

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**NIETZSCHE E A EDUCAÇÃO:  
POR UM ENSINO DE FILOSOFIA QUE OPORTUNIZE A POTENCIALIZAÇÃO  
DO EDUCANDO**

**Andréia Bonho Borba Chies**

**Caxias do Sul**

**2012**



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

**“Nietzsche e a Educação: por um ensino de Filosofia que oportunize a potencialização do educando”**

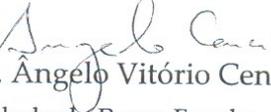
Andréia Bonho Borba

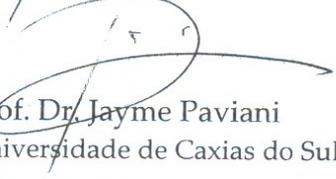
Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Caxias do Sul, 29 de março de 2012.

Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. Evaldo Antonio Kuiava (orientador)  
Universidade de Caxias do Sul

  
Prof. Dr. Angelo Vitorio Cenci  
Universidade de Passo Fundo

  
Prof. Dr. Jayme Paviani  
Universidade de Caxias do Sul

**CIDADE UNIVERSITÁRIA**

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

C533n Chies, Andréia Bonho Borba  
Nietzsche e a educação : por um ensino de filosofia que oportunize a potencialização do educando / Andréia Bonho Borba Chies. 2012.  
87 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.  
“Orientação: Prof. Dr. Evaldo Antônio Kuiava”

1. Filosofia. 2. Educação. 3. Nietzsche, Friedrich Wilhelm, 1844-1900 – Crítica e interpretação. I. Título.

CDU : 1

Índice para catálogo sistemático:

1. Filosofia	1
2. Educação	37
3. Nietzsche, Friedrich Wilhelm, 1844-1900 – Crítica e interpretação	19NIETZSCHE

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Kátia Stefani – CRB 10/1683

## AGRADECIMENTOS

À Universidade de Caxias do Sul e à CAPES, pelo apoio para a realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Evaldo Antônio Kuiava, meu orientador, pela generosa amizade, pelo apoio incondicional nos momentos difíceis e pelo estímulo constante.

Ao Prof. Dr. Jayme Paviani, por seus preciosos ensinamentos, pelas instigantes provocações e pela prazerosa convivência com que me brindou.

Ao Prof. Ms. Vanderlei Carbonara, pela influência positiva e inspiradora, pela amizade sincera com a qual me presenteou e por suas sempre valiosas contribuições intelectuais.

Aos meus pais, Edio e Maria, pelo exemplo de luta, coragem, perseverança e superação.

Ao meu noivo, Leandro Chies, pelo seu amor, carinho, dedicação, companheirismo, paciência e compreensão em todos os momentos. Agradeço também pela presença constante, pelo incentivo, pelo orgulho mal disfarçado a cada pequena conquista e pelo apoio incondicional. Você me faz querer ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus alunos, pois sem as experiências filosóficas vivenciadas em sala de aula eu certamente não teria tanta confiança no que proponho aqui neste trabalho.

*A meu amor, Leandro Chies, que sempre esteve ao meu lado, incentivando e apoiando e em cujos olhos eu sempre vislumbro um brilho de orgulho e admiração por aquilo que sou. Você me inspira a me tornar uma pessoa melhor a cada dia.*

*Absolutamente não é preciso, nem ao menos desejado,  
tomar partido em meu favor: ao contrário,  
uma dose de curiosidade, como diante de uma excrescência estranha,  
com uma resistência irônica, me pareceria uma postura  
incomparavelmente mais inteligente.*

