

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

WELLINGTON DOS SANTOS

**A IDEIA DE FORMAÇÃO CULTURAL (*BILDUNG*) NO JOVEM-NIETZSCHE
ENQUANTO PRÁTICA DIDÁTICA DO FILOSOFAR: REFLEXÕES PARA O
PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA**

CAMPO GRANDE – MS

2021

WELLINGTON DOS SANTOS

**A IDEIA DE FORMAÇÃO CULTURAL (*BILDUNG*) NO JOVEM-NIETZSCHE
ENQUANTO PRÁTICA DIDÁTICA DO FILOSOFAR: REFLEXÕES PARA O
PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação do curso de Mestrado Profissional em Filosofia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientadora: Prof^º. Dra. Marta Rios
Alves Nunes da Costa.

CAMPO GRANDE – MS

2021

À família mãe Sônia,
Avó Ramona e pai Firmino (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Registro minha gratidão ao acolhimento do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a todo corpo docente que fez parte direta e indiretamente desta minha trajetória de formação; em especial ao ‘amigo do saber’ professor Dr. Osmar Ramão Galeano de Souza, que sempre com bom humor concebeu valiosas sendas, permitindo assim, a elaboração do projeto estrutural desta dissertação: grato!

Aos parceiros que pude conhecer neste período: Álvaro, David, João e Sandra, no qual tivemos um saudável e festivo outono e inverno juntos; também registro minha gratidão à Suely, companheira/maravilhosa com todo seu apoio inestimável durante este curso; ao amor e boa-fé da mãe Sônia dos Santos – pessoa mais que querida, e a todos os outros familiares. Singularmente à minha orientadora professora Dra. Marta Rios Alves Nunes da Costa, pela forte confiança, paciência, atenção, disponibilidade, incentivo e riquíssimos ensinamentos desde o começo até este fim que se abre como novo começo para mim.

Disse-se, com razão, que um povo não é só caracterizado pelos seus grandes homens, mas sobretudo pela maneira de os reconhecer e de os honrar

Nietzsche *in* A Filosofia na Idade Trágica dos Gregos

RESUMO

Nessa dissertação buscamos construir um itinerário pedagógico e filosófico nas obras do chamado ‘jovem-Nietzsche’ cujo objetivo é diagnosticar e propor sua maneira de filosofar denominada genealógica enquanto possível método de ensino para o professor de filosofia no ensino médio de escola pública; também comparamos criticamente os conjuntos de habilidades e competências exigidos por meio de documentos oficiais a este profissional em contraste com o entendimento de Educação para Nietzsche expressado pelo conceito de Formação Cultural (*Bildung*). Desse modo, nossa interpretação fundamentada por revisão bibliográfica e análise documental identifica que tal método no ‘jovem-Nietzsche’ estrutura-se por dois caminhos: da educação estética (formação da sensibilidade) e da educação filosófica (avaliação e interpretação crítica de valores).

Palavras-chave: jovem-Nietzsche; formação cultural; método; genealogia.

ABSTRACT

In this dissertation we seek to build a pedagogical and philosophical itinerary in the works of the so-called 'young-Nietzsche' whose objective is to diagnose and propose his way of philosophizing called genealogy as a possible teaching method for the philosophy teacher in public high school; we also critically compare the skill sets and competences required through official documents to this professional in contrast to the understanding of Education for Nietzsche expressed by the concept of Cultural Formation (*Bildung*). Thus, our interpretation based on literature review and document analysis identifies that such method in the 'young-Nietzsche' is structured along two paths: aesthetic education (sensitivity formation) and philosophical education (evaluation and critical interpretation of values).

Keywords: young-Nietzsche; cultural formation; method; genealogy.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	8
1.2 Filosofia da Vida	15
1.3 O sentido do aforismo	16
1.4 Para entender o problema-conceitual	19
2. Parte I – Quando Nietzsche falou de Educação e Filosofia	23
2.1 A <i>Bildung</i> nietzscheana e a proposta de um Ensino de Filosofia “alternativo”	33
2.2 Da educação estética.....	50
2.3 Do porquê do ensino trágico ou da filosofia da arte dionisíaca.....	58
2.4 Da BNCC e algumas propostas didáticas para a Formação Estética-e-Trágica..	62
2.5 Considerações específicas	69
3. Parte II – Contra ‘A Divisão do Trabalho Científico’	73
3.1 O ensino de filosofia tendo como função a formação de capital moral crítico ...	75
3.2 Algumas sugestões e indicações didáticas para tal formação.....	80
3.3 O filosofar genealógico do educador-moral aplicado à abordagem histórica do ensino de filosofia.....	86
3.4 Considerações gerais: a aprendizagem da liberdade enquanto “aprender a desprender-se”	96
3.5 Para não concluir	103
3.6 Referências Bibliográficas.....	109

1. Introdução

Por mais que Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) não tenha escrito diretamente e sistematicamente sobre educação e filosofia, ensino, didática e aprendizagem – nesta pesquisa, encontra-se a leitura de uma possível perspectiva filosófica de educação compreendendo o jovem-Nietzsche e a busca de pensar (aplicar) tal relação como “metodologia” para o professor de filosofia no Ensino Médio.

Veremos que o filosofar nietzscheano filtrado pelo critério educacional, de modo geral, busca nos tirar do “lugar comum” e exige provocativamente reavaliarmos o valor atual do professor, da escola e o valor em si, da educação para uma sociedade; como indaga a filósofa brasileira Scarlett Marton no Prefácio *Nietzsche Educador* (1991), livro da professora Rosa Maria Dias – o “diagnóstico decadente do sistema educacional alemão”: a supervalorização da cultura utilitarista, a má formação universitária, o caráter técnico-profissional do ensino-e-aprendizagem – todo este “filisteísmo cultural” que o jovem filósofo tanto criticou permanece ainda hoje (embora com outra roupagem) no contexto político-pedagógico brasileiro.

O motivo da escolha por este autor e área de pesquisa, primeiramente, é o aproveitamento de alguma familiaridade e experiência confundido pelo fascínio despertado ainda no tempo de graduação do curso de Filosofia na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em 2010; por conseguinte, dado que uma das principais dificuldades para esses professores consiste em transpor propostas bem fundamentadas teoricamente para a prática; esta argumentação objetiva exemplificar reflexões teóricas e estratégias didático-pedagógicas do próprio filosofar nietzscheano enquanto ensaio de ensino-e-aprendizagem considerando o ensino médio e suas particularidades.

Vide logo abaixo o quadro de “competências” que o professor de filosofia tende a cumprir e aqui problematizamos, com possíveis caminhos/alternativas pelo filosofar “desconstrutivo” nietzscheano, assim como a discussão de alguns limites e implicações de tais referenciais teóricos – além deste esquematizado, na prática escolar empírica.

Notar-se-á, que as relações das habilidades a serem praticadas teórico metodologicamente por este professor, conjugam-se diretamente com o conteúdo curricular exigido para o ensino-e-aprendizagem em sala de aula; daí a importância da familiaridade e bagagem cultural-filosófica do docente e sua atenção (clareza) prática-

pedagógica sobre as indagações “que fins pretendo alcançar com minhas aulas?”; “Quais ‘filosofares’ são importantes para o educando iniciante?”; “Como e qual filosofia ensinar?”

Quadro 01. Competências a serem desenvolvidas em Filosofia¹		
Representação e Comunicação	Investigação e Compreensão	Contextualização Sociocultural
1) Ler textos filosóficos de modo significativo; 2) Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; 3) Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; 4) Debater, tomando posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição diante de argumentos mais consistentes.	5) Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas artes e em outras produções culturais.	6) Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

Em relação às competências (1, 2, 3 e 4) percebemos, que estas dizem respeito à natureza argumentativa da filosofia e sua capacidade formativa em desenvolver junto aos estudantes, não qualquer tipo de habilidade linguística de fala, leitura e escrita mas, antes, competências comunicativas na forma que classificaremos por “crítica-discursiva”; onde tal formação baseia-se (por meio do texto) na capacidade do educando compreender, analisar e interpretar por si mesmo os problemas que lhe serão apresentados tanto em sala de aula quanto no mundo da vida.

Também é flagrante a insuficiente carga-horária curricular (uma aula por semana,

¹ Ciências Humanas e Suas Tecnologias/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3, p. 33).

de cinquenta minutos) para dar conta de todo esse conteúdo exigido, ainda mais considerando o ‘tempo perdido’ por vários motivos indisciplinados e acaso da própria vida escolar; por isso, frente a essas dificuldades, o professor tem duas opções: 1) ministrar aulas totalmente expositivas, percorrendo a história do pensamento filosófico de modo geral para cumprir tais parâmetros, 2) ou de certo modo, privilegiar determinado ‘recorte estratégico’ a fim de trabalhar efetivamente a aprendizagem do educando. Sobre esta última opção, onde se encaixa nossa proposta – Nietzsche compreende de forma, *sine qua non*, o ensino de filosofia tendo como referência teórica dois caminhos: 1) a formação da sensibilidade do aluno pela temática do “trágico” 2) e a formação propriamente filosófica da subjetividade valorativa do mesmo.

Em contexto político-pedagógico, o que se exige hoje do professor de filosofia no que tange a formação de “habilidades” e “competências” na relação ensino-e-aprendizagem referencia-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (PCNEM) de 1999, *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+) de 2002; *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEN) de 2006 e *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (DCN) de 2013. Entretanto, o principal documento que condensa tais preceitos e será aqui nosso material de análise por alterar, inclusive, o modelo curricular do Ensino Médio por outro diversificado e flexível (lei nº 13.415/2017 que alterou a LDB) – é a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) concluída em 2018: composto por “itinerários formativos” que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares.

Em todos estes, o papel do saber filosófico que há pelo menos 25 séculos marca presença na cultura ocidental, está associado ao entendimento geral das finalidades do que entende-se por Educação Básica – incumbida de (Inc. II) “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, (Inc. III) incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, como orientam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ou seja, a filosofia como disciplina e componente curricular “coadjuvante”, age na contribuição de formar para a plena cidadania; essas noções gerais são referenciadas mediante os “valores educacionais” imperativos da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB 9394/96); conforme rege especificamente a Resolução 03/98:

I – os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao respeito, ao bem comum e à ordem democrática;

II – os que fortalecem os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Tais valores, de acordo com a LDB e explicitado também na *Base Nacional Comum Curricular* (2018, p. 7) têm a finalidade social de construir pedagogicamente um *ethos* incumbido de três dimensões humanas: o *estético*, o *ético* e o *político*, – cuja proposta curricular é a formação institucional que se caracterize por uma Educação Integral do estudante.

Porém, se perguntamos: resume-se aqui todo “o papel da filosofia no Ensino Médio?” Se não, o que chamamos filosofia? Qual a diferença entre ensinar filosofia e ensinar o filosofar? Como ensiná-la e fazer com que o próprio aluno filosofe por si mesmo? Certamente existem várias maneiras, mas neste trabalho investigamos os seguintes problemas: 1) como o professor de filosofia pode usar o método genealógico enquanto recurso da atitude filosófica e *Formação Cultural*? 2) Como praticar teórico-didaticamente a aprendizagem deste filosofar em sala de aula? Com isso, buscamos reforçar o entendimento da especificidade da filosofia na grade curricular do Ensino Médio no horizonte das questões contemporâneas – científicas, artísticas, culturais, tecnológicas e ético-político.

De antemão, é claro para o professor-Nietzsche² que nenhuma instituição escolar educa verdadeiramente quando orienta-se pelo “espírito utilitário” ou quando a finalidade do sistema de ensino é formar para as funcionalidades do mercado de trabalho (do *coaching* ao empreendedorismo marqueteiro): ora, em contexto, não vivemos sob tal paradigma mercadológico e profissionalizante? Se sim, como conciliar (se possível) o ensino de uma “autêntica filosofia” – entendendo esta como atividade disruptiva, com esta sociedade capitalista que espera a preparação desses jovens para a competitividade e concorrência sob a premissa do mérito?

Para Nietzsche, não se interroga por exemplo, qual a utilidade da filosofia; questão inclusive que aparece constantemente para todo professor desta disciplina como se a todo instante houvesse a necessidade dele ‘justificar’ ou ‘validar’ sua atuação profissional; pelo contrário, compreende-se com este autor, que a filosofia confere a noção de ‘utilidade’ a

² Nietzsche lecionou enquanto professor universitário na Basileia até 1878 e nesta argumentação que delimita-se a este período do jovem-Nietzsche – assim o chamamos apenas em caráter retórico buscando reforçar nossos objetivos.

todo conhecimento disciplinar – especialmente pela defesa que argumentamos aqui por sua “essência transdisciplinar”. Ou seja, promovendo a consciência onde todo saber não se limita na rigurosidade de sua ‘disciplina’, que o educando compreenda quanto mais lentes ao analisar o ‘desconhecido’ mais eficaz o diagnóstico – o que Nietzsche interpretará por “perspectivismo” e que conjugaremos aqui com o conceito de Formação Cultural (*Bildung*): a finalidade de todo e qualquer processo pedagógico promovido por Educação Integral.

Constata-se esta observação no aforismo 6. *O espírito da ciência poderoso em parte, não no todo*, HH³ – quando o filósofo afirma:

Ora, na filosofia, como vértice de toda a pirâmide das ciências, a questão da utilidade do conhecimento em geral é involuntariamente levantada e toda a filosofia tem inconscientemente o propósito de lhe atribuir a *mais alta utilidade*. [...] Aqui reside o antagonismo entre os domínios científicos específicos e a filosofia (NIETZSCHE, 2018, p. 28-9).

Por ora, ensino-e-aprendizagem da filosofia enquanto *Formação Cultural*, circunscrito neste projeto do jovem-Nietzsche – de acordo com o professor Larrosa (2009) não se envolve pela “ideia de formar” no sentido de término, uma vez que possui caráter emancipador e contínuo para além da sala de aula ao provocar o indivíduo a ‘criar-e-dar’ suas próprias perguntas-e-respostas ao longo da vida – com o objetivo de uma verdadeira educação cultural-filosófica.

Para impulsionar uma ‘cultura autêntica’ o jovem-Nietzsche (FEE, 2003) acredita que “o ponto de partida de qualquer formação pedagógica é a língua materna” (p. 34): – aquilo que o filólogo chamará formação de “capital moral”. Porém, se isso for verdade, temos grandes desafios pela frente, como estabelece o *Plano Nacional de Educação* (PNE 2014-2024) lei nº 13.005/2014:

Meta 9. Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa

³ Dado o caráter sistêmico da pesquisa e o cuidado estético-textual inclusive para melhor fluidez na leitura usa-se as seguintes siglas para as respectivas obras: NT (O Nascimento da Tragédia); CE III (Considerações Extemporâneas III: Schopenhauer como Educador); CE IV (Considerações Extemporâneas IV: Richard Wagner em Bayreuth); FEE (Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino); FTG (A filosofia na era trágica dos gregos); VM (Sobre verdade e mentira no sentido extramoral); HH (Humano, demasiado humano); GC (Gaia Ciência) e GM (Genealogia da Moral).

de analfabetismo funcional.⁴

De acordo com o *Anuário Brasileiro da Educação Básica* de 2020⁵ (p. 82-5) – em 2019, 6,6% da população de 15 anos ou mais era considerada analfabeta; cerca de 30% dos brasileiros entre 15 e 64 anos analfabetos funcionais, índices demonstrativos que a erradicação do analfabetismo (e o analfabetismo funcional) continuam sendo um desafio a ser solucionado no País onde, por ano, se lê em média 2,43 livros como mostrou a pesquisa divulgada na 4ª edição “Retratos da leitura no Brasil” desenvolvida em março de 2016, pelo Instituto Pró-Livro.⁶

Com esses números, apenas reforça-se a contribuição do ensino de filosofia quando este assume o “texto” como ponte metodológica para o filosofar, como ilustramos no decorrer desta investigação. A questão como veremos é que o ensino da filosofia nos estabelecimentos de ensino alemão em sua época, indaga o professor-Nietzsche (FEE, 2003) não preparava o estudante para a vida (hoje é diferente?), “mas somente para uma prova de filosofia, cujo resultado, já se sabe, é normalmente que aquele que sai desta prova confessa para si com um profundo suspiro de alívio: graças a Deus, não sou um filósofo” (p. 213). Antecipasse que a filosofia nietzscheana é uma filosofia de cunho experimental que pretende fornecer ferramentas para o viver, respondendo e demonstrando “o que é a vida” de acordo com sua perspectiva.

O fio condutor que orienta esta pesquisa (leitura, compreensão e interpretação) é a busca de fundamentar o ensino de filosofia tendo como finalidade conduzir o educando a construir por si mesmo o que o professor Larrosa (2009) explica por “chegar a ser o que se é”: o indivíduo pleno e de espírito livre criador de valores que alegra-se acima do infortúnio. Assim, aqui argumentamos que só a aprendizagem metafórica “tornar-se” Além-do-Homem é capaz de celebrar o trágico-dionisíaco desta vida em sua totalidade: que é a realidade mesma sem falsos ídolos ou ideais afirmando-a, como vontade de mais-vida, como potência.

Para tal, acredita-se que faz parte da constituição do ‘método genealógico’ e de um ensino sob estes termos que busque ser eficaz – e também de uma Educação que

⁴ Consultar aqui: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>, acessado em 29/08/2021.

⁵ Consultar aqui: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/securepdfs/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>, acessado em 30/08/2021.

⁶ Consultar aqui: https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2018/02/1-Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_4.pdf, acessado em 29/08/2021.

promova a Formação Cultural (*Bildung*) do educando, o esclarecimento de alguns conceitos-chaves ao percorrer o que se denomina itinerário-pedagógico do professor-Nietzsche (no caso, do ‘jovem Nietzsche’), tais como: o *Apolíneo*, o *Dionisiaco*, o *Trágico* e o *Espírito Livre*. Ou seja, nossa pesquisa bibliográfica e documental interpreta a leitura das obras nietzscheanas a fim de aproximá-las com uma possível pedagogia aplicável em termos teórico-metodológicos.

O professor Oswaldo Giacoia Jr (2000) explica, de modo geral, que divide-se “didaticamente” em três fases a produção filosófica de Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900): do “jovem Nietzsche” entre 1870 e 1876; o “segundo Nietzsche” do período entre 1876 a 1882 e a “fase derradeira” do autor iniciada em 1882 e abruptamente interrompida em 1889.

Faz parte dessa primeira fase *O Nascimento da Tragédia a partir do Espírito da Música* (1872), as *4 Considerações Extemporâneas* de 1873 a 1876, *O Drama Musical Grego, Sócrates e a Tragédia*; *A Cosmovisão Dionisiaca*, *O Nascimento do Pensamento Trágico* (todos de 1870); *Cinco Prefácios Para Cinco Livros Não Escritos* (1872); *A Filosofia na Época Trágica dos Gregos* (1873); e *Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extramoral* (1873).

Esta pesquisa privilegia as obras do ‘jovem-Nietzsche’ na fronteira com a fase posterior; primeiro porque coincide com os únicos escritos do autor sobre o que pretendemos chamar sua Filosofia da Educação e segundo como recorte estratégico dentro do prazo de duração do curso de mestrado. Considerando esta delimitação, antes de ser objeto de reflexão moral no livro *Genealogia da moral* (1887) o professor Giacoia Jr (2000) também elucida que a “questão genealógica” e o problema da “liberdade” já aparecem em Nietzsche nos dois volumes de *Humano, demasiado Humano* publicado em 1878; por isso são obras que tratamos aqui singularmente.

A estrutura desta argumentação se baseia na análise de três obras valiosas considerando nosso objeto-e-objetivo de pesquisa: *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* proferidas pelo professor em janeiro e março de 1872 na Universidade da Basileia que faz toda a coluna da dissertação ganhar tom pedagógico (tanto da Parte I – Quando Nietzsche falou de Educação e Filosofia, quanto da Parte II – Contra a ‘divisão do trabalho científico’); *O Nascimento da Tragédia* (1872) e *Humano, demasiado humano*, vol. I e II de 1878; – delimitando a questão genealógica aplicada no

processo pedagógico e cujas obras permitem a interpretação de tais conceitos-chave citados acima constituindo, assim, a Parte II.

1.2 Filosofia da Vida

A indagação nietzscheana “qual o preço disposto a pagar por pertencer a si mesmo” – indica o professor Larrosa (2009) ilustra o processo pedagógico de ‘subjefivação’ desta filosofia enquanto “luta entre o convencionalismo do agrupamento e a ânsia de singularidade do indivíduo [...] na qual perdem os preguiçosos e os covardes” (p. 49). Porém, tal resposta como possível condição para a “afirmação de si mesmo” antecede outra reflexão: “qual o valor da vida”?

Detalha o biógrafo Rüdiger Safranski⁷ (2011) que quando Nietzsche pesquisava um livro para ler, uma música para ouvir ou problematizava qualquer teoria, perguntava a si mesmo: em que sentido devo cultivar *isto* em função dos fins da vida? Por esta atitude de vida e reflexo teórico, este autor sintetiza e chama didaticamente Filosofia da Vida a corrente filosófica-e-literária desencadeada por Nietzsche: sugerindo que filosofar de acordo com este projeto significa tornar a vida uma grande *potência criativa, artística e conceitual* de aprendizagem.

No começo da guerra Nietzsche já era tão popular que o ‘Zaratustra’, junto com o ‘Fausto’ de Goethe e o ‘Novo Testamento’, foi publicado numa edição especial para os soldados do *front*, num total de cento e cinquenta mil exemplares. Assim, na Inglaterra, nos Estados Unidos e na França, surgiu a ideia de que Nietzsche fora uma força que incitava à guerra (SAFRANSKI, 2011, p. 301).

Não apenas por meio do filósofo, mas, sobretudo através dele a palavra “vida” adquiriu uma conotação nova, misteriosa e sedutora se propondo acima da premissa moderna axiológica pragmática (e positivista) enquanto “*qual a necessidade* de cultivo disso” para minha vida (utilidade *versus* necessidade). Profundo conhecedor dos gregos, Nietzsche compara que, antes, aqueles filósofos tinham diante de si a vida humana numa plenitude exuberante e, especialmente, “porque neles o sentimento do pensador não se enreda, como em nós, na cisão do desejo da liberdade, da beleza, da grandeza da vida, e do instinto de verdade, que só pergunta: o que é que a vida vale?” (FTG, 2008, p. 07).

Safranski (2011) também explica que na academia o professor-Nietzsche nunca

⁷ Além do Safranski, para se aprofundar mais sobre o essencial da vida e da obra de Nietzsche, consultar os volumes I, II e III Friedrich Nietzsche – uma biografia, publicado pela Editora Vozes do autor Curt Paul Janz.

foi bem recepcionado “mas, fora da filosofia acadêmica, na verdadeira vida intelectual entre 1890 e 1914, estimulada pela recepção de Nietzsche, começou a campanha vitoriosa da Filosofia da Vida. ‘Vida’ tornou-se um conceito central como antes fora ‘Ser’, ‘Natureza’, ‘deus’, ou ‘Eu’” (p. 292): o impacto dessa concepção é que “a filosofia da vida repete o protesto do *Sturm und Drang*⁸ contra o racionalismo do século 18” (p. 293).

De modo geral, quando o biógrafo (2011) cita os comentários de Thomas Mann sobre Nietzsche lemos: “que a vida só se justifique como fenômeno estético combina precisamente com ele, sua vida, sua obra de pensamento e literatura (...) até a automitologização do último momento, e até a loucura essa vida é uma apresentação artística (...) um espetáculo trágico-lírico altamente fascinante” (p. 297); a reviravolta desta Filosofia é arrancar a concepção “vida” da camisa-de-força determinista (newtoniana) do fim do século XIX e lhe devolver sua liberdade verdadeira, “é a liberdade do artista diante de sua obra. *Quero ser o autor [Dichter] da minha vida*, anunciara” (p. 295).

Contudo, o sobrenome Nietzsche⁹ tornou-se um signo de reconhecimento, pois “quem se sentia jovem e vital” – reitera Safranski (2011), “quem se julgava entre os nobres e não levava tão a sério os deveres morais, este podia se sentir um nietzschiano” (p. 294): não obstante, muito se compreendeu errado sua filosofia, ainda hoje, digamos, – os críticos-apressados o consideravam um pensador que fazia a consciência sucumbir em meros impulsos de ebriedade; “muitos nietzschianos o entendiam mais ou menos assim, e pensavam que com vinho, mulher e canção estavam chegando a Dionísio” (p. 294).

1.3 O sentido do aforismo

O professor Larrosa (2009) relaciona Nietzsche com a Educação sob três critérios: o primeiro diz respeito ao teor pedagógico da própria escrita nietzscheana, isto é, o efeito que a leitura das obras do autor causa no ego-leitor – seja pelo desafio hermenêutico,

⁸ “Tempestade e Ímpeto” – movimento literário romântico alemão ocorrido no período entre 1760 a 1780 com ênfase no conteúdo emocional e tal poder sobre a razão; dentre alguns representantes destacam-se Goethe e Schiller.

⁹ Em contexto, o filósofo influenciou, por exemplo, 1) as correntes artística-literárias do simbolismo, Jugendstil e o expressionismo alemão. 2) Na música composições inspiradas no seu herói magnum Zaratustra [Richard Strauss e Gustav Mahler, por exemplo]. 3) Na arquitetura com a noção de espaços público-livres [Peter Behrens e Bruno Taut por exemplo]. 4) Na dança com o estilo dionisíaco de Mary Wigmann e Rosana Filomarino onde rufam tambores e se recita trechos do ‘Zaratustra’.

incômodo conceitual ou grau provocativo, num sentido que tal experiência não se passa sem ter-se transformado por ela. Na obra *Consideração Extemporânea III – Schopenhauer como educador* de 1874 contata-se a admiração do jovem-Nietzsche pela escrita do mestre que, de alguma forma, o influenciou fortemente a desenvolver seu próprio estilo, especialmente a partir do período de 1876: “pois ele sabe dizer o que é profundo de modo simples, o que é comovedor sem retórica, o estritamente científico sem pedantismo” (CE III, 2020, p. 16) e que diríamos o mesmo sobre os ensaios do jovem-professor da Basileia.

Para se ter proveito desta experiência, o próprio filósofo recomenda não o ler com “lentes científicas”, pois com estas o campo visual torna-se geralmente muito pequeno, decompõe-se a interpretação em pontos distintos, como alguém que utiliza binóculos para ver o palco, e ora focaliza uma cabeça, ora uma parte da vestimenta, mas nada por inteiro; este tipo de leitor “nunca vê a ligação daqueles pontos isolados, mas deduz apenas o seu nexos; por isso, ele não tem nenhuma impressão forte de tudo o que é geral” (CE III, 2020, p. 78).

O estilo textual do filósofo Nietzsche (não-sistemático e inacabado) beirando a tom poético (revestido por assiduidade), o serve perfeitamente para comunicar em suas obras “como” entendia e interpretava o mundo: embora disponha de gêneros textuais como a narrativa e a poesia – é a linguagem aforismática (estrofes de pensamentos interligados) que marca sua escrita; onde tal linguagem casa-se com o escrever de acordo com seus estados-existenciais – temperamento, adaptações em condições adversas à sua saúde e experiências de modo geral: por isso mesmo a obra nietzscheana é indissociável do autor e o aforismo relaciona-se ao pensamento ensaístico e experimental do autor (visto que este também é de caráter provisório, parcial e relacional).

Lopes (2003) citado pela pesquisadora Correia (2013) classifica os escritos nietzscheanos de “ensaio aforismático” (p. 808): vez que Nietzsche valoriza a necessidade de ler seus escritos pela pluralidade de perspectivas-angulares (perspectivismo), tornando-os passíveis de várias diferentes interpretações: características, não-intrínsecas do aforismo. Todavia, talvez esta valoração se justifique também pela própria lente filosófica do autor quando interpreta o mundo como “metáfora”, dado que não há Verdade – podemos até conhecer as coisas-fenômenos (ter a experiência como tal) mas não poderíamos representá-las fielmente, a não ser de modo *antropomórfico* donde diríamos que os escritos do jovem-Nietzsche (considerando nossa delimitação) baseiam-se em “ensaio aforismático-metafórico”.

O próprio Nietzsche no *Prefácio* de 1887 para o livro *Genealogia da Moral* comenta a dificuldade da leitura aforismática: “bem cunhado e moldado”, um aforismo necessita ainda ser decifrado, “ele requer uma arte da interpretação. [...] a dissertação é precedida por um aforismo, do qual ela constitui o comentário” (GM, 2009, p. 14), e para tal exigirá do leitor o imprescindível: o ruminar (cogitar profundamente). Ou seja, esta expressão metafórica do professor-Nietzsche lhe serve ora com objetivos didáticos, ora desempenha papel epistemológico e cognitivo que exemplifica suas interpretações e criações conceituais-filosóficas, – no qual transformado cruamente em enunciado explicativo perderia seu valor semântico (simbólico). Daí a dificuldade do texto marcado por este estilo, a saber, o esforço do leitor em dispor da compreensão perceptiva da ‘figura’ e do seu objetivo referenciado.

O aforismo, desse modo, é uma estratégia linguística de dialogar e provocar diretamente o interlocutor por meio retórico-emotivo, no qual Nietzsche busca tornar a própria leitura de seus textos um exercício intuitivo, reflexivo e de caráter interpretativo-metafórico que conta com a cumplicidade do interlocutor. Isso fica claro no aforismo 178. *O incompleto como mais eficaz*, HH – após usar a analogia do relevo despertando a imaginação da silhueta de uma muralha, explica:

Assim também às vezes a exposição incompleta, como em relevo, de um pensamento, de toda uma filosofia, é mais eficaz que a explicação exaustiva: deixa-se mais ao trabalho do espectador, que é incitado a aperfeiçoar aquilo que diante dele se destaca num contraste tão forte de luz e sombra, a completar o pensamento e a superar ele próprio aquele obstáculo que até então se opunha ao desenvolvimento completo da ideia (NIETZSCHE, 2018, p. 141).

Esta “exposição incompleta” é marca do pensamento não-sistemático que por ser – digamos, a expressão de ‘intenções em processo’ se preocupa mais em criar a experimentação reativa do interlocutor a fim de envolvê-lo na leitura; e que possui, por natureza retórica, o aparente ‘direito da contradição’. Correia (2013) sugere aos estudantes-leitores de Nietzsche a cautela de prosseguir por “uma leitura perspectivista, de um perspectivismo cujos ângulos se lancem prazerosamente também a partir das relações da escrita filosófica com a escrita literária” (p. 813). E com tais especificidades, o texto nietzscheano exige/estimula a aprendizagem de se ter “disciplina intelectual” – como caminho para se ler ou pensar melhor, o que se pressupõe o *insight* pessoal do educando de regras a serem seguidas para atingir os fins dados.

1.4 Para entender o problema-conceitual

Nesta pesquisa entendemos que a Filosofia da Educação do professor-Nietzsche em relação ao processo pedagógico tem como função primordial o ensino do que ele compreende por sua Filosofia da Vida; porém, a concepção e formação de tal filosofar liga-se a questão da *Bildung* alemã: este é o objeto de análise histórica desta subseção.

A Alemanha de I. Kant (1724-1804), J. G. von Herder (1744-1803), J. G. Fichte (1762-1814) e J. C. F. Hölderlin (1770-1843) entre outros pensadores até Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) e Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) – de alguma forma ocupou-se da questão *Bildung* e a discussão do “novo” sistema educacional alemão: seja pela Reforma de Lutero (1517) sejam as implicações da Revolução Industrial (1760); Francesa de 1789, a Guerra Franco-Prussiana (1871) e o movimento europeu Iluminista do século XVIII.

