008, p. 63). Assim sendo, é possível fazer com que a aula de filosofia seja estruturada em uma discussão filosófica acessível a todos, e que todo aquele que tiver interesse possa se sentir então em condições para isso, ou seja, como sujeito capaz de filosofar.

⁶² **Reflexão:** palavra empregada na Física para descrever o movimento de propagação de uma onda luminosa ou sonora quando, na passagem de um meio para outro, encontra um obstáculo e retorna ao meio de onde partiu. É esse retorno ao ponto de partida que é conservado quando a palavra é usada na filosofia, isto é, a volta do pensamento sobre si mesmo para conhecer-se. (CHAUI, 2016, p. 23)

No entanto, conforme assevera Marcondes, “a reflexão crítica não é espontânea, mas se elabora a partir das questões de cada um”, sobretudo, ela não se dá sem critério ou fundamentação, mas “através de métodos e argumentos que a tradição filosófica nos legou e que devemos, de alguma maneira, converter em nossos” (2008, p. 65). O importante, portanto, é adaptar a filosofia às necessidades e interesses dos estudantes, estimulando o desenvolvimento de suas próprias reflexões com base no conhecimento dos filósofos da tradição, de seus textos, de seus argumentos, dos conceitos que estes filósofos formularam e utilizaram para solucionar questões e problemas fundamentais da existência humana.

Deve-se então partir da realidade destes estudantes, de seu contexto, de sua experiência de vida, de suas inquietações. É preciso ser sensível a seus dilemas e interesses. Creio que nesses casos, a melhor forma de abrir caminho para a filosofia é através da discussão de questões existências, que foram sempre centrais na filosofia, mostrando, como dissemos acima, a continuidade entre filosofia e nossa existência concreta e indicando como essas questões que vivenciamos foram também questões dos grandes filósofos e que o modo como as discutiram pode ser relevante para nós, pode nos ajudar a pensar por nós mesmos, mas junto com eles. (MARCONDES, 2008, p. 65)

Nesse sentido, um aspecto importante do ensino de filosofia consiste na interação, no debate filosófico, na possibilidade de uma reflexão crítica, “em níveis mais ou menos elaborados”, que não é espontânea, mas provocada pela experiência com a filosofia, isto é, elaborada “a partir de uma interação direta com os textos mais significativos da tradição filosófica, ou seja, de um contato com a reflexão que os filósofos que mais marcaram a tradição realizaram eles próprios” (MARCONDES, 2008, p. 66). Portanto, a maneira pela qual cada um desenvolverá a reflexão filosófica, mais ou menos criativa e aprofundada, se dará a partir do modo como cada um se apropria do pensamento filosófico, levando em consideração as particularidades, possibilidades e necessidades que lhes são próprias.

Se, portanto, o que se ensina em filosofia, em última análise, tanto para os que pretendem se dedicar à filosofia como para os estudantes de outras áreas, é a possibilidade de desenvolver o seu próprio pensamento de forma crítica, os textos dos filósofos da tradição, os conceitos que formularam e os argumentos que desenvolveram podem fornecer os pontos de partida e os instrumentos através dos quais essa reflexão se desenvolverá. (MARCONDES, 2008, p. 65)

A prática filosófica não pode, pois, ser independente do conhecimento da tradição, na medida em que é a através dela que é possível entrar em contato com os problemas e questões filosóficas e com o modo pelo qual os filósofos trataram desses problemas. Sem dúvidas, existe assim um saber a ser adquirido, contudo, ele não deve se encerrar em si mesmo, mas servir de ponto de partida, de referência para elaborar indagações e reflexões pessoais, como caminho próprio do conhecimento, como busca pela sabedoria: “O buscar nos transforma, faz-nos mudar

de atitude em relação ao que sempre fomos, revela nossas insatisfações, nos impulsiona a atingir uma nova visão das coisas” (MARCONDES, 2008, p. 55). Essa atitude deve dar lugar ao espírito crítico, à atitude reflexiva e questionadora, garantia de que se está incorporando o espírito filosófico. Nesse ponto, acerca da questão que remonta ao caráter do espírito filosófico, vale destacar as palavras de Nietzsche:

Ter espírito filosófico. — Habitualmente nos empenhamos em alcançar, ante todas as situações e acontecimentos da vida, *uma* atitude mental, *uma* maneira de ver as coisas — sobretudo a isto se chama ter espírito filosófico. Para enriquecer o conhecimento, no entanto, pode ser de mais valor não se uniformizar desse modo, mas escutar a voz suave das diferentes situações da vida; elas trazem consigo suas próprias maneiras de ver. (NIETZSCHE, 2000, p. 165, § 618, *HH*)

É nisto que consiste, pois, o espírito filosófico: um atitude reflexiva, examinadora, ensimesmada diante das situações e acontecimentos da vida, permitindo-se não se impor uma forma única de pensar, mas sim a disposição para ouvir “a voz suave das diferentes situações da vida”, com as nuances e sutilezas presentes em cada situação, para enriquecer o conhecimento sobre elas e sobre si, para mais se conhecer, para mais saber onde se pode ir além de si. E ir além de si, do que já se sabe, ou que se acredita saber, é caminhar pelo terreno da filosofia, desde que se compreenda a filosofia “como busca e não como saber pronto e acabado; como saber que se faz pela busca, que resulta da busca, de uma atitude indagadora e não da posse de uma verdade ou do conhecimento” (MARCONDES, 2008, p. 55). Assim sendo, podemos então dizer que na atitude crítica, reflexiva e independente do modo habitual de pensar e da maneira única de ver as coisas, do domínio das opiniões e da crenças que se adquire pelo senso comum, sem exame crítico ou reflexão, encontra-se o espírito filósofo, o caráter prático do filosofar, o que nos torna então filósofos.

Assumindo essa perspectiva, o papel dos professores pode ser então o de despertar em cada um aquilo que ele já traz dentro de si, o ímpeto, a curiosidade, a capacidade que permitirão com que empreenda, ele próprio, essa busca (MARCONDES, 2008, p. 56). E para isso, deve-se buscar promover o desabrochar da atitude filosófica, isto é, o desejo de filosofar, o que se tornará possível a partir de uma experiência direta com o pensamento, a reflexão, os conceitos e textos do filósofos da tradição, levando em conta os interesses, o desejo e a necessidade pela qual cada estudante se apropria do conhecimento filosófico. Pressupondo que todas as pessoas, de forma mais ou menos intensa e duradoura, pensa, questiona, problematiza e reflete sobre questões e problemas que enfrentam em sua vida, em sua própria experiência existencial, buscando respondê-las de modo satisfatório ou significativo, pode-se dizer então que todo indivíduo, ao se colocar nessa disposição, pode vir a ser um pouco filósofo.

Concordamos com Cerletti (2008) quando afirma que a filosofia e o filosofar são muito mais que a apropriação de certas habilidades lógico-argumentativas ou cognitivas em um campo de objetos determinados. Sem dúvida, o desenvolvimento de certas destrezas são indispensáveis para o exercício do pensamento filosófico, no entanto, “constituem mais uma condição para filosofar do que um fim em si mesmo” (CERLETTI, 2008, p. 24). Nesse sentido, não se pode esgotar o ensino de filosofia à promoção e exercício de habilidades intelectuais, ainda que sejam essas um aspecto elementar, na medida em que:

Desde essa perspectiva, a questão do ensino de filosofia se reduziria a um problema técnico – didática –, já que se trataria, em última instância, de pôr em contato o estudante com os conteúdos e procedimentos próprios da filosofia. A atividade do professor seria, então, como antecipamos, facilitar a transição de um saber e uma prática, desde um âmbito erudito a outro que não o é. O ensino de filosofia, então, em nada se diferenciaria do ensino de qualquer disciplina, já que sempre se trataria do mesmo problema: encontrar um bom método para facilitar a passagem do erudito ao vulgar. (CERLETTI, 2008, p. 25)

Mais frutífero do que se preocupar com estratégias didáticas para adaptar um saber e uma prática de um certo nível para outro é, talvez, encontrar uma zona comum, onde se possa dividir “algo próprio *ao* filosófico, algo que possa compartilhar quem se inicia na filosofia e o filósofo experiente” (CERLETTI, 2008, p. 27). Esse “algo” próprio à prática filosófica que pode ser ensinado e compartilhado, “sem importar o nível de conhecimento”, a fim de instalar uma zona em comum entre iniciado e iniciante na filosofia, “tem um ponto de partida que não é necessariamente um conhecimento ou uma habilidade específicos, mas uma *atitude*: a atitude questionadora, crítica e desconfiada do filosofar” (CERLETTI, 2008, p. 27). Assim sendo:

Isso quer dizer que, sob certas condições, *qualquer um* poderia chegar a filosofar. Quer dizer que qualquer um poderia colocar-se determinados tipos de perguntas filosóficas e tentar, em alguma medida, responde-las. Obviamente, o grau de profundidade, de dedicação, de referência a outros problemas, de enquadramento teórico, de erudição etc. será seguramente diferente ao de um “especialista”. Porém não as tornam menos filosóficas. (CERLETTI, 2008, p. 27)

Não obstante, é preciso levar em consideração que, evidentemente, não é possível ensinar alguém a “amar” a sabedoria, do mesmo modo que não é possível ensinar alguém a se apaixonar. Assim, “o essencial da filosofia é, constitutivamente, inensinável, porque há algo do outro que é pessoal e irreduzível: seu olhar pessoal sobre o mundo, seu desejo, enfim, sua subjetividade” (CERLETTI, 2008, p. 28). Portanto, o desejo de filosofar, isto é, o impulso para o exercício do espírito filosófico é, em última instância, uma atitude de caráter personalíssimo, tendo em vista “que qualquer um *possa* filosofar, não quer dizer, evidentemente, que qualquer um *queira* filosofar” (CERLETTI, 2008, p. 29). Isso implica dizer que não se pode forçar

alguém a aprender filosofia, a querer filosofar, pois trata-se, antes de mais nada, de uma decisão pessoal de cada indivíduo.

Chegamos então a outra questão pertinente: é fato que por mais que os professores se esforcem, por mais que se empenhem em planejar uma aula de filosofia com o intuito de estimular todos os estudantes a adentrar no espírito filosófico, é certo que o resultado poderá ser frustrante, visto que não se pode agradar a todos e nem tudo é da conveniência de todos, como nos lembra Deleuze. De acordo com o filósofo, que também foi professor, no ensino médio e na universidade:

Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. (DELEUZE, 1995, p. 59)

A referência a Deleuze visa destacar a importância de reconhecer que uma aula de filosofia, ou de qualquer outra disciplina, jamais será do interesse de todos, visto que não existe um assunto que seja de interesse de todos, por mais relevante que se possa acreditar, e que o mais importante é reconhecer a individualidade dos estudantes e permitir que eles selecionem o que é relevante para eles em uma aula. Cada estudante tem os seus próprios interesses e motivações, e assim sendo, é necessário permitir que eles próprios descubram e se envolvam com o que lhes convém pessoalmente. Nessas condições, o que é possível ao professor ou professora é direcionar o ensino de filosofia em torno desse envolvimento, dessa descoberta, desse possível e eventual interesse, sob a consciência de que uma aula ruim é aquela que não convém e não é interessante para ninguém.

Portanto, é preciso ter em mente que ensinar filosofia é conduzir os estudantes ao encontro de questões e problemas que, em última instância, são pessoais, a fim de oferecer a possibilidade de uma experiência de pensamento filosófico acerca dessas questões que, em última caso, são pessoais. “Filosofar é, então, atrever-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão. Há que se atrever a pensar, porque isto supõe uma maneira nova de se relacionar com o mundo e com os conhecimentos, e não meramente reproduzi-los” (CERLETTI, 2008, p. 30). Assim sendo, podemos dizer, parafraseando o famoso jargão kantiano, que não se pode ensinar filosofia, mas tão apenas convidar à filosofar, estimular e motivar os estudantes a levarem adiante esse desafio. Desejar filosofar trata-se de uma abertura para o desafio de se

permitir uma experiência do pensamento, conforme certifica-nos Nietzsche: “É difícil aprender o que é um filósofo porque isso não se ensina, é preciso “sabê-lo” por experiência” (2001, p. 127, § 213, *GC*). Portanto, pode-se compreender que o aprendizado da filosofia, o exercício de certa prática – o filosofar –, é uma experiência profundamente subjetiva, singular, e que envolve a tomada de uma decisão pessoal.