*Friedrich Nietzsche*

## RESUMO

Esta dissertação se desenvolve no intuito de estabelecer uma aproximação entre o pensamento de Nietzsche e a educação, abordando, mais especificamente, o ensino de filosofia. O estudo tem como objetivo configurar o pensamento de Nietzsche no campo educacional de maneira a evidenciar pontos de interlocução com algumas questões educacionais contemporâneas. Além disso, são retomados, também, alguns conceitos fundamentais para a compreensão de como se configura a Vontade de Potência no pensamento nietzscheano, a fim de se problematizar a possibilidade de um ensino de filosofia que possa ser tomado como um possível caminho de potencialização do educando. O procedimento adotado é especificamente uma pesquisa bibliográfica, mediante uma análise interpretativa, que tem como fio condutor o referencial teórico de Nietzsche e sua profunda crítica aos ideais educacionais modernos, bem como seu conceito de Vontade de Potência como força pulsional – inerente ao homem – de afirmação da multiplicidade da vida por meio do devir criativo. Para construir esse percurso argumentativo, primeiramente é abordado o pensamento de Nietzsche no contexto da educação, posteriormente são abordados conceitos-chave para a compreensão de como se configura, no pensamento nietzscheano, o conceito de Vontade de Potência e, por fim, aborda-se a possibilidade de se pensar em um ensino de filosofia que enalteça a potencialização do educando. Em termos conclusivos, observa-se que pensar um ensino de filosofia como elemento propulsor da potencialização do educando implica romper com toda e qualquer forma de subjugação e domesticação, de modo que seja possível um enaltecimento da vontade de potência que é inerente a cada ser humano.

### **Palavras-chave:**

Nietzsche. Educação. Ensino de Filosofia. Vontade de Potência. Potencialização.

## ABSTRACT

This dissertation attempts to establish a connection between Nietzsche's thought and Education, addressing more specifically the teaching of philosophy. The study aims to set Nietzsche's thought in the educational field in order to highlight points of interaction with some contemporary educational issues. In addition, we also analyze some fundamental concepts for understanding how to configure the Will to Power in Nietzsche's thought, in order to discuss the possibility of a philosophy teaching that can be taken as a possible way of learner's empowerment. The procedure adopted is a literature, through interpretative analysis, whose guiding principle is the theoretical of Nietzsche and his depth critique of modern educational ideas, as well as his concept of Will to Power as an instinctual force - inherent in man - of affirmation of life's multiplicity by becoming creative. To construct this argumentative path, we first approached the Nietzsche's thought in the context of education; after we cover the key concepts for understanding how to configure, in Nietzschean's thought, the concept of Will to Power, and, finally, we approached the possibility of considering a philosophy teaching that contemplates the enhancement of the students. In conclusive terms, we find that thinking about philosophy teaching as a driving element of the enhancement of the student involves breaking with all forms of subjugation and domestication, to make possible an exaltation of the will to power which is inherent in every human being.

### **Keywords:**

Nietzsche. Education. Philosophy Teaching. Will to Power. Potentiation.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>NIETZSCHE NOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO</b>	<b>12</b>
2.1	Mas, afinal, de que educação se trata?	12
2.2	Nietzsche no panorama geral da educação	15
2.3	Crítica aos ideais educacionais modernos	17
2.4	Crítica à educação de seu tempo	23
<b>3</b>	<b>RUMO À VONTADE DE POTÊNCIA</b>	<b>27</b>
3.1	O Apolíneo e o Dionísio: os impulsos originários	27
3.2	O niilismo e a morte de todas as certezas metafísicas	33
3.3	O eterno retorno e a consumação do niilismo	37
3.4	<i>Der Übermensch</i> ou o além-do-homem	40
3.5	A Vontade de Potência	41
<b>4</b>	<b>O ENSINO DE FILOSOFIA E A POTENCIALIZAÇÃO DO EDUCANDO</b>	<b>45</b>
4.1	Em busca de uma possível definição de filosofia em Nietzsche	45
4.2	O tipo de homem – e de educador – apto a vivenciar a filosofia	48
4.3	Das diferentes concepções de ensino de filosofia	51
4.4	Sobre a possibilidade de um ensino de filosofia potencializador	55
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>61</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>64</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b>	<b>67</b>

## INTRODUÇÃO

*As coisas estão longe de ser todas tão tangíveis e dizíveis quanto se nos pretenderia fazer crer; a maior parte dos acontecimentos é inexprimível e ocorre num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou (Rainer Maria Rilke, in Cartas a um jovem poeta).*

Esta experiência de escrita surgiu de um interesse provocado ainda no curso de graduação em Filosofia da Universidade de Caxias do Sul, por ocasião de trabalho monográfico de conclusão de curso, quando o vasto e rico pensamento de Nietzsche se apresentou.

Somem-se ao impacto causado por seu pensamento cáustico, questionador e desconcertante as diversas experiências em sala de aula com o ensino de filosofia – e os questionamentos daí advindos – e pareceu um desdobramento natural o interesse por indagar e aprofundar as contribuições do filósofo no campo da educação – mais especificamente no âmbito do ensino de filosofia – no Mestrado em Educação.