Para Weber (2006) a frustração da derrota prussiana para o exército napoleônico (1806-7) até à Unificação do Império em 1871 fizera o alemão repensar-se enquanto-povo e Nação, encontrando assim certa unidade simbólica institucional e de Espírito Popular (*Volksgeist*) na *Bildung*. “De acordo com Fichte,” – *Discursos à nação alemã* (1808), “as causas daquela derrota não era exclusivamente militares: não faltava aos alemães a bravura guerreira, faltava-lhes, sim, um projeto de educação nacional que incorporasse ânimo às especificidades do ser alemão” (2006, p. 121). Por vez, tal projeto encabeçou-se por Wilhelm von Humboldt (1769-1859) na *Reforma das Instituições Escolares* concretizando-se na fundação da *Universidade de Berlim* em 1810.

Dessa maneira, a noção do “ser alemão” e “como tornar-se alemão”¹⁰ destacou-se como a principal questão debatida nesse momento. É “importante notar que a *Bildung* expressa essencialmente uma teoria da educação que não pode ser dissociada de um desenvolvimento histórico da formação do próprio povo alemão” (NICOLAU, 2013, p. 24), tanto é – explica este autor, que a identidade nacional da França será o país da “civilização”; Inglaterra o país da “cultura material” e Alemanha o país da “*Bildung*”¹¹:

¹⁰ Nietzsche – antes de romper com o wagnerismo, via no movimento desencadeado pela música de Wagner a *força* de guiar a Europa: assim “[...] comecei a fabular, com base nas últimas manifestações da música alemã, a respeito do ‘ser alemão’, como se ele estivesse precisamente a ponto de descobrir-se e reencontrar-se a si mesmo” (NIETZSCHE, 2007, p. 18-9).

¹¹ No Brasil essa discussão sobre Estado-nacional e identidade-cultural se iniciou com *Casa Grande & Senzala* (1933) de Gilberto Freyre e *Raízes do Brasil* (1936) de Sérgio Buarque de Holanda: o legado desse embate é a concepção de povo-brasileiro igual “corporeidade” (cordialidade). Sobre isso, ver SANTOS, W.

impulsionada, especialmente, pela *Aufklärung* e o Idealismo em oposição à escola de currículo eclesiástico-latino.

Perceber-se-á que este conceito está intimamente ligado a *Paideia* grega, a qual, esta buscava estruturar o ideal formativo intelectual e de excelência humana para o cidadão grego. Nesse sentido, os intelectuais da época recuaram ao medievo alemão – Weber (2006), tendo como referência a “mitologia nórdica, como é o caso do romantismo; outras correntes como o classicismo, o neo-humanismo retornam à Grécia clássica; outros, por fim, como Hölderlin e Nietzsche voltam à Grécia arcaica” (p. 126). Com outras palavras, “partir do homem, daquilo que nele é mais íntimo, mais afastado da corruptibilidade dos esquemas de dominação – eis a divisa que pode definir o projeto pedagógico de Humboldt e seus contemporâneos” (BRITTO, 2012, p. 221).

Destaca-se também – ainda em acordo com Weber (2006), que em fins do século XVIII a Alemanha recusa os valores e costumes franceses – até então muito presentes nas instituições alemãs – ao mesmo tempo que “Hegel, Hölderlin e Schelling, colegas no Seminário de Tübingen, plantam a árvore da Liberdade” (p. 121) em solo nacional fazendo anuência aos princípios da Revolução de 1789.

Nesse sentido-histórico, a crítica nietzscheana – filosófica-e-pedagógica, está inserida no contexto de reformas neohumanistas propostas por Humboldt no início do século XIX¹² no período de Unificação alemã na Prússia de Bismark e, conseqüentemente, no estreitamento, a seu ver, de uma relação “cultura e indústria” – ou melhor: da cultura a serviço da economia política voltada, especialmente, para instrução das massas e governos que viam a educação como meio de “catequizar” bons trabalhadores para seu quadro de funcionários.

Pode-se interpretar a intensa valorização da cultura por parte da burguesia alemã, no século XIX, como uma forma de fortalecimento do próprio ideário burguês para o qual a educação teria uma papel decisivo na construção de sua própria hegemonia política, econômica e cultural (WEBER, 2006, p. 122).

Com isso, o filósofo percebeu que os ideais gregos de formação integral do

Da interpretação de Gilberto Freyre e Roberto Damatta sobre a formação moderna da sociedade brasileira à crítica sociológica de Jessé de Souza, 2020. Revista Movimentação, v. 7, série 13, p. 17-30.

¹² “Se comparada às duas grandes potências do século XVIII e XIX, Inglaterra e França, a Alemanha encontrava-se, até o ano de 1870, numa situação de extremo atraso. A Confederação Alemã (*Deutscher Bund*), criada em 1815, era formada em 1831, por 39 Estados independentes e quatro cidades livres” (WEBER, 2006, p. 121).

homem estavam sendo gradativamente abandonados pela modernidade; e é no contexto do triunfo militar na guerra franco-prussiana e unificação alemã que o jovem-Nietzsche propõe sua investigação da educação e arte – com o objetivo de instaurar “forças éticas” a mesmo vigor da eticidade antiga, a partir do exemplo de Arthur Schopenhauer e Richard Wagner.

Sobre esta vitória dos alemães sobre os franceses na guerra franco-prussiana e a tendência instaurada pela crença no *Reich* de Bismarck em 1871 – Nietzsche chama o início do “filisteísmo cultural” na Alemanha, isto é, “a atitude dos homens instruídos de sua época” – explica o professor Paschoal (2008), “em especial do burguês culto, crente no progresso da sociedade e na bondade humana, que tomava a si como ponto de chegada de toda cultura e a arte apenas como objeto de distração e entretenimento” (p. 340). Por isso mesmo qualquer que seja a prática institucional de uma Educação entendida como *Formação Cultural* (*Bildung*) – antes ela se expressará para Nietzsche (FEE, 2003) “contra o otimismo da barbárie que apresenta o Estado como fim supremo da humanidade e contra o utilitarismo que faz da cultura um modo de ganhar dinheiro atendendo as demandas dos interesses dominantes” (p. 19).

Cabe ainda atentarmos para a riqueza filológica do conceito ora problematizado, conforme aponta Nicolau (2013, p. 37-38) onde o substantivo *Bildung* oriundo do verbo “*bilden*” carrega o duplo sentido do alemão antigo: *biliden* (dar forma *Gestalt*, e essência *Wesen*) e *bilidon* (imitar uma forma) que “daria a *Bildung* tanto um sentido de formação da imagem interior” (*Einbilden* significa cunhar a alma) “quanto da imagem exterior” (*Ausbilden* colocar em uma imagem): cuja imbricação de sentidos forneceu ao vocábulo um “teor pedagógico” principalmente a partir do século XVIII.

Contudo, o autor deixa claro que esse conceito não se confunde com *Erziehung* (Educação) institucional-sistemática nem com *Kultur* (Cultura) que representa o domínio das produções humanas; pelo contrário, expressa a *índole moral* que vem do conhecimento e do sentimento do indivíduo (ou sociedade) que apenas cresce na medida em que “cultiva a si mesmo”. Dito de outra forma, *Bildung* é o processo de formação-pedagógica necessário ao ingresso no mundo da *Kultur*. Por isso – de acordo com Nicolau (2013) o sentido de tal conceito melhor vertido para-nós é *Formação Cultural*, sugerindo o processo de formação do homem em sua totalidade de si mesmo; que, por vez, relacionamos aqui ao ensino da Filosofia da Vida do professor-Nietzsche cujo tal estudante tende a “tornar-se o que se é”.

Esta primeira parte a seguir divide-se em três momentos gerais: na primeira seção apresenta-se a relação filosofia e documentos oficiais; na segunda subseção o projeto educacional do jovem-Nietzsche como alternativa ao modelo pedagógico liberal vigente; e na terceira subseção se demonstra a necessidade da educação estética-artística como coluna da *Formação Cultural* e exercício de auto cultivo do educando.

2. Parte I – Quando Nietzsche falou de Educação e Filosofia

A partir desta seção apresenta-se a concepção de educação voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências dos educandos de acordo com os documentos oficiais que norteiam nossas práticas institucionais. O primeiro passo será compreender o que se entende, afinal, por filosofia no nível médio; por isso, destacamos os seguintes problemas de investigação: o que referencia-se por ‘filosofia’? Quais as aprendizagens essenciais e, competências específicas desse componente curricular, especialmente, na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC)?

Por conseguinte, como se sabe, etimologicamente o termo Educação vem de *educare* (conduzir, guiar, orientar) e *educere* (fazer sair, extrair, dar à luz) – de onde, sugestivamente, o educador-filósofo seria o “parteiro das ideias” como em Sócrates. De modo geral, nosso entendimento de educação hoje no Brasil expresso nos documentos constitucionais e ministeriais que orientam nossas instituições de ensino – se constituem pelo desenvolvimento (no ensino-e-aprendizagem escolar) de “*competências e habilidades*” dos educandos para se viver os desafios da sociedade contemporânea.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), 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 (BNCC, 2018, p. 8)

É importante compreender que este documento ‘normativo’ define o conjunto orgânico e progressivo de “aprendizagens essenciais” que todo educando deve desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), em conformidade com o que preceitua o *Plano Nacional de Educação* (PNE) 2014-2024. Tais aprendizagens asseguram o que chama-se por formação humana integral e se expressam em “dez competências gerais” – que sintetizamos abaixo, reconhecendo o educar enquanto afirmação de valores.¹³

- (1) Valorizar os conhecimentos historicamente construídos;
- (2) Estimular a pesquisa científica interdisciplinar e a criação de alternativas/soluções tecnológicas;
- (3) Valorizar a diversidade artística-cultural (local-mundial);
- (4) Utilizar diferentes linguagens para aprender e se expressar;

¹³ Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base. Ministério da Educação, 2018, p. 09-10.

- (5) Compreender e utilizar eticamente tecnologias digitais de informação-comunicação;
- (6) Valorizar as diversas vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho;
- (7) Argumentar com base em fatos consistentes respeitando os direitos humanos;
- (8) Conhecer-se e cuidar da saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
- (9) Exercitar a empatia, cooperação e respeito mútuo ao outro;
- (10) Agir com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Os desafios contemporâneos exigem uma educação que não priorize ou se restrinja ao “ensinar conteúdo” por parte do professor, mas tenha como função pedagógica por meio de metodologias eficientes, desenvolver a capacidade do próprio aluno “aprender a conhecer” constantemente por si mesmo, “saber fazer” para intervir no meio inserido e “saber conviver” a fim de participar ou cooperar socialmente. Com outras palavras: uma educação capaz de desenvolver a competência “aprender a ser” do educando – construir sua subjetividade, identidade enquanto pessoa em constante desenvolvimento para que possa aprender, desaprender e reaprender.¹⁴

Prosseguindo, na BNCC apresenta-se os *Direitos e Objetivos de Aprendizagem* para as diferentes etapas de escolarização no Brasil (2018, p. 489), propondo outro desafio para a comunidade docente: o de superar as limitações de um ensino médio que tradicionalmente se voltou apenas para duas funções formativas: a pré-universitária e a profissionalizante. Tornando este momento pedagógico reduzido às exigências técnicas dos vestibulares e demais processos seletivos do mercado de trabalho. Frente a este desafio, o ensino da filosofia nietzscheana será uma possível alternativa de reflexão curricular apresentando-se por ‘Filosofia da/para Vida’.

¹⁴ Orientações contido no Relatório para a Unesco da *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (consultar aqui: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por; acessado em 30/08/2021).

Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2006 – indagam a complexidade de conceituar “o que é filosofia”: primeiramente pelo aspecto que cada professor dará diferentes e distintas respostas para tal pergunta; e também por cada qual ter um modo determinado de filosofar (da qual lê e entende o mundo) considerando justificado de acordo com seu grau de formação cultural. Por isso, torna-se importante compreender o ensino de filosofia (já) como questão filosófica e não apenas questão pedagógica; todavia, de acordo com o professor Favaretto (2008, p. 50) o ato de filosofar, “é fruto de uma aprendizagem significativa, que supõe o domínio e a posse dos procedimentos reflexivos, e não apenas de conteúdo”.

Neste mesmo documento (2006, p. 44), define-se este saber como uma “reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir”; cuja peculiaridade formativa consiste dos muitos “temas-problemas” contemporâneos constituírem historicamente eixos-conceituais do conteúdo programático desse componente curricular. Sobre essa especificidade, a filosofia (Ibid., p. 44):

I – abre o espaço por excelência para tematizar e explicitar os conceitos que permeiam todas as outras disciplinas, e o faz de *forma radical*, ou seja, buscando suas raízes ou fundamentos e pressupostos;

II – discute os *fins últimos* da razão humana e os fins a que se orientam todas as formas de ação humanas, e sob esse aspecto, levanta a questão dos valores;

III – examina os problemas sob a perspectiva *de conjunto* – enquanto as ciências particulares abordam “recortes” da realidade – o que permite à Filosofia elaborar uma *visão globalizante, interdisciplinar e mesmo transdisciplinar* (metadisciplinar);

IV – não trata de um objeto específico, como nas ciências, porque nada escapa ao seu interesse, ocupando-se de *tudo*.

Apesar dos vários e diversos campos delimitados da investigação filosófica, a disciplina de filosofia por esta *vocação transdisciplinar* (sua peculiaridade e aspecto positivo de adaptação neste cenário de transição para outro modelo curricular) quando aborda problemas (digamos, sem ter um objeto pré-determinado) oferecerá sua perspectiva (I – radical de crítica genealógica dos conceitos, II – problematização axiológica, III – interdependência epistemológica) – permitindo o diálogo interdisciplinar

por meio de temas “em aberto” também nas ciências. Vejamos alguma ilustração *indicativa* dessas possibilidades que podem impulsionar o professor a trabalhar de tal forma:

Quadro 03. Dialogando com outras disciplinas		
Tema-conceitual transversal	Filosofia	Componente Curricular
Vida	X	Biologia
Trabalho	X	Sociologia
Valores	X	Literatura
Tempo	X	Física
Estética	X	Arte
Poder e política	X	Geografia
Religião	X	História
Lógica	X	Matemática

Tal preocupação também é levantada na BNCC alegando que no Ensino Médio a definição de uma Base Comum deve se comprometer com a criação de alternativas que superem a fragmentação dos conhecimentos e tornem o trato com o saber um desafio interessante e envolvente para o discente: sugere-se, assim, abordagens de “atividades integradoras interdisciplinares”, isto é, o intercâmbio entre disciplinas por meio da ação didática mediada pela *pedagogia de projetos temáticos* que tem como ênfase o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento.

Partindo disso, a organização curricular dos sistemas de ensino e unidades escolares devem se estruturar pela flexibilização e o tratamento metodológico que favoreça e estimule o “protagonismo estudantil”; procedimentos que evidenciem, assim, a contextualização, a diversificação e a “transdisciplinaridade” (BNCC, 2018, p. 479); em função da Lei nº 13.415/2017 o currículo do Ensino Médio passa a ser composto, indissociavelmente, por *formação geral básica* e *itinerário formativo* organizado em cinco áreas do conhecimento:

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 (LDB, Art. 36).

Onde apenas o componente curricular de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórios nos três anos dessa etapa. Porém, o texto ressalta que não se exclui necessariamente as outras disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas indica reforçar “o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade” (BNCC, 2018, p. 32), exigindo que os sistemas de ensino e as escolas construam os currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, assim como o trabalho conjugado e de cooperação entre os professores.

Ilustrando o escrito, considera-se os seguintes temas-conceituais importantes em relação aos *objetivos de aprendizagem* a serem garantidas mediante estas “abordagens integradoras” aos jovens, de acordo com a BNCC (2018, p. 562) na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) – aqueles julgados essenciais à formação dos educandos e às “competências específicas” de filosofia que, por vez, estão ligadas às competências gerais da área:

- Tempo e Espaço;
- Territórios e Fronteiras;
- Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética;
- Política e Trabalho.

Destes, observa-se que o tema-problema mais relacionado enfaticamente à filosofia é “Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética” (BNCC, 2018, p. 565), porém nada impede, acreditamos, a astuta articulação conceitual do professor ao pretender abordar teórico-metodologicamente os outros tema-problema apresentando projetos interdisciplinares, oficinas ou centros de interesses, por exemplo; em relação às competências e habilidades da área correspondente ao trabalho filosófico e a tal temática (BNCC, 2018, p. 570) delimita-se:

Competência específica 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais em diferentes lugares e 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.

Competência específica 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.

Competência específica 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.

1. Habilidade: Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.
2. Habilidade: Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

Competência específica 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.

Competência específica 5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, respeitando os Direitos Humanos.

1. Habilidade: Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.
2. Habilidade: Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

3. Habilidade: Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
4. Habilidade: Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

Competência específica 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.

Em geral, define-se aprendizagens centradas (BNCC, 2018, p. 472) no desenvolvimento das competências/habilidades de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Da filosofia e sociologia espera-se o aprofundamento da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos.

Seguindo estes princípios normativos o *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul* – Etapa do Ensino Médio, na área de CHSA organiza-se por meio de tais “eixos temáticos, competências e habilidades” (2019, p. 03) – e ressalta que os componentes curriculares: Geografia, História, Filosofia e Sociologia têm como proposta desenvolver ações pedagógicas integradoras que valorize o protagonismo juvenil, buscando alcançar a preparação básica para a pesquisa científica, cidadania e autonomia do educando. Em suma, este *Currículo* propõe abordagens que contemplem a “pedagogia de projetos temáticos” normatizados pela Base – “é importante considerar que os componentes curriculares convergem para as mesmas habilidades e competências, *norteados pela busca de justiça social, autonomia, equidade e respeito às diferenças*” (2019, p. 06, *itálico* nosso) que no caso seria as competências gerais dessa área específica.

A nosso ver, esta nova estrutura curricular que se apresenta (Lei nº 13.415/2017) por atividades integradoras e *projetos temáticos* constituindo os itinerários formativos incorre pelo vacilo de reduzir as aulas de filosofia num espaço-tempo pouco significativo

em termos de *Formação Cultural* do discente; primeiro porque o *atrativo* do trabalho temático pode se tornar entretenimento ou quando muito transmissão de informação em nome da contextualização (inclusive adoção de livros didáticos assim arrançados), e segundo porque se aposta essencialmente no *protagonismo estudantil* e se esquece da necessidade real de *experiência* do professor enquanto normatização de políticas educacionais voltadas para a formação de tal profissional, inclusive, para não enveredar-se por este caminho reducionista dado que agora nem competência específica a filosofia, por exemplo, possui oficialmente.

Ao contrário disso, sobre a importância da filosofia na grade curricular e seu próprio campo holístico de investigação: uma das funções do ensino filosófico é impulsionar a habilidade do educando em desconstruir pela aquisição de procedimentos reflexivos as certezas recebidas do mundo-social e a competência desse estudante aprender a “des-cobrir” discursos ideologizados, velados ou “pre-conceituosos”. Ou seja: levá-lo a refletir sobre os pressupostos das ciências (em Filosofia da Ciência), da técnica (em Teoria do Conhecimento), das artes (em Estética), da ação política (em Filosofia Política), da moral (em Ética) – tal filosofar provoca este aluno a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida numa experiência compreendida e modificável; sendo assim, tal educador é aquele que estimula o desejo pela ‘vontade de saber’ conjugando sua realidade cultural, histórica e social.

Particularmente, para o professor Cerletti (2004) a própria questão do ensinar se apresenta como um problema filosófico quando ‘delimita-se’ a forma de abordagem teórica do filosofar (histórico, temático ou conceitual); e mais ainda, qualquer que seja a estratégia que desenvolvamos para driblar as perguntas “o que é?” “para que serve?” “o que estuda” etc. por parte de nossos interlocutores, nunca passa despercebido certo ‘malabarismo’ nas respostas, algo não satisfatório – algo não resolvido: porém, esta “incerteza, o incômodo, a insatisfação [...], longe de ser um obstáculo – constitui o motor do filosofar” (p. 23).

Com isso, Cerletti (2004) autor deste ensaio “Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica” – defende que falar em “métodos eficientes ou eficazes” sobre o ensino de filosofia é, “*tão-somente exercitar algumas instruções programáticas. [...] esquemas operacionais ou estratégias pedagógicas*” (p. 40, *itálico nosso*) que dependerá das decisões do educador quando planejar suas aulas em relação ao que compreende e qual “o sentido” que atribui ao ensinar filosofia, onde cada um terá sua

própria metodologia, ou seja, espécie de autoformação; pois discutir um *tema* (filósofo ou escola de pensamento, por exemplo) implica ser interrogado por ele, significa expor-se nele. Assim, sugere sua marca etimológica por todos conhecida: “desejar ou amar (*philéo*) o saber (*sophía*)” (p. 28).

Estimular o desejo pela vontade de saber, portando, é fundamentalmente o objetivo metodológico comum de todo professor de filosofia no Nível Médio; partindo disso, nossa proposta será apresentar “vida” (e valores) enquanto “objeto” didático da atitude filosófica como *modus operandi* existencial do estudante; e filosofar, nestes termos, é atrever-se a pensar por si mesmo, inicialmente – pela ‘pergunta-problematizante’ que surge de uma incerteza do óbvio; e não, o que habitualmente se costuma “ensinar=disciplinar” por produtos (fórmulas) do pensamento já pronto de ‘outros’ (filósofos).

Contudo, para esta aprendizagem significativa se pressupõe a existência de um referencial teórico curricular (inclusive livros didáticos) que permita aos estudantes identificar e se identificar com as questões arranjadas, com o conteúdo ou com os temas estruturados; e ao analisar brevemente tais textos, é possível diagnosticar que para cumprir com tais orientações normativas contra um ensino conteudista e estanque se propõe predominantemente o filosofar teórico-metodológico pautado por eixos temáticos (sob os valores da *justiça social*, *autonomia*, *equidade* e *respeito às diferenças*) para se viver os desafios da sociedade contemporânea contribuindo para ele “ser sujeito de si”

A concepção educacional de *formação integral* referenciada hoje na BNCC (2018, p. 463) sobre o desenvolvimento por meio das dez competências gerais enseja que o educando seja protagonista de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-o como interlocutor legítimo sobre o currículo, ensino e aprendizagem; isso significa, “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”.

Nota-se que a ênfase no protagonismo juvenil e a ênfase na pedagogia de projetos se conjugam ao apoio pretendido sobre as escolhas necessárias que a BNCC (2018, p. 05) objetiva teoricamente fornecer aos alunos para a “concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos”. Como este documento apresenta apenas “o que” fazer e não “como” fazer, a hipótese desta pesquisa é a reserva do componente curricular de

filosofia – desconsiderando a coragem dos sistemas de ensino, secretarias e unidades escolares de torná-la obrigatória na “formação geral básica”, tendo como espaço profissional o trabalho teórico pedagógico no componente “projeto de vida” na parte dos itinerários-formativo, até mesmo por causa da natureza da filosofia enquanto *Formação Cultural*. Sobre esta especulação a filosofia nietzscheana será radicalmente contra, e isso veremos adiante, quaisquer arranjo/interpretação da “vida” reduzida pedagogicamente enquanto formação para o mercado de trabalho (alienado), enquanto formação (técnica) para o empreendedorismo ou formação científica-tecnológica (capenga).

Sobre tais análises, identifica-se na BNCC o problema iminente da formação do educando (também em relação às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de modo geral) numa escola de massa, por exemplo, advindo de uma realidade e bagagem cultural deficitária comparando com a exigência normativa de abordagens metodológicas que não privilegiam a *Formação Cultural* do mesmo, considerando que uma verdadeira formação filosófica (cultural) demanda tempo e trabalho pedagógico especializado (mais do que uma aula por semana de cinquenta minutos restringida, ainda, apenas na etapa do ensino médio como estabelece o currículo regional) partindo da centralidade do texto-e-autor como ponte didática para o filosofar; pois, estruturar a organização curricular por eixos e projetos temáticos como condicionantes exclusivos para tal, incorre, como já dito, no perigo das aulas de filosofia tornarem-se um bate papo informal sem referência dos clássicos da área, como sugere e delimita tal documento; uma vez que pratica-se também tal atividade ao interpretar, por exemplo, a “história do pensamento” (escolas, correntes do pensar etc.) – ou se apropriando, contextualizando, problematizando e adaptando a teoria de dado (a) filósofo (a), como fazemos aqui.

Ou seja, defendemos que o componente curricular de filosofia e suas nuances peculiares integrado na Educação Básica faz parte daqueles valores constitucionais em acordo com a LDB e explicitado também na BNCC (2018, p. 7) cuja finalidade social é de construir pedagogicamente um “*ethos*” incumbido das três dimensões formativas humana: o *estético*, o *ético* e o *político*, onde a filosofia torna-se um direito humano (cultural) inserido no contexto da *formação integral* do educando ao lado da formação artística-cultural e científica-tecnológica necessária para se viver os desafios da sociedade contemporânea.

E qual seria, então, a justificativa para a obrigatoriedade da filosofia como *formação geral básica* ou fazendo parte dos itinerário-formativos no ensino médio?

Indicaríamos, primeiramente, aquela *formação antropológica* necessária que escapa da rigorosidade científica em tornar objeto-teórico problemas que afetam a existência de todos os homens (a ética, por exemplo, a estética, o amor, a angústia, a liberdade, a felicidade etc.), isto é, aquela formação e metodologia tendo as “escolas ou filósofos” como educadores; em segundo, indicaríamos a *formação política* da filosofia no sentido que filosofar é intervir na realidade modificando-a; como disciplina, ela desempenha a *crítica epistemológica* da atitude científica-tecnológica (filosofia da ciência) quando problematiza os limites e as possibilidades do conhecimento dado os eventuais impactos globais; enquanto transdisciplina, ela é axiológica e orienta “o que” e “como” o homem pode agir, isto é, a filosofia é inquestionavelmente *crítica e valorativa*.

Dado isso, a seguir elucidase: O que o jovem-Nietzsche entende por Educação? O que é filosofia para este autor? Como funciona o filosofar enquanto produção conceitual e cultural socialmente contextualizado? Qual a relação entre “perspectivismo” e abordagem transdisciplinar? A partir da próxima subseção se ocupamos em buscar responder a seguinte questão: como trabalhar o filosofar nietzscheano como atividade integradora interdisciplinar”?

2.1 A *Bildung* nietzscheana e a proposta de um Ensino de Filosofia “alternativo”

Em matéria de Filosofia da Educação os principais textos do jovem-Nietzsche são os registros das conferências *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* proferidas em janeiro e março de 1872 e a Terceira Extemporânea – *Schopenhauer como educador* de 1874.¹⁵

Especificamente, a questão histórica alemã *Bildung* (Formação Cultural) no dito ‘jovem-Nietzsche’ para o professor Giacoia (2000) – se expressará como *Bildungsroman*¹⁶ (Romance de Formação) e a problematização metafórica Gênio que tende, posteriormente, a constituir-se Espírito-Livre (ou o correlato que aqui interpretamos Além-do-Homem [*Übermensch*]). Tal concepção é influenciada, nesse primeiro momento, pela estética romântica alemã do séc. XVIII defendida, por exemplo,

¹⁵ Nietzsche escreveu quatro *Considerações Extemporâneas* de 1872 a 1876: “David Strauss como apóstolo e escritor”; “Da utilidade e desvantagens da história para a vida”; “Schopenhauer Educador” e “Richard Wagner em Bayreuth”.

¹⁶ Corrente-literária inicia por W. von Goethe em Os anos de aprendizado de *Wilhelm Meister* (1795); tipo de prosa que retrata o desenvolvimento psicológico, espiritual, social, político ou cultural de um personagem principal. No caso Nietzsche, também *CF. Assim falava Zarathustra* (1883).

por Kant, Hegel, Ficht, Schelling, Schopenhauer e Nietzsche que compreende “a noção de gênio (*genius*) ligado especialmente ao domínio do artista e sua obra [intuição estética] – o talento natural e criativo expresso originalmente em suas manifestações superiores e que merece ser imitado”.¹⁷

Com a explicação do professor Larrosa (2009) compreende-se que a novidade que o jovem-Nietzsche apregoa ao conceito *Bildung* implica “processo” (contínuo) pedagógico-filosófico de *formação intelectual, moral e estética* do educando sob o dilema “chegar a ser o que se é”¹⁸, especialmente diante da doação de ‘sentido’ à vida por meio do que classifica por “cultura-autêntica”. Ou seja, contrário a noção de formação que supõe término-acabado tal conceito expressa *movimento* no qual não há “método seguro” – considerando um ensino-filosófico que possa servir como regra e técnica para todos de modo massificado. Melhor dizendo, remete-se ao “processo temporal pelo qual um indivíduo alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é” (p. 45).

Dessa forma, conservamos o retrato expositivo-dialógico que caracteriza o Romance de Formação entre o “*Filósofo e seus aprendizes*” que o professor-Nietzsche profere em 1872 nas *Conferências*, com o objetivo de (re) construir tal itinerário de auto-formação e auto-desenvolvimento sugerido metodologicamente pelo *protagonista* – conjugando ao mesmo tempo com obras que esclareçam aqueles conceitos-chaves ligados ao filosofar para Além-do-Homem; possibilitando assim, acreditamos, numa eventual prática-genealógica para o professor de filosofia no Ensino Médio. Propõe-se, a partir disso, uma leitura-crítica do que referenciamos Educação sob a perspectiva desta vir a ser *Formação Cultural* – demonstrando o peso do *capital moral* para tal.¹⁹

*

Pois bem, no primeiro dia de Conferência²⁰ [5 ao total] *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* proferidas no “Akademisches Kunstmuseum” da Basiléia o professor-Nietzsche, de antemão, faz duas advertências aos ouvintes presentes (no livro

¹⁷ CF. ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*, 5º ed., São Paulo, Martins Fontes, 2007, p. 480/1.

¹⁸ “Como tornar-se o que se é” (*wie man wird, was man ist*) frase inspirada numa passagem da II Ode Pítica de Píndaro – que ficou particularmente conhecida como o subtítulo da obra de Nietzsche *Ecco Homo*.

¹⁹ Estas subdivisões por asterisco (*) quando aparecem no texto servem como sinal gráfico para explicar ou relacionar algum conceito isolado da comunicação do professor com a literatura sobre o tema.

²⁰ O dia das conferências é enumerado de acordo com as falas (32 no total) do protagonista a fim de corroborar tal objetivo; por exemplo: 01ºc/01ºf [01º Conferência/01º Fala].

1º e 2º Prefácio): – primeiro que o conteúdo que apresentará não tem nada a ver com profecias, segundo: “o leitor de quem espero algo deve ter três qualidades: ele deve ser calmo e ler sem pressa, não deve sempre privilegiar a si e [...] não deve, enfim, esperar por encerrar um quadro de resultados” (FEE, 2003, p. 46). Visto que tal aprendiz, conclui, “não desaprendeu a pensar lendo, ele conhece ainda o segredo de ler nas entrelinhas; ele tem inclusive o caráter tão pródigo, que ainda medita sobre o que leu, talvez durante muito tempo depois de ter fechado o livro” (Ibid., p. 46).

Não se pode esquecer que a leitura filosófica desempenha o procedimento fundamental da atividade do filosofar; e com isso, indica-se a necessidade do professor – inicialmente, “alfabetizar filosoficamente” o estudante para ele ‘aprender lendo’ de modo analítico os mais diversos textos e registros, podendo aplicar os seguintes passos metodológicos quando apresentado o texto na forma de esquema estratégico:

- **Análise textual** da obra ou do recorte-estratégico (referências do autor e esclarecimento semântico-conceitual por meio de pesquisa bibliográfica e/ou dicionário);
- **Análise temática** (identificar o tema-central, o problema, e a tese do autor);
- **Análise interpretativa** (diálogo-crítico com o texto identificando os conceitos de acordo com a bagagem cultural do aprendiz);
- **Análise problemática** (capacidade hipotética de relacionar ou contrapor conceitos de modo contextualizado);
- **Síntese pessoal** (ponto de vista e argumentação retórica sobre o exposto).