A esse respeito, corroborando com essa perspectiva, Walter Kohan afirma:

Entendemos a prática da filosofia como uma experiência intersubjetiva do pensar. A experiência, não a técnica, está na base de um tal pensar. Quando se procura reproduzir ou generalizar uma experiência, ela se torna experimento, espelho do mesmo. Ao contrário, a filosofia, como experiência, não pode normalizar-se, uniformizar-se, estandardizar-se. Ninguém pode fazer experiências por outro, ninguém pode pensar por outro, ninguém pode filosofar por outro. (KOHAN, 2003a, p. 108)

Qual seria então a tarefa dos professores, em nome da filosofia, em relação àqueles que não revelam qualquer interesse por ela? Entendemos que o grande desafio do ensino de filosofia consiste em despertar nos alunos o “gosto” pela filosofia, encorajá-los a levar adiante o desafio de filosofar, no sentido de estimular ou impulsionar a atitude filosófica, visto que será ela que dará lugar eventualmente ao desejo de saber, indicando caminhos, sinalizando uma direção para manter aquele que busca em *seu* caminho, em seu próprio caminho de busca. Em conformidade com Jaques Rancière, em *O mestre ignorante*:

Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece. [...] O mestre é aquele que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente. (RANCIÈRE, 2004, p. 44)

Nesse ponto, vale fazer menção novamente a Kohan, com respeito a difícil tarefa de tentar oferecer uma definição para a complexa questão do que significa “ensinar”:

O que significa ensinar? Não sabemos a resposta. [...] Certamente, estamos ante uma pergunta complexa, aberta, polêmica, com uma longa história de enunciações e pretensas soluções. [...] Vamos visitar a etimologia. “Ensinar” faz parte de um grupo de palavras da mesma família semântica de “educar”, junto a outros termos como “instruir” ou “formar”. [...] “Ensinar” vem de *insignare*, textualmente, “colocar um signo”, “colocar um exemplo”. [...] *Signum*, o elemento principal de *insignare* remete ao sentido de “sinal”, “signo”, “marca” que se segue para alcançar algo. O “signo” é “o que se segue”. De modo que o que se brinda no ensinar é um signo que deve ser seguido, um sinal a ser decifrado. (KOHAN, 2003b, p. 183-155)

Assim sendo, como a própria etimologia sugere, “ensinar” supõe propiciar signos, deixar marcas, sinais e pistas que os outros podem seguir. No caso do ensino de filosofia, o que pode ser considerado ensino nem sempre decorre da transmissão de um conjunto sistematizado

de conhecimentos e procedimentos filosóficos. Logo, a aprendizagem não é necessariamente algo que resulta daquilo que se adquire na filosofia, mas, sobretudo, do que se é destilado nas variadas operações e experiências de pensamento, em que se mantém a especificidade do modo singular com o qual cada estudante se relaciona com a filosofia.

Trata-se, portanto, de um agenciamento de singularidade, algo construído a partir de uma experiência única e subjetiva com a filosofia. O que está em jogo em uma aula de filosofia é uma atitude de pensamento, o despertar de uma postura ativa e autônoma em relação à busca de um saber mais aprofundado acerca da vida e de si mesmo. É nessa perspectiva, pois, que concebemos o caráter formativo da Filosofia, como disciplina de ensino, cifrada num trabalho filosófico de cada estudante sobre si mesmo, que permite adquirir meios de orientar-se no pensamento, para elaborar *seu* pensamento, de modo a posicionar-se e correlacionar o *que* e o *quanto* aprende com uma utilidade para a vida, criando e articulando saberes e práticas de modo bem mais duradouro que outros saberes e práticas.

Assim, o ensino de filosofia pode servir como instrumento para o aprimoramento do jovem estudante, promovendo o desenvolvimento de habilidades para enfrentar e lidar com questões e desafios enfrentados na fase da adolescência, como por exemplo a busca da própria personalidade, assumindo um protagonismo na constituição de sua identidade, como uma tarefa pessoal e intransferível, com autonomia, consciência crítica e responsabilidade, mostrando os caminhos para essa realização.

4.2 Da oficina filosófica como metodologia para o ensino de filosofia.

Apresentadas algumas considerações referentes as questões de ensinar e aprender filosofia, tendo em vista a especificidade do ensino de filosofia e o exercício do filosofar, buscamos pensar e desenvolver um ensino de filosofia como proposta de educação para o crescimento e amadurecimento pessoal dos estudantes, na qual os estudos e práticas de filosofia estivessem contextualizados com a questão da construção da identidade e projeto de vida dos jovens, visando como objetivo primordial mobilizar o educando à maturidade, ao exercício da liberdade de pensamento, o que implica o ideal de emancipação.

A escolha da oficina como recurso metodológico para trabalhar a filosofia em sala de aula se deu em razão de alguns motivos que convêm explicitar. Primeiramente, afastar a ideia preconceituosa de que a filosofia é algo inútil, desinteressante, abstrata, um saber fora da realidade, desvinculado da vida prática e incapaz de contribuir com o processo de formação dos estudantes. Como? Aproximando a filosofia do “manuseio” dos estudantes. De acordo com

Gallo, nas aulas de filosofia como oficina cada aluno, e todos os alunos, precisam fazer a experiência de lidar com a filosofia: “É por isso que essa aula deve ser como um *laboratório*, lugar de experimentação, ou como disse antes, uma *oficina*, lugar de atividades práticas” (2012, p. 87). Se a filosofia consiste numa atividade, numa prática de pensamento, ela não pode consentir com a passividade dos estudantes, e simplesmente descortinar diante deles uma enxurrada de saberes a serem assimilados: “Ela precisa ser um espaço no qual os alunos não sejam meros espectadores, mas sim ativos, produtores, criadores” (GALLO, 2012, p. 87). O objetivo é, assim, estimular a apreensão efetiva dos conteúdos, despertando nos estudantes o gosto pelo pensamento filosófico, motivando-os para o despertar de uma postura ativa na assimilação e produção do conhecimento.

Trata-se, então, de realizar com os estudantes o movimento de pensamento próprio típico da atividade filosófica. Em segundo lugar, nas oficinas pedagógicas educadores e educando são atores na produção do conhecimento. Essa é uma característica específica, ou uma exigência essencial, do próprio ensino de filosofia. A respeito disso, Sousa (2008) destaca que a *formação* na filosofia não é uma simples transmissão, não é educação, não é simplesmente um “ensino” e menos ainda uma tarefa pronta e acabada de uma disciplina acadêmica. De acordo com a autora, a transmissão da filosofia é, acima de tudo, arte, isso porque, lecionar filosofia é bastante peculiar, na medida em que possui certas “matérias-primas” que vão se transfigurando e se comunicando entre elas: “o próprio ‘transmissor’, o mestre de filosofia, a filosofia (a matéria propriamente dita) aquilo que se pretende transmitir, e há ainda o aluno, sobre o qual a transmissão recai” (SOUSA, 2008, p. 78). Ensinar filosofia é uma arte justamente por isso: a filosofia, os educadores e os estudantes nunca estão necessariamente “prontos”, requerem sempre uma transfiguração:

O mestre, que é o artista e o criador em questão, está sempre em formação, sempre em transfiguração. Esse mestre artista, por sua vez, também precisa sempre “criar”, recriar e transfigurar a própria filosofia (que nunca está acabada e perfeita para a transmissão). Já o aluno (que também pode ser entendido como a “causa final” dessa arte) necessita ainda criar e transfigurar a filosofia transmitida, para que esta lhe faça sentido. E a “obra” no ensino da filosofia é, pois, a própria *formação*, a transmissão “perfeita” da filosofia ao aluno. [...] Cabe ao mestre conceber tudo isso no momento e no espaço certos, como o cuidado e com a força de que necessitam. [...] E como não há como comunicar “toda” a filosofia, como não há como atingir todos os alunos, e nem como atingir totalmente um aluno como um todo, exige-se que a filosofia, quando transmitida, esteja *toda* ali, com toda a sua força. (SOUSA, 2008, p. 78-79)

Portanto, uma metodologia para o ensino da Filosofia deve considerar igualmente aquilo que é peculiar a ela e o conteúdo específico que estará sendo trabalhado, a fim de torná-los “íntimos” para serem visto, comunicados e assimilados pelos estudantes, de tal modo que

possam ser incorporados na formação. Nisso consiste a proposta das oficinas, de um modo geral. Conforme referencia Walter Kohan (2013), Filosofia é sempre uma oficina de ideias e pensamentos abertos, em constante construção e transformação. Numa oficina todos se envolvem e participam ativamente em sua feitura, como experiência do pensar filosófico, enquanto filosofar ativo dos sujeitos envolvidos na oficina. É, portanto, nessa perspectiva que pensamos o ensino de filosofia como oficina de pensamento.

No excerto a seguir, Kohan destaca a posição de quem aprende e de quem ensina filosofia numa oficina filosófica:

Do que se trata, afinal de contas, é de filosofar, de exercer a filosofia a partir de si mesmo; o que importa é pensar com outros, os filósofos da tradição, ou melhor, os problemas e conceitos filosóficos ali onde são encontrados, nas diversas tradições de pensamento, sem jamais perder de vista que há de se pôr em jogo essa força advinda do problematizar e conceitualizar; em outras palavras, não há ensino filosófico na mera transmissão dos conteúdos de uma tradição, na comunicação dos problemas e conceitos criados pelos filósofos, com todo o interesse e importância que essas práticas possam ter. (KOHAN, 2013, p. 78)

Em uma oficina filosófica busca-se estimular uma experiência de pensamento com base em problemas e conceitos filosóficos visando a consciência de si mesmo, de maneira a buscar protagonizar os estudantes no desenvolvimento de suas habilidades reflexivas, investigativas e criativas. Trata-se de pensar, problematizar e conceitualizar, a parti de si, juntamente com outros construtores de problemas e conceitos, “numa problematização e conceitualização em que a própria subjetividade estará em jogo” (KOHAN, 2013, p. 79). Ou seja, trata-se de colocar o pensamento em movimento a respeito de problemáticas elaboradas e investigadas a partir de conceitos correlacionados. Numa oficina filosófica se exerce um ofício: “em filosofia pratica-se o ofício de pensar e ele é realizado com arte, com cuidado, com detalhe, com delicadeza e sensibilidade, exercitando algumas de nossa potências: a leitura, a escuta, a atenção, a escrita, o diálogo”, afirma Kohan, de modo que todas essas potencialidades se tornam ferramentas que capazes de gerar artefatos, “afetos, dúvidas, perguntas, problemas, conceitos, ideias e projetos” (2013, p. 78). Desse modo:

Quando aprendemos e ensinamos filosofia em uma oficina, nosso próprio pensamento está afetado: ele se transforma, emerge diferente, elabora maneiras próprias de criar e enfrentar as perguntas trabalhadas; algumas perguntas são respondidas; surgem novas perguntas; outras são transformadas; certos problemas filosóficos emergem com força da elaboração de algumas perguntas. Numa oficina, o pensamento se abre a outros pensamentos e, então, das falas irradiam ideias e do atravessamento entre as ideias propostas novas ideias irrompem; laços afetivos se externalizam, criam e recriam no pensamento, com um filósofo, com uma ideia, com uma pergunta, com outros afetos; a escuta permite dar atenção ao que não parecia importante ser pensado; alimenta-se o desejo de querer pensar outra vez, de novo, mais outra vez o que tínhamos pensado tantas outras vezes sem reparar no que agora percebemos como decisivo. Oficinando,

pensamos e repensamos o que parece o mesmo, e de tanto ser pensado, torna-se diferente. (KOHAN, 2013, p. 79)

Portanto, como é possível constatar, numa oficina filosófica a palavra de ordem é o afeto, isto é, a forma como o pensamento/corpo é afetado pelas experiências realizadas com a filosofia, gerando uma abertura, uma disponibilidade para o pensamento que possui consistência e significação, para os efeitos que produz na percepção dos estudantes diante do tema abordado: “Trata-se, afinal de contas, de dar corpo a um tema, de fazê-lo cobrar vida por meio dos problemas que ele contém no contexto em que estão sendo traçados, de afirmar conceitos que permitam pensá-los de maneira filosófica, aberta, provisória” (KOHAN, 2013, p. 79). Nesse sentido, busca-se criar uma relação “viva” com a filosofia, através da experiência singular com conceitos que tratam de temas que envolve uma problemática que diz respeito aos participantes da oficina.