A pesquisa foi desenvolvida mediante uma análise interpretativa de algumas obras de Nietzsche – a saber: *A Gaia Ciência, A Vontade de Poder, Além do Bem e do Mal, Assim Falou Zaratustra, Ecce Homo, Escritos Sobre a Educação, O Nascimento da Tragédia, Sabedoria para Depois de Amanhã, Sobre Verdade e Mentira* – na tentativa de clarificar os conceitos de Apolíneo e Dionisíaco, Niilismo, Eterno Retorno, Além-do-homem e Vontade de Potência, considerados pertinentes para o desenvolvimento de uma articulação entre o pensamento do filósofo e a educação, com o objetivo de se trilhar um caminho para a possibilidade de se pensar o ensino de filosofia como propulsor da potencialização do educando.

Embora seus escritos sobre a educação sejam, em geral, minimizados e relegados a um segundo plano, a radicalidade com que ele impugnou os ideais e fundamentos balizadores da tradição filosófica ocidental repercutiram, também, no âmbito educacional. O projeto pedagógico moderno de uma educação moralizante e seus pressupostos são o ponto central para uma leitura sob o olhar da ruptura nietzscheana com tal ideal educacional. A partir dessa ruptura, bem como a partir do ataque à metafísica e do caminho percorrido rumo ao conceito de Vontade de Potência como autossuperação, é que se inicia o percurso de se

pensar a educação sob a perspectiva da potencialização, como um convite à experimentação, à criação e, sobretudo, como uma possibilidade de potencialização do educando. O problema de pesquisa que aqui se delineia é, portanto: O conceito nietzscheano de “vontade de potência” é um pressuposto que possibilita propor um ensino de filosofia como caminho para a potencialização do educando?

Esta pesquisa se justifica pela necessidade emergente de se trazer aos atuais discursos filosófico-educacionais um questionamento acerca dos pressupostos inerentes às diferentes abordagens de ensino de filosofia a fim de que se possa pensar tal ensino a partir do conceito de Vontade de Potência nietzscheano, ou, em outras palavras, como um espaço de experiência e criação de si e do mundo e como um possível caminho de potencialização do educando.

Desta maneira, a relevância desta pesquisa consiste em gerar possibilidades de se cogitar uma ruptura com a inércia do já estabelecido, de modo a pensar a potencialização como caminho daqueles que ousam se aventurar na contramão do que é dado por certo e verdadeiro, daqueles que estão abertos a repensar constantemente seus valores e dispostos a renová-los e recriá-los constantemente a fim de atender a pluralidade de racionalidades possíveis.

Este estudo está dividido em três partes, que articulam uma aproximação entre o pensamento de Nietzsche e o ensino de filosofia com vistas à potencialização.

Na primeira parte, intitulada “*Nietzsche nos caminhos da educação*” o pensamento do filósofo é situado no contexto geral da educação, sendo abordados alguns enfoques acerca do projeto moderno de educação, por meio de dois expoentes desse período, René Descartes e Immanuel Kant.

A escolha de Descartes deve-se ao fato de que ele instaura, a partir do *cogito ergo sum*, uma subjetividade participante da substância pensante. Isto significa dizer que, por meio do cogito cartesiano, o sujeito da modernidade forma-se a partir da compreensão de que, por meio da razão, é possível objetificar a tudo, inclusive a si mesmo.

A escolha de Kant, por sua vez, justifica-se pelo fato de que, por meio de seu projeto de educação, ele busca instaurar o sujeito autônomo, pautado na metafísica da subjetividade, sendo a consciência de si e de sua racionalidade universal o fator que possibilita a realização desse propósito. Ainda nesta primeira parte, é abordada a crítica

desferida por Nietzsche, tanto aos ideais educacionais modernos, quanto à educação de seu tempo, herdeira de tais ideais, e algumas implicações disso no âmbito educacional.

A segunda parte: “*Rumo à Vontade de Potência*” tenta delinear um percurso para se chegar à delimitação do conceito de Vontade de Potência no pensamento nietzscheano. Toma-se, para tanto, como ponto de partida a ideia dos impulsos originários Apolíneo e Dionisiaco, de modo a ressaltar que já na concepção do fenômeno dionisiaco (sabedoria trágica) está expressa uma força pulsante de vida, uma vontade de vida que, posteriormente, Nietzsche chamará de Vontade de Potência.