De modo geral, sobre a tese e objeto-de-problematização desta *Conferência* a professora Fragoso (1974) destaca a crítica nietzscheniana dirigida à relação “cultura e educação”; onde “primordialmente, as escolas são traços vivos da cultura. As autênticas escolas são elos entre o patrimônio do povo e o presente” (p. 280).

Por conseguinte, o discurso do professor estrutura-se na descrição-narrativa de um *diálogo* que testemunha “a conversa que homens admiráveis tiveram exatamente sobre este assunto” (FEE, 2003, p. 48) resgatando, ao mesmo tempo, lembranças autobiográficas de experiências enquanto jovem estudante do *Gymnasium* alemão

(Ensino Médio²¹). Após tais advertências, relata que nos anos de juventude a “ausência de qualquer plano e de qualquer objetivo, o desinteresse quanto a qualquer projeto de futuro” (Ibid., p. 49) tinha diante de sua atual consciência o aspecto delirante de um sonho. Porém, certa vez,

Decidimos então fundar uma pequena sociedade de colegas pouco numerosa, com o fim de dar uma organização sólida e obrigatória às inclinações que deveríamos criar no domínio da *arte* e da *literatura*; ou, para ser mais claro, cada um de nós devia comprometer-se em enviar todo mês uma produção sua (NIETZSCHE, 2003, p. 50).

Isto é, um grupo de estudos de interesse comum que o professor encerra o raciocínio comparando criticamente que nessa época “[...] não éramos determinados por qualquer espírito utilitário, qualquer desejo de progredir rapidamente e fazer rapidamente uma carreira” (FEE, 2003, p. 58). Subentende-se que Nietzsche se contrapõe aqui ao cenário de transformação sociopolítico, cultural e “moral” – em especial, pós-consolidação do liberalismo econômico seguindo-se disso o descrédito da filosofia e da problematização epistemológica em troca, rigorosamente, do racionalismo científico moderno; conforme lê-se na Terceira Extemporânea – *Schopenhauer como Educador* (2020) “mesmo a forma muito admirada, com a qual os eruditos alemães se precipitam sobre sua ciência, mostra sobretudo que eles pensam mais na ciência que na humanidade” (p. 11); conseqüentemente, gerando um processo de interregno existencial onde “as ciências, exercidas sem nenhuma medida e no mais cego *laissez-faire*, dissipam e dissolvem toda crença firme” (CE III, 2020, p. 40).

Com isso, além desse descrédito soma-se a suspeita geral que “as ciências frias” criaram em relação à probidade das ciências humanas; ou melhor, “o não tão raro ódio dos eruditos em relação à filosofia é, sobretudo, ódio da longa série de conclusões e da artificialidade das provas” (CE III, 2020, p. 77) que remete, por vez, à crítica do aspecto incomensurável do qualitativo; onde o contra-argumento nietzscheano será que não existe saber neutro em relação a valores, como deseja a atitude científica moderna.

Em agosto de 1867, de acordo com a professora Rosa Maria Dias (1993) – o jovem-Nietzsche escreve:

²¹ “O *Gymnasium* equivale aos antigos *ginásio e colegial*, hoje 5º a 8º séries do 1º grau e 2º grau do currículo brasileiro” (DIAS, R. M. 1991, p. 17). O melancólico jovem-Nietzsche descobre o mestre Schopenhauer em 1865 quando ainda cursava o *Gymnasium* em Schulpforta, internato prussiano de elite próximo a Naumburg; porém também gostava de Hölderlin, Goethe, Schiller e Byron como “distintos educadores”.

Em Leipzig, limitei-me a observar como se ensina, como se transmite aos jovens o método de uma ciência. Também me esforcei em aprender como deve ser um mestre, e não estudar apenas o que se estuda na universidade. Meu objetivo é tornar-se um mestre verdadeiramente prático e, antes de tudo, despertar nos jovens a reflexão e a capacidade crítica pessoal indispensável para que eles não percam de vista o porquê, o quê e o como de uma ciência (DIAS, R. M., 1993, p. 26).

Nesse ínterim, esta confissão inicial e atitude do professor se associa diretamente à sua percepção de Educação ligada a questão “auto-formação” como meio necessário na relação ensino-e-aprendizagem; aspecto, portanto, fundamental de construção do conhecimento-e-sentimento do educando que apenas crescerá pelo “cultivo de si” – e que aparece no itinerário-pedagógico do autor já no aforismo 267. *Não há educadores*, HH – quando afirma, pois “como pensador, só se deveria falar em educação por si próprio” (2017, p. 226) e no aforismo 282. *Professor, um mal necessário*, HH – reforçando o mesmo entendimento.

Ademais, pensando esta questão com o desenvolvimento do gênio estudantil, o professor Nasser (2012) em pesquisa esclarece que especialmente em *Humano, demasiado humano* (1878) Nietzsche aponta que a genialidade não é talento inato ou diz respeito a dom natural, mas “grandeza” adquirida por qualidades “puramente humanas” que tende a vir-a-ser (*tornar-se*); de modo que “não há razão para distinguir a atividade do gênio de, por exemplo, um inventor mecânico ou um mestre em tática militar” (p. 288).

Corroborando a isso, no aforismo 378. *O que é gênio?* HH – lemos: “querer uma meta elevada e os meios para atingi-la” (2017, p. 121) e na Terceira Extemporânea (2020) o esclarecimento que “todo homem traz consigo um caráter único produtivo, como o âmago do seu ser; e, quando ele toma consciência dessa singularidade, [...] isso é algo de insuportável para a maioria, porque [...] eles são preguiçosos” (p. 31); pois

Há no mundo um único caminho, pelo qual ninguém além de ti pode seguir. Para onde ele conduz? Não pergunte, trilhe-o. [...] nunca um homem se eleva mais alto do que quando ele não sabe para onde seu caminho pode conduzi-lo (NIETZSCHE, 2020, p. 07).

A título de exemplo, no aforismo 91. *O êxito santifica a intenção*, HH – Nietzsche ilustra a relação Educação e virtude – onde esta última é “consequência de tal meta elevada” deixando claro que a função do educador é disponibilizar os meios necessários para colocar o educando no caminho desafiador de si; ou melhor: “a educação deve, tanto quanto possível, forçar as virtudes, conforme a natureza do aluno: então a virtude mesma, como ensolarada atmosfera estival da alma, pode fazer seu próprio trabalho,

acrescentando maturidade e doçura” (2017, p. 37, *itálico nosso*). Dado que, “sempre que se é alguma coisa, não se precisa realmente fazer nada – e, no entanto, se age muito. Acima dos homens ‘produtivos’ há uma espécie ainda superior” (HH, 2018, p. 149) que ocupam-se com tarefas que verdadeiramente o fazem sentir-se espiritualmente pertencendo a si, ‘em crescimento’, em desenvolvimento.

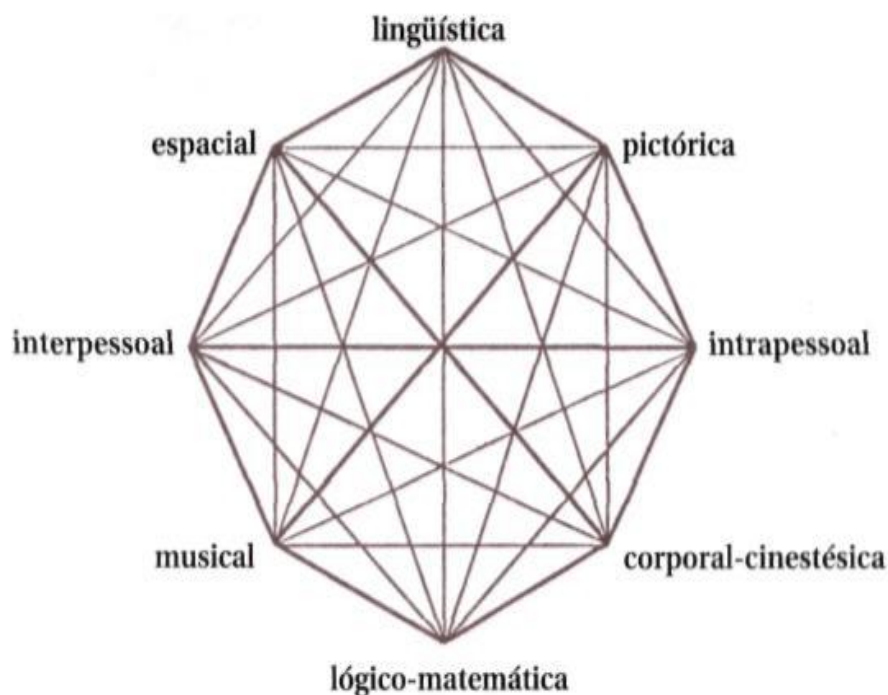
Nietzsche ressalta também sobre essa relação Educação e virtude que os educandos têm duas disposições por onde os educadores podem atuar estrategicamente impulsionando-as ou retraindo-as:

Uma delas exige que o educador logo reconheça a força própria de seus pupilos, de modo a conduzir todas as forças, seivas e todo brilho solar justamente para auxiliar alguém a atingir a maturidade e fecundidade correta de uma virtude. A outra, ao contrário, quer que o educador direcione e considere todas as forças dadas e as conduza numa relação harmônica entre si (NIETZSCHE, 2020, p. 09).

Ilustrando brevemente tal possível “natureza do aluno”, as reflexões recentes acerca da “inteligência” humana parecem confirmar, não sem questionamentos, uma tendência a acreditar que não existe uma única inteligência (linguística e lógica-matemática, por exemplo); mas sim uma multiplicidade de inteligências e habilidades distintas que são desenvolvidas em uma combinação entre fatores biológicos, culturais, sociais e tecnológicos, ao longo de toda a vida de cada pessoa; e que se interagem permitindo que cada um possa criar, resolver problemas e fazer projetos, digamos, revolucionários.

É nesse contexto, década de 80 – que situamos “a teoria das inteligências múltiplas”²² proposta pelo pesquisador estadunidense Howard Gardner (1943-atual) a fim de expandir nosso horizonte e campo metodológico para “forçar” tais inteligências e potenciais virtudes do educando:

²² Stocco Smole, K. C. Múltiplas Inteligências na Prática Escolar. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância – Cadernos da TV Escola. 1999. Características de cada inteligência e como o professor pode identificá-las, p. 15, consultar aqui: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002751.pdf>.



Partindo disso, o principal desafio docente é, portanto, compreender e identificar as diferenças do perfil intelectual dos estudantes em sala de aula e planejar uma ideia de como desenvolvê-lo mediante atividades que as combinem. No caso do educador-filósofo, mediante o texto, o debate, a música, a obra de arte, a charge, a história em quadrinhos (HQ's), o cinema etc., é possível didaticamente *provocar* o educando a ele mesmo “chegar a ser o que se é”; ou pode-se – pergunta o jovem-Nietzsche (2020) “obrigar violentamente para a música alguém que tem uma inclinação decidida para a ourivesaria?” (CE III, p. 09), ou ainda, para a filosofia alguém que tem inclinação para a astronomia e assim por diante.

No aforismo 263. *Talento*, HH – Nietzsche problematiza esta questão auto-formação e desenvolvimento de virtudes dizendo:

Numa humanidade tão superiormente desenvolvida como é a atual, cada um recebe da natureza o acesso a muitos talentos. Cada um tem um talento inato, mas só a poucos é dado por nascença e por educação o grau de constância, de persistência, de energia necessária para que o indivíduo se torne verdadeiramente um talento, para que, portanto, venha a ser aquilo que é, ou seja, o demonstre em obras e ações (NIETZSCHE, 2018, p. 188).

No entanto, é na Terceira Extemporânea: *Schopenhauer como educador* (1874) que compreende-se ao mesmo tempo o impulso necessário e o impedimento “ao chegar a ser” quando o professor indaga: “mas o que coage o indivíduo [...] a pensar e a agir em

conformidade com o rebanho e a não estar satisfeito consigo mesmo? Em alguns poucos, talvez a vergonha. Para a maioria, é a comodidade, a indolência, em suma, aquele pendor à preguiça” (CE III, 2020, p. 04). E no aforismo 283. *Principal defeito dos homens de ação*, HH – propõe um exercício de reflexão sobre tal questão; “[...] todos os homens se dividem, como em todos os tempos até nossos dias, em escravos e livres; pois quem não tiver para si dois terços de seu dia é um escravo, seja ele, de resto, o que quiser: político, comerciante, funcionário, erudito” (HH, 2018, p. 198).

Ou seja, ‘chegar a ser o que se é’ mediante a “utilidade do tempo” – explica Larrosa (2009) é a condição oportuna para alguém tornar-se estoicamente inventor de si mesmo; “uma invenção, não obstante, que não se pensa a partir da perspectiva da liberdade criadora do gênio, da soberania de um sujeito capaz de criar-se a si próprio, mas a partir da perspectiva da experiência ou, melhor, da experimentação” (p. 57); por isso é recorrente a metáfora “solidão” nas obras nietzscheanas – expressando tal relação de “cultivo e invenção de si”: “pois a filosofia oferece um asilo ao homem, para onde nenhuma tirania pode penetrar, [...] homens, que refugiam sua liberdade no interior” (CE III, 2020, p. 24).

Em poucas palavras, esta concepção educacional se assemelha àquela noção filosófica grega da “areté” (o trabalho pedagógico em desenvolver *aquilo para o qual algo foi feito*) impulsionada especialmente pelo hábito; no aforismo 163. *A seriedade do ofício*, HH – Nietzsche ilustra historicamente o exemplo de homens pouco dotados, mas que *adquiriram* grandeza graças a *imitarem* a “competente seriedade do artesão que aprende em primeiro lugar a formar perfeitamente as partes, antes de se arriscar a fazer um grande conjunto” (2018, p. 134), ou seja, aprenderam a desenvolver a *excelência* a partir do “que é pequeno, acessório, do que com o efeito de um conjunto ofuscante”. E com esse sentido, a formação da virtude referencia-se ao buscar aquela meta elevada que tem “o mesmo valor que aquela virtude em conformidade com o hábito, fria e orgulhosa de si mesma” (CE III, 2020, p. 30).

É oportuno relacionar esse processo do *tornar-se gênio pela arte da imitação* com a compreensão filosófica de “sociedade teatral” que Nietzsche apresenta no aforismo 51. *Como parecer se torna ser*, HH – onde o filósofo compara a sociedade como uma grande peça de teatro e que nossa convivência sustenta-se pelas relações de encenação dramática: ser-o-protagonista neste palco social dependerá do grau de interpretação e convencimento – na impressão e no efeito causado pela atuação no conjunto da cena. Uma vez que,

Aquele que traz sempre a máscara das expressões fisionômicas amigáveis deve acabar por adquirir poder sobre as disposições benévolas, sem as quais não é possível obter a expressão da cordialidade – e quando finalmente elas, por sua vez, adquirem poder sobre ele, ele é benévolo (NIETZSCHE, 2018, p. 63-4).

Theatrum mundi, para o professor se alguém deseja durante muito tempo e persistentemente (mais tarde denominado por ‘vontade de potência’) “parecer alguma coisa, torna-se difícil depois para ele ser outra coisa. *A vocação de quase todo homem, até do artista, começa pela hipocrisia*, por uma imitação do exterior, por uma cópia daquilo que produz um efeito” (HH, 2018, p. 63-4, *italico nosso*). Entendamos com isso, a aprendizagem criada pelo exercício “repetitivo” constante, semelhante ao músico que para tocar bem e executar uma agradável melodia precisa se familiarizar insistentemente com o instrumento até “dominá-lo”.

Assim, tornar-se inventor de si começa pela *imitação dos grandes nomes* da história passando-se de “ato fingido” à “ser” (hábito) numa relação pedagógica-intencional de “experimentação do pensamento” (tenacidade, perseverança, resistência, enquanto expressões da força de vontade): imitar, porém *não se submeter*, ou pior, estimular o proselitismo dogmático (aforismo 164. *Perigo e vantagem do culto do gênio*, HH); sobre esse processo exemplifica o filósofo:

Como a vida do indivíduo [...] adquire o supremo valor, a mais profunda significação? Certamente, apenas por meio disto: que tu vivas para o proveito dos exemplares mais raros e valiosos, e não para o proveito da maioria, [...] essa orientação deveria ser implantada e cultivada num jovem, de modo que ele próprio se compreenda como que uma obra malograda da natureza, e ao mesmo tempo como um testemunho das mais excelsas e maravilhosas intenções dessa artista (NIETZSCHE, 2020, p. 64).

Isto é, que o aprendiz mesmo em relação ao ensino-e-aprendizagem torne-se o mestre – superando-o e passando a viver para o proveito de “exemplares mais raros e valiosos”; compreendendo melhor esta relação entre “clássicos e experimentação do pensamento”, cabe também identificar quais circunstâncias felizes que neles concorreram:

Em primeiro lugar, pois, uma energia perseverante, uma dedicação resoluta a determinados objetivos, uma grande coragem pessoal; em seguida, a sorte de uma educação que em momento oportuno proporcionou os melhores professores, modelos e métodos (NIETZSCHE, 2018, p. 135).

Acerca da “sorte de uma educação que em momento oportuno” proporciona os

melhores métodos (do grego *methodos* ‘seguir um caminho’) encontra-se no aforismo 635. *Espírito científico*, HH – Nietzsche dissertando sobre a importância do filosofar moral *des*-construtivo contra o triunfo do *idealismo* e formação cujos valores forjam uma massa homogênea do rebanho e do ressentimento²³, independentemente de quais meios: “todo gesto que não nega vale como consentimento; todo movimento de mão que não destroça é interpretado como aprovação” (CE III, 2020, p. 25). Ou seja, ‘tal fim *des*-construtivo justifica quais metodologias’ – pois todo caminhar apenas garante certezas e probabilidades medidas com precisão mediante a experiência (experimentação), aplicação, erro e aprimoramento; conforme elucida o aforismo 637. *O fogo em nós*, HH – “das paixões nascem as opiniões: a preguiça de espírito as faz cristalizar em convicções. Ora, quem se sente um espírito livre, infatigável, [...] terá em suma na cabeça, não opiniões, mas somente certezas e probabilidades medidas com precisão” (2018, p. 296).

Esta contribuição dos clássicos enquanto formação intelectual, cifra-se, especificamente, na proposição didática de I) diretrizes conceituais e II) atitudes condicionantes de interrogação – tanto na expressão discursiva quanto textual, permitindo o educando adquirir meios de orientar-se no pensar e intervir interpretando e transformando os fatos empíricos; ou seja, a própria “crítica” – assevera o professor Favaretto (2004) “é uma *intervenção* na realidade; pelo menos neste domínio [...] educação e cultura” (p. 46).

Mesmo que a arte da *criticidade* não seja uma competência específica da filosofia, também o é das ciências, convém mencionar que a palavra “crítica” provém do grego e tem três sentidos principais: 1) capacidade para julgar, discernir e decidir corretamente; 2) exame racional, sem preconceito e sem prejulgamento; 3) atividade de examinar e avaliar detalhadamente uma ideia, valor, costume, comportamento, uma obra artística ou científica²⁴; e para a Filosofia o exercício da crítica é um processo reflexivo – interpretação que exige perspectiva analítica, sistema de referência conceitual e prática discursiva-argumentativa.

Todavia, há outros meios além da escola para se encontrar a si mesmo – chegar a

²³ Negação e oposição do fraco que não pode igualar-se ao forte: essa é a lógica do ressentido. “O ressentimento caracteriza um estado patológico, é uma forma de doença entendida desde uma mudança de lugar, em que há um deslocamento das próprias forças, em termos do papel da memória e da consciência. [...] ocorre quando a memória invade a consciência, fazendo, assim, da lembrança uma chaga” MARTON, S. *Dicionário Nietzsche*, São Paulo, Edições Loyola (Sendas & Veredas), 2016, p. 364.

²⁴ CHAUÍ, M. *Iniciação à filosofia: ensino médio*, volume único, 2º ed. São Paulo, Ática, 2013, p. 19.

si e inventariar-se Além-do-Homem, entretanto para o jovem-Nietzsche nenhum caminho é mais curto do que aquele indicado pelos educadores e formadores; pois considerando o educando nesse processo pedagógico,

Tua essência autêntica não está profundamente oculta, mas imensamente acima de ti ou, pelo menos, acima daquilo que tu habitualmente presumes ser teu eu. Teus educadores e formadores autênticos adivinham em ti qual é o sentido [...] de tua essência, algo inteiramente não educável e não formável, mas em todo caso de difícil acesso. Teus educadores nada mais podem ser que teus libertadores (NIETZSCHE, 2020, p. 08).

Desta maneira, conjugando com a análise de documentos acima (Introdução e Parte I) é *fraco* para o jovem-Nietzsche um ensino de filosofia que assume como finalidade formação para a cidadania, consciência crítica, promoção de valores humanistas ou formação de valores mercadológicos; dado que tais valores políticos (da plena igualdade), valores ideológicos (da solidariedade coletiva), valores humanistas (da sustentabilidade, cooperação), valores capitalistas (do trabalho, propriedade etc.) – são valores massificados.

Inspirado pelo helenismo, após o jovem-Nietzsche destacar a necessidade de “educadores éticos” para o combate contra o idealismo e a moral de rebanho, compreende-se a Filosofia como “medicina da alma” – conforme lê-se na Terceira Extemporânea de 1874: “[...] onde estão, pois, os médicos da humanidade moderna, que estão postos tão firme e saudavelmente sobre seus próprios pés, que eles poderiam ainda segurar um outro e conduzi-lo pela mão? (2020, p. 14) e relacionado a crítica cultural o filósofo para o jovem-Nietzsche seria o *médico da cultura*.

“Para um Ensino de Filosofia do Caos e da Força: *uma leitura à luz da filosofia nietzschiana*” (2004) o professor Danelon esclarece neste artigo que a filosofia para Nietzsche é um saber formativo para aqueles que possuem “a força de espírito para a solidão, para o enfrentamento do medo” e “que não se submetem à segurança dos ideais” (p. 348), uma vez que o homem forte e bem logrado aprende a digerir suas vivências (feitos e malfeitos) como refeições, mesmo quando tem de engolir duros bocados. Portanto, aprendizagem que tem em sua própria força – coragem: a causa motora:

O ensino de filosofia inspirado na filosofia nietzscheana tem em seu horizonte a promoção de uma *atitude humana* em que os *momentos de crises*, solavancos, vicissitudes e contingências inerentes à *existência* sirvam de alimento para a *potencialização do próprio homem* (DANELON, 2004, p. 350, *itálico nosso*).

Enfim, impulsionar pedagogicamente o educando a “chegar a ser o que se é” tendo como referência os clássicos visa a construção de sua autonomia intelectual e competência para o filosofar moral *dês*-construtivo tendo como objetivo – explica Danelon (2004, p. 349): a formação processual em talhar o homem na “dureza de espírito” e “saudável em sua constituição física e espiritual, capaz de fazer do combate, do desafio, da dificuldade a expressão de sua potencialidade e a realização de sua existência”.

De modo geral, o professor Nasser (2012) indica que “no entender de Nietzsche, o Estado, a educação e a cultura (*Bildung*) são utensílios da *vontade* encarregados de proteger e oferecer as condições necessárias para a vinda dos gênios” (p. 293); dado que as escolas são traços *vivos* da cultura, a educação enquanto auto-formação não pode ser vista como reprodutora ou massificadora do *status quo*. Ou seja, “chegar a ser” é (re) inventar-se “o melhor” – ensinar filosofia nestes termos é impulsionar a formação dos mais aptos e ambiciosos de si, aqueles que serão dignos de ‘imitação’ cujo protagonismo é de liderança, domínio e mérito.

*

Adiante, após o professor anunciar que “não éramos determinados por qualquer espírito utilitário” (p. 31) – o cenário linguístico em tom literário se desenvolve no embate dialético-ficcional de dois personagens e um protagonista: 1) de característica *impetuosa* o próprio professor-Nietzsche quando jovem-estudante do *Gymnasium* e seu amigo; 2) um *venerável* discípulo-aprendiz e 3) as *represálias* do velho-filósofo simbolizando a docência e *alta-cultura*.

Dessa forma, quando incomodado por ruídos de tiro por jovens-estudantes que ali se divertiam, próximo ao Reno, zanga-se o velho:

Não! Não! gritava... não quero duelo aqui! E entre vocês menos ainda, vocês que são jovens estudantes! ...Como! Vocês serão o sal da terra, a inteligência do futuro, a semente das nossas esperanças – e nem sequer são capazes de se libertar deste insensato catecismo de honra e de princípio que consagra o direito do mais forte? Não quero sondar os seus corações, mas isto não é digno de suas cabeças (NIETZSCHE, 2003, p. 52-3).

Ou seja, adverte a *distração dos adolescentes* e a perda de tempo com coisas fúteis; juventude que tem diante de si o nutriz da “língua e a sabedoria da Hélade e do Latium, vocês que foram beneficiados com o inestimável cuidado que se teve de fazer cair logo sobre seus jovens espíritos o raio dos sábios e nobres corações da bela

Antiguidade” (FEE, 2003, p. 53). Distração em relação às verdadeiras belezas que só a ociosidade e *condição* dessa idade permite alcançar. Sobre isso, explica o aforismo 268. *Compaixão pela juventude*, HH – “[...] por que sofremos aí realmente? Porque a juventude deve prosseguir o que nós empreendemos, e toda ruptura e diminuição de sua força prejudicará a nossa obra, que passa para as suas mãos” (2017, p. 227).

“É preciso ter também pensamentos e não somente pontos de vistas!” (FEE, 2003, p. 54), intervém em seguida o discípulo: “saibam que, no caso presente, seus divertimentos explosivos são um verdadeiro atentado contra a Filosofia”. Nesse momento, o jovem-Nietzsche confessa que “no fundo [...] não tínhamos uma ideia clara das relações que poderiam existir entre os nossos divertimentos um pouco ruidosos e a Filosofia” (Ibid., p. 54). Por vez os formandos indagam “para que serve toda a filosofia, pensávamos, se ela nos impede de estarmos sós e de gozarmos da amizade na solidão, se ela nos impede mesmo que nos tornemos filósofos?” (Ibid., p. 55).

A partir desta argumentação [04^o] o professor põe-se a criticar o ensino de filosofia das universidades: e diante da indagação dos jovens, antes o velho se pôs a rir: “Como? Vocês temem que o filósofo os impeça de filosofar? Eis que isto pode mesmo ocorrer, e vocês não o experimentaram ainda? Não tiveram a experiência disso na sua Universidade?” (FEE, 2003, p. 57); esclarece que tratando-se de fins culturais, escola e universidade são ciclos de (*des*) continuidades. Porém, segundo Nietzsche, o Estado (no qual universidade e escola estão submetidos) com seu poder institucional e regulador não é amigo da filosofia, pois sua exigência é de subserviência e que seja feita sua vontade (bem-estar), “por exemplo, por uma determinada forma de religião, de ordem social, de constituição nacional” (CE III, 2020, p. 101):

Questão: pode no fundo um filósofo, com boa consciência, ter todo dia algo para ensinar? E ensinar isso diante de qualquer um que quer ouvir? Não tem ele de dar ares de saber mais do que ele sabe? Não tem ele que falar, diante de uma audiência desconhecida, de coisas acerca das quais ele não deveria falar sem risco com seus amigos mais próximos? [...] Como seria se ele num certo dia sentisse: “Hoje não posso pensar em nada, não me ocorre nada de interessante” – e apesar disso ele teria de se apresentar e dar a aparência de pensar! (NIETZSCHE, 2020, p. 102-3).

O problema ora abordado diz respeito aos cursos universitários alemães não graduarem o “educador filósofo”, mas o professor especialista. Apesar da riqueza provocativa que chama o leitor a “se ver enquanto tal”, atenhamo-nos na tensão sugerida entre ser filósofo/ensinar filosofia com a superação dessa falsa dicotomia assumindo o

filosofar como produção (*des*-construção) de “saber cultural”; compreende-se que se ensina filosofia – filosofando, ou seja, ao filosofar exercendo os talentos da razão o educador *demonstra* como os educandos também podem praticá-lo – só que para isso – ele precisa produzir um “discurso pedagógico” pela qual a tradição filosófica possa tornar-se “saber ensinável-e-compreensível”.

De qualquer modo, pelo menos em princípio – [...] – as universidades são instituições que conciliam ensino e produção do saber. O mesmo não acontece nas escolas de nível médio, destinadas exclusivamente ao ensino, nas quais não vigora o princípio da indissociação entre ensino e pesquisa (RODRIGO, 2009, p. 80).

Como anunciado, a professora Lídia Maria Rodrigo (2009) – explica que no interior do sistema educacional brasileiro esse ciclo de *des*-continuidade tornou-se institucionalmente problemático, inclusive, *moralmente*, visto que aqueles que produzem o saber filosófico (Universidade-pesquisador) e aqueles que o reproduzem (escola-professor) constituem, por vezes, dois grupos distintos; “nessa instância a aproximação entre filósofo e professor de Filosofia tem sido objeto de um debate mais difícil, mais complexo e, contudo, importante, porque dele depende a determinação da identidade do professor de nível médio” (p. 81).

Por isso, essa professora (2009) defende que para desempenhar a tarefa que lhe é próprio, o educador não pode restringir-se a reproduzir o “discurso” do especialista ou até mesmo do “filósofo” ora trabalhado, por exemplo, tão pouco pautar sua prática docente em cima do “manual didático” tornando-a – o próprio programa da disciplina; antes o “educador-filósofo” será “um reformulador de saberes” – no sentido que “produz um saber didático” (p. 84) considerando a *experiência* e *adversidade* de uma escola-de-massa.

“O que é então, perguntou ele, isto que vocês chamam de filosofia?” (FEE, 2003, p. 57); ingenuamente dizem os formandos que “no atacado, temos em vista refletir sobre a melhor maneira de nos tornar homens cultos”; certo, mas isto não basta, murmurou o velho; reflitam bem sobre isso, em tom de lecionar uma tarefa: “imitem pelo menos hoje os pitagóricos, que tinham de se calar durante cinco anos, porque serviam a uma filosofia autêntica – e talvez vocês devam fazer o mesmo durante cinco quartos de hora” (Ibid., p. 57) em vista do porquê assumir o auto-cultivo enquanto filosofia de vida.

Mais que se *tornar* culto e instruído sobre as produções culturais da alta civilização científica, artística ou filosófica no aforismo 618. *Ter o espírito filosófico*, HH – Nietzsche explica o aspecto existencialista do filosofar, relacionando-o a necessidade de se ter vários pontos de vista sobre os acontecimentos e problemas conceituais; em síntese, não uniformizar-se “[...] mas em *escutar a voz leve das diversas situações da vida; estas comportam seus próprios pontos de vista*. É assim que se assume uma parte de gratidão à vida e à existência de muitos indivíduos, não se tratando a si mesmo como um indivíduo fixo, [...] uno” (2018, p. 287, *italico* nosso).

O jovem-Nietzsche não compreende a vida humana, por exemplo, circunscrita numa ampulheta entre dor e tédio como conceituava o mestre Schopenhauer – mas afirmará dor e conseqüentemente o sofrimento, isso sim, como aspecto inevitável e justificado pela *criação artística*: sem necessidade de julgá-la boa ou ruim. Deste modo, sobre o que Nietzsche interpreta por “vida”²⁵ nesta pesquisa identifica-se vida enquanto processo-temporal de auto-cultivo, adversidade, atividade-adaptação, auto-superação e busca do prazer na arte como meio para o educando inventar a si mesmo; processo de experimentação e busca de compreensão interpretativa em torno da preponderância, do crescimento e expansão, conforme a vontade de potência que é justamente vontade de vida.