Em nosso caso, como o tema em questão diz respeito à construção da própria identidade, o objetivo é incentivar o educando a elaborar seus gestos, suas palavras, suas ideias, seus pensamentos, sentimentos, paixões, projetos existenciais, na criação de uma “personagem” no palco do teatro da vida. A respeito das formas de se realizar uma oficina de filosofia, Kohan expressa:

Não há uma maneira única ou melhor de fazer uma oficina de filosofia. Há, talvez, elementos comuns a todas elas: textos, problemas e conceitos. Podemos afirmar que não há oficina de filosofia sem esses três elementos. Contudo, os estilos e as variações de apresentá-los são quase infinitos. Para começar, trata-se de três conceitos, eles próprios filosóficos e, por isso, controversos, polêmicos, abertos. Por outro lado, eles podem aparecer de muitas formas e sob diferentes roupagens. (2013, p. 81)

Desse modo, quando se trata de conduzir uma oficina de filosofia, não existe uma abordagem única, porém, textos, problemas e conceitos são materiais elementares a todas elas. Esses três pilares são essenciais e constitutivos em qualquer oficina, ainda que vários sejam os estilos e formas de apresentá-los. Por isso, cada facilitador de oficina – professor (a) – possui a sua própria abordagem, adaptando-se às suas preferências, ao contexto em que está inserido e aos participantes envolvidos. Logo, a diversidade de estilos de se fazer uma oficina permite uma ampla gama de possibilidades, o que só enriquece a experiência filosófica. De acordo com Kohan, este é um princípio incontestável à toda oficina:

é o próprio professor, o oficineiro que deve buscar sua própria maneira, seu estilo de oficina, aquele que mais se ajusta a seus modos, a seu contexto e aos atores que farão parte dela. Há também um sentido comum que propomos para os diferentes estilos: o filosofar, isto é, o exercício do pensar para além da transmissão de pensamentos; a elaboração dos problemas por cima da explicação dos problemas colocados pelos filósofos; (2013, p. 81)

É crucial que o professor tenha a liberdade e a flexibilidade para adaptar a oficina de acordo com suas preferências e necessidades específicas. Ao mesmo tempo, existe um sentido comum: é essencial que todos compartilhem o compromisso de ir além da simples transmissão de pensamentos e se engajem no exercício reflexivo do filosofar, elaborando problemas e estimulando a reflexão crítica sobre eles a partir do manuseio dos conceitos criados pelos filósofos a fim de tentar oferecer uma possível resolução, sempre provisória e aberta. Essa abordagem estimula a participação ativa dos alunos, promove a criatividade no enfrentamento dos problemas filosóficos e enriquece a experiência de aprendizado.

Nessa linha de raciocínio, Gallo (2012, p. 16) considera que é esse ato que faz da filosofia propriamente filosofia, se assim desejarmos um ensino de filosofia "filosófico", precisamos desenvolvê-lo mediante o trato com os conceitos. O autor sugere que se tente organizar a aula de filosofia como uma espécie de "oficina de conceitos", mediante a qual professor(a) e estudantes manejem os conceitos produzidos na história da filosofia como ferramentas a serviço da tentativa de resolução de problemas (2012, p. 16). Nesse sentido, tomando com referencial as considerações de Kohan e Gallo acerca da proposta da oficina como método para o trabalho filosófico em sala de aula, buscamos desenvolver as aulas de filosofia como "oficina de experimentação de conceitos nietzschianos".

O objetivo da nossa oficina é colocar em pauta um problema existencial comum a todos: o problema do que fazer de si mesmo e da própria vida, reconhecendo-a como projeto aberto, indefinido e constantemente a ser projetado e construído pelo próprio indivíduo, concomitantemente, percebendo-se nesse movimento como sujeito criador de si mesmo, em que cada pessoa em formação – e a formação é contínua e multiforme, exigência da própria condição do ser humano perfectível – se verá como autor e escultor de si mesmo, na realização daquela tarefa que Nietzsche propõe como trabalho existencial singular: "tornar-se o que se é".

A fim de ilustrar o propósito central dessa oficina, apresentamos aqui um exemplo cinematográfico. No filme *Proposta indecente* (1993), o personagem David, interpretado pelo ator Woody Harrelson, um arquiteto que se torna professor, numa de suas aulas traz à tona uma excelente e apropriada mensagem, ao mostrar um tijolo e começar o seguinte diálogo com os estudantes:

- O que é isto?
- "Um tijolo" – responde um aluno.
- "Muito bem...e o que mais?" Pergunta o professor.

- “Uma arma” – diz outro aluno, em meio aos risos de seus colegas.
- O professor sorri, fica pensativo, e expõe o seguinte *insight*:
- “Um tijolo quer ser algo. Ele tem aspirações. Mesmo um tijolo comum quer ser algo mais do que é. Quer ser algo melhor do que é. E é isto que devemos sentir”.

Essa analogia apresentada pelo professor instala a ideia de que o espírito humano está sempre em busca de algo que o leve a cumprir-se, em busca de ser não qualquer coisa mas, sobretudo, vontade de ser grande, de ser de modo significativo, de ser mais do que se é, de ser completo e por inteiro, mesmo que não tenha consciência clara e distinta sobre isso. Como bem expresso pelo poeta Fernando Pessoa, sob o heterônimo de Ricardo Reis: Para ser grande, sê inteiro: nada/Teu exagera ou exclui/ Sê todo em cada coisa/Põe quanto és No mínimo que fazes (REIS, 2015, p. 26). Os versos de *Para ser grande sê inteiro* nos convocam a encarar e aceitar aquilo que verdadeiramente somos na sua plenitude e buscar viver autenticamente.

Em uma outra passagem, o poeta nos encoraja a cumprir nosso fado considerando também que nem sempre cumprimos aquilo que desejamos, nem desejamos o que cumprimos: “Cada um cumpre o destino que lhe cumpre / E deseja o destino que deseja; Nem cumpre o que deseja / Nem deseja o que cumpre”, porém, de qualquer forma, “Cumpramos o que somos. Nada mais nos é dado” (REIS, 2015, p. 84-85).

É na esteira dessa ideia que transita nosso projeto de uma oficina filosófica. Como refletiu Nietzsche, devemos nos tornarmos aquele que somos, pressentindo a vida como atores desempenhando nosso próprio papel existencial, e não como meros expectadores que assistem passivamente ao espetáculo da vida. Nunca é demais lembrá-lo, quando afirma que nós:

[...] não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos — e não sem motivo. Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos? [...] Quanto ao mais da vida, as chamadas “vivências”, qual de nós pode levá-las a sério? Ou ter tempo para elas? Nas experiências presentes, receio, estamos sempre “ausentes”: nelas não temos nosso coração — para elas não temos ouvidos. Antes, como alguém divinamente disperso e imerso em si, a quem os sinos acabam de estrondear no ouvido as doze batidas do meio-dia, e súbito acorda e se pergunta “o que foi que soou?”, também nós por vezes abrimos depois os ouvidos e perguntamos, surpresos e perplexos inteiramente, “o que foi que vivemos?”, e também “quem somos realmente?” (NIETZSCHE, 2009, p. 4, § 1, *GM*, prólogo).

Para o filósofo, todos nós vivemos atarefados por um sem número de solicitações de toda ordem que nos envolvem e nos consomem, de modo que, na maioria das vezes, somos estanhos a nós mesmos, não nos compreendemos, nos confundindo com os outros, e se de repente quisermos, ou sentirmos, de alguma forma, que precisamos nos conhecer, tal atitude já reflete e repercute sobre a vida que temos e teremos, sobre quem nós somos e desejamos ser. O

que está em jogo, aqui, é o sentido da nossa vida, do nosso *ser*. Trata-se, pois, de deflagrar a reflexão a respeito do seguinte questionamento:

Mas, para que serves tu, indivíduo? Pergunta-o a ti mesmo e se ninguém mais pode dizê-lo, tenta justificar o sentido de tua existência, mesmo que a posteriori, de tal modo que tu mesmo antevejas uma meta, um alvo, um “para isso”, um elevado e nobre – não sei de nenhuma meta melhor para a vida do que perecer junto ao que é grandioso e impossível, *animae magnae prodigus* (pródigo de alma grande). (NIETZSCHE, 2019, p. 81-82, *II CE*).

Nessa perspectiva, a oficina filosófica que buscamos realizar tem como finalidade promover aos jovens uma abertura para o autoconhecimento, a possibilidade de voltar-se para si e sua vida com a consciência alerta, dirigida à autorreflexão crítica, auxiliando-os na (re)descoberta de si, convidando os alunos e alunas à convocar o esforço para de novo elaborarem sua própria rota, para rever e retomar trajetórias, projetos de vida, ponderar seus desejos, anseios e perspectivas de vida a partir de si próprios, definindo, inventando e realizando-se como autores de sua própria e inimitável biografia, isto é, à tornar-se autor de si mesmo, com toda a carga etimológica dessa palavra, que vale destacar – *auctor*, no latim, aquele que produz, faz nascer, funda, gera, inventa. A ideia é, pois, fazer da oficina filosófica um contraponto à tendência profissionalizante da competência educacional do *Projeto de vida* proposto pelo Novo Ensino Médio que, como vimos no primeiro capítulo, delineia a construção da identidade e do projeto de vida dos estudantes em torno do campo das relações e demandas do mundo trabalho, tendo em vista arrebatá-los pelas promessas de um futuro auspicioso decorrente do sucesso profissional no mercado de trabalho.

Vale frisar, novamente, que consideramos importante o desenvolvimento de certas habilidades práticas e conhecimentos específicos para a adequação dos jovens ao mundo complexo do trabalho na contemporaneidade, pois é parte crucial da vida, no entanto, tal enfoque excessivamente técnico-profissionalizante pode levar os jovens ao esquecimento de si mesmos, a se tornarem prisioneiros de uma visão estreita da vida, na qual o sentido e valor de suas vidas é medido exclusivamente por suas realizações profissionais. A vida vai além do trabalho, e é importante que os estudantes tenham a oportunidade de explorar outras potencialidades, visando o florescimento humano em todas as esferas da vida.

Nesse sentido, visando trabalhar a filosofia como “arte de viver”, de decidir sobre si mesmo, a “oficina de experimentação de conceitos nietzschianos” tem como proposta abrir espaço para a exploração e experimentação, pelos estudantes, de sua singularidade, em busca de uma compreensão mais profunda de si mesmos e de suas possibilidades de ser e viver no mundo. Através da reflexão sobre a liberdade individual, de pensamento e existencial, a

auto(trans)formação, os estudantes são incentivados a assumirem um papel ativo na construção de si mesmos, como agentes capazes de criar seus próprios caminhos e destino na vida.

Na oficina, buscamos explorar conceitos como “vontade de potência”, “eterno retorno”, “espírito livre” e o “além-do-humano” (*ubermensch*). Por meio de uma série de atividades reflexivas, de exercícios de pensamento, em diálogo com o professor, com os colegas, com os textos, os participantes são convidados a se confrontar com tais conceitos nietzschianos e a refletir sobre como aplicá-los em suas vidas cotidianas. Vale frisar que ao propormos uma “oficina nietzschiana” nosso objetivo não é de forma alguma a imposição tirânica e dogmática do pensamento de Nietzsche, mas sim, possibilitar uma oportunidade para que os estudantes explorem ideias e conceitos filosóficos nietzschianos como ferramentas de desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo acerca da própria vida e de si mesmos.

Pretende-se, pois, convidar o jovem a ser filósofo, em sentido amplo e profundo, compreendendo essa tarefa como o ímpeto para ser si próprio, para “chegar a ser o que se é”, a fim de descobrir/inventar sua própria forma de pensar e agir, expressar sua singular maneira de ser, numa formação como “Autopoiese”⁶³, tal como salienta Corazza, quando fala: “Na educação, como na vida, nada é igual, tudo se banha em sua diferença, em sua dessemelhança e em sua desigualdade, mesmo consigo. Elimina-se o Negativo, o Mesmo, o Semelhante, o Igual, o Análogo, o Oposto porque são as formas da in-diferença” (2006, p. 9, § 27). É nesse viés que se projeta nossa oficina filosófica, na afirmação da diferença, da heterogeneidade, na defesa de que cada educando é um *unicum* e possui suas próprias características, experiências e perspectivas, e por isso, em sua formação, deve-se cultivar suas diferenças e individualidade, criando um ambiente para que cada estudante possa vir à explorar, experimentar e expressar sua singularidade, sua própria voz e modo de ser.

Para isso, a fim de alcançar esse objetivo, buscamos situar a filosofia, os conceitos nietzschianos, ao lado da arte, tomando como recurso/força para tornar “simples”, íntima, atraente a exposição e apreensão dos conteúdos a música, destacando a letras das canções, admitindo que são letras de conteúdo significativo para a turma. Estamos de acordo com Nietzsche e seu entendimento de que toda a arte “aumenta a força” e o “sentimento da força”, e, por isso, “exerce uma ação tônica”⁶⁴ no corpo. Isso deve-se ao fato de que, para o filósofo, a arte possui “uma sobreabundância de meios de comunicação”, ao mesmo em que cria “uma

⁶³ *Autopoiese* deriva do grego (autopoiesis). A origem etimológica do vocábulo é *autós* (por si próprio) e *poiesis* (criação, produção, obra). Seu significado literal é autoprodução, autocriação.

⁶⁴ NIETZSCHE, Fragmentos póstumos, 1888 14[119] (KSA 13, 296-299).

extrema receptividade aos estímulos e sinais”, ela “é o ponto mais elevado da comunicabilidade e da transmissibilidade entre seres vivos”⁶⁵. Assim, o investimento afetivo, a experiência estética é elemento constituinte fundamental, quer da arte, quer da filosofia, o que nos permite então esclarecer a necessidade de unir e conciliar filosofia e arte, o sentir com o pensar, e vice-versa, como elã vital da formação na oficina.