Na mesma esteira argumentativa são abordadas algumas questões referentes ao niilismo – que culmina na morte de todas as certezas metafísicas –, ao eterno retorno – que propicia a consumação do niilismo –, ao além-do-homem – aquele que supera o niilismo e a morte de Deus por meio da afirmação do instante contido no pensamento do eterno retorno e que assume uma postura de celebração trágica da vida –, e, finalmente, à Vontade de Potência como força pulsional, inerente ao próprio homem, que o lança em um constante processo de autossuperação, de criação e recriação das possibilidades da própria existência.

Na terceira parte: “*O ensino de filosofia e a potencialização do educando*” busca-se uma possível definição de *filosofia* no pensamento nietzscheano para, em seguida, abordar o tipo de homem e de educador apto a vivenciar essa filosofia. Também são abordadas as diferentes concepções de ensino de filosofia vigentes para, por fim, esboçar a possibilidade de se pensar em um ensino de filosofia que atue como elemento potencializador do educando.

E, por fim, esboça-se as considerações finais a que se chegou nessa dissertação, apresentando-se a possibilidade de se pensar um ensino de filosofia que oportunize a potencialização do educando.

## 2 NIETZSCHE E A EDUCAÇÃO

### 2.1 Mas, afinal, de que educação se trata?

*Retribui-se mal a um professor quando se permanece sempre e somente discípulo (Nietzsche).*

A educação é um processo natural, contínuo e inerente a todo o ser humano inserido em uma determinada cultura ou sociedade, posto que desde seu nascimento este ser humano passa continuamente por processos educativos tanto formais – como a frequência à escola, por exemplo – quanto não formais – como o ato de aprender a falar determinada língua, de aprender a respeitar determinadas normas, valores etc.

Na realidade, o processo educativo é uma totalidade. Pode-se distinguir graus, aspectos, enfoques, com o objetivo de analisá-lo e compreendê-lo melhor. O importante é saber que não somos totalmente livres para termos a educação que queremos, pois nosso querer, desde que nascemos, vem sendo educado por ideias e comportamentos que ultrapassam nossa consciência das coisas (PAVIANI, 2010, p. 11).

A educação não ocorre isoladamente. Ela precisa ser pensada em articulação com os fenômenos culturais, históricos, políticos e sociais. Toda ação humana é reflexo de um processo educativo e todo e qualquer processo educativo transcende os limites estabelecidos pelas instituições de ensino e pela educação formal. Paviani, a esse respeito, afirma:

Vida e educação se entrelaçam, se fundem, se confundem. [...]. Pensar e fazer educação fora das condições sociais e históricas é um grave perigo para o homem [...]. Além disso, a educação entendida e exercida isoladamente é uma armadilha capaz de nos desviar da explicação objetiva dela mesma e dos demais fatos. [...] Na realidade [...] ela precisa ser vista como um elemento integrado ao processo social e histórico [...] pois o ato educativo e pedagógico é, ao mesmo tempo, um ato social, político, ético, religioso, científico... (2010, p. 22-23).

Isto posto, é necessário, portanto, começar pelo questionamento do próprio conceito de educação. O termo educação, enquanto conceito, foi e ainda é, alvo dos mais

diversos enfoques e interpretações. De acordo com Garcia (1977, p. 01), o termo “educação”, sob o ponto de vista semântico, já encerra em suas origens uma ambiguidade. Etimologicamente, a palavra educação apresenta dupla significação a partir da raiz provinda dos verbos latinos *educare* e *e-ducere*.

*Educare* significa alimentar, instruir, guiar, colocar para dentro, designando, assim, a ação de formar e conduzir de acordo com um modelo ou padrão ideal. Tal concepção denota uma postura de certa maneira passiva do educando em relação ao processo do conhecimento<sup>1</sup>.

O termo *e-ducere*, por sua vez, significa conduzir para fora, colocar para fora ou, ainda, tirar de dentro para fora. Neste caso, educar é, portanto, tirar de dentro todas as forças que lá estão, latentes, em pura potencialidade, sugerindo não mais um papel passivo por parte do educando<sup>2</sup>.

Tanto uma quanto outra interpretação não explicitam, especificamente, o que vem a ser educação, muito embora em ambas sejam possível entrever que existe uma figura central – o educando – em relação a qual necessitam ser tomadas certas resoluções.