Porém, filosofar sob a ótica perspectivista não significa apenas *adotar metodologicamente o interpretar* considerando os diversos pontos de vistas racionais sobre a vida, mas, sobretudo, compreender a complexidade “epistemológica” da própria Filosofia da Vida que envolve para o jovem-Nietzsche – a tensão indefinida de forças naturais e biológicas que se expressam em “impulsos” (psicológicos) numa luta constante por dominação-sujeição e que nos constitui (em) enquanto organismo vivo e ser consciente, social, político, histórico e cultural: assim, por essa perspectiva o ser humano é um conjunto complexo de pulsões que surgindo como consciente – e *inventor de signos* – aprende a esquematizar a vida em vista da conservação de si e da espécie.²⁶

²⁵ Em suas obras Nietzsche relaciona vida à constante luta. “E com a luta, estabelecem-se hierarquias: a cada momento, determinam-se vencedores e vencidos, senhores e escravos, os que mandam e os que obedecem. [...] A partir daí, a noção de vida aparecerá estreitamente ligada à de valor e ocupará um lugar central no procedimento genealógico. [...] é a vida, enquanto vontade de potência, que adota como critério de avaliação das avaliações” MARTON, S. *Dicionário Nietzsche*, São Paulo, Edições Loyola (Sendas & Veredas), 2016, p. 412.

²⁶ Sobre o tema filosófico “perspectivismo” CF. SILVA, J. R. O papel do perspectivismo na filosofia de Nietzsche. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

Esta complexa interpretação de forças físicas e mundanas que estão sempre em *devenir* sem tornar-se síntese cognoscível (criar identidade) e que originam os fenômenos, especialmente traduzido pelo filósofo na *produção de discursos verdade* – isto é, signos de referência simbólica constitui-se o que chamamos “o” conhecimento sobre o mundo: e por esse aspecto o conhecer para o jovem-Nietzsche tem sentido (projeção) antropomórfico, dado que o ser humano – do ponto de vista histórico, lhe imprimi novas formas e diferentes valores: “quanto mais afetos permitirmos falar sobre uma coisa, quanto mais olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso ‘conceito’ dela, nossa objetividade” (GM, 2009, p. 101).

Com isso, relaciona-se a atitude em (re) ver as perspectivas paradigmáticas sob diferentes óticas epistêmicas da Filosofia da Vida com a questão da natureza transdisciplinar do filosofar. Tal ponte, acredita-se, ser possível devido a este aspecto *genealógico* do conhecimento nietzscheano enquanto problematização de discursos e invenção de signos sociovalorativos (conceitos). Sobre isso, Deleuze e Guattari (1992) explica que uma característica pedagógica central da filosofia é sua conexão com outras áreas, uma vez que “o conceito não é paradigmático, mas *sintagmático*; não é projetivo, mas conectivo; não é hierárquico, mas vicinal” (p. 119-20) e sempre se liga a outros conceitos e a outras ideias para produzir novos sentidos.

A partir de uma sugestão de Deleuze (1987)²⁷ – interpreta-se este processo de aprendizagem comparando-o com o ofício de um “egiptólogo”: isto é, filosofar é um decifrar/produzir signos socioculturais de vida histórica porque tudo o que nos ensina alguma coisa emite signos, consequentemente todo ato de aprender é uma interpretação de significados que em Nietzsche liga-se a questão dos valores que abordamos na Parte II.

*

Enquanto os jovens-estudantes meditavam sobre a lição dada pelo mestre [01^oc/06^of] este vira-se indignado com o discípulo acusando-o de revestir-se da “pele de cultura moderna” e da pouca aprendizagem que adquiriu, até então ao seu lado: “tu te comportas como se jamais tivesses ouvido o *princípio capital de toda cultura*” (FEE, 2003, p. 59-60, *italico* nosso).

²⁷ DELEUZE, G. Proust e os signos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

Na Terceira Extemporânea – *Schopenhauer como Educador* de 1874 o professor Nietzsche doa forma a este princípio conceituando-o por “*capital moral*”, ou seja, a atitude criativa-valorativa de conteúdos morais indagando que “vive-se de fato do *capital de moralidade* acumulado por nossos ancestrais e da herança deles, que não sabemos mais fazer crescer, mas somente dissipar” (2003, p. 145).

Para o professor, não se defende uma Educação Integral (*Formação Cultural*) considerando o currículo das “ciências humanas” – sem a abordagem (tipo ensino-fundamental, básico) de *cultura clássica* pela formação imprescindível da Filosofia e da Arte como disciplinas necessárias: uma tarefa extremamente árdua para o educador-filósofo “que requer certamente uma grande proximidade e uma considerável disponibilidade de tempo e ânimo de ambas as partes do processo pedagógico” (FEE, 2003, p. 13).

Portando, o Ensino de Filosofia para o jovem-Nietzsche nesse primeiro momento tem a História da Filosofia (seus grandes nomes, correntes e escolas filosóficas) como referencial teórico e metodológico de verdadeira “cultura autêntica” para o educando avaliar criticamente e construir tal itinerário de auto-formação e desenvolvimento de ‘capital moral’ na medida em que problematiza as questões que esses filósofos teorizaram, muitas vezes, são insolúveis até hoje.

Esquemáticamente, a antropologia filosófica de Rousseau, Goethe e Schopenhauer “cuja *teleologia* aponta um tanto para além do bem-estar do Estado, [...] em vista de um mundo totalmente independente: o mundo da cultura (*cultur*)” (CE III, 2020, p. 39) – são exemplos para o jovem-Nietzsche de “impulsos” que permitem a “transfiguração” da própria vida considerando o *status quo* moderno; desta maneira, o filosofar nietzscheano têm três afinidades:

- 1) O político de intervenção e transformação da realidade *podendo* assumir como princípios morais a justiça (equidade social) entre os homens;
- 2) O estético contemplativo; força de conservação de si pela arte;
- 3) E, o filosofar afirmativo da vida enquanto “Espírito Livre”.

Chegar a ser Além-do-Homem, dado o exposto, é uma metáfora processual de formação *intelectual, moral e estética* que remete o aprendiz da Filosofia da Vida tornar-se inventor de si mesmo – para experimentar e viver a tragicidade da vida como ela é – não se apequenando diante de promessas ou valores ideais. Para tal, só o ensino-e-

aprendizagem de uma filosofia da vitalidade, da força e combate do medo para o *auto cultivo*, potencialidade e realização de sua existência. Isto é, do filosofar interpretativo e crítico sobre os discursos de verdade socioculturalmente cristalizados enquanto paradigmas²⁸ – para se alcançar, enfim, a autonomia e condição de criador de valores *de si* – *para si* mesmo.

Antes de demonstrar o ensino-e-aprendizagem da Filosofia da Vida tendo como finalidade a formação de tal ‘capital moral’ – é preciso esclarecer os constituintes da Educação enquanto Formação Cultural (*Bildung*), especificamente para se compreender “chegar a ser o que se é” (*Bildungsroman*) no projeto filosófico-pedagógico do jovem-Nietzsche – abrindo considerável aspas em sua fala das *Conferências* de 1872 na Universidade da Basiléia.

2.2 Da educação estética

A tese do Dr. Cruz (2013) sustenta que a Formação Cultural (*Bildung*) no jovem-Nietzsche em especial n’O *Nascimento da Tragédia* (1872) – se firma enquanto necessidade de formação estética-e-trágica do educando. A partir dessa categorização, apresenta-se tal necessidade pedagógica na obra citada como constituinte da *Formação Cultural* do aprendiz, em particular formação subjetiva de sua *sensibilidade*. Nesta subseção destaca-se o seguinte problema de investigação: como esta formação estética-e-trágica se relaciona com o conjunto de competências e habilidades *socioemocionais* da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

De antemão, educação estética significa para o professor-Nietzsche a formação das “sensações dionisiacas” – aspecto necessário para se aprender a (sobre) viver de acordo com seu projeto-filosófico fazendo do *excesso* dionisiaco de vida a pulsão “ético-estético da existência”; em tom de ironia afirma: “como se tivesse algum valor fazer de alguém um verdadeiro ser pensante e raciocinante antes de tentar fazer dele um verdadeiro ser que sente” (CE IV, 2009, p. 27); e continua:

O indivíduo deve se consagrar a algo suprapessoal – assim quer a tragédia; ele deve desaprender a angústia terrível que lhe inspira a morte e o tempo: pois, no mais breve instante, no mais ínfimo átomo do curso de sua vida ele pode encontrar algo sagrado que compense abundantemente toda luta e toda necessidade – isso significa *ter o*

²⁸ Teorias com métodos e valores concebidos e partilhados como modelo-padrão. Sobre isso, ver *Estrutura das Revoluções Científicas* (1962) de Thomas Kuhn.

sentido trágico (NIETZSCHE, 2009, p. 26).

Partindo do argumento citado, também interpretamos nesta subseção “*ter o sentido trágico*” como ponte metodológica para o aprendiz da Filosofia da Vida alcançar seu “eu superior” (abordado no aforismo 624. *Relações com o eu superior*, HH) – e se aproximar, desse modo, condicionalmente ao ‘tornar-se’ o que se é’: Além-do-Homem.

No prefácio da obra *O Nascimento da Tragédia* escrito em 1885 quando Nietzsche comenta a astúcia grega e o problema da ‘ciência estética’ moderna indaga: “há um pessimismo da *fortitude*? Uma propensão intelectual para o duro, o horrendo, o mal, o problemático da existência, devido ao bem-estar, a uma transbordante saúde, a uma *plenitude* da existência?” (NT, 2007, p. 12) – a resposta será ‘sim’; daí seu entendimento que é preciso aprender a viver artisticamente por meio da arte dionisíaca que nos choca pelo sublime, mas canaliza ao mesmo tempo o prazer da existência.

Só que não devemos procurar esse prazer nas aparências, mas por trás delas. Cumpre-nos reconhecer que tudo quanto nasce precisa estar pronto para um doloroso ocaso; somos forçados a adentrar nosso olhar nos horrores da existência individual – e não devemos todavia estarrecer-nos (NIETZSCHE, 2007, p. 100).

Evidencia-se que nesse projeto educacional do professor-Nietzsche – especialmente no que diz respeito à formação filosófica, quando se trata de considerar a *formação intelectual* dos educandos, “se deve sempre levar em conta estes impulsos, um que vem do abismo inexpugnável do inconsciente e do corpo e outro que forma as imagens do mundo na consciência” (FEE, 2003, p. 34); impulsos que mais adiante abordam-se pelas metáforas *Dionisíaco* (inconsciente) e *Apolíneo* (consciência).

No artigo *Wagner em Bayreuth* escrito entre julho de 1875 e julho de 1876 o professor testemunha toda sua admiração pelo – até então amigo, Richard Wagner (1813-1883) cuja análise biográfica da arte trágica produzida pelo compositor nos serve aqui de exemplo. Nele explica-se que a partir de estudos da literatura grega, especialmente das tragédias *Oréstia* e *Prometeu de Ésquilo*, o compositor desenvolve uma obra de arte inusitada, “livre do virtuosismo vazio, [...] que caracterizava as produções operísticas de sua época” (2009, p. 8).

Entendamos que no final do século XVII até o XIX, a ópera era o principal entretenimento pessoal e político das classes altas europeias; e Wagner desafiou tanto a tradição da música de ópera quanto o público que cultuava apenas o luxo e o modismo:

Ao contrário da arte moderna, a tragédia grega não era um divertimento, mas um ritual religioso, e nascia dos mitos que continham a sabedoria profunda do povo. A obra de arte trágica era, além disso, uma ‘forma de arte total’, caracterizada por diferentes expressões artísticas, tais como a poesia, a música e a dança, criadas por um único poeta que escrevia o texto e compunha a música, coreografava as danças e dirigia a apresentação (NIETZSCHE, 2009, p. 8-9).

A partir disso, o professor ilustra com a primeira versão de *O anel dos Nibelungos* de 1848 do compositor (sob o título A morte de Siegfried) que a arte wagneriana se engajou como arte política de ruptura cultural com esta tradição; onde “em uma obra como o Anel, dirigida contra a cultura burguesa da época, o mito representava a linguagem criadora do povo e se constituía como meio de expressão de uma arte associada a fins revolucionários” (CE IV, 2009, p. 9).

Em contexto, inspirado no ideal artístico grego Wagner elabora a ideia de um Festival Nacional (reconhecido hoje como Festival Bayreuth) com o objetivo de unir o país e “incentivar a formação de uma cultura musical nacional e combater a forte influência que a ópera franco-italiana exercia, em meados do século, na Alemanha” (CE IV, 2009, p. 8-9). O drama musical de Wagner enraíza-se nas mais antigas tradições nascidas do mito alemão cuja proposta é criar nos intérpretes a consciência “reformista da arte e do espírito germânico”; ou seja, Wagner cria algo totalmente novo quando relaciona a música com a vida “ou, em termos mais amplos, a arte e a vida” (Ibid., 2009, p. 10-1).

Desse modo, a arte trágica tem o efeito estético de despertar por meio da linguagem do *pathos* a sensação e experimentação de vida como obra de arte: sob tom poético/mitológico a música de Wagner concebe ao processo dramático uma tripla expressão, isto é: através da palavra, gesto e música; “transmite imediatamente as profundas emoções dos personagens do drama para a alma dos ouvintes” (CE IV, 2009, p. 42).

Em janeiro de 1845, inspirado em Schopenhauer, Wagner escreve a respeito do Anel a August Röckel: ‘precisamos aprender a morrer, no sentido mais completo da palavra, pois o medo do fim é a fonte de todo egoísmo e surge sempre que o amor se extingue [...]. Isso é tudo o que devemos aprender da história da humanidade: *querer o necessário e realizá-lo*’ (NIETZSCHE, 2009, p. 13, *itálico nosso*).

O professor explica n’O *Nascimento da Tragédia* que o fenômeno da tragédia grega nasceu da confluência de dois impulsos contraditórios: o apolíneo (racionalidade) do figurador plástico e o dionisíaco (irracionalidade) da arte não-figurada expressa num

primeiro momento pelo mito depois pela música; assim como a morte da tragédia pela influência da tendência racionalista socrática. Eis o paradoxo nietzscheano: e “se fosse justamente a loucura, [...] que tivesse trazido as *maiores* bênçãos sobre a Hélade?” (NT, 2007, p. 15) e não o *Logos* comumente interpretado pela História Oficial?

Tais impulsos dizem respeito a nossa dimensão psicológica; daí o professor analisar a categoria do *feio* e sua disposição para o *pessimismo*, assim como o *trágico* para o *enigmático* da existência. Pois, “a vida, já ouvimos isso, é trágica. Ela se desenrola no *Inaudito*. Sofrimento, morte, crueldade de toda sorte dominam nela” (SAFRANSKI, 2011, p. 63) e para o jovem-Nietzsche se aproximamos mais deste inaudito através da arte e da música.

A novidade de tal viragem reside na intensão de apresentar a arte como um problema da existência, não separada desta como pretenderam os racionalistas, nem negando o que lhe é de mais humano – o sofrimento, a dor, os desejos e as vontades –, como o fez a moral cristã (CRUZ, 2013, p. 114).

Com isso, compreende-se a celebre fórmula-nietzscheana de que “a existência do mundo só se justifica como fenômeno estético” (NT, 2007, p. 16); sobre tal “moral cristã”, o professor entende que o cristianismo amaldiçoou os afetos pondo medo à beleza e à sensualidade, conseqüentemente, pondo o corpo em descrédito em nome de valores morais “sagrados”; isto é: “o cristianismo sobrepujou, por meio da elevação de seu ideal, os sistemas morais antigos e a naturalidade que vigorava em toda constância, de modo que as pessoas ficaram apáticas e enojadas em relação a essa naturalidade” (CE III, 2020, p. 13):

Assim como o filósofo procede para com a realidade da existência [*Dasein*], do mesmo modo se comporta a pessoa suscetível ao artístico, em face da realidade do sonho; observa-o precisa e prazerosamente, pois a partir dessas imagens interpreta a vida e com base nessas ocorrências exercita-se para a vida (NIETZSCHE, 2007, p. 25).

Esquemáticamente, a Formação Estética pela aprendizagem da arte dionisíaca constitui este “exercitar-se para a vida” – endurecer-se, experimentação de fatalidade e ocaso, busca de equilíbrio de (1) razão, (2) emoção (3) e sentimento: a tragédia interpreta este fluxo da vida. Melhor: “as imagens agradáveis e amistosas não são as únicas que o sujeito experimenta dentro de si com aquela onicompreensão, mas outrossim as sérias, sombrias, tristes, escuras, as súbitas inibições, as zombarias do acaso, as inquietas expectativas” (NT, 2007, p. 25-6).

O encantamento é o pressuposto de toda a arte dramática. Nesse encantamento o entusiasta dionisíaco se vê a si mesmo *como sátiro* [...] isto é, em sua metamorfose ele vê fora de si uma nova visão, que é a ultimação apolínea de sua condição. Com essa nova visão o drama está completo (NIETZSCHE, 2007, p. 57).

Aqui o ponto principal do autor é apresentar a “dramaticidade da existência” e o poder de transformação-artística daquelas experiências enojadas sobre o horror e o absurdo da existência em representações com as quais é possível aprender-viver. Assim diz: “são elas o *sublime*, enquanto domesticação artística do horrível, e o *cômico*, enquanto descarga artística da náusea do absurdo (NT, 2007, p. 53).

No aforismo 169. *Origem do cômico*, HH – Nietzsche explica que quando se produz em nós esta categoria estética, sem perigo e dano aquilo que é súbito, inesperado, seja por imagens, palavras ou atos (teatralmente, cinematograficamente etc.) o sujeito sente-se aliviado, “[...] é a essa passagem de um medo momentâneo para um excesso de alegria de curta duração que se chama cômico” (2018, p. 137): nessa experiência de inversão da realidade temos a sensação de prazer, mesmo na absurdidade; mesmo sendo aquela experimentada pelos escravos nas antigas festas saturnais.²⁹

No caso da categoria e experiência do trágico ocorre o inverso, pois se passa rapidamente de uma alegria excessiva e duradoura para um grande medo; “mas, como entre os mortais, a grande alegria duradoura é muito mais rara que o motivo para ter medo, há muito mais cômico no mundo do que trágico; a gente ri muito mais vezes do que se comove” (HH, 2018, p. 137).

Para o professor-Nietzsche, o dionisíaco com o seu prazer primordial percebido inclusive na dor é a matriz histórica comum da música *dissonante* wagneriana e do mito trágico. Sobre esta música dionisíaca de conteúdo trágico:

Ambos transfiguram uma região em cujos prazenteiros acordes se perdem encantadoramente tanto a dissonância como a imagem terrível do mundo; ambos jogam com o espinho do desprazer, confiando em suas artes mágicas sobremaneira poderosas; ambos justificam com tal jogo a própria existência do ‘pior dos mundos’ (NIETZSCHE, 2007, p. 141).

Assim, entende-se a profunda convicção-e-aposta revolucionária do jovem-

²⁹ Nietzsche menciona isso no Aforismo 213. *Prazer no absurdo*, HH. Festa romana dedicada ao deus Saturno onde se ocorria a inversão da hierarquia social durante a comemoração, isto é, o escravo e a nobreza ficavam em pé de igualdade por um dia e se escolhia um escravo para ser rei; após o festival o rei-escravo era morto.

Nietzsche no compositor Richard Wagner, este admirado pela riqueza literária/mítica do seu drama musical encarnando e interpretando a vida como obra de arte: “a música de Wagner é, em seu todo, uma reprodução do mundo tal como o compreendeu o grande filósofo de Éfeso [Heráclito], como harmonia que engendra de seu seio a luta, como unidade de justiça e rivalidade” (CE IV, 2009, p. 44).

O professor reconhecia em Wagner a ressurreição do espírito dionisíaco e o renascimento da tragédia; e comentando, por exemplo, o fenômeno-dionisíaco neste prodigioso movimento sinfônico do wagnerianismo descreve os seguintes elementos constituintes dessa arte: “*a comovedora violência do som, a torrente unitária da melodia e o mundo absolutamente incomparável da harmonia*”, concluindo: “no ditirambo dionisíaco o homem é incitado à máxima intensificação de todas as suas capacidades simbólicas; algo [...] empenha-se em exteriorizar-se, a destruição do véu de Maia, o ser uno enquanto gênio da espécie, sim, da natureza” (NT, 2007, p. 31, *itálico nosso*).

Nietzsche gaba-se que desde Aristóteles (385 – 323 a.C) não foi dado um trato psicológico e sério desse estado-estético chamando a atenção para o fato de que o trágico não expurga o medo, a compaixão, nem nos causa alívio, como argumentou o estagirita, pelo contrário: “devemos sentir-nos exaltados e entusiasmado com a vitória dos bons e nobres princípios, com o sacrifício do herói no sentido de uma consideração moral do mundo” (NT, 2007, p. 130).

E mais, no aforismo 212. *Velhas dúvidas sobre o efeito da arte*, HH, lemos:

[...] É verdade com relação a alguns fenômenos físicos, por exemplo, no prazer sexual que, com a satisfação de uma necessidade, propicia um alívio e uma calma momentânea do instinto. Mas o medo e a compaixão não são nesse sentido necessidades de órgãos determinados que precisam ser aliviados (NIETZSCHE, 2018, p. 151).

Sendo assim, a produção dessas sensações dionisíacas significam a vivência do “absurdo da existência” – cujo cultivo desse fenômeno começa pela aprendizagem enigmática de tais “bons e nobres princípios” do personagem: “de onde, porém, deriva esse traço, em si enigmático, do sofrer no destino do herói, as mais dolorosas superações, as mais torturantes contradições dos motivos, em suma, [...] o feio e o desarmônico” (NT, 2007, p. 138).

O aforismo 591. *Vegetação da felicidade*, HH – poderia sem dúvida – acreditamos, ser renomeado “Felicidade Trágica”, pois aqui o professor destaca a perspectiva de sua

Filosofia da Vida sobre o alegre que cresce ao lado do infortúnio dissertando:

Bem perto da dor do mundo e muitas vezes sobre seu solo vulcânico, o homem cultivou seu pequeno jardim de felicidade. Que se considere a vida com os olhos do homem que só quer o conhecimento de seu ser, ou daquele que se entrega e se resigna, ou daquele que sente prazer na dificuldade vencida – em toda parte se encontra alguma felicidade que cresceu ao lado do infortúnio – e tanto maior será a felicidade quanto mais vulcânico for o solo – seria simplesmente ridículo dizer que por essa felicidade o próprio sofrimento é justificado (NIETZSCHE, 2018, p. 279).

Em síntese, se pudéssemos eleger duas metáforas que ilustram conceitualmente *O Nascimento da Tragédia* de 1872, seriam Apolo e Dionísio. Na mitologia grega, Apolo é filho de Zeus e divindade da razão, da medida, do justo-meio, do autoconhecimento: cujo devoto abençoado pelo próprio Oráculo de Delfos (Templo de Apolo) para dar início a um novo curso na história é Sócrates (469 a.C – 399 a.C) – o patrono da filosofia. Com Sócrates, entende o professor – toda estética ajuíza-se pela exigência do “conhece-te a ti mesmo” e do “nada em demasia”. Ao passo que Dionísio, divindade do vinho e das festas, simboliza o contrário disso: a ‘auto-exaltação’ e o ‘desmedido’.

Sobre isso, observemos com atenção este exemplo: devido ao seu *amor titânico* pelos seres humanos, por exemplo, Prometeu teve que ser dilacerado pelos abutres; por causa de sua *desmesurada sabedoria* que solucionou o enigma da Esfinge, Édipo teve de precipitar-se em um turbilhão de crimes: “era assim que o deus délfico interpretava o passado grego” (NT, 2007, p. 37-8).

O tragediógrafo busca representar o paradoxo do personagem que apesar do caráter nobre (bondade) e apesar de sua racionalidade (sabedoria) – é marcado pelo enredo da desventura, injustiça e destinado ao erro e à miséria: “a criatura nobre não peca, é o que o poeta profundamente nos quer dizer: por sua atuação pode ir abaixo toda e qualquer lei, toda e qualquer ordem natural e até o mundo moral” (NT, 2007, p. 61); além de retratar cruamente o homem jogado sob a fatalidade (no caso de Édipo) e contingência (Prometeu e a possibilidade de agir).

No aforismo 174. *Contra a arte das obras de arte*, HH – Nietzsche explica claramente essa “estética da existência” em sentido trágico ao argumentar que a arte dionisiaca além de buscar embelezar a vida tem a função de,

Reinterpretar tudo que é feio, o que é doloroso, horroroso, nojento, que apesar de todos os esforços, sempre torna a irromper, em conformidade com a origem da natureza humana: deve assim proceder, em particular,

no tocante às paixões e angustias e dores psíquicas, e no que é inevitavelmente ou insuperavelmente feio deve fazer com que transpareça o *significativo* (NIETZSCHE, 2017, p. 67-8).

Cirurgicamente, no aforismo 119. *Origens do gosto por obras de arte*, HH – explica-se que o regular e o simétrico em suas linhas, pontos, ritmos etc., nos causam o sentimento de segurança e alegria, “ou seja, no culto do simétrico adoramos inconscientemente a regra e o equilíbrio como fonte da felicidade [...]” (HH, 2017, p. 49), porém, com o conteúdo pedagógico do trágico nasce necessariamente o sentimento “ainda mais refinado, de que também pode haver fruição na infração do que é simétrico e regrado; quando há o estímulo, por exemplo, de buscar razão na aparente não razão” (Ibid., 2017, p. 49).

Contudo, compreende-se que para o jovem-Nietzsche ao redescobrir com os gregos o mito como âmagô cultural sob o fenômeno dionisíaco n’*O Nascimento da Tragédia* tem-se o exemplo da mais alta expressão de autenticidade e valoração de vida alcançada por um povo. Por isso todo seu apreço a Richard Wagner e crença numa arte revolucionária rumo a “verdadeira cultura alemã” como formação necessária de si.

Como lembra a pesquisadora Chies (2012) – esta sabedoria trágica é a compreensão de que “vida” é transitoriedade, dominada por acasos, lutas, dores, desilusões, erros e incertezas; e dado isso não cabe ao homem negá-la em nome de valores ascéticos-absolutos (científicos ou religiosos), mas sim aceitá-la e vivê-la em toda sua intensidade e plenitude, pois, “está expressa uma força pulsante da vida, um anseio de vida a qualquer custo, uma vontade de vida que afirma eternamente a si própria, a que Nietzsche dá o nome de Vontade de Potência” (p. 32).

Sabedoria esta, de compreender e se preparar mediante a energia e toda vitalidade fisiológica do filosofar diante do sofrimento para suportá-lo sem precisar, para isso, de uma explicação otimista, utilitária, prática ou racionalista – uma filosofia de vida que diria: prepara-te para o pior.

Da educação estética-e-trágica, portanto tem esta tarefa de nos endurecer, potencializar estados de alegria, moderar e nos conter, “cria formas de trato, vincula os não educados a leis de decoro, limpeza, cortesia, do falar e calar no momento certo” (HH, 2017, p. 67-8) aquilo que sugerimos como formação da *sensibilidade subjetiva* do educando enquanto competência socioemocional a ser aprendida pelo conteúdo do trágico, expresso no mito, na música, no teatro, na dança, na poesia, no cinema etc.

Conclui Silva, J. R. (2007) que o filólogo “anuncia o homem trágico como professor de todos os homens, o que parece dizer que apenas o homem trágico pode ensinar como se deve ser” (p. 71).

2.3 Do porquê do ensino trágico ou da filosofia da arte dionisiaca

De modo geral, ao contrário do otimismo da *Aufklärung* Alemã o jovem-Nietzsche é contra o idealismo *logocêntrico* Ocidental, especificamente em relação ao projeto iluminista de oferta e procura da “verdade-positiva”. Especificamente, o filósofo da Basileia compreende que o “filosofar moderno está política e policialmente limitado à aparência erudita, por governos, igrejas, academias, costumes e covardia dos homens” (1983, p. 63).

Entendamos agora, mais de perto, a crítica filosófica (numa perspectiva epistemológica) e a implicação de tal projeto-moderno que impactará diretamente nas instituições de ensino alemã para o professor. Encontra-se esta problematização na obra *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*³⁰ de 1873 – mas publicada postumamente. O objetivo dessa subseção é: 1) compreender epistemologicamente porque a “existência só se justifica como fenômeno estético” e da necessidade da Formação Estética, 2) indicando a relação entre a Filosofia da Linguagem do jovem-Nietzsche como ponte-metodológica para se interpretar o procedimento genealógico apresentado em seguida na Parte II.

Por conseguinte, estes objetivos são importantes porque,

Em Nietzsche pensar é um ato de altíssima intensidade emocional. Ele pensava como outros sentem. Há nisso uma paixão e uma excitação que jamais permitem que o teatro dos pensamentos seja mero reflexo da vida ou rotina profissional (SAFRANSKI, 2011, p. 165).

Partindo desse princípio, a Filosofia da Vida sobrepõe o *intuitivo sobre o racional* como se todo pensamento esconde-se um afeto orgânico-instintivo; enquanto que o homem conduzido por “conceitos e abstrações apenas rechaça [...] a infelicidade, [...] – enquanto ele se esforça ao máximo para libertar-se da dor, o homem intuitivo, [...] colhe de suas intuições, além da defesa contra tudo que é mal” (VM, 2007, p. 51.). Ou seja, ele re-significa afirmando a experiência pela aprendizagem do trágico; pois compreende que

³⁰ A obra é um exercício epistemológico de Nietzsche relacionando o problema da Verdade com a Linguagem – onde sustenta-se que “a verdade no sentido objetivo não existe. Verdade é o tipo de ilusão que comprova servir a vida” (SAFRANSKI, 2011, p. 295).

nada mais fazemos que *dissimular* a realidade pelo intelecto: “como um meio para a conservação do indivíduo, o intelecto desenrola suas principais forças na dissimulação” (Ibid., 2007, p. 27).

A mim me parece, em todo caso, que a percepção correta – que significaria a expressão adequada de um objeto no sujeito – é uma contraditória absurdidade: pois, entre duas esferas absolutamente diferentes tais como entre sujeito e objeto não vigora nenhuma causalidade, nenhuma exatidão, nenhuma expressão, mas, acima de tudo, uma relação estética, digo, uma *transposição sugestiva*, uma tradução balbuciente para uma língua totalmente estranha (NIETZSCHE, 2007, p. 42).

Para o jovem-Nietzsche é insustentável o antropocentrismo moderno quando supervaloriza o intelecto; para ele seria mais apropriado destacar a importância da “consciência sensorial” como meio de conservação do indivíduo sendo a “cognição” humana um tipo de adaptação psicológica, isto é, como se a consciência fosse resultado de um fenômeno biológico filogenético.

Embora nosso autor seja adepto da concepção filosófica de Heráclito de Efeso (540 a.C. – 470 a.C) que teoriza a *arché* fogo como ‘devir’ que flui incessantemente – “sem alguma vez ser”; interpreta-se melhor este dilema quando Nietzsche explica a filosofia do pré-socrático Anaximandro de Mileto (610 a.C – 546 a.C) em sua obra *A filosofia na era trágica dos gregos* de 1873. Para Anaximandro a *arché* (princípio originário) é algo ‘indeterminado’ e ‘infinito’ (*apeirón*) porém, matriz de todas as coisas que “por certo só pode ser designada negativamente pelo homem, como algo a que não pode ser dado nenhum predicado do mundo do vir-a-ser que aí está, e poderia, por isso, ser tomada como equivalente à ‘coisa-em-si’ kantiana” (FTG, 2008, p. 13-4).