Em suma, consideramos que conjugar filosofia e arte é buscar pôr em movimento pensamento vivo e ação criativa, mutuamente fecundantes, um pensamento filosófico que seja mais elevado, mais vigoroso, como abertura para uma experiência de autoconhecimento, afinal de contas, considerando que a filosofia coloca o pensamento num ponto máximo de seu patamar de reflexão, não seria essa a função primordial das artes: possibilitar experiências significativas, deflagrar *insights*, epifanias, propiciar descobertas, como um reflexo onde o homem se encontra e se (re)conhece?

4.3 Da sequência didática: etapas e procedimentos da oficina filosófica.

Uma vez reconhecida a metodologia filosófica da oficina e o modo que julgamos ser mais adequado para lidar com as especificidades do ensino de filosofia para o público adolescente, passamos agora a tratar do planejamento das atividades e etapas constituintes da oficina. De acordo com Velloso (2015), ao planejar um ensino de filosofia o professor deve refletir e levar em consideração algumas questões cruciais, tais como:

- 1) Para que vou ensinar (objetivos)
- 2) O que vou ensinar (conteúdo)
- 3) Para quem vou ensinar (público-alvo)
- 4) Como vou ensinar (método)
- 5) Como está o processo de ensino-aprendizagem? (avaliação).

Os objetivos do ensino constituem as metas que o professor se propõe a alcançar, mediante os conteúdos e método que melhor lhe convém. Como destaca Velloso, há dois tipos de objetivos, a saber, o geral e o específico. “O primeiro, como indica o termo, traça uma meta mais generalizada, ao passo que o segundo o faz para uma determinada aula ou atividade” (2015, p. 33). O objetivo geral figura como a bússola orientadora do professor na realização do planejamento, norteando todo o processo de ensino, seja para um projeto ou para uma aula específica. A partir dessa diretriz, os professores podem determinar os objetivos específicos para planejar e desenvolver suas aulas no contexto da metodologia utilizada: “Quantos aos

⁶⁵ Ibidem.

objetivos específicos, o professor deve ter em mente as seguintes questões: ‘O que quero que meu aluno aprenda?’, ‘O que será importante reter?’ (VELLOSO, 2015, p. 33). Os objetivos específicos são, portanto, mais concretos e precisam corresponder à realidade de cada contexto em que é realizado o ensino.

No que se refere à escolha dos conteúdos, é importante salientar que isso depende principalmente da seleção dos assuntos priorizados pelo professor, mas depende, também, dos objetivos do ensino, os quais norteiam a seleção desses conteúdos (VELLOSO, 2015, p. 34). No que diz respeito ao método de ensino, dependerá da escolha do professor. Isso porque, como expressei antes, “o método não é senão o caminho pelo qual o professor vai procurar conduzir o seu objetivo (geral ou específico). Em outros termos, o método é via ou procedimento de ensino pelo qual o educador atinge a sua meta” (VELLOSO, 2015, p. 35). Por fim, quanto à questão da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, deve o professor elaborar a avaliação levando em consideração, impreterivelmente, objetivos elaborados no planejamento. É através da avaliação que poderá o profissional ser capaz de analisar, avaliar e verificar a eficácia, ou não, da metodologia utilizada no ensino⁶⁶.

Desse modo, levando em consideração que ao organizar o planejamento do ensino de filosofia deve o professor atentar-se não apenas para o tema e os conteúdos filosóficos em si, mas igualmente a prática que melhor conduzirá o público a atingir o alvo visado pelo ensino, a prática educativa que propomos como fundamento da oficina é a sequência didática. Na obra *A Prática Educativa: como ensinar*, o autor Antoni Zabala (1998) define as sequências didáticas como sendo um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos. Assim, as sequências didáticas tratam-se de estratégias de intervenção pedagógicas pensadas e planejadas para organizar o processo de ensino e aprendizagem de um conteúdo, etapa por etapa, de maneira que os objetivos educacionais pretendidos com o ensino possam adquirir viabilidade e eficácia.

O planejamento de uma sequência didática implica a articulação e encadeamento de uma sequência de “atividades ou tarefas” como elementos constituintes dos processos de ensino/aprendizagem. Segundo Zabala, “podemos considerar atividades, por exemplo: uma

⁶⁶ Para um estudo mais aprofundado sobre as formas e critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem na filosofia, indicamos a leitura do capítulo VI, intitulado *A avaliação em filosofia*, da obra *Lecionando Filosofia para adolescentes: práticas pedagógicas para o Ensino Médio*, de Renato Velloso, da editora Vozes, 2015.

exposição, um debate, uma leitura, uma pesquisa bibliográfica, tomar notas, uma ação motivadora, uma observação, uma aplicação, um exercício, um estudo, etc” (1998, p. 17). Assim, as sequências didáticas são consideradas uma maneira de situar uma série de atividades que não podem ser vistas apenas como um mero tipo de tarefa, mas como um critério que permite identificações e caracterizações preliminares na forma de ensinar:

Desta maneira, podemos definir as atividades ou tarefas como uma unidade básica do processo de ensino/aprendizagem, cujas variáveis apresentam estabilidade e diferenciação: determinadas relações interativas professor / alunos e alunos / alunos, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição de tempo e espaço, um critério avaliador; tudo isso em torno de determinadas intenções intencionais educacionais, mais ou menos explícitas. (ZABALA, 1998, p. 17)

A maneira de configurar as sequências de atividades é um dos traços mais claros que determinam as características diferenciais da prática educativa: “a ordem e as relações que se estabelecem entre diferentes atividades determinam de maneira significativa o tipo e as características do ensino” (ZABALA, 1998, p. 18). Nesse sentido, a maneira como as atividades são organizadas numa série ou sequência didática indica a função que cada uma das atividades possuem na construção do conhecimento ou da aprendizagem, assim como expressa também o valor educativo que essas atividades possuem na aprendizagem dos alunos. As sequências didáticas ou de atividades operam então como um recurso para se desenvolver uma prática educativa que funciona como uma unidade na qual todas as etapas convergem para uma intervenção no processo educativo, em busca de mudanças ou novas práticas para aperfeiçoar o ensino: “É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou em menor grau na formação de nossos alunos (ZABALA, 1998, p. 29). Não obstante, é preciso que o professor esteja ciente que o planejamento e estruturação de uma sequência didática, por mais organizada que seja, não é garantidor do êxito com o ensino e seus pretensos objetivos, especialmente quando se trata da questão do ensino de filosofia. E por quê?

A razão que justifica essa perspectiva é o fato de que filosofar, como já assinalado anteriormente, depende de uma decisão subjetiva, supõe pôr em ato uma experiência de pensamento, e isto, envolve uma tomada de decisão. Em conformidade com Cerletti, não há planejamento de aulas que possa dar conta da irrupção do pensamento do outro (2008). Para o autor, a reflexão sobre que metodologia empregar em um curso ou em uma situação de aula adquire, no ensino de filosofia, uma significação diferente. Nesse sentido, Cerletti afirma que “não será possível pensar em uma didática da filosofia (como uma técnica de aplicação) independentemente das decisões filosóficas que o professor adote, posto que o *quê* ensinar

aparece sempre entrelaçado com o *como* fazê-lo, e vice-versa” (2008, p.36). Cada situação de planejamento ou programação de um curso ou aulas de filosofia consiste então num desafio filosófico inédito de cada professor ou professora.

Será difícil dizer quem uma sequência determinada de passos didáticos pudesse conduzir finalmente a filosofar. O que é possível delinear é um esquema mínimo de operatividade que reflita de maneira coerente as características assinaladas (o professor como filósofo, a pergunta filosófica como pergunta didática, o “quê” fundido ao “como”, o convite a pensar). Nesse esquema deveriam constar ao menos dois momentos: um de problematização e outro de tentativa de resolução. (CERLETTI, 2008, p. 37)

Essa colocação tem como consequência que não há um *modus operandi standard* cujo êxito é absolutamente garantido e passível de ser reproduzido por qualquer professor, já que uma metodologia de ensino de filosofia se constrói no dia-a-dia de sala de aula. No entanto, conforme salienta Cerletti, se a meta da metodologia é o filosofar, o “conteúdo” a ensinar deverá integrar a atividade, a atitude e o tema filosófico (2008, p. 36). Pois bem, tomando como base tais considerações, acreditamos ser possível desenhar uma sequência didática que pode, ou pelo menos tenta, colocar em curso um trabalho com a filosofia em que o filosofar esteja direcionado para a questão da construção da própria identidade, ou (auto)formação de si, situada e definida neste trabalho como processo de formação e desenvolvimento da percepção que cada indivíduo tem de si mesmo, ou seja, como ele se entende, se reconhece e se diferencia dos outros.

Portanto, no âmbito do ensino de filosofia, considerando o professor como um filósofo que precisa criar e recriar a própria didática em função do contexto, das condições e possibilidades em que tem de ensinar, como um pensador capaz de escolher, decidir ou inventar sua própria didática, cabe senão ele levar adiante a tarefa de pensar e determinar uma sequência didática alinhada aos objetivos filosóficos pretendidos com o exercício do ensino de filosofia. Isso porque, não se deve pensar que só importa o conteúdo filosófico colocado em jogo, mas igualmente a prática que melhor conduzirá o professor ao alcance de seus objetivos, bem como, e sobretudo, os próprios estudantes, a causa final do ensino.

4.4 Da aplicabilidade da sequência didática da oficina filosófica.

Levando em conta que, como fora exposto, é o próprio professor, o oficinairo, que deve buscar sua própria maneira, o seu estilo de oficina, aquele que mais se adequa a seus objetivos, ao contexto de sua realidade, aos participantes que dela farão parte, a sequência didática que decidimos traçar para trabalhar na oficina a questão da construção da própria identidade, como condição para um projeto de vida autônomo e autêntico, está constituída pelos seguintes movimentos:

- ✓ **Exposição do tema/problema da oficina**
- ✓ **Diálogo entre os participantes**
- ✓ **Investigação conceitual**
- ✓ **Sensibilização**
- ✓ **Debate de perspectivas**
- ✓ **Autoavaliação**

A sequência didática supracitada pode ser desenvolvida em três (3) aulas, que são descritas abaixo. Orientamos que seja desenvolvido duas etapas sequenciais por aula, com cada aula de dois tempos de 50 minutos, e que podem ser, se necessário, adaptadas para melhor se encaixar na realidade vivida, além de que a sequência pode ser aperfeiçoada e acrescentada. Eis, a seguir, a descrição das sequências didáticas:

1º passo – Exposição do tema/problema da oficina: fase introdutória da oficina. Consiste na apresentação, por parte do professor ou professora, do tema a ser trabalhado na oficina. No caso em questão, o tema é a construção da própria identidade na adolescência. Nessa fase, é realizada a transformação do tema em problema, apresentando uma situação problemática em relação ao tema abordado a fim de suscitar a atenção dos estudantes. A problematização do tema é feita a partir da instauração de perguntas e questionamentos, propondo situações em que o tema possa ser visto por diferentes ângulos e problematizado em diferentes aspectos. Nessa etapa, busca-se estimular o senso crítico e problematizador da filosofia nos participantes. Para isso, sugerimos as seguintes questões:

- Quem sou eu, para além das minhas características físicas?
- Como cheguei a ser o que sou?
- A identidade é algo fixo ou mutável, em constante construção?
- Em que medida o que hoje eu sou é resultado do que escolhi ser?

Essas perguntas podem servir como ponto de partida para discussões profundas e reflexões individuais acerca do tema em questão, estimulando os alunos a compartilharem suas experiências, opiniões e perspectivas, criando um ambiente de debate e abertura para diferentes visões e perspectivas. As opiniões dos alunos constituem a matéria-prima para que o professor produza um discurso que coloque em evidência a concepção de formação proposta por Nietzsche, sob a ideia de “tornar-se o que se é”. Explique como o filósofo é defensor da ideia de que cada ser humano é um *unicum* nesta terra e que, por isso, orienta que o indivíduo se

encoraje para ousar viver de acordo com sua própria singularidade, de modo a buscar a expressão autêntica de si mesmo e abraçar a virtude de ser ele próprio.

2º passo - Diálogo entre professor(a) e estudantes: nesta fase busca-se promover discussões acerca do tema em questão, observando os conhecimentos e opiniões prévias dos alunos a respeito do assunto. A fim de estimular uma atitude favorável ao debate em torno da problemática, sugerimos uma atividade em grupo com o parágrafo primeiro do prólogo de *Genealogia da Moral*, em que Nietzsche levanta a reflexão que cada um de nós é um completo estranho para si mesmo. Eis a sugestão de um roteiro para a atividade:

1 – **Leitura do texto:** distribua cópias do texto para os participantes e peça que o leiam atentamente. Incentive-os a sublinhar ou destacar trechos que chamem sua atenção ou gerem questionamentos.