Contudo, para que se compreenda o significado do termo educação, parece ser necessário que se extrapole seu sentido etimológico, bem como seu entendimento geral – educação como processo natural do ser humano – e se pense, também, em como as práticas particulares de um indivíduo ou grupo de indivíduos são organizadas, realizadas e qualificadas no processo educativo, uma vez que

Diferentes maneiras de conceber a educação refletem diferentes modos de ver o homem no mundo. [...] Se, de um lado, os homens podem ser vistos como produtos das circunstâncias e da educação, por outro lado, as circunstâncias são transformadas precisamente pelos homens [...] (PAVIANI, 2010, p. 23).

Isso significa dizer que, a partir da concepção de educação que se tem presente, tem-se, também, uma visão específica de mundo, bem como uma noção dos fins a que essa

---

<sup>1</sup> A este respeito afirma Fullat: “[...] ‘educação’ do latim *educare*, [...] assinalava a ação de formar, instruir, guiar. Talvez alguém descubra nesta origem a teoria da ‘Escola Tradicional’ que acentua o papel mais passivo do aprendiz” (1994, p. 21).

<sup>2</sup> Fullat, acerca do termo *e-ducere*, escreve o seguinte: “Esta etimologia sugeriu para alguns a visão educativa da ‘Escola Nova’. Na tarefa educativa é preciso contar com o educando. Certamente há condução, mas sempre a partir do que o aluno já é” (1995, p. 20.).

educação se destina, porquanto “os fins da ação educativa têm como pressupostos uma determinada concepção de homem, de sociedade, de cultura, de valores, de comportamentos” (PAVIANI, 2010, p. 31).

Ora, se tais fins são intrínsecos às práticas educativas, e se as práticas educativas são, frequentemente, pensadas a partir de determinados pressupostos, parece sumariamente importante que se questione quais são estes pressupostos balizadores.

É sabido que a razão iluminista e a teoria da subjetividade foram, por muito tempo, a base de sustentação e justificação da educação, entendida em âmbito formal. A ação pedagógica fundamentava-se no princípio da subjetividade e da formação de sujeitos autoconscientes e moralmente autônomos, de tal maneira que o conteúdo normativo da educação e a justificação para a pretensa emancipação do sujeito enraizavam-se nos diversos discursos acerca da racionalidade.

A educação, pautada na razão autoesclarecedora e no princípio da subjetividade – ambos presentes nos discursos da modernidade – tinha a intenção de formar sujeitos capazes de autonomia moral e intelectual, autonomia, esta, que se contrapunha a todas as heteronomias.

Como afirma Prestes (1996, p. 62) “o sujeito é entendido, na modernidade, como aquele que é capaz de construir, através de seu pensamento, um mundo regido por leis racionais e inteligíveis”. Vinculada ao intuito de formação de tal sujeito estava, ainda, uma concepção idealista de pensamento pedagógico, que tinha como consequência um modelo correto de ação a seguir – modelo, este, sustentado por bases metafísicas e com pretensão à universalidade.

O projeto pedagógico moderno de uma educação moralizante e seus pressupostos são o ponto central para uma leitura sob o olhar da ruptura nietzscheana com tal ideal educacional<sup>3</sup>. A partir dessa ruptura, bem como a partir do ataque à metafísica e da concepção nietzscheana de vontade de potência como autossuperação, talvez seja possível pensar a educação sob a perspectiva da potencialização.

Não se trata, aqui, de uma tentativa de postular um conceito unívoco de educação, posto que, no atual contexto pluralista e em constante mudança isso seria absolutamente sem sentido. Trata-se, entretanto, de uma tentativa de esboçar a questão da educação – e,

---

<sup>3</sup> Tal ruptura será retratada detalhadamente no item 2.3: Crítica aos Ideais Educacionais Modernos.

sobretudo, do ensino de filosofia – como um convite à experimentação, à criação e, sobretudo, como uma possibilidade de potencialização do educando.

## 2.2 Nietzsche no panorama geral da educação

*Um dia virá em que só se terá um único pensamento: a educação (Nietzsche).*

Dentre os filósofos do período moderno, Nietzsche talvez tenha sido o mais cáustico, provocativo, incômodo e questionador. À propósito disso, pode-se salientar a improbabilidade de uma postura neutra ante seus escritos, uma vez que, em geral, estes suscitam naqueles que os leem reações fortes e controversas, que vão desde a repulsa pura e simples, até o encantamento ante a beleza de alguns trechos.