Ou seja, esta *transposição sugestiva* dada a epistemologia genealógica do professor-Nietzsche indica que o objeto só se manifesta ou pode ser apreendido pelo indivíduo de forma *inventiva* ou *poética* (visto que a linguagem são signos semânticos). Em poucas palavras: o quê chama-se “entendimento” será uma projeção e legislação do próprio homem³¹; “segundo Nietzsche”, explica o professor Paschoal (2008) – “os instrumentos do intelecto que são o conhecimento lógico-racional, a linguagem e a palavra, servem apenas para representar o mundo, para traduzir aquilo que se adquire por

³¹ “Se Parmênides, na ingenuidade ignorante da crítica do intelecto de então, podia presumir chegar a um ser-em-si a partir de um conceito eternamente subjetivo, hoje, depois de Kant, é uma ignorância atrevida colocar aqui e ali, como tarefa da filosofia, particularmente junto aos teólogos mal instruídos que querem brincar de filósofos, ‘apreender o absoluto com a consciência’” (NIETZSCHE, 2008, p. 30).

intuição (*Anschauung*) e não para atingir a realidade em sua essência última” (p. 341). Nesse sentido,

Parece-me, ao contrário, que a questão mais importante de toda filosofia é a de saber até que ponto as coisas são de uma natureza e de uma forma inalteráveis: a fim de, tendo respondido a essa questão, combater com uma coragem sem reservas pela melhora da parte reconhecidamente modificável do mundo (NIETZSCHE, 2009, p. 23).

Este ceticismo crítico do jovem filósofo interpreta, assim, que não há verdades absolutas – apenas *convicções*, mesmo compreendendo que estas são inimigas da verdade mais perigosas que a mentira (aforismo 630. *Verdades absolutas*, HH), isto é: nosso conhecer são metáforas que não correspondem em absoluto à essencialidade dos fenômenos. Ou melhor:

O que é, pois, a verdade? Um exercício móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, [...] as verdades são ilusões [...] metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível (NIETZSCHE, 2007, p. 36-7).

Para o jovem-Nietzsche compreendemos e interpretamos a complexidade do mundo por meio daquilo que podemos “medir” pelos sentidos (tato, olfato, visão, ouvido, paladar) e a este medir chamamos “perceber” a realidade: sobre verdade e mentira, portanto, diz respeito aos *hábitos dos sentidos*. Ilustrando este procedimento: a linguagem é nosso intermédio com o mundo (S – L – O) seja ela numérica, alfabética, acústica etc.; cuja Verdade é apenas um ponto de vista da certeza (interpretação) – do sujeito; onde o pensamento, com esse sentido – significa “sensação e memória” (experiência e vivência) acumulada psicológica/existencialmente.

Sobre este móvel de metáforas sócio-históricas sobre os fenômenos a partir de um processo ilógico, n’*A filosofia na era trágica dos gregos* de 1873 disserta o professor:

O conceito do ser! Como se ele já não mostrasse na etimologia a mais pobre origem empírica. Pois, no fundo, esse quer dizer apenas *respirar*; e, quando o homem o emprega em relação a todas as outras coisas, ele transfere a convicção que ele mesmo respira às coisas, através de uma metáfora (NIETZSCHE, 2008, p. 30).

Isto é, a própria etimologia de “ser” (embora o filólogo se limite apenas a esta explicação no texto) transparece o significado das coisas conferido como ato de respirar do homem: ‘ser’ enquanto doação de sentido – um sopro de vida. No aforismo 16. *Fenômeno e coisa em si*, HH – Nietzsche explica o *princípio de identidade* ligado a transformação e transitoriedade pelo *devenir*; em vista que “o intelecto humano, por causa

dos apetites humanos, dos afetos humanos, fez aparecer esse ‘fenômeno’ e transferiu nas coisas suas concepções fundamentais errôneas” (2018, p. 36). Logo, *confunde-se* o significado original dos conceitos – explica – “permanecendo sempre o fato de que o homem representa o ser-aí das outras coisas segundo a analogia com o seu próprio ser-aí, portanto, antropomorficamente” (FTG, 2008, p. 30).

Sendo assim, a verdade não é algo que estaria aí e que poderia ser encontrada e descoberta, mas algo que deve ser criado e que nomeia um processo, mais ainda, uma vontade de dominação, [...]: infundir a verdade como um *processos in infinitum*, como uma determinação ativa, não como uma conscientização de algo, que ‘em si’ seria fixa e determinada (NIETZSCHE, 2005, p. 243).

O professor Paschoal (2000) esclarece que Nietzsche utiliza da “etimologia”, da “filologia” e da “história” como *procedimentos de interpretação discursiva* para demonstrar que conceitos tidos como absolutos – também foram ‘gestados’ (p. 9). E a linguagem como designação prática da realidade (sob a metáfora, por exemplo, da Verdade) representa historicamente “conflitos de narrativas” – ou seja, a linguagem em contexto social representa “meio retórico-ideológico” de esquemas de “formação de domínio” e ela mesma, enquanto “lógica discursiva” é uma maneira de produção e representação de querer-poder.

Para o filósofo Michel Foucault (2002) esta noção de conhecimento tem por fundamento e ponto de partida – em Nietzsche, os mecanismos do “*instinto e jogos do desejo*” (p. 16); onde esta capacidade intelectual e conceitual com base no Aforismo 333. *Que significa conhecer*, GC – explica-se pela luta de ‘três impulsos de rejeição-fenomenica’ – o rir, o detestar e o deplorar com a finalidade de se distanciar mesmo do objeto: “se proteger dele pelo riso, desvalorizá-lo pela deploração, afastá-lo e eventualmente destruí-lo pelo ódio” (p. 21). Contextualmente, esta seria a ‘revolução copernicana’ do jovem-Nietzsche em relação ao cartesianismo e kantismo da modernidade europeia, pois não é a razão que serve aqui de guia, pondo conscientemente as metas e imperativos prefigurando o caminho “correto”, mas sim, os instintos.

Foucault (2002) interpreta pragmaticamente tais campos de luta e capacidade de invenção do conhecer humano por uma perspectiva histórica do que classifica “política da verdade” (p. 23): para ele é como “os homens entre si se odeiam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer uns sobre os outros relações de poder” que se expressam os *signo* do conhecer;

Quando fala do caráter perspectivo do conhecimento, Nietzsche quer designar o fato de que só há conhecimento sob a forma de um certo número de atos que são diferentes entre si e múltiplos em sua essência, atos pelos quais o ser humano se apodera violentamente de um certo número de coisa, reage a um certo número de situações, lhes impõe relações de força (FOUCAULT, 2002, p. 25).

Assim, seria totalmente contraditório imaginar um conhecer que não fosse em princípio parcial, oblíquo, perspectivo; Foucault (2002) em síntese, interpreta esta epistemologia nietzscheana sob o signo da “atividade essencialmente histórico-política” da constituição e “relações de poder” na sociedade. Entretanto, o que denominaríamos “sujeito de conhecimento”, em princípio, não é aquele formado por ideologias – mas ele próprio é “uma produção histórica [...] e resultado de toda uma rede de instituições, de práticas” discursivas (p. 138) que o constitui.

Correia (2013) por exemplo, conclui que Nietzsche – em tese, cultiva “a exploração experimental dos conceitos” (p. 800) e destaca que esta Filosofia da Linguagem (grande arranjo de metáforas) caracteriza-se pelo *filosofar genealógico dos conceitos*; com outras palavras, conjugando com o que argumentamos até aqui: o procedimento histórico de compreender e interpretar Discursos de Verdade socioculturalmente cristalizados enquanto paradigma ideal – e as possíveis intenções egoístas do *poder discursivo* de domínio sociopolítico que poderíamos, em contexto, categorizar de “sofismas utilitaristas”.

2.4 Da BNCC e algumas propostas didáticas para a Formação Estética-e-Trágica

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as “Competências Socioemocionais” relacionam-se implicitamente com as ‘Dez competências gerais da Educação Básica’ (Parte 1) – nas quais podemos interpretar esquematicamente como processos formativos de: (1) equilíbrio emocional, (2) autoestima, (3) comunicação expressiva, (4) saber intuitivo, (5) alteridade, (6) empatia, (7) solidariedade e (8) responsabilidade afetiva do aprendiz.

- **Proposta I – Nietzsche e a perspectiva estética**

Demonstrou-se que o professor-Nietzsche compreende uma *Formação Estética* em grande medida inspirada nas tragédias gregas³²; especialmente elegendo o teatro e

³² O educador-pesquisador pode localizar, por exemplo, para fins didáticos-e-ensináveis a tragédia *As Bacantes*, de Eurípedes; os coros de Ésquilo e Sófocles, os heróis trágicos da mitologia grega, (*Moirá*, *Orestes*, *Sísifo* etc.), ou ainda, a reprodução-experimentação da música wagneriana citado acima.

especificamente o drama musical, como forma de aprimoramento “ético-político” do experimentador. A seguir propomos um possível roteiro de aula para o professor de filosofia no Ensino Médio com base no conteúdo “estética: a dramaticidade trágica”.

Com a noção de ‘roteiro’ nada mais pretende-se que “indicar estratégias de ensino” que advêm da observação e da prática de trabalho deste autor fundamentado na metodologia da aula de filosofia como “Oficina de Conceitos” proposto pelo professor Dr. Silvio Gallo.³³ A partir de tais roteiros espera-se ideias que possam servir como pontapé inicial para futuros planejamentos de aulas.

A opção por esse ‘achado’ e prática se justifica por tal metodologia consistir numa espécie de “chave-didática” que permite a viabilização da abordagem histórica, temática e conceitual (ou seja: o próprio pensador, escola ou corrente, por exemplo); além de proporcionar a possibilidade de inclusão (invenção) de alguns projetos integradores interdisciplinares.

De certo, são indicações que carregam desafios e várias outras formas de trabalho, por isso as sugestões aqui elencadas contam com a experiência, reformulação e adaptação pelo professor atuante em sala, tanto pela duração de aulas para aplicação quanto o ‘lugar’ dentro do referencial teórico curricular.

1º Passo: sensibilização

Por meio da aula expositiva e dialogada o educador pode começar apresentando via projetor trechos do filme *Quando Nietzsche Chorou* de 2007 (diretor Pinchas Perry) adaptação do romance de Irvin D. Yalom, com a finalidade introdutória de abordar vida, obra e principais ideias do filósofo, inclusive, tendo como referência o próprio livro didático como consulta e participação ativa dos aprendizes.

Também pode-se iniciar a sensibilização com a experimentação do texto (ou obras artísticas³⁴) por exemplo; explicado a proposta e conteúdo, apresentar o poema impresso *O Bicho*, de Manuel Bandeira e a crueza dessa crítica social à realidade brasileira fraturada: ilustrando a degradação, o fracasso social e humano. O mestre pode ler

³³ GALLO, S. Filosofia – experiência do pensamento. Vol. Único, 1º edição (manual do professor), ed. São Paulo: Scipione, 2013. Livro didático este adotado pela Unidade Escolar.

³⁴ Via projetor datashow ilustrar, por exemplo, a obra *O Grito* do noruguês Edvard Munch de 1893 –retrato da condição humana em desespero, agonia. E/ou a obra *O sono da razão produz monstros*, de Francisco Goya (1799) – e por aí vai.

conjuntamente o poema com os aprendizes pontuando (comentando) estrofe por estrofe.

Sem exagero algum, é infindável o diálogo filosófico (introdutório) que o mestre pode realizar entre filosofia e aspectos temáticos do “trágico” com a produção literária-brasileira, assim, também sugere-se: *Versos Íntimos*, de Augusto dos Anjos, *O Tempo*, de Mário Quintana, *Saber viver*, de Cora Coralina, *Se eu morresse amanhã*, de Álvares de Azevedo, *Singular Ocorrência*, de Machado de Assis: a ideia é destacar a noção de vida-e-sentido, a incognoscibilidade do real, o acaso e ausência de fundamento etc.

Após exposição do curta-metragem (ou experiência ativa de leitura) o educador pode representar (tipo mapa mental) no quadro branco por meio de pincel atômico a compreensão e interpretação dos educandos sobre a temática. Em seguida, dispondo do discurso expositivo dialógico, o mestre guiará a discussão com perguntas-chave: 1) o que chamou atenção, qual conteúdo abordado? Como identificar a atitude filosófica com a atuação do protagonista? O que é estética? O que é trágico? Quais experiências-expressões poderiam ser aproximadas do conceito trágico?

2º Passo: problematização

Objetivo: transformar o tema em teoria propriamente filosófica. Ambientado o universo de discussão, centralizado a questão do “trágico” e a necessidade de projetar um viver autêntico – “relacioná-lo” com o problema do *dionísio* em F. W. Nietzsche. A ideia é evidenciar como este filósofo concebe a tragicidade enquanto aprendizagem e formação para o viver.

3º Passo: investigação

A finalidade da investigação não é nem a resolução do problema de imediato, muito menos “esgotar a discussão”, é tão somente ofertar possível referência teórica como ferramenta para se pensar a questão. E para tal, deve-se recorrer à História da Filosofia para situar o problema ora levantado (inclusive utilizando o livro didático); certamente esta é a fase mais delicada; pois, inclinado para o discurso expositivo e dialógico, o educador necessita utilizar de textos filosóficos para oportunizar o exercício filosófico por excelência, e também indicar resoluções possíveis para o problema. Desta maneira, pode-se encaminhar o recorte estratégico do livro *O nascimento da tragédia*, de Nietzsche - para abordar a questão.

- 1) Individualmente, incentivar a experimentação do texto filosófico (e toda sua

rica estranheza), sejam os indicados bem como outros da escolha do (a) professor (a), assim como toda a exigência didática para compreensão e interpretação do mesmo (inclusive etimologicamente): vocábulo, dicionário, contexto, crítica dirigida, registro, comentário, até mesmo a elaboração da “dissertação filosófica”; posteriormente, o texto pode ser lido em voz alta (voluntariamente) pelos aprendizes ou mestre, depois refletido e comentado conforme o destaque (problema conceitual) identificado pelos grupos ou estimulado/centralizado pelo mestre.

O objetivo específico dessa experimentação é proporcionar a percepção de problemas e terminologias próprio da linguagem filosófica por intermédio dos textos, conduzindo os aprendizes à familiarização com “estilos de interrogação” e “diretrizes conceituais” e que permitam com este exercício “orientar-se por si mesmo no pensamento”.

4º Passo: conceituação

Teoricamente esta fase é a conclusão do processo filosófico e deve ser encarada como um desafio mesmo: avaliação e produção de ‘conceitos’. Partindo disso, compreendendo que o mero deslocamento de um conceito do contexto em que ele foi criado para um outro lugar histórico já é uma recriação do conceito (porque signo sociovalorativo e perspectivo), o educador deve estimular os aprendizes a se mobilizarem e inventariar algum “pensamento autêntico” diante das referências estudadas, convidando-os ao exercício da experiência filosófica.

Certamente esta produção pode se transcorrer das mais diversas maneiras possíveis, não apenas por tese-argumentativa (parte teórica), embora seja imprescindível: por meio da criação de charges, por exemplo, da linguagem “meme”; da História em Quadrinhos (HQ); da elaboração de *podcasts* etc. Contudo, o intuito de tais procedimentos expressivos é condicionar possibilidades para o desenvolvimento de “competências discursivas-e-filosóficas”.

- Proposta II – A Filosofia dos Heróis

Esta proposta se configura como possível “estratégia de ensino” articulando a filosofia e sua correspondência com a problematização de valores, assim como uma tentativa de dialogar e filosofar na mesma língua da juventude-aprendiz abordando a

filosofia nietzscheana.

A ideia da proposta é o desenvolvimento de um projeto bimestral sugerido como A Filosofia dos Heróis – e conta certamente com a participação, experiência, reformulação e adaptação do professor atuante em sala de aula que conhece, digamos, o ritmo de seus alunos. Abaixo esquematiza-se alguns passos de elaboração com o objetivo de indicar ideias inspiradoras:

- Público alvo: primeiro ano do ensino médio
- Quantidade de aulas: oito
- Conteúdo: introdução à filosofia
- Recursos didáticos: *datashow*, quadro branco, pincel atômico, computador com acesso à internet e cartolinas

1. Objetivo

Geral: identificar e problematizar questões filosóficas que envolvam o Universo dos heróis contemporâneos (Marvel e DC Comics). Criar um diálogo teórico crítico entre o herói escolhido com um (a) filósofo (a) da História da Filosofia.

Específico: estimular os educandos à capacidade de praticar o filosofar e analisar filosoficamente os eventos sociais, políticos, econômicos e culturais contemporâneos; assim como, despertar as competências criativas e críticas dos mesmos.

2. Metodologia

O Universo dos heróis é carregado de questões filosóficas, problematizações morais e antropológicas.

Primeiramente, o educador-filósofo indagará: o que é um herói? E com as respostas problematizar: como se chega a ser herói? Por meio do diálogo-provocador deve-se proporcionar a compreensão e interpretação que o heroísmo consiste na super-valorização representativa de ideais-simbólicos – e que, a partir de tais representações é possível pensar filosoficamente as experiências dramáticas humanas.

Em seguida, delimitar os objetivos e critérios a serem desenvolvidos: 1) a dupla deve escolher um herói de sua preferência/afinidade, 2) identificar e destacar o ideal-simbólico que tal personagem representa, 3) construir sua narrativa biográfica por escrito considerando o escritor e idealizador do personagem, e especialmente – a parte mais

emblemática, 4) relacionar diretamente ou indiretamente com um (a) filósofo (a) da História da Filosofia ou tema que pertença à tradição filosófica.

O professor pode sugerir alguns exemplos para facilitar a associação (temática, histórica ou por autor) dos objetivos da atividade. Por exemplo:

“Wolverine e a questão da imortalidade da alma” – Platão

“A filosofia do super-homem” – Nietzsche

“O dilema do heroísmo e a bondade ética” – Kant

“Pantera negra e o racismo” – Frantz Fanon

“Mulher maravilha e a luta do feminismo” – Simone Beauvoir

“Coringa e o transtorno do psicopatismo” – Tema

“Capitão América e Macunaíma o herói sem caráter” – Diálogo Interdisciplinar

“Thor figura da cultura nórdica” – Tema

“Mestre Yoda a figura do próprio filósofo” – Sócrates

“Thanatos símbolo da morte” – Tema

Feito isto, ao delimitar os objetivos e critérios da atividade, dividi-la em dois momentos (combinando e acertando prazos com os educandos): 1) a parte teórica deve ser entregue via “Google Sala de Aula” no formato de documento *Word* seguindo a estrutura da Associação Brasileira de Normas de Trabalho Científico (ABNT).

Ainda sobre esta primeira parte, postar na plataforma do Google Sala de Aula as seguintes instruções (na forma de problema-investigativo e espécie de roteiro) para orientar/estruturar o desenvolvimento da atividade:

- 1) Problematização do que é um herói;
- 2) Qual a relação entre o Universo dos super-heróis e a realidade humana? Qual a relação do personagem escolhido com o mundo em que vivemos;
- 3) A história e o autor/criador do personagem que a dupla escolheu;
- 4) Relação entre o ideal-simbólico do herói com a filosofia (fazer o diálogo entre herói e filósofo (a) ou tema da tradição filosófica).

Anexar junto às instruções os textos para auxiliar a pesquisa-investigativa:

“Os super-heróis e esta tal de filosofia”

(http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2017/filosofia_artigo/weschenfeldergelson_superheroiseestataldefilosofia.pdf).

Batman e o uso da violência nas relações sociais

(http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais12/artigos/pdfs/workshop/W_Paiva.pdf).

Watchmen: a influência do contexto na figura do herói

(http://w3.ufsm.br/senafe/senafe2012/Anais/Eixo_5/Gelson_Vanderlei_Weschenfelder.pdf).

O super-herói como modelo moral

(<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/23336/13381>).

A partir do segundo momento, 2) após vários encontros, debate, correção, devolutiva dos trabalhos-teóricos, orientação e troca de ideias entre a dupla e o professor, anunciar a necessidade de transformação do conceito em “intervenção prática” por meio de alguma linguagem expressiva que permita o estudante canalizar sua experiência, compreensão e interpretação crítica transformando-a em algum “produto”.

Certamente esta produção pode se transcorrer das mais diversas maneiras possíveis, não apenas por tese-argumentativa (parte teórica), embora seja imprescindível: por meio da criação de charges, por exemplo, da linguagem “meme”; da História em Quadrinhos (HQ); da elaboração de *podcasts* etc. Contudo, o intuito de tais procedimentos expressivos é condicionar possibilidades para o desenvolvimento de “competências discursivas-e-filosóficas” e evidenciar como é possível interpretar filosoficamente o “mundo” por diferentes perspectivas e registros textuais por parte do aprendiz.

É oportuno indicar para a realização deste projeto e esta parte conclusiva (da conceituação) a utilização do *software* “HagáQuê”³⁵ desenvolvido pelo departamento de pesquisa em *software* e *hardware* educacionais da Unicamp. Todos conhecem o caráter lúdico das Histórias em Quadrinhos (HQs) e muitos a consideram uma forma de arte; além de entreter, elas podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar. Nesse sentido, o HagáQuê é um editor de Histórias em Quadrinhos com fins pedagógicos e foi desenvolvido de modo a facilitar o processo de criação de uma

³⁵ Site para conhecer (inclusive com tutoriais) e fazer o download do recurso: <https://www.nied.unicamp.br/projeto/hagaque/>.

História em Quadrinhos por uma criança ainda inexperiente no uso do computador, mas com recursos suficientes para não limitar sua imaginação.

Aqui, por ora, sugerimos a criação de um “retrato filosófico” (na forma cartaz/cartolina) do próprio trabalho teórico, onde este deve contemplar os seguintes critérios – servindo até como índice avaliativo: 1) a clareza da ideia que pretende representar 2) e o capricho da dupla.

Feito e concluído tanto a parte teórica quanto a prática socializar o resultado (produto) em redes sociais (por exemplo: o *facebook* oficial da Unidade Escolar) ou expor no mural da escola.

2.5 Considerações específicas

Esquemáticamente, da educação estética enquanto processo constitutivo de *Formação Cultural* do aprendiz, apresenta dois ensinamentos no qual o jovem-Nietzsche ilustra parafraseando o mestre Schopenhauer quando diz: “uma vida feliz é impossível: o máximo que o homem pode conseguir é um *curso heroico de vida*” (CE III, 2020, p. 49) – e para tal, o filosofar nietzscheano desnuda a concepção de “vida” para o qual – “quem procura a *inverdade* em tudo e associa-se voluntariamente à *infelicidade*, a este será reservado outro milagre da desilusão: algo de inexprimível se aproxima dele, do qual felicidade e verdade são somente cópias idolatradas” (Ibid., 2020, p. 52, *italico nosso*).

A arte trágica, portanto, em suas diversas expressões inclusive pela música – nos permite vivenciar os momentos prazerosos da vida, da existência como ‘consolo metafísico’; é tão forte e significativo o poder da música para o jovem-Nietzsche – corrobora o professor Paschoal (2008) que “ele propõe que a música (anterior à lírica e à palavra), [...] tem sua origem diretamente ligada [...] ao Uno-primordial” (p. 345) – e o mais competente “por meio de uma intuição mística, o gênio” no ato de produção artística “se funde com o artista primordial” tocando-o, a ponta do dedo.

Entretanto, esta aceitação/afirmação da vida advém não como deseja os “otimistas de autoajuda” que palestreiam sobre felicidade e sucesso ocultando-expurgando a dor e o sofrimento – mas aceitando-a, à sua maneira, como tende a vir-a-ser ininterruptamente.

De modo geral, o filosofar do jovem-Nietzsche se caracteriza didaticamente por três aspectos: o político de intervenção crítica sobre os valores morais, o estético como cultivo de si e o antropológico enquanto afirmação da liberdade. E quando pensado no

processo pedagógico “como se chega a ser o que se é” remete-se à formação intelectual, moral e estética do educando.

Conforme argumentou o professor Cerletti (2004, p. 40) no ensaio “Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica” que falar em “métodos eficientes ou eficazes” é “tão-somente exercitar algumas instruções programáticas” – sugerimos as seguintes premissas para o filosofar *des*-construtivo contra tais paradigmas idealistas – de acordo com esta Filosofia da Vida do jovem-Nietzsche e a possibilidade de recriação valorativa:

- 1) Compreender interpretar de forma crítica e interdisciplinar (contribuição de outras ciências, por exemplo) dado tema-problema;
- 2) Rebuscar sua representação histórica (filosófica ou científica, por exemplo) – tendo como referência a “etimologia” do conceito e a importância do registro textual;
- 3) E por fim, produzir *re*-inventar possíveis signos sociovalorativos.

Como orienta o professor Dr. Gallo (2017, p. 336-7) um caminho possível para a aprendizagem deste filosofar enquanto produção de signos sociovalorativos (ou conceitos: expressão analítica e perspectiva) organiza-se sobre quatro passos didáticos:

Sensibilização (I): dado que o estímulo para o filosofar começa por um problema, antes, é necessário que os aprendizes sejam sensibilizados para tal, portanto, eles só pensarão, de fato, se sentirem empatia com o problema. O problema é algo que experimentamos, que sentimos, que não sabemos ainda o que é. A ideia é que na etapa da sensibilização se trabalhe com objetos culturais que os provoque: uma dinâmica, uma canção, um poema, um conto, um filme, uma imagem, história em quadrinhos, por exemplo.

Problematização (II): a etapa seguinte, praticamente simultânea à sensibilização, consiste em evidenciar o problema tornando-o questão-teórica, exercita-se a atitude filosófica contra o senso comum.

Investigação (III): é o estudo e pesquisa na “história da filosofia”: o problema-tema que nos mobilizou já foi pensado por alguém? Em que contexto? Como foi realizada a abordagem crítica? Quais foram os resultados (conceitos) gestados em seu enfrentamento? Também é a etapa mais longa, dado que o educando construirá suas

ferramentas teóricas para a intervenção na realidade. Pode ocorrer pelo livro didático, análise de texto complementar, documentos oficiais, documentários, entrevista estrutural com questionário, etc. É importante que a etapa de investigação seja feita em constante diálogo com os filósofos e a história da filosofia.

Conceituação (IV): considera-se que o conceito seja, ao mesmo tempo, um ato de pensar-refletir e a materialização desse ato em um produto que é o *texto escrito*. Para isso o filósofo nomeia numa palavra (expressão) que escolhe para esse fim. Um exemplo: Ideia é um conceito de Platão. O importante é a aprendizagem inicial dos educandos “pensar por si mesmos aquilo que já foi pensado”, experimentar o pensamento refazendo os percursos do pensar dos ‘filósofos’, sendo capazes de dialogar com os textos, de neles encontrar ferramentas conceituais para enfrentar os problemas ora investigado. Porém, no ensino médio “conceituar” será a proposta de um desafio, não um fim encontrado em cada aula que finalizará os quatro passos didáticos de um aprendizado ativo da filosofia.

Nesta primeira parte, evidencia-se que sob a influência dos adventos da modernidade alemã o jovem-Nietzsche suspeita do postulado formativo de uma razão universal (de massa) capaz da ‘autonomia’ e plena ‘autorrealização’ do sujeito como práticas institucionais-educacionais com o objetivo, *exclusivo* de fornecer habilidades e competências necessárias para formar o cidadão trabalhador útil a sociedade alemã.

Se o jovem-Nietzsche busca suas inspirações na Grécia arcaica para repensar toda esta mudança social no qual vivia – o motivo é certo, visto que “o juízo dos filósofos antigos sobre o valor da existência significa tanto mais que um juízo moderno” (CE III, 2020, p. 34): porque com os gregos aprendemos a não segregar os impulsos do corpo (sentimento, desejo, beleza) em nome de uma suposta “neutralidade do assim chamado homem científico” moderno (p. 48), ou seja, não há produção de saber desvinculado de valores.

Desta maneira, torna-se emergente para uma sociedade que reconhece e trata seriamente a Educação de seu povo – a atitude de não *apequenar* universidades, escolas ou centros institucionais com a finalidade reprodutiva de massificação sob valores de domesticação e docilização do ser humano. Assim como a *fraqueza* de um currículo pedagógico que privilegia *apenas* o desenvolvimento da racionalidade-científica em detrimento às competências socioemocionais do educando; haja vista, por exemplo, a integridade humana corpo-e-espírito onde “da educação estética” (Artes e Filosofia)

também é um exercício ético-político de autonomia e cultivo de si. Por isso mesmo, Chies (2012) conclui indicando o motivo pelo qual Nietzsche considera “a necessidade de uma educação que desenvolva aquilo que há de único em cada homem: *suas forças e impulsos mais elementares*” (p. 23, *itálico nosso*).

Hipoteticamente, da ciência filológica o romântico jovem-Nietzsche herda a ênfase e paixão pela pesquisa histórico-linguística (que categorizamos “discurso” ou narrativa) mais próxima, digamos, à “sofística” (análise retórica) do que busca pela verdadeira sabedoria (Verdade) – que certamente influenciará todo projeto filosófico posterior do autor.

Nos cabe agora, compreendido este processo genealógico/epistemológico e condição para o filosofar nietzscheano, relacionar e explicar como o ensino da Filosofia da Vida tem como objetivo a formação de capital moral. Esta segunda parte a seguir divide-se em dois momentos gerais: 1) a problematização metodológica de propostas para o professor de ensino médio 2) e a aprendizagem filosófica para *chegar a ser livre*, ou seja, o impulso pedagógico de autonomia e condição para o educando criar valores *de si* – *para si mesmo*.

3. Parte II – Contra ‘A Divisão do Trabalho Científico’

Nesta segunda parte, retoma-se a comunicação de 1872 do Jovem-Nietzsche nas *Conferências* da Universidade da Basileia e destaca-se 1) o problema da ‘atomização do saber’ pelo advento do cientificismo moderno³⁶, 2) o ensino de filosofia tendo como função a formação de *capital moral* – para depois, abordarmos 2) a investigação genealógica enquanto possível método de ensinar o filosofar para Além-do-Homem (*Übermensch*).

Esclarece então o velho [01°c/07°f]³⁷ – indignado quando seu discípulo se põe a orgulhar-se e se rotular já um mestre que democratizou-se “os direitos do gênio para suavizar o trabalho que exige uma formação, para arrefecer a carência pessoal de cultura” (FEE, 2003, p. 60), assim como “odeia-se agora toda cultura que proporciona solidão, que propõe metas para além do dinheiro e da aquisição, que gasta muito tempo” (CE III, 2020, p. 68).

Querias logo, longe desta multidão que odeias, levar uma vida solitária... Acreditas alcançar com um só golpe o que eu pude finalmente conquistar, depois de um combate longo e obstinado, com o objetivo exclusivo de viver como filósofo? Não temes que a solidão se vingue de ti? [...] quantas naturezas de primeira ordem foram assim destruídas (NIETZSCHE, 2003, p. 60).

Vale lembrar quando o professor Larrosa (2009) explicou a novidade que Nietzsche conferiu ao conceito *Bildung* implicando *processo* pedagógico-filosófico de *formação intelectual, moral e estética* do aprendiz – “chegando a ser o que se é” num processo contínuo de doação de ‘sentido’ à vida. Assim como, tal necessidade de certa “alfabetização” do educador considerando um ensino dirigido a jovens com deficiências culturais de várias ordens – até mesmo, em relação às competências mínimas exigidas do ponto de vista linguístico e lógico conceitual pela reflexão filosófica: “de fato, segundo a eticidade hoje vigente, justamente o contrário é elogiado, a saber, uma formação rápida, para tornar-se logo um ser ganhador de dinheiro” (CE III, 2020, p. 68).