2 – **Discussão em grupo:** após a leitura, promova um debate em grupo a respeito do texto. Inicie perguntando aos participantes o que eles entenderam do texto e quais são as principais ideias e reflexões que o texto implica. Incentive os alunos a compartilharem suas interpretações e opiniões.

3 – **Produção de um autorretrato simbólico:** convide os alunos a produzirem um texto dissertativo expressando sua compreensão de si mesmos, criando uma espécie de autorretrato no qual eles visualizem quem eles são e quem eles aspiram ser. Oriente-os a incorporar elementos do texto e das reflexões realizadas até o momento, e a agregar ao texto seus sentimentos, suas experiências em relação ao desconhecimento de si mesmo, de modo à estimular o exercício de autoconhecimento.

4 – **Compartilhamento e discussão final:** convide cada aluno a apresentar o seu autorretrato e a compartilhar com os demais uma breve explicação sobre ele. Após cada apresentação, promova uma discussão sobre as descobertas, semelhanças e diferenças nas representações de cada um. Incentive o diálogo aberto e a troca de perspectivas.

- **Objetivo da atividade:** estimular a reflexão em torno da questão fundamental do texto: quem somos nós verdadeiramente? O autorretrato é uma atividade que visa incentivar o exercício de autoconhecimento, e serve como recurso para motivar o aluno à voltar-se para sua própria vida e colocar a si mesmo em situação de análise reflexiva, habilidade importante para a autodescoberta e construção da identidade. Essa atividade é crucial para observar o que pensam os alunos e qual a percepção que eles têm de si mesmos, isto é, sua autoestima e autoconceito.

3º passo – Investigação conceitual: apresentação dos conceitos nietzschianos que servirão de base teórica para análise e reflexão sobre a questão da formação de si mesmo, sob a ótica do ideal de formação (*Bildung*) proposto por Nietzsche, cuja proposta envolve a tarefa de “tornar-se o que se é”. Os conceitos escolhidos para tratar desse assunto foram estes: *Espírito livre*; *Vontade de Poder*; *Super-homem (Übermensch)* e o *Eterno Retorno*.

É fundamental que o professor, com base em sua formação e em seu entendimento sobre tais conceitos, forneça uma exposição explicativa da associação entre os conceitos e o tema/problema abordado, debatendo com os estudantes como tais conceitos podem ser explorados, interpretados e aplicados na busca por uma identidade autêntica e pessoal. Nesse movimento o professor deve apresentar as respectivas obras em que se encontram os conceitos, de modo a indicar a referência bibliográfica utilizada. Para ilustrar e ampliar a exposição de cada um dos conceitos, bem como atrair a atenção dos alunos, é colocado em movimento o quarto passo.

4º passo – Sensibilização: esta é uma das atividades que pode ser bastante atraente e envolvente. É realizada a audição de canções com as letras impressas e distribuídas para cada aluno, correlacionando cada canção com seu respectivo conceito, visando criar uma empatia com o conceito, isto é, fazer com que ele “afete” o estudante. Trata-se, em outras palavras, de fazer com que experimentem, que “sintam na pele” o conceito filosófico.

Após a reprodução da canção, o professor contextualiza a letra da música com o conceito filosófico, apresentando possíveis relações entre ambos, de maneira a aprofundar a abordagem, análise e reflexão em torno do referido conceito. As canções que sugerimos são as seguintes:

Cantor(a) ou conjunto	Música	Conceito
Raul Seixas	Eu sou egoísta	Espírito Livre
Chico Buarque	Construção	Eterno Retorno
Pitty	Máscara	Além-do-humano
Maglore	Aquela força	Vontade de Poder

Embora as canções citadas não façam referência direta aos respectivos conceitos, é possível estabelecer algumas conexões e afinidades temáticas entre as letras das canções e os conceitos nietzschianos. É importante frisar que a interpretação das letras de músicas tem

caráter subjetivo e, portanto, diferentes pessoas podem encontrar diferentes conexões e significados ao relacionar conceitos filosóficos com as letras das canções.

A canção “Eu sou egoísta”, assim como o conceito de *Espírito livre*, traz à tona a questão da busca pela liberdade individual, autonomia e individualidade. O espírito livre figura como tipologia característica do movimento de libertação das convenções sociais, vivendo à medida do seu valor, de sua força e singularidade, ele é uma espécie de irrupção da consciência intelectual em meio a opressiva imposição dos modos de pensar e agir, ou da maneira de ser, impostos pela cultura dominante, desviando-se das expectativas sociais e das opiniões imperantes de seu tempo: “Eles dão testemunha do quão pleno de potências afirmativas deve ser uma vida para conseguir criar e se recriar tão plenamente em meio a condições tão adversas. Apesar da reação, o *Espírito livre* é afirmativo” (WEBER, 2011, p. 213). A honestidade consigo mesmo é a marca de um espírito livre, como possibilidade para a afirmação de si, de quem se é, para além do bem e do mal.

Para Nietzsche, enquanto a maioria das pessoas tende a seguir padrões e costumes estabelecidos pela sociedade, um “espírito livre” desafia esses padrões e busca sua própria verdade: “como quer Nietzsche, ele pode não ter opiniões mais justas, ao menos seu desejo se ampara na busca da verdade, ou de algo que seja mais verdadeiro, mais vital do que o costume” (WEBER, 2011. P. 215). Na canção de Raul Seixas, cantor e compositor brasileiro conhecido por suas letras com alto teor filosófico e crítico, pode ser percebida essa ideia na passagem em que o canto afirma: “Se você acha que tem pouca sorte / Se lhe preocupa a doença ou a morte / Se você sente receio do inferno / Do fogo eterno, de Deus, do mal / Eu sou estrela no abismo do espaço / O que eu quero é o que eu penso e o que eu faço / Onde eu tô não há bicho papão”. Nesse sentido, tão logo, pode-se encontrar uma certa semelhança com a ideia de *Espírito livre* de Nietzsche. Ambos enfatizam a importância do indivíduo seguir seus próprios desejos e necessidades, sem se preocupar tanto com as opiniões ou expectativas alheias, de tentar viver de acordo com seus próprios valores e de buscar a autenticidade e satisfação pessoal em ser o que se é.

A música "Construção", de Chico Buarque, é uma canção marcante que aborda a dura realidade da vida de um trabalhador da construção civil, desde o início de seu dia até seu trágico fim. A narrativa da canção expressa uma vida vivida num ciclo repetitivo de uma jornada de trabalho penosa, destacando as dificuldades e a alienação do indivíduo de si mesmo. O protagonista enfrenta uma rotina árdua e opressiva, onde cada dia parece ser repetitivo, assemelhando-se ao anterior, como se estivesse preso em um eterno retorno de dias repetitivos.

Nesse contexto, podem ser exploradas algumas semelhanças e paralelos com o conceito nietzschiano do “Eterno Retorno”. Nele, Nietzsche nos convida a refletir sobre vida que estamos vivendo, nos colocando diante de uma experiência de pensamento que propõe a seguinte reflexão: “E se um dia, ou uma noite, um demônio lhe aparecesse furtivamente em sua mais desolada solidão e dissesse: ‘Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes’, de tal forma que nada de novo haverá nela, diz o filósofo, mas, pelo contrário, “cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo o que é inefavelmente grande e pequeno em sua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma sequência e ordem” (NIETZSCHE, 2001, p. 174, § 341, *GC*). Esta é a reflexão nietzschiana: você suportaria viver uma vida em que tudo retornasse exatamente da igual, da mesma maneira? A pergunta de Nietzsche seria então se o trabalhador que protagoniza a canção “Construção” seria capaz de afirmar, de dizer sim ao retorno da vida pequena e miserável que vivera até então.

O que ensina, então, o pensamento do *Eterno Retorno*? Em que ponto ele fornece elementos para uma sabedoria de vida. De acordo com Ferry, o conceito nietzschiano é, no fundo, um critério de avaliação, um princípio de seleção dos momentos de nossas vidas que valem ou não a pena ser vividos, separar o que merece do que não merece ser vivido: “é preciso aprender a distinguir o que vale ser vivido e o que merece perecer. [...] saber separar as formas de vida frustradas, medíocres, reativas e enfraquecidas, das formas de vida intensas, grandiosas, corajosas e ricas em diversidade” (2006, p. 126). Eis a proposta nietzschiana com o conceito do *Eterno Retorno*, nas palavras do próprio filósofo:

Se, em tudo o que você quer fazer, começar perguntando: “Tenho certeza de que desejo fazê-lo infinitas vezes?”, isso se tornará o centro de gravidade mais sólido para você... Eis o ensinamento de minha doutrina: “Viva de forma a ter de *desejar* reviver — é o dever —, pois, em todo caso, você reviverá! Aquele para quem o esforço é a alegria suprema, que se esforce! Aquele que ama antes de tudo o repouso, que repouse! Aquele que ama antes de tudo se submeter, obedecer e seguir, que obedeça! Mas que saiba para o que dirige sua preferência, e não recue diante de *nenhum meio*! É a *eternidade* que está em jogo!”. (NIETZSCHE *apud* FERRY, 2006, p. 127)

O conceito do *Eterno Retorno* traz um ensinamento filosófico ou uma perspectiva de vida que enfatiza a importância de viver de uma maneira que nos faça desejar reviver infinitas vezes. Nietzsche considera-o como uma medida da grandeza e do valor de uma vida. Trata-se, portanto, de uma ideia filosófica que nos convida a interrogar nossa própria existência e a refletirmos sobre o significado e a valoração da vida que estamos vivendo, sugerindo que as nossas escolhas e esforços na vida têm implicações para além do tempo presente, de modo que a maneira como vivemos agora pode influenciar o nosso futuro e, por isso, devemos estar

cientes das nossas escolhas e das consequências de nossas ações. Nesse sentido, pretende-se, com o referido conceito, possibilitar aos estudantes exercitar o pensamento em refletir sobre os momentos de sua vida, as vivências, reavaliar escolhas, de modo a ponderar se a vida até então vivida merece ser aprovada ou rechaçada, ou então se, eventualmente, ela deve ser retomada e modificada para valer a pena ser vivida.

A música “Máscara” da cantora Pitty aborda temas relacionados à autenticidade, individualidade e liberdade de expressão. A letra fala sobre a coragem do indivíduo para afirmar sua própria singularidade, da pressão social para se encaixar em padrões sociais pré-estabelecidos, da sensação de estar preso em um modelo de “ser” imposto pela cultura da época, enfatizando a importância de ser verdadeiro consigo mesmo, e de se despir das “máscaras” para assumir quem se é, deixando entrever um questionamento sobre a busca por uma identidade verdadeira, genuína e livre, o que pode ser visto como a expressão de uma busca pelo “além-do-humano” no sentido nietzschiano. O “*Übermensch*”⁶⁷ simboliza a superação dos limites, das amarras que condicionam a existência humana e a construção do humano. No prólogo de *Zarathustra*, Nietzsche afirma: “Eu vos ensino o super-homem. O homem é algo que deve ser superado. Que fizestes para superá-lo? Todos os seres, até agora, criaram algo acima de si próprios” (2011, p. 12). Para Nietzsche a forma-conceito “homem” não é algo estático, mas reversível, isto é, mutável, devendo ser constantemente ponderada, de modo a aprová-la, afugenta-la e modifica-la, visando sempre sua elevação.

“Grande, no homem, é ele ser uma ponte e não um objetivo: o que pode ser amado, no homem, é ser ele uma *passagem*”, afirma o filósofo alemão (2011, p. 14). Desse modo, o “super-homem” nietzschiano é aquele que vai para além das limitações e convenções impostas pela sociedade, que supera, que ultrapassa a forma “homem/humano” apregoadas pelos modelos existências reinantes na cultura da época, que mais parecem prisões, e que se torna então criador de novas formas, em oposição ao modelo de homem domesticado, acomodado, conformado,

⁶⁷ As duas traduções mais comuns para *Übermensch* são “super-homem” e “além-do-humano”. “O prefixo *Über* significa “sobre”, e o substantivo *Mensch* faz referência ao “ser humano” em geral, tanto masculino como feminino. [...] O super-homem não é propriamente um indivíduo, nem um grupo de indivíduos concreto, mas um estágio superior da humanidade” (LLÁCER, 2015, p. 98). Portanto, o *Übermensch* não designa uma espécie superior de ser humano, no sentido de evolução biológica, mas refere-se literalmente a alguém que se coloca para além do modelo de “humano” de seu época, um supra-humano, um “além-do-humano”. Optamos por fazer uso neste trabalho dos dois significados como sinônimos.

aferrado ao seu tempo. Ir para “além-do-humano” implica uma tarefa de elaboração criativa, como trabalho de autodefinição, pois paradoxalmente nós somos humanos (assim nos definimos), mas ainda não o somos, isto é, ainda não estamos plenamente definidos. “Nascemos humanos, mas isso não nos basta: temos de chegar a sê-lo” (SAVATER, 1998, p. 29). Desse modo, a capacidade de buscar e definir, descobrir e inventar o *humanum* representa a proposta do conceito de “super-homem” nietzschiano: “Amo aquele que trabalha e inventa, para construir a casa para o super-homem e lhe preparar terra, bicho e planta” (NIETZSCHE, 2011, p. 14, ZA). Assim, para Nietzsche, definir o “humano” torna-se tarefa fundamental para que possamos criar em nós o ser que queremos ser. Afinal de contas, o que pode/deve o homem a não ser ultrapassar-se?