Conhecido por sua mordacidade e eloquência, ele colocou sob suspeita alguns dos grandes pressupostos e ideais que, durante milênios, determinaram o curso da tradição filosófica ocidental, a saber: a bipartição metafísica do mundo em mundo real e mundo aparente, a moral, a religião, o conhecimento, a verdade, a cultura e, até mesmo, a própria filosofia.

A radicalidade com que Nietzsche impugnou os ideais e fundamentos balizadores da tradição filosófica ocidental acabou por repercutir, também, no âmbito educacional. Contudo, em decorrência, talvez, da acidez e dureza de suas críticas aos ideais secularmente pré-estabelecidos, seus escritos acerca da educação acabaram minimizados e relegados a um segundo plano, uma vez que seu nome é geralmente associado ao do pensador “intempestivo” que declarou a morte de Deus, anunciou o advento do *Übermensch* e apresentou a ideia do eterno retorno.

Não obstante, esse mesmo filósofo que se autodefinia como dinamite, foi, entre 1869 e 1879, professor<sup>4</sup> na Universidade da Basileia e esteve diretamente em contato com a realidade educacional de seu tempo, o que lhe permitiu desferir duras críticas à cultura ocidental, às instituições de ensino alemãs, aos métodos educacionais nelas presentes, e ao apequenamento do homem que tal educação causaria.

---

<sup>4</sup> Nietzsche foi nomeado, em 1869, professor de Filologia (sua área de formação) na Basileia, tendo permanecido no cargo durante dez anos.

Desta maneira, suas reflexões que tratam especificamente da educação pertencem ao seu período de juventude<sup>5</sup>, quando ainda lecionava filologia clássica na Basileia.

A Alemanha, nesse período, surgia como uma nação unificada, e tal quadro político acabou por suscitar, em Nietzsche, uma preocupação com a formação do povo alemão no interior desse processo de unificação.

Assim, no início de 1872, Nietzsche profere cinco conferências<sup>6</sup>, intituladas *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. Nestas conferências ele atribui grande importância à educação para a formação e para o desenvolvimento do pensamento e da cultura e também faz uma análise das instituições de ensino alemãs e da educação de sua época.

Embora Nietzsche acreditasse que os acontecimentos político-militares de 1870-1871<sup>7</sup> teriam sido decisivos para a nova configuração dos estabelecimentos de ensino, ele praticamente não os aborda diretamente em suas conferências, deixando-os, portanto, apenas pressupostos. Além disso, uma vez que tais conferências foram proferidas na Suíça, na pequena cidade da Basileia, e não na Alemanha, Nietzsche procura deixar claro o sentido do emprego que faz do termo “nossos estabelecimentos de ensino”:

Pela expressão nossos estabelecimentos de ensino, não entendo portanto nem aqueles que são particulares da Basileia, nem as muitas formas que oferece a realidade maior que envolve todos os povos, mas as *instituições alemãs* deste tipo, das quais, aqui também, podemos gozar os benefícios. É o futuro destas instituições alemãs que nos deve reter, quer dizer, o futuro da escola primária alemã, da escola técnica alemã, do ginásio alemão, da universidade alemã [...] Basta que sejam escolas onde adquirimos a cultura [...] (NIETZSCHE, 2003, p. 42).

<sup>5</sup> De acordo com Oswaldo Giacóia Junior (2000, p. 29-30), apesar de não haver um consenso entre os principais comentadores da obra de Nietzsche, é comum dividir sua produção filosófica em três fases, determinadas, sobretudo, pela sequência das obras características de cada uma das fases. A primeira fase, situada, aproximadamente, entre os anos de 1870 e 1876, se caracterizaria pelos escritos do assim chamado “jovem Nietzsche” e coincidiria, em grande parte, com seu tempo de docência na Universidade de Basileia como catedrático de filosofia clássica; a segunda fase estaria situada entre 1876 a 1882, seguida pela derradeira fase, iniciada em 1882 e interrompida abruptamente em 1889. Vale lembrar, contudo, que, a despeito do aspecto assistemático de seu pensamento, essa periodização será interessante, principalmente, para fins didáticos e expositivos.