Em contrapartida, se defende o discípulo (FEE, 2003, p. 61) – “descreverei para você quais foram as características que encontrei nos problemas da Cultura e da Educação” e que dominam, em contexto, as instituições de ensino para o jovem-

³⁶ Em especial o *positivismo* criado por Auguste Comte (1798-1857) e sua tentativa de classificar as ciências experimentais enquanto modelo por excelência do conhecimento humano.

³⁷ Lembrando que o dia das conferências é enumerado de acordo com as falas (32 no total) do protagonista a fim de corroborar nossos objetivos; por exemplo: 01°c/01°f [01° Conferência/01° Fala].

Nietzsche. Duas tendências complementares-e-opostas são apresentadas: i) à extensão – massificação cultural, ii) e a tendência ao *enfraquecimento*: “esta extensão é um dos dogmas da economia política [*nationalökonomischen Dogmen*]” (Ibid., p. 61) onde ensino-e-aprendizagem (escola e sociedade) sucumbe-se na “união da inteligência e da propriedade, que se coloca como princípio nesta concepção do mundo, e toma o *valor de uma exigência moral*” (Ibid., p. 62, *itálico nosso*).

Sobre esta extensão e enfraquecimento, lê-se na Terceira Consideração Extemporânea – *Schopenhauer como Educador* de 1874:

Somente sob três perspectivas as massas me parecem merecer um olhar: uma vez, como cópias esmaecidas dos grandes homens, impressas em mau papel e com chapas gastas, em seguida como obstáculo [...] e, enfim, como instrumentos dos grandes (NIETZSCHE, 1983, p. 70).

E aquele que não deseja pertencer a tal tendência mas sim *chegar a ser si mesmo* – afirma o professor (CE III, 2020), “tem somente que cessar de acomodar-se em relação a si [...]; ele segue sua consciência, que lhe brada: sê tu mesmo! Tu não és tudo o que fazes, opinas e desejas agora” (p. 04).

Por meio da analogia “operário de fábrica” o jovem-Nietzsche ilustra este problema na *Conferência* cuja “divisão do trabalho nas ciências” se instalou institucionalmente nos currículos dos estabelecimentos de ensino de sua época. Ou seja, aquela discussão histórica da *Bildung* e a construção de um currículo Iluminista, no contexto nietzscheano se expressa pela “democratização do ensino público” sob o viés pedagógico tecnicista e de diretriz política da “[...] busca da felicidade identificada com a utilidade e o dinheiro, e para atender as demandas da produção e do mercado” (FEE, 2003, p. 11).

Melhor, o problema situa-se quando o currículo estrutura na sua grade a ‘divisão do trabalho científico’ (atomização do saber) resultando disso, para o professor³⁸ – a “*ruptura* entre conhecimento e civilização, unidade que somente a filosofia com sua visão de conjunto poderia realizar, integrando o conhecimento à vida, a cultura à natureza” (FEE, 2003, p. 23). A tal visão de conjunto interpretamos o caráter ‘transdisciplinar’ da própria Filosofia que enquanto componente curricular – além de sua peculiaridade ou competência temática-conceitual, funciona como *canivete suíço* ao dialogar inter-

³⁸ Nietzsche lecionou enquanto professor universitário na Basileia até 1878 e nesta argumentação que delimita-se a este período do jovem-Nietzsche – assim o chamamos apenas em caráter retórico buscando reforçar nossos objetivos.

disciplinarmente conferindo este ligamento de conhecimento-*com*-civilização:

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 ainda mais confuso e labiríntico (NIETZSCHE, 2020, p. 28).

Embora o jovem-Nietzsche esteja argumentando sobre os problemas político-educacionais de sua Alemanha em 1872 é pertinente contextualizar esta *crise* curricular hoje no Brasil – especialmente refletida pela BNCC de 2018 dado que vive-se uma *transição de paradigmas* para uma política de educação que supere o conteudismo e o ensino fragmentado tanto metodológico quanto epistemologicamente; contra tal atomização do saber destaca-se o papel interdisciplinar da filosofia no currículo do ensino médio, isto é, “cooperar decisivamente no trabalho de articulação dos diversos sistemas teóricos e conceituais curriculares” (PCN+, p. 340) com o objetivo de fazer o educando compreender a complexa, diversa e plural rede de interconexão dos saberes: só isso denuncia o caráter de *necessidade* do saber filosófico; porém, ressalta-se também – não como conteúdo, estudo ou práticas transversais, mas pelo trabalho profissional do educador-filósofo.

O professor Feitosa (2008) explica que esta “crise da fragmentação” e especialização das disciplinas é reação do luto daquela perda de “verdades absolutas” (p. 92) que anunciara o jovem-Nietzsche desde 1873 (VM); no sentido que as grandes narrativas (teológica, científica e filosófica) que davam unidade, sentido à vida e aos saberes perderam sua força de convencimento. Assim, se compreenderia historicamente a condição propícia para a desarticulação dos saberes: “desconfio que a busca de uma prática interdisciplinar no ensino da filosofia, tal como vem sendo postulada nos textos e documentos, insere-se no âmbito dessas reações à crise da transição” (2008, p. 93). Contudo, deve-se tomar o cuidado com esta retórica de restauração a uma visão de conjunto e totalizante resguardando, respeitosamente, a própria diversidade, multiplicidade e pluralidade das perspectivas epistemológicas de cada ciência.

3.1 O ensino de filosofia tendo como função a formação de capital moral crítico

A partir de agora, busca-se esclarecer e relacionar “o quê” a filosofia para o jovem-Nietzsche deve combater e contribuir para o *educando* ter bagagem e competência avaliativa para exercer – já antecipando: a “crítica dos costumes, das leis e dos valores

existentes, quer dizer, o ataque à mentalidade mercantil que vincula cultura e dinheiro e à mentalidade estatal que instrumentaliza as instituições de ensino para seu próprio proveito” (FEE, 2003, p. 38); enfim, para afirmar e dizer ‘sim’ a vida, primeiro “ele combate o que o impede de ser grande; isso para ele significa apenas: o que o impede de ser livre e totalmente ele mesmo” (CE III, 2020, p. 35).

Logo, o caminho (metodologia) para este filosofar é a formação contínua de *capital moral* pelo acesso “direto-imediato” – condicionado pedagogicamente pelo educador-moral aos “clássicos” do pensamento: porém, isso não significará tornar o ensino exclusivamente histórico, apropriação lógico-argumentativa ou cognitiva – pois, para o jovem-Nietzsche (2003) mais valerá o *exemplo*, intimidação, grandeza moral-e-espiritual do mestre em relação ao aprendiz para tal êxito formativo.

Sobre como proceder a este desafio, em relação ao ensino-e-aprendizagem – encontramos no aforismo 372. *Ironia*, HH³⁹ – a “ironia” como possível recurso didático para o educador-filósofo – dado que “a ironia não está em seu lugar senão como método pedagógico, da parte de um professor em suas relações com alunos de qualquer categoria que sejam” (2018, p. 219).

Explica o professor que o objetivo da prática irônica deve ser aquela *humilhação que não prejudica*, mas que impacta, desperta apreensão, comicidade, simpatia, sedução e espanto pela *argumentação*, ou melhor: “o irônico se dá um ar de ignorância, de modo que os alunos que conversam com ele são abusados, se sentem seguros na convicção de sua própria superioridade de saber e se mostram em tiradas de todo tipo” (HH, 2018, p. 219). Ou seja, ao perguntar, fingindo não-saber (a lá Sócrates) pode-se iniciar da *destruição* das certezas (verdades) à *construção* conceitual do problema apresentado.

Desse modo, a atitude da ironia busca desarmar o educando e atraí-lo para o universo ora discutido, com devida cautela em zombetear-provocar orientando pedagogicamente; isso porque “[...] o hábito da ironia como aquela do sarcasmo corrompe, por outro lado, o caráter, lhe empresta aos poucos uma superioridade que gosta de prejudicar; acaba-se por se assemelhar a um cão mordedor que, além da arte de morder,

³⁹ Dado o caráter sistêmico da pesquisa e o cuidado estético textual inclusive para melhor fluidez na leitura usa-se as seguintes siglas para as respectivas obras: NT (O Nascimento da Tragédia); CE III (Considerações Extemporânea III: Schopenhauer como Educador); CE IV (Considerações Extemporâneas IV: Richard Wagner em Bayreuth); FEE (Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino); FTG (A filosofia na era trágica dos gregos); VM (Sobre verdade e mentira no sentido extramoral); HH (Humano, demasiado humano); GC (Gaia Ciência) e GM (Genealogia da Moral).

teria aprendido ainda a arte de rir” (HH, 2018, p. 219).

É importante tal compreensão porque o aforismo 374. *Diálogo*, HH – nos permite problematizar entre a aula de exposição argumentativa “dialética” ou “discursiva”. A diferença abrupta é que,

O diálogo é a conversa perfeita, porque tudo o que um diz recebe sua feição determinada, seu timbre, seu gesto que a acompanha, unicamente com relação ao outro interlocutor, por conseguinte, de uma forma análoga ao que acontece na correspondência, a saber, que uma só e mesma pessoa mostra aspectos da expressão de sua alma, segundo escreve ora a um, ora a outro (NIETZSCHE, 2018, p. 220).

Pela opção da *exposição dialética* – por exemplo, na relação ensino-e-aprendizagem não prevalece senão uma só refração do pensamento: o educador produz o educando como seu espelho, no qual é possível identificar suas ideias refletidas diretamente. E de outro modo: o que acontece quando se têm um número maior de interlocutores? Caso típico de escola pública aonde chega a se reunir em média quarenta estudantes? Neste caso, “então a conversa perde necessariamente em fineza individualizante, as relações diversas se entrecruzam, se destroem; a forma que satisfaz a um não é conforme com a maneira de ver do outro” (HH, 2018, p. 220) e a aula se torna *exposição discursiva* de caráter enciclopédico – sem interlocutor, onde o professor fala apenas para si mesmo e um ou outro absorver algo.

Ou seja, o problema da didática expositiva discursiva, embora exija e esbanje virtuosismo retórico angariando admiradores – é que perde-se em aprendizagem, consequentemente, não se diagnostica a incompreensão ou dificuldade do educando. Ao contrário, pela exposição argumentativa dialética o educador-filósofo tem a possibilidade didática de se adaptar à mesma linguagem do educando e impulsionar, assim, aos poucos o ‘filosofes’, digamos.⁴⁰

*

Indicado o caminho para tais problemas, torna-se latente o mau humor do professor-Nietzsche em relação a supervalorização do *utilitarismo moderno*: “Queria introduzir aqui uma observação” – pontua o velho [01°C/08°f] “a cultura ‘tão universal quanto possível’ enfraquece a tal ponto a cultura, que ela não pode mais admitir qualquer

⁴⁰ Estas subdivisões por asterisco (*) quando aparecem no texto servem como sinal gráfico para explicar ou relacionar algum conceito isolado da comunicação do professor com a literatura sobre o tema.

privilégio ou garantir qualquer respeito” (FEE, 2003, p. 62). Pois tal cultura universal (positiva-utilitária) ofusca o particular/individual além de ideologizar o mérito sob interesses.

Atentemo-nos ao aforismo 221. *Reação à cultura da máquina*, HH – ao se esclarecer que “a máquina, ela mesma um produto da máxima energia intelectual, põe em movimento, nas pessoas que a utilizam, quase que só as energias inferiores, sem pensamento” (2017, p. 2016); e veja também, por exemplo, nos círculos acadêmicos – complementa o discípulo, “a utilização tão desejada em nossos dias do erudito a serviço de sua disciplina torna a cultura [...] cada vez mais aleatória e inverossímil” (FEE, 2003, p. 64) que a própria Universidade ao formar a *casta de especialistas* forma socialmente o *governo da plebe intelectual* que Aristóteles chamou “oclocracia de intelectuais”.

As classes instruídas e os Estados são arrastados por uma economia monetária grandiosamente desprezível. [...] As classes cultas não são mais faróis ou asilos em meio a toda essa inquietude do mundanismo; elas mesmas tornam-se a cada dia mais inquietas, sem pensamentos e amor. [...] O erudito veio a ser o maior inimigo da cultura, pois ele quer negar a doença geral e é um empecilho aos médicos (NIETZSCHE, 2020, p. 40).

De modo geral, a consequência é a formação de uma *cultura jornalística*: do momento (*Moment*), das opiniões (*Meinungen*), da moda (*Moden*): empecilho, portanto, aos médicos (o filósofo) da cultura. E de modo particular, em sala de aula o filosofar é impedido pela mecanização didática do copiar/recortar, pela técnica do resumo, do fichamento, da apostila, do proselitismo, do visto: práticas sob a falsa premissa da recompensa por “pontos”; enfim, recursos disciplinares que reforçam, ou até mesmo, reproduzem o senso comum preparam o educando apenas “para uma prova de filosofia” ou processo seletivo. Melhor: “o *jornalismo* é de fato a confluência das duas tendências: ampliação e redução da cultura dão aqui as mãos” (FEE, 2003, p. 65). E a cultura jornalística representa o mundo moderno – Larrosa (2009), porque “o jornalista é o que opina sobre tudo e sobre todos, o que fala de qualquer coisa [...] mas nada mais que opiniões” (p. 33): a sociedade que privilegia a informação e o consumo de cultura como produto.

“De fato, considerando as cabeças torpes e incapazes, o meio correto de intimidá-las por completo nos estudos é o fantasma do exame” (CE III, 2020, p. 112). Sobre tais tendências, o professor Larrosa (2009) explica que o erudito representa o nanismo intelectual, resultado direto dos efeitos da “divisão de trabalho nas ciências e a

proletarização intelectual” (p. 33): esse tipo de profissional não necessita de *talento* nem *autêntica cultura*, muito menos requer um gosto educado da sensibilidade; “lhe basta a segurança de alguns métodos comumente aceitos e a cobiça de um terreno de especialização limitado” (2009, p. 33).

Por vez,

Imagine como seria vão mesmo o trabalho mais renitente de um mestre que quisesse, por exemplo, levar seu aluno ao mundo helênico, tão infinitamente longínquo, tão difícil de compreender, por considerá-lo como a verdadeira pátria da cultura: tudo isso seria inútil (NIETZSCHE, 2003, p. 65).

Esta dificuldade ilustra a importante necessidade condicional do professor de filosofia estimular a aprendizagem do filosofar – filosofando, especialmente tomando o texto como ponte metodológica para, assim, permitir que os estudantes também filosofem. Esta “inutilidade” se deve a forte formação pragmática e histórica que influenciava o currículo das humanidades na época que o jovem-Nietzsche lecionava; como se percebe:

Agora se trata de estabelecer o que pensou ou não este ou aquele filósofo, se é possível com razão atribuir a ele este ou aquele escrito, ou se esta ou aquela lição merece ser retida... nossos estudantes são dirigidos a este tratamento neutro da filosofia (NIETZSCHE, 2003, p. 129).

É oportuno relacionar este problema formativo (acadêmico, mas com reflexo direto no trabalho profissional do professor de ensino médio de escola pública) do proselitismo filosófico em contexto brasileiro; e sobre isso:

Quero interrogar-me aqui sobre se essa é também a melhor maneira de preparar alguém para a prática da filosofia, para atender ao anseio original dos que vieram ao curso de filosofia movida por outra intenção que não a de tornar-se um dia bons historiadores do pensamento filosófico. [...] Está claro que, se quisermos formar historiadores da filosofia, o método que prevaleceu na USP pode ser o adequado, ou mesmo o melhor. Pelo menos tem dado excelentes resultados. Mas que fazer com aqueles estudantes que entram no Departamento de filosofia com o desejo de se tornar filósofos, ou com o impulso de vir a sê-lo? [...] me ocorre, então, a seguinte pergunta que formularei com alguma brutalidade: estamos contribuindo para a concretização desses impulsos, ou os estamos matando? (PEREIRA, 1988).

Nesta reflexão, o professor Porchat também problematiza se os cursos de graduação e pós-graduação em filosofia no Brasil formam historiadores ou filósofos; e de modo geral, aponta que historicamente as universidades brasileiras não formam filósofos, mas historiadores ou comentadores de obras filosóficas. Ou seja, os “filósofos brasileiros”

e suas produções acadêmicas, tais como: trabalho de conclusão de curso, dissertação, tese, monografia, artigos, livros, retratam aquele especialista analítico sobre algum “estrangeiro”.

Contudo, para o jovem-Nietzsche tal educação-filosófica que procura levar o aprendiz ao verdadeiro caminho da *Formação Cultural* de auto-desenvolvimento *intelectual, moral e estético* – é divergente das finalidades de uma educação institucional (como a nossa?) cuja formação privilegiada científica-e-tecnológica torna-se “saber instrumental” transformando, por exemplo, escolas em “institutos profissionalizantes” e Universidades em faculdades de “especialização”. Não que tais privilégios sejam bons ou ruins, o problema é que tal formação torna-se capenga:

Por exemplo, aquele que entre os Alemães quisesse se formar como orador, ou antes aprender numa escola o ofício de escritor, não encontraria em lugar nenhum mestre ou escola. Parece não se ter ainda sequer pensado aqui que a eloquência e a escritura são artes que não podem ser adquiridas sem a orientação mais minuciosa e a aprendizagem mais penosa (NIETZSCHE, 2003, p. 144).

Para além de um currículo que supervaloriza o científico sob o pretexto da utilidade, o jovem-Nietzsche questiona a consequência disso num advento de *crise moral* para a juventude alemã – onde a palavra “virtude” tornara-se palavra estranha para professores e alunos, “ponhamo-nos, enfim, esta questão: onde estão na verdade para todos nós, eruditos e ignorantes, grandes e pequenos, nossas celebridades e nossos modelos morais entre nossos contemporâneos” (2003, p. 145): em obras futuras Nietzsche abordará tal crise pela fraca construção de personalidade e autonomia (psico-socio-emocional) do indivíduo como *expressões niilistas*.⁴¹

3.2 Algumas sugestões e indicações didáticas para tal formação

Dado essa importância dos clássicos (aquele que lê e não é lido) e formação contínua de *capital moral* para o jovem-Nietzsche nesta subseção sugerimos alguns roteiros de aula para o educador-moral propor o filosofar temático inserido na riqueza histórica de nossa literatura enquanto valorização e possibilidade em atender tal formação.

⁴¹ Do sujeito incapaz de reconhecer, destruir e criar valores autossustentáveis para a vida e para si mesmo. Por exemplo em *A Gaia Ciência* (1882); *Assim Falava Zaratustra* – um livro para todos e para ninguém (1883); *Além do Bem e do Mal* – prelúdio a uma filosofia do futuro (1886); *Genealogia da Moral* – uma polêmica (1887); e *Crepúsculo dos Ídolos* – ou como filosofar com o martelo (1888).

Porém, com a noção de ‘roteiro’ nada mais pretende-se que “indicar estratégias de ensino” que advêm da observação e da prática de trabalho deste autor fundamentado na metodologia da aula de filosofia como “Oficina de Conceitos” proposto pelo professor Dr. Silvio Gallo.⁴² A partir de tais roteiros espera-se ideias que possam ser transformadas em possíveis planejamentos de aula para professores de ensino médio.

A opção por esse ‘achado’ e prática se justifica por tal metodologia consistir numa espécie de “chave-didática” que permite a viabilização da abordagem histórica, temática e conceitual (ou seja: o próprio pensador, escola ou corrente, por exemplo); além de proporcionar a possibilidade de inclusão (invenção) de alguns projetos integradores interdisciplinares.

De certo, são indicações que carregam desafios e várias outras formas de trabalho, por isso as sugestões aqui elencadas contam com a experiência, reformulação e adaptação pelo professor atuante em sala, tanto pela duração de aulas para aplicação quanto o ‘lugar’ dentro do referencial teórico curricular.

- 1º Sugestão – introdução ao diálogo Filosofia & Literatura

Sensibilização

Inicialmente, como a Filosofia da Vida é a interpretação crítica de valores individualmente produzidos em dado contexto histórico, o educador pode apresentar por meio de recurso tecnológico *Datashow* (ou agendamento prévio da sala multimídia) trechos do filme *Sociedade dos poetas mortos* de 1990 (direção, Peter Weier e roteiro Tom Schulman) com o objetivo geral de ilustrar a proximidade da filosofia com a literatura, e como esta aborda profundas questões filosóficas, tais como: angústia, política, desespero humano, cultura, medo, mudanças sociais, liberdade, ética, valores, etc.

Apenas como material sugestivo para além dessa delimitação, pode-se também como sensibilização a este tema:

- I) Apresentação do filme *Outras Estórias*, de Pedro Bial, ou então o filme *A terceira margem do Rio*, de Nelson Pereira dos Santos. Ambos tomam como ponto de partida o livro *Primeiras Estórias*, de João Guimarães Rosa

⁴² GALLO, S. Filosofia – experiência do pensamento. Vol. Único, 1º edição (manual do professor), ed. São Paulo: Scipione, 2013. Livro didático este adotado pela Unidade Escolar.

de 1961 – contos que retratam o amor, morte, desconfiança, ódio, histórias de coragem, medo, destino, etc.

- II) Utilizar o próprio texto como intercâmbio didático para tal universo temático: por exemplo, trechos do *Livro Sobre Nada* de Manoel de Barros como puro exercício de livre pensamento, ou articulando-o a temas-filosóficos. Assim como o educador pode trabalhar com o texto *Brincar de Pensar* do livro *A Descoberta do Mundo* da escritora brasileira Clarice Lispector.

Após exposição do curta-metragem (ou experiência ativa de leitura) o educador pode representar (tipo mapa mental) no quadro branco por meio de pincel atômico a compreensão e interpretação dos educandos sobre a temática. Em seguida, dispondo do discurso expositivo dialógico (ironia e provocação) o mestre guiará a discussão com perguntas-chave: 1) o que chamou atenção, qual conteúdo abordado? Como identificar a atitude filosófica com a atuação do protagonista? Quais experiências ou expressões poderiam ser aproximadas de conceitos ou atitudes filosóficas?

Problematização

Momento de transformar o tema Filosofia & Literatura em teoria propriamente filosófica. Ambientado o universo de discussão, centralizado a questão “pensar por si mesmo” e a necessidade de projetar um viver autêntico da fase anterior – “relacionar” o problema axiológico nietzscheano (ou até mesmo o tema-ética de modo geral) com o anti-herói *Macunaíma* – o herói sem nenhum caráter (1928) de Mário de Andrade: após explicação e comentário sobre autor e obra, o educador pode também apresentar trechos do filme *Macunaíma*⁴³ ainda para fortalecer essa passagem de tema-para-problema. A ideia é incomodar e aguçar pelo imaginário social o sentimento quase que “naturalizado” da corrupção, compor o ser-brasileiro e qual a necessidade de problematizar tal Discurso.

Investigação

A finalidade da investigação não é nem a resolução do problema de imediato muito menos “esgotar a discussão”, tão somente ofertar possível referência teórica como ferramenta para se pensar a questão: como Sócrates lidou, por exemplo, com o problema “pensar por si mesmo”? Sua teorização ainda é válida? Dá conta do problema tal como o vivemos hoje? Qual a relação de *Macunaíma* com a filosofia nietzscheana? Ela explica

⁴³ Filme de 1969, adaptação de Joaquim Pedro de Andrade.

nossa formação de valores? O anti-herói vive a liberdade na qual compreende Nietzsche? Etc.

Desse modo, feito esta “ponte metodológica” recorrer à História da Filosofia para situar o problema ora levantado; certamente esta é a fase mais emblemática. Pois, inclinado para o discurso expositivo e dialógico (ironia e provocação) o educador necessita utilizar de textos filosóficos para oportunizar o exercício filosófico por excelência, e também indicar resoluções possíveis para tal problema. Encaminha-se duas opções: 1) o recorte, por exemplo, da obra *Teeteto* de Platão onde Sócrates argumenta sua Teoria do Conhecimento (maiêutica socrática) com o objetivo de evidenciar como a filosofia “nasce” imbricada enquanto narrativa literária; 2) e/ou recorte estratégico da Primeira Dissertação – onde se problematiza a ligação histórica de valores e sua hierarquização estamental sociocultural, da *Genealogia da Moral* de Nietzsche.

- 1) Em grupo (2 educandos) primeiro abordar a experimentação do texto filosófico, seja os indicados bem como outros da escolha do (a) professor (a) e toda a exigência didática para compreensão e interpretação do mesmo (inclusive etimologicamente): vocábulo, dicionário, contexto, crítica dirigida, registro, comentário, até mesmo a elaboração da “dissertação filosófica”; posteriormente, o texto pode ser lido em voz alta (voluntariamente) pelos aprendizes ou mestre, depois refletido e comentado conforme o destaque (problema conceitual) identificado pelos grupos ou estimulado/centralizado pelo mestre;
- 2) Após isto, selecionar e disponibilizar trechos do livro *Macunaíma* para correlacionar com a temática e conteúdo seguindo as mesmas indicações e cuidados da seção anterior com a intenção de lança-los à “estranheza do texto”.

O objetivo específico dessa experimentação é proporcionar a percepção de problemas e terminologias próprio da linguagem filosófica por intermédio dos textos, conduzindo os aprendizes à familiarização com “estilos de interrogação” e “diretrizes conceituais” e que permitam-nos com este exercício “orientar-se por si mesmo no pensamento”.

Conceituação

Teoricamente esta fase é a conclusão do processo filosófico e deve ser encarada como um desafio mesmo: avaliação e produção de ‘conceitos. Compreendendo que o

mero deslocamento de um conceito do contexto em que ele foi criado para um outro lugar histórico já é uma recriação do conceito (porque signo sociovalorativo e perspectivo), o educador deve estimular os aprendizes a se mobilizarem e inventariar algum “pensamento autêntico” diante das referências estudadas, convidando-os ao exercício da experiência filosófica.

Certamente esta produção pode se expressar das mais diversas maneiras possíveis, não apenas por tese-argumentativa, embora seja ela imprescindível: por meio da criação de charge, por exemplo: ilustrando a política com a corrupção; a linguagem “meme”: caracterizando a ironia socrática; a História em Quadrinhos (HQ): recriação de Macunaíma e a política brasileira; elaboração de um *podcast* sobre a filosofia nietzscheana; composição de alguma letra musical, vídeo, teatro, etc. O intuito de tais procedimentos didáticos é condicionar possibilidades para o desenvolvimento de “competências discursivas-e-filosóficas” por parte do aluno.

- 2º Sugestão – introdução ao tema Indústria Cultural

Não seria forçoso dizer que grande parte da crítica do jovem-Nietzsche (Considerações Extemporâneas) direcionada a *Kultur* alemã fora amadurecida posteriormente pela Escola de Frankfurt especialmente por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer na concepção do conceito Indústria Cultural no lugar de “cultura de massa”.

Sensibilização

De antemão, situar o conteúdo por meio da aula expositiva e dialógica (ironia e provocação) partindo de exemplos tais como objetos e comportamentos comuns do dia a dia: celular, mp4, internet, *youtube*, máquina fotográfica, tênis/roupa de marca, consumo, violência etc., objetos e comportamentos que caracterizam a “moda cultural”. O educador pode solicitar a atenção para o conteúdo impulsivo da propaganda veiculada pelas mídias sociais e os complexos *algoritmos do desejo* humano que agem alienando a sociedade em relação a seus próprios anseios e desejos.

Para alocar mais ainda a discussão, apresentar por meio de recurso tecnológico *Datashow* (ou agendamento prévio da sala de multimídias) trechos pontuais do filme *O show de Truman* de 1998 (direção Peter Weier) que retrata um *reality-show* de televisão que acompanha desde o nascimento a vida de um homem, que acaba descobrindo ser o protagonista desse “espetáculo”.

Após exposição do curta-metragem o educador pode representar (tipo mapa mental) no quadro branco por meio de pincel atômico e perguntas-chave a compreensão e interpretação dos educandos sobre a temática.

Problematização

O educador em seguida pode iniciar a problematização do conceito Indústria Cultural com base no próprio livro didático adotado pela Unidade Escolar, realizar tipos de “leitura em conjunto” e compartilhada: tecer crítica e contextualizar o conteúdo, inclusive, solicitar a resolução de uma ou duas questões para fixação do problema. Assim, ambientado o universo de discussão, centralizado a questão *sociedade de consumo* (por exemplo), o educador pode “relacionar” diretamente duas perspectivas analíticas, distintas, mas complementares: 1) o conceito de ideologia para o filósofo Karl Marx e suas expressões publicitárias, midiáticas e até políticas; 2) e o conceito de *panopticon* (literalmente, ‘ver tudo’) enquanto resultado investigativo da disciplinarização dos corpos formando esta sociedade do controle-e-vigilância.

Investigação

A finalidade da investigação não é nem a resolução do problema de imediato muito menos “esgotar a discussão” tão somente ofertar possível referência teórica como ferramenta para “dar o que se pensar” ao aprendiz. De início, pode-se propor que os educandos investiguem entre si o significado e implicação filosófica dos “quereres” de cada um e os motivos desses impulsos: seriam estes ‘quereres’ autênticos ou impostos pela cultura de massa?

Sugere-se a leitura por parte do mestre (impresso ou projetado por recursos multimídias) do poema *Homem publicidade*, de Carlos Drummond de Andrade – ou também trechos ilustrativos (ou reprodução na íntegra) da canção *O quereres*, de Caetano Veloso.

Desse modo, feito esta “ponte metodológica” recorrer à História da Filosofia para situar o problema ora levantado; certamente esta é a fase mais emblemática. Pois, inclinado para o discurso expositivo e dialógico (ironia e provocação) o educador necessita utilizar de textos filosóficos para oportunizar o exercício filosófico por excelência, e também indicar resoluções possíveis para tal problema. Pode-se seguir por dois caminhos:

- 1) Em grupo (2 educandos), abordar a experimentação do texto-recorte *A ideologia alemã* de Marx e Engels ou texto-recorte de *Vigiar e Punir* de Michel Foucault seguindo toda a exigência didática para compreensão e interpretação de leitura (inclusive a atenção etimológica): vocábulo, dicionário, contexto, crítica dirigida, registro, comentário, até mesmo a elaboração de “dissertação filosófica”; posteriormente, o texto pode ser lido em voz alta (voluntariamente) pelos aprendizes ou mestre, depois refletido e comentado conforme o destaque (problema conceitual) identificado pelos grupos ou estimulado/centralizado pelo mestre;

O objetivo específico dessa experimentação é proporcionar a percepção de problemas e terminologias próprio da linguagem filosófica por intermédio dos textos, conduzindo os aprendizes à familiarização com “estilos de interrogação” e “diretrizes conceituais” e permitindo-lhes, com este exercício “orientar-se por si mesmos no pensamento”.

Conceituação

Teoricamente esta fase é a conclusão do processo filosófico e deve ser encarada como um desafio mesmo: avaliação e produção de ‘conceitos. Compreendendo que o mero deslocamento de um conceito do contexto em que ele foi criado para um outro lugar histórico já é uma recriação do conceito (porque signo sociovalorativo e perspectivo), o educador deve estimular os aprendizes a se mobilizarem e inventariar algum “pensamento autêntico” diante das referências estudadas, convidando-os ao exercício da experiência filosófica.