O “super-homem” é assim aquele que se torna autor e criador de si mesmo, como expressão da diferença no lugar de conservação do igual, em que o indivíduo passa a se afirmar na diferença, na constituição de um personalidade autêntica e excepcional que se desvincula das fórmulas genéricas e partilhadas pela massa gregária. Triunfa no indivíduo a honestidade consigo mesmo, a reivindicação de sua própria singularidade: “Diga, quem você é, me diga / Me fale sobre a sua estrada / Me conte sobre a sua vida / Tire a máscara que cobre o seu rosto / Se mostre e eu descubro se eu gosto / Do seu verdadeiro jeito de ser / O importante é ser você / Mesmo que seja estranho / Seja você, mesmo que seja estranho, seja você, mesmo que seja bizarro”, diz a letra da canção da cantora Pitty, enfatizando a importância de ser verdadeiro consigo mesmo, de se despir das máscaras e ser o que se é. Desse modo, percebe-se uma estreita afinidade entre a canção e o conceito de “além-do-humano” ou “super-homem” nietzschiano, pois ambos referem-se à busca por transcender as limitações e condições humanas para se tornar uma versão aprimorada e superior de si mesmo. No fomento da identidade, o *Übermensch* pode ser interpretado como a busca do indivíduo por uma expressão individual singular e única, que ultrapassa as normas e expectativas comuns, em busca de afirmar-se, de tornar-se o que se é.

Por último, a canção “Aquela força” exalta a determinação, a resiliência e o desejo de superação de si mesmo. A letra transmite a ideia de que, mesmo diante das dificuldades e desafios, é necessário encontrar uma força interior para seguir em frente e alcançar os objetivos desejados. Essa “força interior” pode ser relacionada ao conceito de “Vontade de Poder”⁶⁸ de

⁶⁸ *Vontade de Poder* (Der Wille zur Macht). Na tradução brasileira utilizada, de Paulo César de Souza, está escrito “vontade de poder”. Contudo, o termo “poder” é também interpretado no sentido de “potência”, que refere-se ao aumento, desenvolvimento, intensificação, expansão da capacidade de existir, de viver. Vale salientar ainda que

Nietzsche. Conceito central da filosofia nietzschiana, a *Vontade de Poder* funciona como filtro interpretativo do mundo, da vida aos olhos de Nietzsche: “O mundo visto de dentro, o mundo definido e designado conforme o seu ‘caráter inteligível’ – seria justamente ‘vontade de poder’, e nada mais” (NIETZSCHE, 1992, p. 43, § 36, *ABM*). Isso quer dizer que a vida para Nietzsche é um espelho da “vontade de poder”, que define-se como uma tendência para o aumento, o desenvolvimento e expansão das próprias forças vitais, uma batalha por superação, uma luta “por ser mais e melhor”, afinal de contas este foi o segredo que a própria vida confiou a Zaratustra: “eu sou aquilo *que sempre tem de superar a si mesmo*” (NIETZSCHE, 2011, p. 101). Nietzsche argumenta que o homem não pode e não quer apenas conservar-se ou adaptar-se para sobreviver, ele quer expandir-se, quer descarregar sua força, expressar sua diferença individual, afirmar-se a si próprio: “Apenas onde há vida há também vontade: mas não vontade de vida, e sim — eis o que te ensino — vontade de poder!” (2011, p. 101). Nesse sentido, é a “vontade de poder” que permite ao indivíduo desenvolver seu potencial máximo, de modo a tornar-se um “super-homem” ou um ser “além-do-homem”, de superar-se, em busca de chegar a ser o que se é.

Essa “vontade de poder” pode ser identificada na letra da canção “Aquela força”, como por exemplo no trecho que diz que todo indivíduo conserva em si “uma busca forte pra se libertar”, descrita como uma força indivisível, algo que embora o protagonista não tenha consciência, estava nele desde o início: “Aí ele foi crescendo / Os seus medos foi vencendo / Outros tantos ele iria enfrentar / Sua arma invisível / Algo que ele não sabia / Todo tempo isso estava lá / Conservar a força / Que faça crer que o futuro será nosso amigo / A mesma força / Que tem o grito do tigre quando corre perigo [...] / Que a águia tem no alto quando vai mergulhar / A força é essa / A força é essa”. Essa conservação da força, descrita na música, pode ser associada à “vontade de potência” de Nietzsche, como substrato de todos os seres vivos, que é a busca pela superação, crescimento e poder sobre si mesmo, para ser dono de si próprio, e que implica assumir as forças que atravessam o nosso próprio corpo⁶⁹. Como vimos anteriormente, o mandato nietzschiano de “tornar-se o que se é” implica conceber o próprio eu como devir permanente: “Que eu tenha de ser luta e devir e finalidade e contradição de finalidades: ah,

a palavra “vontade” está desvinculada do âmbito psicológico, no sentido da faculdade humana de querer conscientemente algo que nos falta.

⁶⁹ É preciso ficar claro, em qualquer caso, que Nietzsche não faz uma apologia à desinibição completa e ao descontrole total das paixões, apontando para um ser “natural” e “amoral”, digamos assim, para uma espécie de “besta fera” que dá rédea solta aos seus instintos. A automodelação que Nietzsche proclama implica aprender a dar ordens a si mesmo, uma tarefa rigorosa e exigente: “Em toda ordem vi experimento e risco; ao dar ordens, o vivente sempre arrisca a si mesmo. E também quando dá ordens a si mesmo: também aí tem de pagar por ordenar. Tem de se tornar juiz, vingador e vítima de sua lei” (NIETZSCHE, 2011, p. 100, *ZA*).

quem adivinha minha vontade, também adivinhará os caminhos tortos que ela tem de percorrer” (NIETZSCHE, 2011, p. 101, ZA). A confecção de si mesmo que Nietzsche propõe implica reconhecer que não se trata de antecipar uma trajetória linear e previsível, que os caminhos que o indivíduo irá percorrer podem ser tortuosos e cheios de contradições, que envolve escolhas difíceis e caminhos sinuosos, mas que é justamente nessa complexidade que reside a possibilidade de construir uma identidade autêntica e genuína, algo que requer experimentação de si, ou tal como diz a canção, algo que “você só vai saber sendo, só vai saber vivendo”.

É importante salientar que essa é a interpretação que aqui atribuímos aos conceitos nietzschianos apresentados. Obviamente, existem tantas outras formas de interpretá-los e manuseá-los, conforme a leitura, a formação e o estilo de cada professor(a). Não obstante, consideramos que cada um desses conceitos possui uma riqueza filosófica singular e nos oferece subsídios para explorar a questão da construção de uma identidade autêntica, e a ideia de “tornar-se o que se é”. Para essa fase, sugerimos a seguinte atividade:

➤ **Autobiografia imaginada:**

1 – O professor orienta os alunos a escolher um ou mais conceitos filosóficos expostos para experimentar sua aplicação em situações de sua vida cotidiana. Eles podem escolher os conceitos com os quais se identificaram ou queiram explorar de forma mais profunda. O fato de que um ou outro conceito seja mais ou menos interessante dependerá do modo como cada aluno foi por ele afetado, a partir de sua singularidade e seu contexto de vida.

2 – Atividade de escrita reflexiva: o professor orienta que os estudantes escrevam um texto dissertativo sob a forma de uma carta, com o título “Carta para o eu do futuro: como me tornarei o que sou”. Na carta eles descrevem quem eles são até o momento presente, ponderando sobre suas experiências de vida, suas trajetórias, reavaliando seus equívocos, suas conquistas, e refletem sobre quem eles desejam ser no futuro, utilizando os conceitos que escolheram e tiveram mais afinidade para criar um “personagem” para si mesmos. É importante lembrar os alunos de que o autoconhecimento é uma viagem única, individual e indelegável. Cada indivíduo tem a sua própria trajetória existencial, logo, somente ele pode/deve empreender o exercício de autoconhecimento e avaliação de si próprio.

O professor pode dar algumas dicas para a feitura da carta, como por exemplo:

- **Ser casual na escrita da carta:** o aluno está escrevendo uma carta para si mesmo, por isso, ela não precisa ter um tom demasiado formal. Oriente-o a escrever como se estivesse falando com seu melhor amigo.

- **Diálogo entre o “eu” do presente e o “eu” do futuro:** ao falar de acontecimentos ou experiências relacionadas ao seu próprio presente, o professor orienta o aluno a usar o termo “eu”. Ao falar do eu futuro, usar o termo “você”. Ao falar sobre o seu futuro, o aluno deve utilizar o termo “você” para se referir a si mesmo. Essa distinção entre “eu” e “você” ajudará a diferenciar as ações e experiências atuais das expectativas futuras, tornando a comunicação mais clara e precisa.
- **Resumo de quem se é no presente:** a carta pode começar com um breve resumo de quem o aluno é no presente. Oriente-o a explorar suas características pessoais, seus sentimentos, suas paixões, suas ideias, identificando os valores, os hábitos e os costumes que moldam sua personalidade. Incentive-o a refletir sobre momentos e experiências significativas ao longo de sua vida, que ele considera ser marcante e modelar de sua identidade. Tomar consciência de si mesmo, de quem se é, pode ajudá-lo a formar uma imagem de quem ele pretende ser no futuro.
- **Diagnosticar habilidades e aptidões:** oriente-o a buscar identificar suas paixões, aptidões, inclinações, interesses, preferências, o que lhe causa alegria, satisfação, atividades que realmente o motiva, habilidades com as quais ele mais se identifica claramente. O objetivo é que o aluno expresse de forma intuitiva suas inclinações naturais e entre em contato com sua própria singularidade, de modo a cultivá-la.
- **Definir metas e expectativas:** oriente o aluno a escrever sobre coisas que para ele são importantes na vida, relacionadas a diferentes áreas de sua vida, como carreira, educação, relacionamentos, crescimento pessoal e profissional, e definir metas e projetos que almejam conquistar. É importante lembrá-lo que as metas e expectativas podem evoluir ao longo do tempo, à medida que ele se desenvolve e amadurece, à medida em que descobre mais sobre si mesmo.
- **Objetivo da atividade:** estimular a experimentação conceitual e reflexão sobre a formação de si mesmo e da própria identidade, permitindo que os alunos explorem diferentes perspectivas e que possam incorporar os conceitos e utilizá-los como ferramentas para a condução e resolução de algum aspecto concreto de suas vidas, de modo que influenciem em suas escolhas e tomadas de decisão acerca de quem eles são e quem pretendem se tornar. O fundamental é que os participantes apresentem retenção essencial dos conceitos nas cartas que escrevem para si mesmos.

No contexto da metodologia da oficina filosófica, esse tipo de dissertação possui um valor fundamental para permitir ao aluno observar, expor e desenvolver suas próprias ideias

e perspectivas sobre si próprios, lembrando-o que a construção da identidade é um processo contínuo que envolve autoconhecimento, afirmação da singularidade, e que cada indivíduo tem o poder de moldar quem se é de maneira autêntica e significativa.

5º passo – Debate de perspectivas: nessa derradeira etapa, o professor promove uma roda de conversas em que os alunos são convidados a compartilharem com os colegas as cartas que escreveram, de modo que expressem eventuais mudanças de perspectivas com relação a si próprios, seus projetos de vida, sobre o valor e importância da reflexão crítica, do autoconhecimento e da busca da autenticidade no processo de formação de si mesmos, e de construção da própria identidade. Incentive-os a observar como se sentem em relação a si mesmos e a refletir sobre as descobertas que fizeram durante a oficina.

6º passo – Autoavaliação: consiste na avaliação do processo ensino-aprendizagem, do método utilizado. Só mesmo o professor ou professora pode rever seu trabalho, a fim de avaliar e reavaliar se o método da oficina e a sequência didática que o constitui foi, de algum modo, frutífero para alcançar os objetivos pretendidos. A reflexão sobre a própria prática é fundamental para orientar os professores, tanto os que já possuem experiência no ensino de filosofia como os que estão iniciando, no exercício da função docente, não apenas para aperfeiçoar sua didática, mas, sobretudo, para reavaliar seus próprios saberes profissionais na construção e aplicação de estratégias de ensino. Para isso, é bem-vinda a opinião dos participantes da oficina. Ora, se são os alunos a “causa” final do planejamento do método e da sequência didática para executá-lo, são eles os legítimos juízes das ações e resultados obtidos. Como instrumento para a coleta de dados a respeito da avaliação da oficina, sugerimos a aplicação de um questionário avaliativo a ser respondido pelos alunos e alunas participantes da oficina, de forma livre e espontânea. O questionário está presente ao final deste trabalho, sob a forma de apêndice.

É importante ressaltar que os seis passos metodológicos apresentados constituem uma dentre outras possibilidades de práticas de ensino de filosofia. Os professores podem optar por trocar, inverter, deslocar, ampliar, reduzir, enfim, modificar a sequência didática de acordo com sua preferência ou conforme a melhor maneira que lhe convém. Decerto, cada professor possui autonomia e conhecimento para adaptar e personalizar a sequência didática de acordo com suas necessidades e as do grupo de alunos participantes, e, como oficinairo, como maestro da oficina, só ele sabe o melhor modo de regê-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Será que o pensamento de Nietzsche pode ser usado, ainda hoje, como instrumento para se pensar a educação e o ensino de filosofia em seu contexto escolar? Será que suas reflexões e críticas à cultura e a educação a ele contemporânea, como também ao *modus operandi* como a disciplina de filosofia era ensinada e praticada nos estabelecimentos de ensino de sua época, pode servir de exemplo para que possamos refletir questões do nosso tempo? Será que seu pensamento é válido para abrir um horizonte de novas perspectivas acerca da contribuição educativa da filosofia na formação dos jovens e adolescentes? Do nosso ponto de vista, consideramos que quanto a essas questões não restam dúvidas.

Ao longo deste trabalho, fica evidente que as teses de Nietzsche nunca estiveram tão atuais. O filósofo identificou problemas que, mesmo com a diferença temporal, ainda persistem. Com a implementação do Novo Ensino Médio, temos observado cada vez mais um abandono da formação humana integral em prol de uma educação direcionada para o fortalecimento de habilidades e competências alinhadas ao mundo do trabalho, voltadas para o atendimento das necessidades e demandas do mercado de trabalho, ou, como dizia Nietzsche, para a satisfação dos interesses da “fábrica da utilidade pública”. Nesse viés, conforme apontava o filósofo, o indivíduo em si mesmo é esquecido, instrumentalizado e transformado em mera peça da engrenagem de um projeto maior. O novo modelo desse ideal de formação é claramente a ideia de *Projeto de Vida*. Não nos deixemos enganar. É preciso observar nossa realidade educacional com vigília e perspectiva crítica, de maneira a imunizar-nos contra idealismos baratos, pedagógicas demagógicas ou falsas novidades.

Do modo como está proposto pela BNCC, a ideia de *Projeto de Vida* sedimenta a transposição dos discursos mercadológicos para as escolas, suas raízes estão fincadas nos “solos do mercado”, visto que o foco desse novo componente curricular está concentrando e alinhado às finalidades educacionais do Ensino Médio, cujo objetivo principal é garantir às juventudes uma formação básica para a cidadania e para o mercado de trabalho, que impõe valorizar papéis sociais a ser desempenhados pelos jovens, qualificar processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida, de modo que, para isso, supõe “o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível” (BRASIL, 2018, 465). Desse modo, propõe-se que os jovens desenvolvam habilidades e competências para construir sua identidade e definir, de maneira cada vez mais precoce, seu projeto

existencial, a fim de que persigam seus objetivos “particulares” e tenham “sucesso na vida”. Tudo para o bem dos jovens, evidentemente.

Essa ideia nos parece falsa e mesmo perversa. É falsa porque há inúmeras formas de se projetar uma vida, que dispensa sobretudo a preocupação aflitiva com a conquista de um emprego ou profissão, no que implica, inclusive, como condição de possibilidade, o esquecimento e certo alheamento de si. É perversa porque é arbitrária de um projeto de vida edificado no cultivo das forças do indivíduo para a esfera instrumental da utilidade e serventia às ordenações socioeconômicas, preocupada com a formação para o mercado, na qual o processo de educação está sedimentado na coincidência entre escola, formação, trabalho, produtividade e sucesso na vida. Nessa tendência, a existência de vínculos entre tais elementos expressa e revela que o propósito-mor é produzir em larga escala sujeitos absolutamente adaptados às exigências da economia política, cujo destino de suas vidas é cooptado pelas promessas de um futuro promissor amparado no lógica da vida laboriosa a serviço do desenvolvimento e progresso da sociedade.

O mais desastroso, então, ocorre quando a educação, que deveria dar suporte e auxiliar o jovem no cultivo de sua liberdade, para se sentir seguro, fortalecido, com ânimo para seguir a trilha de suas próprias paixões, inclinações, interesses e olhar pessoal sobre a vida, se reveste de veículo de subjetivação, isto é, de formação de subjetividades, de personalidades, reivindicando a conformação do indivíduo aos desígnios das necessidades prementes da estrutura socioeconômica vigente, sufocando sua capacidade de autonomia de pensamento e existência, homogeneizando a forma como ele compreende o mundo e a si mesmo, e apropriando-se de sua liberdade.

Ora, supondo que, conforme dizia o filósofo francês Jean-Paul Sartre, o homem é um projeto que se vive a si mesmo subjetivamente, que nada existe antes desse projeto e que o homem será apenas o que ele projetou ser (1987, p. 10), em comunhão com a visão nietzschiana de que todo indivíduo é um milagre único, que, no fundo, todo homem sabe bem que está no mundo somente uma vez, como um *unicum*, que nenhum acaso tão raro dá origem a algo idêntico a ele (2020, p. 3, III CE) e que, por isso, ele deve dar testemunho de sua singularidade e seguir sua consciência que lhe brada “sê tu mesmo”, tu não és tudo o que fazes, opinas e desejas agora (2020, p. 4, III CE), não seria arbitrário pretender que sua formação esteja balizada na padronização e direcionamento de seu projeto de vida à uma existência curvada às obrigações trabalhistas, sociais e profissionais? Em que medida a supressão da oposição entre o individual e o coletivo, entre o singular e o padronizado, é prejudicial à liberdade e autonomia

existencial do indivíduo? Não seria justamente este o problema oculto ou mesmo velado, subjacente à ideia de projeto de vida? Como poderá o sujeito conquistar a liberdade necessária para constituir um projeto existencial original, singular, construir uma identidade autêntica e ter a chance de “tornar-se o que se é”, assim como reivindicava o filósofo alemão? Eis o dilema a que se chega após observar o modo como o Novo Ensino Médio apresenta sua proposta de projeto de vida dos estudantes.

Em vista disso, a fim de oferecer uma eventual linha de fuga, procuramos pensar uma proposta de ensino de filosofia na qual fosse mobilizada a tarefa de autoformação do indivíduo, em que o trabalho filosófico conduzisse o estudante em direção ao encontro de si mesmo, a reconhecer a força própria de sua singularidade, e no qual todo o processo de ensino-aprendizagem mantêm como foco o próprio indivíduo em sua individualidade. E para isso, o método da oficina filosófica nos pareceu o caminho mais legítimo para atingir tal objetivo. Como fora exposto, o planejamento da oficina visa oferecer ao adolescente a possibilidade de autoconhecimento, de crescimento e amadurecimento pessoal, de tecer reflexões, análises, ponderações apuradas e originais sobre si mesmo, baseando-se apenas em sua elementar e, ainda não completamente formada, individualidade, em diálogo com os conceitos filosóficos nietzschianos, experimentados como ferramentas para a reflexão sobre sua própria existência, suas perspectivas, paixões, anseios e projetos pessoais. Para isso, foi organizado uma sequência didática permeada de atividades de caráter construtivo e fomentador de autoconhecimento, visando desenvolver nos estudantes o impulso para a busca pela autenticidade, para pôr em movimento a tarefa de “tornar-se o que se é”.

O fato de o pensamento da formação (*Bildung*) em Nietzsche expor-se e revelar-se como uma viagem na qual se faz a experiência do singular, do individual, como busca de algo para além de si mesmo, para além do que se é, rumo ao conhecimento de “outro” “eu”, implica a decisão de abandonar o que se é para experimentar o que se pode vir a ser e saber de si no curso da viagem. É nesse sentido que Nietzsche considera que formação (*Bildung*) é decisão, uma exigência específica, uma determinação fundamental de quem é o homem que conhece a si mesmo (SCHUBACK, 2008, p. 39). Desse modo, a formação autêntica busca indicar que o pensamento filosófico é elemento substancial dessa viagem, desse processo, a partir do elo entre o existencial e o filosófico: “O homem é auto-reflexão e auto-conhecimento, procura e busca de si mesmo quando o (conteúdo) existencial e a (forma) conceitual e filosófica tornam-se inseparáveis” (SCHUBACK, 2008, p. 39). Em vista disso, a metodologia elaborada neste trabalho buscou acolher o significado grego de *método* – seguir junto (*meta*) no caminho

(*hódos*) do saber – de modo que o percurso do caminho forme e eduque a todo aquele que decide se dispor a segui-lo. Isso em razão de que a filosofia é sempre um desejo, um querer, uma disposição, um amor (*philo*) ao saber (*sophia*), que, para isso, requer envolvimento entre professor(a) e aluno(a), uma relação de fomento desse desejo, de provocação para a busca de um saber mais de si mesmo.

Portanto, se o processo de (auto)formação requer uma *tomada de decisão*, a mão amiga dos professores deve convidar ou estimular o adolescente a buscar ser ele mesmo. É na fase da juventude que todos nós tocamos o problema da busca pela própria identidade ainda que de modo inconsciente. Por isso, consideramos esse o momento mais oportuno para o advento da filosofia, de modo a libertar o desejo de autenticidade, a vontade de ser si mesmo, cuja orientação até então é experimentada como algo imposto de fora. Em vista disso, é incontestável a presença da filosofia e, sobretudo, de libertadores, na figura dos professores, tal como propunha Nietzsche, quando proclama que, sem dúvida, há outros meios para encontrar a si mesmo, para chegar a ser si mesmo, mas desconhece outro meio melhor do que os educadores e formadores (2020, p. 8, *III CE*). É este o papel crucial do legítimo educador para o filósofo alemão: fornecer orientação, apoio e conhecimento que possam ajudar os alunos a descobrir quem realmente são, a explorar sua própria natureza, sua singularidade e o que desejam para suas vidas: “Teus educadores nada mais podem ser que teus libertadores” (NIETZSCHE, 2020, p. 8). Em suma, cabe a nós, professores e professoras de filosofia não deixar que a Filosofia seja vista pelos nossos alunos e alunas apenas como mais uma matéria escolar, mas um campo do conhecimento, do saber, capaz de reverberar-se numa prática de vida, reconciliando a filosofia com a vida.

Por fim, acredito que a utilização de uma oficina filosófica de experimentação de conceitos nietzschianos, com foco na formação para “tornar-se o que se é”, pode ser um bom caminho para aproximar a disciplina de filosofia, os seus estudos e práticas, da vida pessoal dos jovens e adolescentes. Considero este trabalho um ajuda para que professores possam encontrar alternativas para tornar as aulas de filosofia mais diversificadas. Todas as sequências didáticas, as atividades, foram elaboradas de acordo com minhas vivências em sala de aula, ao longo de dez anos de experiência à frente do ensino de filosofia para jovens, adolescentes e adultos, tanto no ensino médio com em universidades. Além disso, tenho plena consciência de que ao navegar no desafio de construir um trabalho acadêmico envolvendo o pensamento de Nietzsche, este trabalho possui lacunas, torções, ultrajes e as inevitáveis invenções que todo trabalho criativo carrega. De qualquer forma, acredito que este trabalho pode contribuir de alguma forma para

que professores pensem propostas de enfrentamento das questões que envolvem a filosofia no ensino médio, pois, acima de tudo, é esse o nosso objetivo maior, abrir novas possibilidades e apontar novos horizontes.