Certamente esta produção pode se expressar das mais diversas maneiras possíveis, não apenas por tese-argumentativa, embora imprescindível: por meio da criação de charge, por exemplo, da linguagem “meme”; da História em Quadrinhos (HQ); elaboração de *podcast*; composição de alguma letra musical, vídeo, teatro, etc. O intuito de tais procedimentos didáticos é condicionar possibilidades para o desenvolvimento de “competências discursivas-e-filosóficas” por parte do aprendiz.

3.3 O filosofar genealógico do educador-moral aplicado à abordagem histórica do ensino de filosofia

A partir desta subseção busca-se amarrar conceitualmente o seguinte pressuposto em relação a tal aprendizagem de capital moral que é fundamentalmente o *preparo*

necessário para o exercício da crítica *des*-construtiva de valores morais: em que consiste a genealogia como prática filosófica do educador para o jovem-Nietzsche?

Notou-se que esta ênfase na ‘crítica da moral’ que o jovem-Nietzsche destaca deve-se, em contexto – naquela “união da inteligência e da propriedade” (do saber instrumental a serviço de interesses utilitários) que se colocou como paradigma institucional ideal tornando-se *valor de uma exigência moral* – isto é, o “*bom*” e o “*certo*” como necessidade ética: onde a escola servindo/reproduzindo esta cultura tem como meta “formar o máximo de homens ‘correntes’, do mesmo modo como se denomina uma moeda corrente (CE III, 2020, p. 67). Em trocadilhos: o valor de formação de capital humano rentável; ou melhor ainda: cabe ao indivíduo “taxar precisamente a si mesmo, com a ajuda dessa formação geral, para saber o que ele pode exigir da vida” (Ibid., 2020, p. 68).

O professor Paschoal (2000) esclarece que “na filosofia, é Nietzsche quem utiliza pela primeira vez o termo genealogia” (p. 3) retomando o passado em um procedimento filosófico crítico com o propósito de “tornar-se o que se é” possibilitando transformar o presente ao se assumir “outra” determinada forma de subjetivação. Interpreta-se com isso o próprio percurso formativo socioemocional para o trágico da existência e a construção de valores autênticos como possibilidade de re-invenção de si mesmo.

Ademais, Deleuze em *Nietzsche e a filosofia* (1976) no primeiro tópico “O conceito de genealogia” relaciona a genealogia a valores – esclarece que a produção filosófica de Nietzsche anuncia a necessidade de uma nova perspectiva e baseia-se na criação e problematização do ‘valor dos valores’: portanto, uma *filosofia da criação por meio da desconstrução de valores*; trata-se, porém, explica Paschoal (2000) – “de um projeto construtivo, no qual o procedimento genealógico se articula com uma transvaloração [e não uma mera destruição] de todos os valores” (p. 5).

Como nota de esclarecimento: quando se fala de valor (*Werth*)⁴⁴ em Nietzsche, fala-se em relações sociais; assim é que, em *Humano, demasiado humano* (1878) tratando de investigar no que consistem os *valores morais*, por exemplo – o filósofo afirma ser possível traçar uma dupla pré-história de “bem” e “mal” (tomando tais noções como referência): da *posição* das classes dominantes, e da *posição* dos impotentes.

⁴⁴ Consultar tal nota/verbete in MARTON, S. *Dicionário Nietzsche*, São Paulo, Edições Loyola (Sendas & Veredas), 2016, p. 406.

Da perspectiva do impotente, *mau* é quem causa temor (o nobre, corajoso, o mais forte do que ele) e *bom* deve ser aquele de quem não há nada a temer; numa palavra, mau é o forte e bom o fraco (que chega como *antítese*/reação a esta concepção atribuindo a si mesmo).

Da perspectiva daquele que domina, bom é quem quer a luta e ruim quem não é digno de participar dela; isto é: *bom é o forte e ruim é o fraco*. Ou seja, bem e mal são noções postas pelos fortes (estes criam seus valores autoafirmando-se) e pelos fracos (estes só conseguem afirmar-se negando aquele a quem não pode igualar-se) de maneira radicalmente distinta.

A história erudita do passado nunca foi a ocupação de um verdadeiro filósofo, nem na Índia nem na Grécia. 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 linguais, historiador, mas nunca: ele é um filósofo (NIETZSCHE, 2020, p. 103-4).

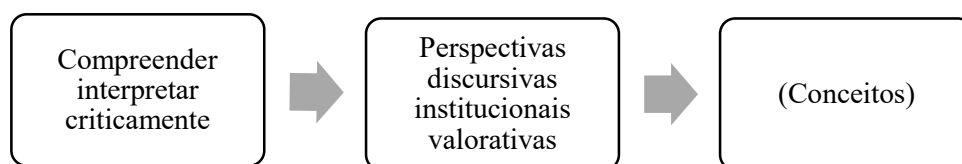
Logo, a tarefa metodológica do educador-genealogista quando abordado a História da Filosofia é a competência – ao filosofar, “interpretar e avaliar” os fenômenos-valorativos considerando, esclarece Deleuze (1976) – que essa “arte de interpretar deve ser também uma arte de romper as máscaras, e de descobrir quem se mascara e porquê, e com que sentido se conserva uma máscara remodelando-a” (p. 5); em poucas palavras: o genealogista determina a *hierarquia dos valores*. Cujas formação de capital moral depende também desse “impulso pedagógico” não apenas analítico histórico, mas também demonstrando-se a *emergência do problema presente* – por vias até então despercebidas.

Ou seja, tal procedimento assume, primeiramente, a atitude de se opor em aceitar o caráter absoluto dos valores tanto quanto a seu caráter relativo ou utilitário; e para isso, Deleuze (1976) afirma que Nietzsche conceitua “vontade de potência” (ou de poder) o elemento diferenciador dos valores: “é da vontade de potência, como elemento genealógico, que derivam a significação do sentido e o valor dos valores” (p. 27) – onde este conceito determinaria como uma “força prevalece sobre outras, domina-as ou comanda-as” historicamente considerando nossas relações socioculturais, políticas ou econômicas. Sobre isso, lê-se em *Genealogia da Moral* (2009) que o sentido histórico deve ser investigado pela “teoria de uma vontade de poder operante em todo acontecer” (p. 62).

Todavia, o denominador comum dos valores que equacionaria as mais diversas

instituições sociais (leis, costume, política, arte, religião) compõe a fórmula que todos os fins, todas as utilidades são apenas *índices* quando uma *vontade de poder* assenhora-se de algo menos poderoso imprimindo-lhe o sentido de uma função (doando-lhe valor). De acordo com Heráclito – explica o jovem-Nietzsche – “todo o devir nasce do conflito dos contrários; as qualidades definidas que nos parecem duradouras só exprimem a superioridade momentânea de um dos lutadores, mas não põem termo à guerra: a luta persiste pela eternidade a fora” (FTG, 2008, p. 16): em pesquisa Carvalho (2012) conclui que esta genealogia interpretativa e analítica “é o instrumento que permite o estudo sob quais efeitos de forças que se constituiu e se transformou o fenômeno de cultura” (p. 225) sob a medida de suas forças contrárias e contraditórias.

Espera-se que nesta argumentação considerando este caminhar estratégico compreenda-se que genealogia é todo este “procedimento” filosófico de compreensão e interpretação crítica sobre Discursos de Verdade por trás daquele antagonismo e *hierarquização institucional de valores*, discursos socioculturalmente cristalizados enquanto paradigmas idealizados: a fim, contudo, do filosofar ter a competência de inventariar na contramão determinado “conceito”.



De acordo com o professor Paschoal (2000) – Nietzsche opera o procedimento genealógico como uma contraposição e resposta efetiva à tendência “ao *conformismo niilista*⁴⁵ do homem moderno” (p. 4, *itálico nosso*). Tal tendência a este conformismo é explicado pela hegemonização de um conjunto de valores que possuem como meta a *auto-diminuição* do homem e – “reforço à tendência de não se colocar mais a moral e os valores em questão: portanto, a genealogia tem sua emergência diante da necessidade de se recolocar em movimento o que tende a se estagnar, a se converter em ‘água parada’” (p. 4).

*

⁴⁵ “[...] elaborado no contexto da crítica da moral, devendo ser compreendido na dinâmica dos esforços críticos e criativos dos anos 1880. Enquanto consequência da desvalorização dos valores morais da tradição, o niilismo teria uma raiz comum, qual seja, a interpretação moral do mundo” MARTON, S. *Dicionário Nietzsche*, São Paulo, Edições Loyola (Sendas & Veredas), 2016, p. 364.

No segundo dia de *Conferência* [09^of] construído a cena onde o velho orienta o aprendiz-convalescente, o professor aborda a “pobreza de espírito pedagógico” de sua época especialmente atacando o domínio de “técnicas de formação” e a necessidade combativa, por outro lado, do *educador-moral*: a tese desta *Conferência* é o “ginásio alemão como motor das tendências de todos os outros estabelecimentos de ensino”⁴⁶ (FRAGOSO, 1974, p. 284).

Chama-se educador não aquele profissional que reproduz maquinalmente os conteúdos do currículo e as diretrizes políticas pedagógicas impostas, pelo contrário, o educador conhece o ofício professoral, avalia criticamente e pratica estoicamente quais ações julga ser mais apropriadas considerando o *projeto de vida* e de sociedade para os educandos. Como bem formula o professor Larrosa (2009) – o educador-moral “é o mestre do negativo: não ensina nada, não convida a ser seguido, simplesmente dá a distância e o horizonte, o ‘não’ e o impulso para se caminhar” (p. 51).

De início, o professor começa afirmando – “nossa filosofia deve aqui começar não pela admiração, mas pelo terror: a quem não pode provocá-lo, roga-se não tocar nas coisas da pedagogia” (FEE, 2003, p. 67), aludindo provocativamente o filosofar grego *thaumazein* (da perplexidade e assombro pelo mundo); diz o velho:

Eis que estão ausentes justamente os *talentos realmente inventivos*, eis que faltam os homens práticos, quer dizer, aqueles que tem ideias boas e novas e que sabem que a verdadeira *genialidade* e a *prática* correta devem necessariamente encontrar-se no mesmo indivíduo: embora aos práticos prosaicos faltem justamente as ideias e, por esta razão, também a prática correta (NIETZSCHE, 2003, p. 67).

Nesse sentido, quando o educador-moral pratica o filosofar tendo como referência a história do pensamento ele a interpreta genealogicamente pela *reconstrução histórica dos ideais ascéticos* – “a história escondida” (NIETZSCHE, 1983, p. 366): cuja tarefa não consiste em suscitar a aprendizagem de determinadas *representações* histórico-conteudistas na consciência dos educandos, mas sim, que eles mesmos construam “bagagem teórica-e-ferramentas” para decifrar o que “se cobre” (*des-cobrir*); pois toda ação (política) carrega por trás interesses egoístas que se configuram conflituosamente por “relações de poder” sob/sobre tais Ídolos.

⁴⁶ Nietzsche lecionava a disciplina História da Literatura Grega e Latim na Universidade da Basileia e na escola secundária denominada *Pädagogium* como era chamado “o ensino médio orientado para o estudo humanista e clássico” (DIAS, R. M. 1993, p. 27).

“A consideração do *valor das representações* é aqui o que pode determinar o valor de uma cultura ou de um processo pedagógico” (FEE, 2003, p. 25-6); vide, por exemplo, o questionamento do jovem-Nietzsche n’*O Nascimento da Tragédia*:

A tal respeito, a própria Antiguidade nos dá uma explicação figurada, quando coloca lado a lado, em esculturas, pedras gravadas etc., como progenitores e porta-archotes da poesia grega HOMERO e ARQUILOCO, com o sentimento seguro de que somente estes dois devem ser considerados como naturezas inteiramente originais, das quais um rio de fogo se derramou sobre todo o mundo helênico posterior (NIETZSCHE, 2007, p. 40).

Com isso, o valor das representações carrega aquele problema da Verdade agora sob o signo da História Oficial que no fundo é a escritura dos interesses do “vencedor”; assim como compreende o filósofo inglês Thomas Hobbes, para o jovem-Nietzsche – o homem é o lobo do próprio homem (*homo homini lupus*) impulsionado pelo *egoísmo*, *vaidade* e *ambição*: motivadas, especialmente pelo “instinto de conservação” e precisamente, pela *aspiração ao prazer* e fuga do desprazer. Demonstra-se este dado no aforismo 57. *A moral considerada como uma autonomia do homem* (também no 79 e 89), HH –: “em todos esses casos, não é evidente que o homem tem mais amor por alguma coisa de si, uma ideia, um desejo, uma criação, do que por outra coisa de si que, por conseguinte, ele divide seu ser e sacrifica uma parte em prol da outra?” (2018, p. 67).

Para o jovem-Nietzsche quando fala-se em moralidade, por exemplo, o homem age como *dividuum* (do latim dividido – oposto do derivado *individuum*, que significa individido, indivisível) – e “a inclinação para alguma coisa (desejo, instinto, anseio) está presente em cada um dos casos mencionados: ceder neles, com todas as consequências, não é em todo o caso altruísmo” (HH, 2018, p. 67). Ou seja, uma só força impulsiona nossas ações: da satisfação de si e o receio de ser privado dela:

Os graus da capacidade de julgar decidem para onde alguém se deixa levar por esse desejo; está continuamente presente em cada sociedade, em cada indivíduo, uma hierarquia de bens segundo a qual ele determina suas ações e julga as dos outros. Mas essa escala se modifica continuamente; muitas ações são qualificadas como más e são apenas estúpidas, porque o grau de inteligência que foi decisivo para elas era muito baixo (NIETZSCHE, 2018, p. 90-1).

Sobre a sociedade moderna, a moral utilitária exige que o sujeito (por todo um sistema de sujeição) não se sinta ou viva como *indivíduo*, pelo contrário, projeta-o como *dividuum* que tem de corresponder aos interesses da massa; este processo pedagógico de “tornar-se indivíduo” equivale a ‘chegar a ser si mesmo’ e corresponde ao tema da

liberdade e responsabilidade no jovem-Nietzsche: liberdade esta como autossuperação da *culpa*, dado que a consequência de não se submeter “a verdade imposta” faz do indivíduo culpado e devedor. Esclarece Silva, J. R. (2007) que “para Nietzsche, a culpa é uma ideia que fixa o indivíduo no passado, onde seu agir é um *ressentimento*, uma vida que deixa-de-vir-a-ser para se tornar um ser-no-que-se-foi” (p. 19). O proceder genealógico, portanto, compreende esta constituição psicológica do desejo do instinto como critério que predefine o *valor* dos valores morais.

Saltitando esquematicamente para *Genealogia da Moral* – uma polémica de 1887 é possível identificar que Nietzsche utiliza da filosofia, teologia, história, filologia, psicologia como estratégias analíticas para o procedimento genealógico enquanto diagnóstico do valor da moral, especificamente, em como o homem inventou para si os juízos “bom” e “mau”. E ao analisar as diferentes culturas sociohistoricamente indica que tais juízos constituem-se, afinal, como (e também para) hierarquização dos “indivíduos” (GM, 2009, p. 09).

Para Nietzsche é a própria Filosofia da Linguagem que evidencia tal problema histórico quando os “nobres” atribuíram o valor “bom” em oposição ao que é “ruim” (vulgar-comum); o filólogo chega a tais *indícios* por meio da própria etimologia⁴⁷ dos conceitos, especialmente analisando a escritura de poemas arcaicos. Por meio de Teógnis de Megare, por exemplo, ele identifica que primordialmente na “nobreza grega” utilizava-se a palavra “bom” como titulação para “os ricos” (possuidores) distinguindo-os socialmente por um *traço típico de caráter*.

Que significam exatamente, do ponto de vista etimológico, as designações para “bom” cunhadas pelas diversas línguas? Descobri então que todas elas remetem à mesma *transformação conceitual* – que, em toda parte, “nobre”, “aristocrático”, no sentido social, é o conceito básico a partir do qual necessariamente se desenvolveu “bom”, no sentido de “espiritualmente nobre”, “aristocrático”, de “espiritualmente bem-nascido”, “espiritualmente privilegiado”: um desenvolvimento que sempre corre paralelo àquele outro que faz “plebeu”, “comum”, “baixo” transmutar-se finalmente em “ruim” (NIETZSCHE, GM, 2009, p. 18).

A partir do sentido social, da relação credor/devedor, isto é, da obrigação pessoal

⁴⁷ Basta buscar a raiz etimológica do grego quando a aristocracia, por exemplo, “põe em todas as palavras com que distingue de si mesma o povo baixo; ao ponto de quase todas as palavras que aludem ao homem comum terem enfim permanecido como expressões para ‘infeliz’, ‘lamentável’, [temeroso, infeliz, sofredor, mísero] as duas últimas caracterizando-o verdadeiramente como escravo do trabalho e besta de carga – como, por outro lado, ‘ruim’, ‘baixo’, ‘infeliz’” (GM, 2009, p. 26).

de honrar as dívidas (atitude nobre de fazer/cumprir promessa) “foi então que pela primeira vez defrontou-se, mediu-se uma pessoa com outra” (GM, 2009, p. 54). Da espécie *homo economicus* a complexificação do hábito de comparar e calcular um poder sobre outro: consequentemente, à generalização “cada coisa tem seu preço e tudo pode ser pago”, uma vez que o hábito de “comprar e vender” – explica Nietzsche (GM, 2009), juntamente com o “aparato psicológico” (p. 55) é mais velho inclusive do que os começos de qualquer forma de organização social.

Portanto, ao descobrir a genealogia do sistema de valoração e hierarquização compreende-se, inclusive, que são os próprios “superiores” nobres em posse e pensamento que se intitularam pela primeira vez “bons”: e “desse *pathos* da distância é que eles tomaram para si o direito de criar valores, cunhar nomes para os valores” (GM, 2009, p. 17). Para Nietzsche este direito senhorial de dar nomes é tão significativo que a própria origem da linguagem tem relação histórica enquanto expressão de poder: “eles dizem ‘isto é isto’, marcam cada coisa e acontecimento com um som, como que apropriando-se assim das coisas” (Ibid., 2009, p. 17).

*

Voltando àquele “filosofar iconoclasta que começa pelo terror” anunciado na abertura da *Conferência*: para o jovem-Nietzsche a Educação Básica em especial o *Ginásio* (Ensino Médio) deve ser eixo privilegiado das políticas-educacionais, dado que “se o combate neste terreno não levar à vitória, todos os outros estabelecimentos de cultura deverão sucumbir, e aquele que renuncia a esta luta deve renunciar de uma maneira geral às questões pedagógicas mais sérias” (FEE, 2003, p. 68). Assim, todas as outras instituições educacionais terão sua qualidade medida pelo *objetivo cultural* determinado por esta.

Adiante indaga o velho [02^oc/10^of] – “o que é então, se olharmos com um olho severo, o ensino do alemão no ginásio” (FEE, 2003, p. 68) problematizando que qualquer *Formação Cultural* de um povo deve começar por valorizar a riqueza e disciplina da *língua-materna*: em tom provocativo, “por natureza, agora cada um fala e escreve a língua alemã tão má e tão vulgarmente quanto lhe é possível na época do alemão jornalístico” (Ibid., 2003, p. 68).⁴⁸ Continuando:

⁴⁸ Lembrar que Nietzsche neste escrito é o então professor de filologia clássica na Universidade da Basileia; talvez isso justifique a ênfase evidente (03^oc/página 68 a 84) do autor na valorização do aspecto linguístico

Quem dentre vocês chegará a uma verdadeira percepção da gravidade sagrada da arte, se são pervertidos metodicamente a balbuciar indistintamente por si mesmos, quando se deveria ensiná-los a *falar*, a *estetizar* por si mesmos, quando se deveria levá-los ao fervor diante da obra de arte, a *filosofar* por si mesmos, quando se deveria obrigá-los a escutar os grandes pensadores? (NIETZSCHE, 2003, p. 80).

Neste segundo dia de *Conferência* o professor reafirma a importância dos grandes pensadores testemunhando reconhecer “o valor destes homens como guias e *mistagogos* que preparam para a cultura clássica, os únicos nos quais se poderia encontrar a verdadeira via, aquela que leva à Antiguidade” (FEE, 2003, p. 78).

Desse modo, cita alguns autores clássicos da Alemanha como Tácito, Lessing, Winckelmann, Schopenhauer, Hölderlin, Carl Maria von Weber, Schiller, Goethe, Beethoven, Mestre Eckart, – nomes “estranhos à atual grade curricular” dos estabelecimentos de ensino alemão. E lamenta:

Ninguém pode imaginar o que estes homens heroicos estariam destinados a alcançar, se o autêntico espírito alemão tivesse, numa poderosa instituição, estendido sobre eles o seu teto protetor, este espírito que, sem uma instituição deste gênero, leva uma existência isolada, dispersa, degenerada (NIETZSCHE, 2003, p. 114).

No ano seguinte, 1873, n’*A filosofia na era trágica dos gregos* leríamos – “disse-se, com razão, que um povo não é só caracterizado pelos seus grandes homens, mas sobretudo pela maneira de os reconhecer e de os honrar” (2008, p. 78): isto é, a necessidade do currículo compreendendo a escola enquanto memória viva de um povo, referencia-los.

Corroborando e resgatando a problemática sobre tal ensino:

É verdade que o método histórico parece ser para o mestre bem mais fácil e bem mais cômodo; além disso, este método parece igualmente exigir disposição bem mais reduzidas, e geralmente um ímpeto menos forte na *vontade* e na *aspiração* do mestre (NIETZSCHE, 2003, p. 70).

Além de fácil e cômodo, este professor que sempre poderá contar algo que seus alunos não sabem representa, para o professor Nasser (2012) o “filisteu da cultura (*Bildungsphilister*) faminto pelo conhecimento histórico, por uma erudição vazia e inofensiva” (p. 299) onde já se percebeu que o problema deste ensinar aniquila a sensibilidade estética e a oportunidade do filosofar genealógico.

Em síntese, a ênfase pela construção de uma cultura-autêntica no discurso desta

Conferência pelo professor e que deve começar, especialmente pelo *Ginásio*, objetivo específico deste estabelecimento de ensino, inflama-se com seu descontentamento ao estrangeirismo no qual vivia a Alemanha naquele tempo – “neste caso, a influência mais forte aqui é aquela exercida pela civilização dos franceses, antigermânica no seu fundamento mais profundo, que é imitada sem talento” (FEE, 2003, p. 82) e que para o jovem-Nietzsche apregoava hipocrisia ao *estilo* dos alemães.

*

No terceiro dia de *Conferência* ao retomar, primeiramente, a discussão sobre o ensino superior, o professor põe-se a argumentar [*II^of*] que nestes estabelecimentos ocorre “um excesso de pessoas que não têm vocação, mas que, pouco a pouco, por causa do seu número esmagador e com seu instinto *similis simili gaudet* [fecundidade do caráter natural], determinam o espírito destes estabelecimentos” (FEE, 2003, p. 88) – a tese desta *Conferência* são as “causas imediatas dos desvios de tendência do ginásio alemão” (FRAGOSO, 1974, p. 284).

Adverte o velho que “desde há muito, adquiri o hábito de olhar com prudência todos aqueles que falam com zelo sobre o que se chama ‘formação do povo’, tal como esta é compreendida comumente” (FEE, 2003, p. 89). Ressalta-se novamente que o jovem-Nietzsche critica a democratização do ensino público alemão por este processo fazer parte, a seu ver, do *dogma utilitarista* moderno. Sobre isso, explica Rodrigues (2015): o problema é “perceber que, quando se procura estender a ‘cultura’ sem que haja os agentes promotores desta, o que se está de fato promovendo são dissimulações para uma grande massa” (p. 44).

Daí se compreende a gênese de metáforas tais como “eu superior”, “aristocrata”, “gênio” ou “além do homem” como expressões de combate e distanciamento desse *movimento* econômico-político. O professor Larrosa (2009) esclarece – por exemplo, que esse arranjo metafórico nietzscheano “deve ser entendido como a aguda consciência da impossibilidade de qualquer educação que passe pelo funcionamento homogêneo e homogeneizador de um sistema de massas” (p. 39); compara criticamente o velho:

Em troca, os mestres de hoje me parecem usar deste expediente com seus alunos, e o fazem de maneira tão genérica e tão histórica, que seriam no melhor dos casos pequenos sanscritólogos, ou demoníacos etimologistas, ou libertinos da conjectura, porém, ainda assim, nenhum deles poderia ler seu Platão ou seu Tácito com prazer que temos nós, os velhos (NIETZSCHE, 2003, p. 96).

Como *exercício dedutivo* de tal *prazer* declarado pelo protagonista que é a experiência e desafio da leitura filosófica em sala de aula, propusemos a seguinte estratégia de acesso ao texto: 1) pesquisar vida e obra do autor, 2) visualizar a estilística textual da obra; 3) identificar sua estrutura lógico-argumentativa; 4) ler registrando notas, 5) analisar sistematicamente os “problemas” no contexto histórico-cultural que levou Platão (428/7-348/7 a.C), por exemplo, a teorizar a *República* e propor a criação de *Calípolis*; 4) mapear o endereço da crítica-do-escrito; 5) descrever sua contribuição-influência *a posteriori*; 6) reformular conceitos atualizando-os.

Por conseguinte, a causa imediata dos desvios de formação autêntica do ginásio para o jovem-Nietzsche deve-se ao comodismo e a *submissão institucional* “de uma filosofia lançada em proveito do Estado e visando aos objetivos do Estado: a tendência da filosofia hegeliana” (FEE, 2003, p. 98). A seu ver, o Estado adotou-encarnou o hegelianismo como Filosofia Oficial do *establishment* alemão tornando o filosofar submetido ao interesse Absoluto deste reconhecidamente “organismo ético absolutamente perfeito”. Ou melhor, “sua apoteose do Estado atinge sem dúvida seu ápice *nesta* submissão” (Ibid., 2003, p. 98). Submissão a quais interesses? ... os utilitários! – [03°c/16°f] aqueles nos quais levam “a admitir a cultura na medida em que ela é diretamente útil ao Estado e a negar os instintos que não encontram nestes desígnios seu emprego imediato” (Ibid., 2003, p. 99).

Por todos esses aspectos, o problema levantado pelo jovem-Nietzsche é que o Estado 1) além de ‘instrumentalizador’ epistemológico, 2) passou a ser reconhecido pelo utilitarismo moderno como juiz moral da vida-ideal, feliz, 3) fonte de valoração da liberdade propagado, em especial, pela Teoria Liberal: “esta tendência estatal está em guerra, declarada ou não, com o autêntico espírito alemão e com a cultura que pode emanar dele” – com isso o velho se refere ao “espírito que nos fala maravilhosamente a essência mais profunda da Reforma alemã, da Música alemã, da Filosofia alemã” (FEE, 2003, p. 100) que o *Ginásio Humanista* outrora fundado pela Reforma experimentara.

3.4 Considerações gerais: a aprendizagem da liberdade enquanto “aprender a desprender-se”

Todos estes aspectos abordados até agora constituem o processo de *Formação Cultural* que visa uma Educação Integral do educando; porém, o aprender viver dionisiacamente (Parte I) e o ensino-e-aprendizagem da Filosofia da Vida por meio da

formação de capital moral (Parte II) refletem o objetivo geral do projeto pedagógico-filosófico do jovem-Nietzsche: “tornar” quem pratica tal filosofia indivíduo autônomo, contudo livre, acima dos preceitos morais e sociais massificados: e a este *movimento* extemporâneo de afirmar a vida sem julgamento legitimando-a por sua própria maneira interpretamos “chegar a ser Além-do-Homem”.

Entretanto, para seguir adiante eis o “enigma da esfinge”:

O esplêndido homem criador deve responder à pergunta: afirmas tu, do mais profundo do coração, esta existência? Ela te basta? Queres ser seu porta-voz, seu redentor? Pois é suficiente um único sim! Verdadeiro, de tua boca – e a vida tão gravemente acusada será libertada (NIETZSCHE, 2020, p. 36).

Como dito anteriormente, o professor Larrosa (2009) aproxima Nietzsche com a Educação sob três critérios: 1) o teor pedagógico da escrita nietzscheana; 2) a reinterpretação do conceito *Bildung* como “processo” sob o dilema “chegar a ser o que se é”; 3) e por fim, o critério da aprendizagem da liberdade dessa filosofia que “aparece como o ponto em que o sujeito lança-se além de si mesmo para que algo novo possa aparecer” (p. 09): essa liberdade é a experiência do inusitado, da transgressão, do ir além do que somos, experiência de invenção de novas possibilidades de vida.

Partindo disso, o jovem-Nietzsche no aforismo 139. *O asceta*, HH – problematiza a comodidade da submissão e o não responsabilizar-se por si; em vista que “em muitos aspectos, também o asceta procura tornar sua vida mais amena e geralmente por uma submissão completa a uma vontade estranha ou a uma lei e a um ritual” (2018, p. 115); esse (se) submeter funciona como um recurso para a fuga do tédio ou necessidade constante de se avaliar, policiar ou mesmo, se reinventar enquanto pessoa em transformação diante das adversidades da vida.

O asceta e todo ascetismo, assim, buscam como princípio se livrar da excitação da vontade e das paixões que o constituem e o cercam, buscando viver sem nenhum *tormento e arrependimento*. Ou seja, “é mais fácil renunciar inteiramente a um desejo do que manter nele a moderação” (HH, 2018, p. 115); o peso do autocultivo, consequentemente, do ser livre – compreende o filósofo, é este *instável autodomínio* da vontade e das paixões que nos cercam onde “desejando manter nelas moderação” exigir-se-á firme coragem, disposição de caráter e reinvenção de si.

Todos aqueles que não têm a si mesmos sob controle e não conhecem a moralidade como autodomínio e autossuperação constantes, nas

grandes e pequenas coisas, involuntariamente se tornam glorificadores [...] dessa moralidade instintiva que não tem cabeça e parece compor-se apenas de coração e de mãos solícitas (NIETZSCHE, 2017, p. 156).

Por exemplo, quando Nietzsche fala em poder de escolha que cabe ao indivíduo ações para “tornar-se outro” (autodomínio) ou responsabilidade por si (autossuperação), esclarece o pesquisador Leiter (2019) – o diz em sentido de disposições de caráter como orgulho [Stolz], coragem [Tapferkeit], autoconfiança [Selbstgewissheit] – “características que uma pessoa pode possuir sem ser responsável por tê-las, em suma, sem tê-las desenvolvido livremente” (p. 87). Isto é, assumir responsabilidade por si mesmo não significa *exatamente* a mesma coisa que ser responsável por nossas ações, pois estas estão sujeitas a nossos impulsos fisiológicos nos quais “chegar a ser o que se é” consiste na destreza de saber canalizar e desenvolver as disposições instintivas.

A figura do asceta representa para o jovem-Nietzsche a subserviência e esforço de *negação das pulsões*, acreditando com isso possuir controle “consciente” e pleno de si. Ao contrário do ascetismo sugere o aforismo 56. *Vitória do conhecimento sobre o mal radical*, HH – quem aprende e pratica a Filosofia da Vida “não vai querer mais excomungar e extirpar os apetites; mas o objetivo único que o domina inteiramente, de conhecer a todo momento tão bem quanto possível, vai lhe dar sangue-frio e vai apaziguar tudo o que há de selvagem em sua natureza” (2018, p. 66).

Nestes termos, aplicado no processo pedagógico “chegar a ser livre” consistirá no desafio do educando “aprender a desprender-se”; aprender a conjugar suas aspirações com o julgamento e a moralidade dos costumes: a ser resiliente socioemocionalmente e compreender a limitação da “virtude” vendida como “boa” e “necessária”. Aprender a desprender-se também significa poder desarmar-se, estar desobrigado da hipocrisia e rancor alheio da teatralidade social.