De qualquer maneira é no dia a dia, na sala de aula, no diálogo com os alunos, na experimentação de diferentes abordagens e metodologias que nós, professores, podemos adquirir experiência e saber para desenvolver estratégias eficazes para engajar os nossos estudantes no estudo e aprendizagem da filosofia. De fato, só mesmo a prática do ensino de filosofia pode efetivamente nos ensinar a melhor maneira de ensiná-la. Como disse o filósofo grego Aristóteles, é fazendo que se aprende aquilo que se deve aprender a fazer.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. – 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARAUJO, Mauro. **Uma nova moral**. In: Filosofia Contemporânea e a existência humana. - Revista Filosofia, Ciência & Vida, Ed. Escala, ano II, nº 8, 2020.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de filosofia**. – São Paulo: Moderna, 1992.
- BITTAR, Eduardo C. B. **Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, *et al.* Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. – João Pessoa: Editora Univerrsitária, 2007.
- BITTENCOURT, Renato Nunes. **As falácias da ideia de progresso segundo Nietzsche**. *Acta Scientiarum. Human and social sciences*, Maringá, v. 33, n. 1, p. 81-96, 2011.
- BOLLE, W. **A ideia de formação na modernidade**. In: GHIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.) Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p.12-25.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CARVALHO, J. S. Fonseca de. **Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar**. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1023-1034, out./dez., 2017.
- CARVALHO, L. L. de; SILVEIRA, L. G. G. **Oficina de filosofia: sensibilização, reflexão e diálogo**. *Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia, Caicó*, ano III, n. 2, p. 22 - 32, jul.-dez. 2010.
- CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CERLETTI, A. **Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica**. In: *Filosofia: caminhos para o seu ensino/ Walter o. Kohan (org.); Alejandro A. Cerletti... [et al.]*. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- CLARKE, J.J. **Em busca de Jung: indagações históricas e filosóficas**. Rio de Janeiro: Ediouro S.A., 1993. (Tradução de Ruy Jungmann.)
- CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DELEUZE, G., Parnet, C. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em 1988-1989. Publicado em: 1995.
- DENAT, Céline. A filosofia e o valor da história em Nietzsche. Uma apresentação das Considerações extemporâneas. SP: Cadernos Nietzsche, nº 26, 2010. p. 85-96.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche Educador**. – São Paulo: Scipione, 2003. – (Pensamento e ação no magistério)

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche: educador da humanidade**. Revista Impulso. In: Revista Lampejo, Fortaleza. Nº 2, pp. 10-16, out/, 2012.

FERRY, Luc. **Aprender a viver: filosofia para os novos tempos**. Tradução Véra Lucia dos Reis. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FOUCAULT, M. **O que é o iluminismo**. «Qu'est-ce que les Lumières?», *Magazine Littéraire*, nº 207, mai 1984, pp. 35-39. (Retirado do curso de 5 de Janeiro de 1983, no Collège de France). Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 679-688, por Wanderson Flor do Nascimento, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREZZATTI JUNIOR, Wilson Antônio. **A fisiologia de Nietzsche: a superação da dualidade cultura/biologia**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (Coleção Nietzsche em perspectiva).

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio**. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. **Ensaio para uma filosofia da educação - Foucault pensa a Educação**. *Revista Educação - especial Biblioteca do Professor 3: Foucault pensa a Educação*. São Paulo, p. 16-25, 1º mar. 2007.

GELAMO, RP. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GIACÓIA JUNIOR, Osvaldo. **Nietzsche**. – São Paulo: PUBLIFOLHA, 2000. (Folha explica)

GIACÓIA JUNIOR, Osvaldo. **Sobre o Filósofo como Educador em Kant e Nietzsche**, 10/2005, Dois Pontos (UFPR), Vol. 2, Fac. 2, pp.77-98, Curitiba, PR, BRASIL, 2005.

GUIDO, H.; GALLO, S. KOHAN, Walter Omar. **Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas**. In: Ensinar filosofia: volume 2/organizadores Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli. -- Cuiabá, MT : Central de Texto, 2013.

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da história**. Tradução de Maria Rodrigues, Hans Harden. 2. ed. Brasília, DF: Editora UnB, 2008.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1996.

KOHAN, W. O. **Três lições de filosofia da educação. Educação e Sociedade**. –Campinas, v. 24, n. 82, p. 221-228, 2003a.

KOHAN, W. O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

KOHAN, W. O. **Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento**. In: Ensinar filosofia: volume 2/organizadores Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli. -- Cuiabá, MT : Central de Texto, 2013.

LLÁCER, T. Nietzsche – O super-homem e a vontade de poder. Tradução: Filipa Velosa. - Edição, revisão e adaptação: Atlântico Press, 2015.

LARGE, Duncan. **“Nosso Maior Mestre”:** Nietzsche, Burckhardt e o conceito de cultura. Tradução de Fernando R. de Moraes Barros. Cadernos Nietzsche, São Paulo, n. 9, p.3 a 39, 2000.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. – 3º ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LEÃO, E. C. **Alteridade, provocação do outro**. In: MESS, Leonardo; PIZZOLANTE, Romulo (organizadores). O presente do filósofo: Homenagem a Gilvan Fogel. – Rido de Janeiro: Mauad X, 2008. p. 113-120.

LEITE, F. T. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros**. Aparecida – SP: Idéias & Letras, 2008.

LEFRANC, Jean. **Compreender Nietzsche**. Trad. Lúcia M. Endlich Orth. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LEBRUN, Gérard, **“Por que ler Nietzsche, hoje?”**, in Passeios ao léu. – São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

MARCONDES, Danilo. **É possível ensinar a filosofia? E, se possível, como?** In: Filosofia: caminhos para o seu ensino/ Walter o. Kohan (org.); Alejandro A. Cerletti... [et al.]. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MARTON, Scarllet. **Nietzsche**. 2º ed. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina e outros poemas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche hoje: sobre os desafios da vida contemporânea**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. — São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. — São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. — São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich. **A vontade de poder**. Trad.: M. S. P. Fernandes, F. J. D. de Moraes. — Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora**. Trad: Antônio Carlos Braga. — São Paulo: Editora Escala, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. — 1ª ed. — São Paulo: Companhia de bolso, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Da utilidade e do inconveniente da história para a vida**. Trad. Antônio Carlos Braga e Ciro Mioranza. — São Paulo: Lafonte, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo: como alguém se torna o que é**. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. — São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, Demasiado Humano: Um livro para espíritos livres**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Anticristo**. Trad. Artur Morão. — São Paulo. Editora LusoSofia: Press, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino**. In: SOBRINHO, Noéli Correia de Melo (Org). Escritos Sobre Educação: Friedrich Nietzsche. São Paulo: Loyola, 2003c. p. 41 - 137.

NIETZSCHE, Friedrich. **Schopenhauer como educador: considerações extemporâneas III**. Tradução, apresentação e notas Clademir Luís Araldi. — São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

ONFRAY, Michel. **A política do rebelde: Tratado de resistência e de insubmissão**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

REIS, Ricardo. **Poesia**. Fernando Pessoa. - Edição Manuela Parreira da Silva. Lisboa: Assírio, 2015.

PIZZOLANTE, R. A filosofia e a coragem para o sacrifício. In: MESS, Leonardo; PIZZOLANTE, Romulo (organizadores). O presente do filósofo: Homenagem a Gilvan Fogel. — Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. p. 187-199.

PAGNI, P. A. **Nietzsche, no limiar da educação contemporânea: crítica à cultura, formação do gênio e infância na educação filosófica**. In: Introdução à filosofia da educação:

temas contemporâneos e história / Pedro Angelo Pagni, Divino José da Silva (organizadores); Claudio Roberto Brocanelli...[et al.]. – São Paulo : Avercamp, 2007.

PRIDEAUX, Sue. **Eu sou dinamite: a vida de Friedrich Nietzsche**. Tradução de Claudio Carina – São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle – 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um Humanismo**. 2ª Edição. Tradução de Rita Correia Guedes. São Paulo: Abril Cultural, 2006.

SAVATER, F. **O valor de educar**. Trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVATER, F. **O meu dicionário filosófico**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

SERINI, Lorenzo. **A concepção nietzschiana de ceticismo em Schopenhauer como educador**. Tradução de Fernando R. de Moraes Barros. In: *Cadernos Nietzsche*. – São Paulo, Vol 40 (3):115-170 (2019).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2007. - (Coleção Magistério. Série formação geral)

SCHMIDT, L. M. **A desconhecida dinâmica da escola**. In: RIBAS, M. H. (Org.). Formação de professores: escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

SCHMID, Wilhelm. **Dar forma a nós mesmos: sobre a filosofia da arte de viver em Nietzsche**. Revista *Verve*, nº 12: 44-64, 2007. Nu-Sol, PUC – São Paulo.

SFORNI, M. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHOPENHAUER, A. **A arte de escrever**. Tradução de Pedro Sussekind. 2. ed. Porto Alegre-RS: L&PM Pocket, 2013.

SCHUBACK, Márcia de Sá Cavalcante. **Bildung e Literatura**. In: MESS, Leonardo; PIZZOLANTE, Romulo (organizadores). O presente do filósofo: Homenagem a Gilvan Fogel. – Rido de Janeiro: Mauad X, 2008. p. 35-45.

SOUZA, Érica Leonardo de. **O grande estilo de um mestre: força e serenidade**. In: MESS, Leonardo; PIZZOLANTE, Romulo (organizadores). O presente do filósofo: Homenagem a Gilvan Fogel. – Rido de Janeiro: Mauad X, 2008. p. 77-91.

SUAREZ, Rosana. **Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural)**. In: *Kriterion*, Belo Horizonte, no. 112, Dez/2015, p. 191-198.

SPONVILLE, A.C. **Apresentação da filosofia**. Trad. Eduardo Brandão. – São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VELLOSO, Renato. **Lecionando Filosofia para adolescentes: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. – 2. Ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

WEBER, José Fernandes. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. – Londrina: Eduel, 2011.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA (AUTO)AVALIAÇÃO DA METODOLOGIA

O propósito desse questionário é reunir informações e opiniões dos estudantes acerca de diversos aspectos relacionados à metodologia adotada nas aulas de filosofia, além de possibilitar uma autoavaliação por parte deles. Os dados coletados permitirão ao professor pesquisador responsável analisar, compreender, refletir e avaliar a eficácia da metodologia empregada, bem como as situações de ensino/aprendizagem vivenciadas pelos alunos e alunas na disciplina de Filosofia.

1 – Como você avaliaria a estrutura e organização das oficinas de filosofia?

- ✓ Desorganizada e pouco estruturada ()
- ✓ Bem estruturada e organizada ()
- ✓ Não tenho certeza ()

2 - Em uma escala de 1 a 5, o quanto você se sentiu engajado e participativo durante a oficina de filosofia?

- 1 – Não me senti engajado e participativo
- 2 – Senti-me pouco engajado e participativo
- 3 – Senti-me razoavelmente engajado e participativo
- 4 – Senti-me bastante engajado e participativo
- 5 – Senti-me significativamente engajado e participativo

3 – A oficina filosófica ajudou você a desenvolver habilidades de pensamento crítico e reflexão?

- ✓ Sim ()
- ✓ Não ()
- ✓ Não tenho certeza ()

4 – Os debates realizados durante a oficina foram estimulantes e serviram para sua compreensão do tema?

- ✓ Sim ()
- ✓ Não ()
- ✓ Não tenho certeza ()

5 – Na sua opinião, a abordagem prática e experimental utilizada na oficina contribuiu para uma melhor compreensão dos conceitos filosóficos?

- ✓ Sim ()
- ✓ Não ()
- ✓ Não tenho certeza ()

6 – As atividades práticas realizadas nas oficinas ajudaram você a compreender e aplicar conceitos filosóficos de forma mais concreta?

- ✓ Sim ()
- ✓ Não ()
- ✓ Não tenho certeza ()

7 – Você considera ter ampliado seus conhecimentos sobre os conceitos nietzschianos durante a oficina?

- 1 - Não ampliei meus conhecimentos
- 2 - Ampliei um pouco meus conhecimentos
- 3 - Ampliei razoavelmente meus conhecimentos
- 4 - Ampliei bastante meus conhecimentos
- 5 - Ampliei significativamente meus conhecimentos

8 – Na sua opinião, a oficina filosófica contribuiu para tornar a filosofia mais acessível e relevante para sua vida cotidiana?

- ✓ Sim ()
- ✓ Não ()
- ✓ Não tenho certeza ()

9 – Qual conceito nietzschiano explorado na oficina você considerou mais relevante ou interessante? Por quê?

10 – Durante a oficina, houve algum momento ou atividade que você considerou especialmente envolvente ou inspirador? Por favor, descreva.

11 - Houve alguma dificuldade em compreender ou aplicar os conceitos discutidos na oficina? Se sim, por favor, explique.

12 - De maneira geral, qual foi sua percepção sobre a qualidade e organização da oficina? Você teria alguma sugestão de melhoria?

OBS: O ideal é que o professor perceba que é essencial personalizar, customizar, adaptar e/ou modificar a sequência didática, e incluir perguntas adicionais com base nos objetivos específicos da oficina e no perfil do público envolvido. Em contrapartida, se o método ou a maneira de conduzir a oficina demonstra-se falho, deve-se então repensá-lo, replaneja-lo, modificá-lo, aperfeiçoá-lo, em busca de mudanças significativas. A flexibilidade e a disposição para melhorar são fundamentais para alcançar resultados mais efetivos.