Ser livre, portanto, não terá relação com “moral” ou “dever” como até então idealizava-se; pois em contexto esclarece Acosta (2017) que a pedagogia do kantismo influenciava diretamente o currículo humanitário dos estabelecimentos de ensino alemão na época de Nietzsche tornando-os formação para a moral e dever – cujo “objetivo” era conduzir o educando à maioria e à emancipação: uma “metafísica da subjetividade, restritiva, sedimentada e, mais do que isso, uma negação da vida, das potencialidades do homem” (p. 185) – no caso, do educando.

É oportuno destacar a importância desta concepção de liberdade – protagonizada

em especial pela presença da filosofia na grade curricular de escolas públicas – em *aprender a desprender-se* enquanto critica a tal “formação moral e do dever” com o perigo desta tendência tornar-se eixo doutrinário-ideológico (de cunho político) devido sua natureza e função de *passividade* como ocorreu no Brasil, por exemplo, quando tinha-se as disciplinas “Educação Cívica e Moral” (Lei nº 2.072/1940) como componentes curriculares de propaganda dos valores e interesses na época da Ditadura Civil-Militar (1964-1985).

Na contramão daquele impulso pedagógico para o educando desenvolver suas potencialidades, para o jovem-Nietzsche as *instituições* tradicionais e liberais moderna (desde família, escola à religião) pregam o “livre-arbítrio”⁴⁹ (pela teologia judaico-cristã) e “vontade livre” (pela filosofia cartesiana-kantiana) com a finalidade oculta de controle, manutenção de interesses e falsa liberdade por meio do *julgamento* moral e da *condenação* de acordo com seus princípios sacramentais.

Sobre esse problema histórico, no aforismo 9. *Onde se originou a doutrina do livre-arbítrio*, HH – Nietzsche esclarece que a tradição metafísica consolidou a tendência paradigmática que o homem por “ser livre para decidir como agir” também seria responsável por suas escolhas; e consequentemente, isto validaria o *julgamento* institucional da culpa (culpado-inocente), do elogio (bom-ruim) e do mérito (virtude), como princípios normativos impostos pelo moralista. E na *Genealogia da Moral* lê-se: “nesta esfera, a das obrigações legais, está o foco de origem desse mundo de conceitos morais: ‘culpa’, ‘consciência’, ‘dever’, ‘sacralidade do dever’ – o seu início, como o início de tudo grande na terra, foi largamente banhado de sangue” (2009, p. 50).

Com esta perspectiva, socializar e vestir o indivíduo pela civilidade – de acordo com a análise genealógica nietzscheana, remete a tarefa tortuosa, inclusive pela dureza das leis penais (em especial a educação do castigo) na criação de *memória social* e, consequentemente, o desenvolvimento da *razão* humana para se “criar um animal capaz de fazer promessas”; ou seja: pela rigorosidade “da moralidade do costume e da camisa de força social, o homem foi realmente tornado confiável” (GM, 2009, p. 44), adestrado.

Por isso, filosofar para *chegar a ser livre* em Nietzsche é afirmação do viver autêntico pela *vontade de potência*, vontade que tem sob perspectiva a *vida* como atividade interpretativa, valorativa, produtora de sentido, contudo, de autossuperação e

⁴⁹ “[...] a doutrina do livre-arbítrio é uma invenção dos estratos *dominantes*” (NIETZSCHE, 2017, p. 134).

desenvolvimento constante. Por isso também se indicou aquele ensino-e-aprendizagem para a dureza, firmeza e coragem de caráter adaptável e necessário para se triunfar sobre o nada e fatalidade.

Contudo, a filosofia nietzscheana não interpreta *ser livre* sob o pressuposto moral, mas sim conceberá a liberdade numa perspectiva *estética*. Uma vez que,

Um homem livre das correntes habituais da vida, a tal ponto que só continua a viver para discernir cada vez melhor, deve renunciar sem inveja nem desgosto a muitas coisas: quase a tudo aquilo que tem valor para os outros homens (NIETZSCHE, 2018, 49-50).

Partindo da máxima: ‘só se torna livre aquele que vive esteticamente’ – é significativo a explicação do pesquisador Acosta (2017) ao afirmar que este “é o homem forte, o além-do-homem que, a despeito da falta de sentido é capaz de entregar-se gloriosamente ao *espírito dionisíaco* do eterno sim” (p. 190, *itálico* nosso): experimentar a liberdade enquanto sensação/pulsão de vida – ou seja, sentir-se livre *em acordo* com nossa necessidade; “aquilo mediante o qual o indivíduo é forte, em que se sente vivo, ele inadvertidamente crê que deve ser sempre o elemento de sua liberdade” (HH, 2017, p. 134).

Cabe mencionar que “pulsão” para Nietzsche são forças (potência) que desempenham maior ou menor domínio em nossas ações e decisões na medida em que as cultivamos; por exemplo: ira, compaixão, luxúria, ambição, vaidade, orgulho, egoísmo, soberba, etc., impulsos naturais que nos constituem. Portanto, a coordenação e direção que damos a cada pulsão que constituirá nosso caráter (inclinação) diante a cada reação (vir-a-ser) de circunstâncias da realidade e conflitos internos. a consciência não desempenha preponderância jurídica muito menos legisla plenamente nosso ser; nesse sentido, ela funciona como um instrumento que direciona a vontade pulsional organizando e priorizando as forças que necessariamente existem, permitindo que nos tornemos o que somos.

No aforismo 10. *Não sentir novos grilhões*, HH – explica-se que vivenciar a liberdade não é “ser independente”; pelo contrário, *chegar a ser livre* pressupõe necessariamente a *interdependência* numa relação, inclusive, profunda de *alteridade e identidade*: um raciocínio – para Nietzsche, errado que demonstra como o ser humano é orgulhoso e ávido de domínio.

[...] Mas e se o contrário fosse verdadeiro: que ele sempre vive em

múltipla dependência, mas tem-se por livre, quando, há muito habituado, já não sente o peso dos grilhões? Somente os novos grilhões o fazem sofrer: – ‘livre-arbítrio’, na verdade, significa apenas não sentir novos grilhões (NIETZSCHE, 2017, p. 134-5).

Ao contrário de alguns autores que interpretam positivamente a questão da liberdade em Nietzsche, tais como: Ansell-Pearson (1991), Richardson (2009), Poellner (2009) e Gemes (2009) – o professor Leiter (2019) argumenta que o *determinismo* que *nega o livre agir e a responsabilidade moral* é o traço fundamental desta concepção para o filósofo: questões que aparecem em *Humano, demasiado humano* (1878) e são amadurecidas conceitualmente a partir dos escritos de 1880.

Leiter (2019) interpreta que o sentimento de livre-arbítrio é no fundo um *epifenômeno* de um processo no qual os pensamentos conscientes que são consistentes e temporalmente próximos das ações subsequentes são mal compreendidos como causais; quando na realidade, são causalmente determinados por aspectos não conscientes, talvez neurofísicos da pessoa. Isto é, Nietzsche acredita que as pessoas têm certos traços psicológicos e fisiológicos sobre as quais não possuem nenhum controle e que talvez, em conjunto com influências do ambiente, como os valores, determinam causalmente as suas trajetórias de vida. Agimos de tal maneira porque naquele momento aquela era nossa condição, reação e direcionamento pulsional.

Para Nietzsche ao contrário do que teorizava Kant, explica o professor Leiter (2019) – a motivação moral (por exemplo, a vontade em si do agente racional de praticar o ‘bem’ e evitar o ‘mal’) não constituiu e não constitui “a” lei moral. Longe disso, “a ‘obediência à tradição’ (e temor das consequências de se desviar da tradição) é o que realmente constitui a motivação moral – não alguma ‘reverência’ fictícia a uma lei moral” (p. 76).

Da aprendizagem da liberdade, portanto, é a condição pós-formação intelectual e moral do educando semelhante ao amadurecimento sazonal da árvore em-si que gestou no ponto o fruto mais bem amadurecido: “o indivíduo soberano” (GM, 2009, p. 45) – igual apenas a si mesmo, autônomo:

Nele encontramos, vibrante em cada músculo, uma orgulhosa consciência do que foi finalmente alcançado e está nele encarnado, uma verdadeira consciência de poder e liberdade, um sentimento de realização. [...] este senhor do livre-arbítrio, este soberano – como não saberia ele da superioridade que assim possui sobre todos os que não podem prometer e responder por si (NIETZSCHE, 2009, p. 45).

Senhor do livre-arbítrio, este soberano, assim o é porque não se pode prometer pela convicção do livre-arbítrio? – é certo que este preso sujeitado tem a mais vivida imaginação de liberdade: como vir-a-ser livre sob a “doutrina” que pré-estabelece o resultado? O julgamento do “sim” para o paraíso e do “não” para o inferno? Enfim.⁵⁰

Assim, Leiter (2019) concilia o fatalismo da filosofia nietzscheana com a possibilidade de *tornar-se livre* justamente pela *atitude dionisiaca*, claramente reconhecível para este autor, sob o conceito de *amor fati*⁵¹, isto é, “aceitação e afirmação da forma como as coisas realmente são. [...] Ser livre, neste sentido, significa, então, ser livre do desejo de que a realidade seja diferente daquilo que ela é – isto é, desigual, terrível e cruel” (p. 88).

No aforismo 225. *Espírito Livre, Conceito Relativo*, HH – exemplifica-se, de modo geral, este processo: pois “chama-se ‘espírito livre’ aquele que pensa de forma diferente do que se espera dele, em virtude de sua origem, de seu meio, de sua posição e de seu ofício, ou em virtude dos pontos de vista dominantes de sua época” (2018, p. 165). Não que o homem de ‘espírito livre’ tenha conclusões mais acertadas, mas antes o fato de ter-se desligado do tradicional, seja com devido êxito ou insucesso: o que o torna especial é ter o “espírito e atitude da busca da verdade”, ele procura razões, os outros, crenças.

Consequentemente, no Aforismo 230. *‘Esprit Fort’*, HH – Nietzsche pergunta “de onde vêm a energia, a força inexorável, a persistência com a qual o indivíduo, opondo-se à tradição, tenta obter um conhecimento inteiramente individual do mundo?” (2018, p. 168) e responde em seguida: vêm da “vontade de potência” de si mesmo; sobre isso, Chies (2012) explica que *vontade*, para Nietzsche, é antes de tudo força de criação – de si e do mundo, “força que determina as condições de nossa existência; essa força de criação, que é a própria atividade da vontade de potência se autoafirmando – possibilita que o homem esteja sempre criando novas possibilidades de vida” (p. 44).

⁵⁰ Ainda sobre o *livre-arbítrio*, ironiza Nietzsche: esta criação tão ousada, da “absoluta espontaneidade do homem no bem e no mal, não teria sido feita sobretudo para adquirir o direito de pensar que o interesse dos deuses no homem, na virtude humana, não poderia jamais se esgotar? Nesse palco da terra jamais deveriam faltar coisas realmente novas, tensões, intrigas, catástrofes realmente inauditas: um mundo concebido de modo inteiramente determinista seria previsível para os deuses, tornando-se logo cansativo” (GM, 2009, p. 54).

⁵¹ “[...] amor ao fado (destino) ou amor à fatalidade, Nietzsche compreende o amor ao que é necessário. [...] Trata-se, como ele explicitará anos depois em *Ecce Homo*, de uma fórmula para medir a grandeza da vontade afirmativa do homem, sua capacidade de aquiescência incondicional diante de todas as coisas inscritas na ordem do tempo. Ou seja, não querer nada de outro modo” in MARTON, S. Dicionário Nietzsche, São Paulo, Edições Loyola (Sendas & Veredas), 2016, p. 110.

Nessa perspectiva, esclarece o professor Larrosa (2009) que “só quando uma vontade puramente afirmativa atravessa ‘o que se é’, o homem se converte em ‘o que é’” (p. 61): e desta maneira, refletindo este *chegar a ser livre* aplicado ao processo pedagógico, o educador-moral é o *mestre da indisciplina* (imoralidade), da inquietação contra o comodismo – da liberação e intensificação de vida. Para tanto, (1) só a formação estética de si para seguir o instinto e deixar que a força inconscientemente trabalhe, crie, sem angustiar-se por finalidade ou não saber aonde se vai; (2) o segundo passo diz respeito ao educando utilizar-se ou ter o acaso feliz de ‘bons mestres’ como pretexto para a *experimentação de si*: que se tem, porém, de saber abandonar a tempo, “para separar-se de si mesmo no processo tortuoso de chegar a ser o que se é” (p. 66).

3.5 Para não concluir

Em síntese, a *bildungroman* nietzscheana expressada enquanto processo formativo intelectual, estético e moral do educando têm, portanto, três estágios necessários: 1) o cultivo de vivências internas, 2) o ajuizamento do mundo exterior, 3) e principalmente a luta e ação hostil em relação a tudo aquilo que o impede de *chegar a ser si mesmo*: “espírito livre”. Com outras palavras, poderíamos pensar que a verdadeira tarefa do educador-moral, neste processo, é ser-superado pelo próprio aprendiz.

A partir da 4ª Conferência o professor-Nietzsche retoma a cena inicial do bosque (1ªc) com o amigo e o colóquio entre o velho-filósofo com o discípulo, após – como vimos, dar longa ênfase ao eu lírico e ao monólogo do velho: a tese desta Conferência são “os duvidosos fins da educação e da cultura sob o Estado cultural e o jornalismo” (FRAGOSO, 1974, p. 284).

Adverte de início para o público presente: “libertar o homem moderno da maldição do moderno; [...] devemos inspirar não somente espanto, mas terror: esta era a opinião do filósofo. Ele aconselhava não esconder-se atemorizado, mas antes passar ao ataque” (FEE, 2003, p. 103); curiosamente, quase com a mesma assertividade, Deleuze (1976) interpreta de modo geral que o objetivo da filosofia para Nietzsche é “liberar o pensamento do *niilismo* e de suas formas” (p. 19) por meio da genealogia que permite o pensamento de afirmação e vontade de vida-potência.

Então, “o filósofo elevou de novo a voz: prestem bem atenção” [04ªc/17ªf] – pois o velho quer ilustrar sua percepção sobre o verdadeiro *educador-moral* enquanto tal libertador, dado que este,

Só tem início numa atmosfera que está muito acima deste mundo das necessidades, da luta pela existência, da miséria. A questão é então saber o quanto um homem estima sua existência subjetiva diante dos outros, o quanto emprega sua força nesta luta individual pela vida (NIETZSCHE, 2003, p.103).

Nesta *Conferência* o professor sintetiza o “alvo” no qual o filosofar da vida declarou guerra dito anteriormente: 1) aponta o “egoísmo” da classe burguesa-comerciante (fomentando a cultura de massa) incluindo *necessidade*, produção, lucro e felicidade no mesmo carrinho de compra; 2) o egoísmo do Estado (representando os interesses utilitários) preocupado em conservar o poder e formando gerações que sejam úteis às instituições vigentes – 3) e o egoísmo da ciência (idealizando-se como valor absoluto de verdade) – como principais obstáculos para ‘chegar a ser o que se é’.

[...] e se a ‘educação para a filosofia’ não consistisse senão em afastar dela? Esta é uma questão que deve ser colocada. – Mas, se fosse assim, somente haveria uma coisa a temer: que um belo dia a juventude descobrisse, afinal, com que propósito, para falar propriamente, se comete tal abuso contra a filosofia (NIETZSCHE, 2003, p. 213).

De qual abuso está acusando o jovem-Nietzsche? Aquele desejo profundo do Estado ter *para-si* a “verdade a seu serviço e encargo” não necessitando constantemente de *astuta retórica-ideológica*, enfim, a formação de um *corpo social acefálico* facilmente programável: se for para subserviência, “por esse motivo, chamo de exigência da cultura a retirada da filosofia de todo reconhecimento estatal e acadêmico, e dispensar [...] da tarefa para eles insolúvel de distinguir entre filosofia verdadeira e filosofia aparente” (CE III, 2020, p. 110).

Esquemáticamente, enquanto processo reflexivo de atividade crítica e criativa (capital moral) o objetivo do ensino de filosofia no ensino médio consiste em:

- Oferecer o contato do aprendiz com o acervo cultural produzido historicamente pelos clássicos do pensamento;
- Formação ética, política, estética e crítica como processo de intervenção e transformação de si e da realidade;

Contra tal abuso, o filosofar disruptivo demanda práticas pedagógicas que estimulem aquele conjunto de competências e habilidades do educando, em especial, a “alfabetização filosófica” e àquela formação discursiva ligada à natureza argumentativa da filosofia. Com isso, também busca-se reforçar o entendimento que falar em Educação Básica que promova a *formação integral* do educando é conceder o direito formativo

humano (civilizatório) sob as três seguintes dimensões antropológica e epistemológica: a artística-cultural, científica-tecnológica – e filosófica como indicado.

A “nova” educação defendida pelo jovem-Nietzsche, portanto, é essencialmente *anti* escola-de-massa, visto que exige – do ponto de vista do processo didático-pedagógico, a valorização do “indivíduo” e suas expressões de habilidade-e-aprendizagem nas suas diferentes intensidades e perspectivas para o educando ter condição de atingir grandeza: algo inviável numa sala de aula de escola pública, em média, com 35/40 educandos ou mais. “Esta nova educação pressupõe que a vida somente está justificada como fenômeno estético, como formação de si, como cultura, como uma empreitada de destruição/criação que indica novos modos de pensar inusitados até então” (FEE, 2003, p. 37).

Além de salas superlotadas, a escola-de-massa levanta diversos outros desafios pedagógicos e materiais para o educador-moral, tais como: locais inapropriados, falta de livros didáticos, professores não habilitados (ou mal formados, por exemplo, para trabalhar com alunos com necessidades especiais), pessimamente remunerados, “multiempregados” (que trabalham em duas ou mais escolas), plano de carreira vergonhoso, carentes de tempo para autoformação e pior, desprestigiados no “imaginário social”, conseqüentemente, de baixa autoestima.

*

O último dia de *Conferência* encerra o *Romance de Formação* no qual o professor inicia descrevendo o *tenso* cenário quando o discípulo traz (de forma amadora) *curiosos* para conhecer e ouvir os ensinamentos do mestre [30º]: “Então, meu amigo, mesmo à meia-noite, mesmo na montanha mais solitária, não estaremos sós ?!; e tu mesmo trazes para cá um grupo de estudantes buliçosos, apesar de saberes que eu gostaria de me afastar voluntária e prudentemente desta *genus omne* [de toda esta raça]?” (2003, p. 122): – a tese desta *Conferência* é “a universidade alemã em ligação com o ginásio” (FRAGOSO, 1974, p. 284).

Com isso, “você me faz lembrar mestre” – diz o discípulo, “que também você, outrora, antes que eu o tivesse conhecido, vivera em várias universidades e que, desde esta época, circulam ainda rumores sobre as suas relações com os estudantes e sobre os seus métodos de ensino” (FEE, 2003, p. 123); métodos estes correspondentes ao apropriar-se do filosofar no qual que se permita viver com ele – e que na Terceira

Extemporânea – *Schopenhauer como Educador* testemunha-se:

Esta Filosofia jamais foi ensinada nas universidades. [...] De fato, todos concordam em dizer que não se é preparado para a filosofia, mas somente para uma prova de filosofia, cujo resultado, já se sabe, é normalmente que aquele que sai desta prova – eis que é mesmo uma provação – confessa para si com um profundo suspiro de alívio: Graças a Deus, não sou um filósofo, mas um cristão e um cidadão do meu país! (NIETZSCHE, 2003, p. 213).

Para o jovem-Nietzsche, dado que a criticidade não é uma atitude exclusiva da filosofia, ‘a única crítica filosófica autêntica possível’ e que também prova algo, é a aprendizagem de uma Filosofia na qual se pode viver segundo ela. “Até agora, sempre tínhamos acreditado que a única intenção do ginásio era o preparo para a Universidade” (FEE, 2003, p. 124) – confessa o discípulo, agora compreendo que é a etapa onde prepara-se o educando para ele mesmo construir sua *subjetividade* (seu *projeto de vida*), isto é:

Deve, nesta ocasião, congratular-se com os seus pontos de vistas e com os seus propósitos, para poder andar por si mesmo e sem muletas. Por isso, imediatamente, ele é convidado a produzir com originalidade, e mais cedo ainda a julgar e a criticar com precisão (NIETZSCHE, 2003, p. 124).

Como ressalta o professor de filologia a palavra grega que designa ‘sábio’ se prende etimologicamente “a *sapio*, eu saboreio, *sapiens*, o degustador, *sisyphos*, o homem do gosto mais apurado; um apurado degustar e distinguir, um significativo discernimento, constitui [...] a arte peculiar do filósofo” (FTG, 2008, p. 11). Desse modo, cabe ao educador-moral por meio da problematização, por exemplo, de temas pertinentes a realidade do educando despertar tal filosofar para o *tornar-se filósofo*: da educação estética.

“Não obstante, me permita avaliar sua autonomia com a escala desta cultura” após toda esta jornada – indaga o velho [32^of] provocando-o: a começar por esta didática “memoralizante” onde “com bastante frequência, o estudante escreve enquanto ouve” (FEE, 2003, p. 125) e com tom irônico – que agora pode até “escolher o que quer ouvir, não precisa acreditar naquilo que ouve, pode tapar os ouvidos quando não queira ouvir. Eis o método de ensino oral” (Ibid., 2003, p. 126).

Pelo contrário, da educação filosófica que tem por objetivo provocar o desenvolvimento das *virtudes* (areté) do educando parte do estímulo *intuitivo estético* (sensibilidade criativa) e se concretiza na *crítica genealógica* pela metodologia discursiva-dialética: eis o *contra-caminhar* que construirá uma cultura autêntica.

Nietzsche, segundo Rodrigues (2015) compartilha o projeto neo-humanista de Humboldt e centraliza a *Formação Cultural* (Bildung) enquanto necessidade pedagógica de autodesenvolvimento e autoformação das potencialidades do indivíduo como uma forma geradora de cultura (Kultur).

Vide que o *capital moral* enquanto herança sociocultural dos clássicos do pensamento e a atitude re-criativa (conceitual) do indivíduo-educando que valora conteúdos morais – é o principal objetivo do *método genealógico* que destaca-se como prática-pedagógica do educador-moral quando abordado a História da Filosofia: sendo este filosofar a habilidade interpretativa em diagnosticar as *variáveis* e *disputas* por trás das condições históricas onde a ‘verdade’ dos fenômenos constrói-se por uma Verdade do Discurso: indicadores – como explica Carvalho (2012, p. 223) que envolvem o “embate e disputa de forças na constituição dos valores e sentido-histórico”.

Pode-se dizer, com isso, que o processo genealógico de fazer *emergir* as *perspectivas distintas* das que foram dominadas politicamente pela própria cultura histórica dos saberes – conjugado com tal formação de capital moral e aprendizagem de “como chegar a ser o que se é” condicionando os aprendizes atribuírem valor por si mesmos, inclusive, em suas lutas internas buscando *tornarem-se* expressão de dureza e coragem: permitem-nos eleger como uma das principais contribuições do Ensino de Filosofia no Ensino Médio inspirado na Filosofia da Vida do jovem-Nietzsche.

Contudo, tal *Romance de Formação* entre o “*Filósofo e seus aprendizes*” (FEE) e a Terceira Extemporânea – *Schopenhauer como Educador* (CE III) combatem às duas tendências hegemônicas da modernidade alemã: I) a divisão do trabalho científico II) e a subversão dos valores pelo *laissez-faire* da economia-política. Melhor:

O Estado alemão, em pleno processo de unificação, tomou como fundamento para a consecução de uma cultura unificadora os ideais modernos da *igualdade* e *dignidade* do homem presentes de modo central no dogma da *utilidade*, sendo que estes refletiam, segundo Nietzsche, de modo ilusório, um mero anseio de *conservação* presente na necessidade do *trabalho*, assim como um pretenso princípio de justiça (RODRIGUES, 2015, p. 135).

As práticas e instituições de ensino, conseqüentemente, para promoverem o *chegar a ser livre* em relação aos educandos (sua vontade de potência) e assim gerarem cultura autêntica, necessitam, ter autonomia política e pedagógica com relação ao Estado: Britto (2012) conclui que esta *Formação Cultural* (Bildung) individual e institucional

alemã – no qual faz parte o jovem-Nietzsche – é a principal influência moderna do neo-humanismo de Humboldt “– e que, ainda hoje, mostra-se particularmente problemática” (p. 223):

Mas, se também o futuro não nos deixasse nada a esperar – nossa estranha existência nesse “agora”, isto é, no fato inexplicável de que vivemos justamente hoje e tínhamos um tempo infinito para nascer, de que não possuímos nada mais do que um extenso hoje e devemos mostrar nele por que e para que nós surgimos precisamente agora –, nos encorajaria com a maior força a viver segundo nossa própria medida e lei. Temos de nos responsabilizar pela nossa existência diante de nós mesmos; em consequência, queremos ser também os timoneiros efetivos de nossa existência e não admitir que ela se equipare a uma causalidade sem pensamentos (NIETZSCHE, 2020, p. 06).

Por fim, se hoje não se tem muita estima pela *filosofia* – concluirá o jovem-Nietzsche, ou sua dignidade parecera abalada: todos os seus *verdadeiros amigos* têm o dever de testemunhar contra esse equívoco: “ou melhor, os verdadeiros amigos provam através da ação que o amor à verdade é algo terrível e violento” (CE III, 2020, p. 117). Mas agora, o velho lentamente desaparece às vistas – lhe restando solitariamente o esperar de forças professorais que combatam ardilosamente esta ordem-hegemônica que “quer humilhar os guias até submetê-los à servidão” (FEE, 2003, p. 136): parece preferir [05°C/32°F], ao menos por enquanto, a companhia de seus animais como fez “Friedrich Schiller, quando, diante de seus discípulos, ele recitou *Os Bandidos*; e se Schiller apresentou no seu drama a imagem de um leão com o subtítulo *in tyrannos*, era agora seu discípulo este leão pronto para saltar: e de fato todos os tiranos tremeram” (Ibid., 2003, p. 133-4).

3.6 Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bossi & Ivone Castilho Benedetti, 5º ed., São Paulo, Martins Fontes, 2007.

ACOSTA, L. G. G. **Nietzsche professor: por um ensino de filosofia potencializador**. Refilo – Revista Digital de Ensino de Filosofia, vol.3, n.2 – jul./dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITTO, Fabiano Lemos. **Identidade cultural e formação individual: a Alemanha do século XIX e a fundação da pedagogia moderna**. In *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 217-233, jan.-mar. 2012.

CERLETTI, A. **Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica**. In: KOHAN, Walter O. (org). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, p.19-43, 2004.

CARVALHO, A. F. **Foucault: atualizador da genealogia nietzschiana**. Cadernos Nietzsche, 30, pp. 221-249, 2012.

CHIES, A. B. B. **Nietzsche e a educação: por um ensino de filosofia que oportunize a potencialização do educando**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

CORREIA, H. H. S. **Nietzsche, criador de metáforas, aforismos, ensaios, narrativa e poesia**. Letrônica, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 798-814, jul./dez., 2013

Ciências humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; vol. 3).

Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Etapa Ensino Médio, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. SED, Campo Grande, 2019.

DANELON, M. **Para um ensino de filosofia do caos e da força: uma leitura à luz da filosofia nietzschiana**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 345-358, set./dez. 2004.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche Educador**. São Paulo, ed. Scipione, 1993.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro, Ed. Rio, 1976.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 1992, 119-20.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FEITOSA, C. **O ensino da filosofia como uma estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade**. In: KOHAN, Walter O. (org). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro, ed. Lamparina, p.87-99, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Machado e Eduardo Jardim Morais, Rio de Janeiro, NAU Editora, 2002.

FRAGOSO, M. X. **Nietzsche e a Educação**. Rev. Trans/Form/Ação, vol. 1, Marília, p. 277-293, (1974).

FAVARETTO, Celso. **Filosofia, Ensino e Cultura**. In: KOHAN, Walter O. (org). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro, ed. Lamparina, p.87-99, 2008.

GIACOIA, Oswaldo. **Nietzsche**. São Paulo, Ed. Publifolha, 2000.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Traduzido por Semíramis Gorini da Veiga, 3º ed, Belo Horizonte, Edi. Autêntica, 2009.

LEITER, Brian. **Quem é o ‘indivíduo soberanos’? Nietzsche sobre a liberdade**. Trad. Caius Brandão e Ricardo Vecchia. Estudos Nietzsche, Espírito Santo, v. 10, n.1, p. 69-90, jan./jun. 2019.

MARTON, S. **Dicionário Nietzsche**, São Paulo, Edições Loyola (Sendas & Veredas), 2016.

NASSER, E. **O destino do gênio e o gênio enquanto destino: o problema do gênio no jovem Nietzsche**. Cadernos Nietzsche 30, pp. 287-302, 2012.

_____. **“Como tornar-se o que se é”: si-mesmidade e fatalismo em Nietzsche**. Dissertatio [33] 189 – 226, 2011.

NICOLAU, M. F. A. **O conceito de *Bildung* em Hegel**. 200f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. Tradução, apresentação e notas Noéli Correia de Melo Sobrinho, Rio de Janeiro, Ed. PUC-Rio, 2003.

_____. **Genealogia da Moral: uma polêmica**. Tradução de Paulo Cesar de Souza, São Paulo, Ed. Companhia das Letras, 2009.

_____. **Crepúsculo dos Ídolos – ou a filosofia a golpes de martelo**. Tradução Edson Bini e Márcio Pugliesi, Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 5º ed, 2017.

_____. **Coleção os Pensadores**. São Paulo, Ed. Abril Cultural, 2º edição, 1983.

_____. **O nascimento da tragédia ou Helenismo e Pessimismo**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

_____. **A Filosofia na Idade Trágica dos Gregos**. Edições 70, São Paulo, 2008.

_____. **Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral**. Trad. Fernando de Moraes Barros. Ed. Hedra, São Paulo, 2007.

_____. **Humano, demasiado humano**, Trad. Antonio Carlos Braga, São Paulo, Lafonte, 2018.

_____. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**, vol. II; Trad. Paulo César de Souza, 1º ed., São Paulo, Companhia das Letras, 2017.

_____. **Wagner em Bayreuth**. Trad. de Anna Hartmann Cavalcanti. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **Schopenhauer como educador: Consideração extemporânea III**. Trad. Clademir Luís Araldi, São Paulo, Ed. WMF Martins Fontes, 2020.

RODRIGO, Lúcia Maria. **O filósofo e o professor de filosofia: práticas em comparação**. In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (orgs). *A Filosofia e seu ensino: caminhos e*

sentidos. São Paulo: Loyola, 2009. p.79-93. (Col. Filosofar é preciso).

RODRIGUES, Eduardo J. Lobo. **O problema da formação (Bildung) em Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino, de Nietzsche**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 146f, 2015.

RIBEIRO, C. E. **Nietzsche, a genealogia, a história: Foucault, a genealogia, os corpos**. Cad. Nietzsche, Guarulhos/Porto Seguro, v.39, n.2, p. 125-160, maio/agosto, 2018.

SAFRANSKI, R. Nietzsche: **biografia de uma tragédia**. Trad. Lya Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2001.

PASCHOAL, A. E. **O procedimento genealógico de Nietzsche**. Revista Diálogo Educacional - v. 1 - n.2 - p.1-170 - jul./dez. 2000.

_____. **Autogenealogia: acerca do tornar-se o que se é**. Dissertatio [42] 27 – 44, 2015.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. **Discurso aos estudantes de Filosofia da USP sobre a pesquisa em Filosofia – II Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia, mai./1998** [s.n.t.].

WEBER, J. F. **Bildung e Educação**. Rev. Educação & Realidade, Porto Alegre, 31(2): 117-134, jul./dez. 2006.