<sup>6</sup> As cinco conferências foram proferidas na seguinte ordem: Primeira conferência: 16 de janeiro de 1872; Segunda conferência: 06 de fevereiro de 1872; Terceira conferência: 27 de fevereiro de 1872; Quarta conferência: 05 de março de 1872; Quinta conferência: 23 de março de 1872. Segundo Scarlett Marton (1984, p. 23), “Mais duas conferências ainda eram esperadas. Dores de garganta impedem o jovem professor de proferi-las [...]”.

<sup>7</sup> Os acontecimentos referidos são a Guerra Franco-Prussiana e a Unificação dos Estados Alemães.

É oportuno lembrar, ainda, que a crítica deflagrada por Nietzsche diz respeito, não a uma situação transitória, mas a uma espécie de projeto cultural, profundamente arraigado nos estabelecimentos de formação alemães, cuja dimensão modular propicia a perpetuação e a criação de bens culturais que irão influenciar as gerações vindouras e cujos resquícios se fazem sentir ainda nos dias atuais.

### 2.3 Crítica aos ideais educacionais modernos

*[...] E meu martelo se enfurece cruelmente contra essa prisão. Pedacos de pedra pulverizam-se; que me importa isso? (Nietzsche)*

A fim de se pensar a crítica que Nietzsche imputa à educação de seu tempo, faz-se necessário um breve olhar acerca do projeto pedagógico moderno, fortemente influenciado pelo Iluminismo, pela racionalidade científica, pela pedagogia do método e pela centralidade de um princípio de subjetividade, expresso pela visão cartesiana de sujeito racional, criador e produtor do conhecimento.

O pensamento moderno é, fundamentalmente, aquele no qual o princípio da subjetividade se consolida por meio do domínio racional. Há, por parte do homem – precisamente a partir do cogito cartesiano –, um reconhecimento de si e uma tomada de consciência acerca de sua capacidade racional para o desvendamento dos segredos da natureza. A cultura teocêntrica e metafísica vigente até então dá lugar a uma cultura antropocêntrica, desvinculada da autoridade eclesiástica, onde vigora uma inabalável crença na razão e no progresso humano, sendo a razão algo natural, inerente à natureza do homem e que lhe permite buscar, por conta própria, sua maioridade.

A razão do homem é configuradora de sentido. Não há, portanto, um conhecimento absoluto, já completo, porque a razão vai formando esse sentido, a partir do mundo categorizado pela inteligência. O entendimento humano se estabelece pelo fio condutor da razão, pois ela é exigência de sentido, de unidade. A partir dos dados sensíveis captados, a ação reflexionante vai produzindo uma idéia de mundo, de universo (PRESTES, 1993, p. 63).

Ocorre, na Modernidade, uma profunda mudança em relação à racionalidade das épocas Antiga e Medieval – principalmente no tocante à dimensão filosófica e pedagógica – cujas ressonâncias condicionantes são alvos da crítica nietzscheana.

Precisamente a partir do século XVII, com Descartes (1596-1650), os limites da razão humana são radicalizados com o intuito de alcançar um ponto seguro de pensamento, de maneira que o *ser pensante*, ao ter a certeza sobre si mesmo enquanto ser que pensa, passa a ser o núcleo central, o expoente máximo dessa nova racionalidade moderna. De acordo com Descartes a razão é a capacidade existente no homem de distinguir e julgar entre o verdadeiro e o falso. Todavia, para ele, é premente a necessidade de um método seguro que conduza adequadamente essa razão, uma vez que nem todos fazem uso correto dela.

O racionalismo cartesiano, cujo intuito é fundamentar a certeza com relação ao conhecimento, estabelece um método autônomo, racional e subjetivo, cujo ponto de partida é o próprio pensamento, que duvida de tudo, que põe tudo em questão, que estabelece como ato de consciência para sua própria reflexão, o ato de duvidar. Esse método tem como finalidade fazer com que o homem conduza bem sua razão, através de um caminho reto e seguro e a dúvida, portanto, é também ela, convertida em método.

A partir do *cogito ergo sum* (penso, logo existo) é atribuída à razão uma autonomia própria, que faz com que a consciência subjetiva – antes presa à superstição e ao sobrenatural – desmistifique a razão. Essa autonomia que o *cogito* confere à razão, rompe com o modelo de racionalidade do período medieval, instaurando novas bases sobre as quais assentar o conhecimento. A razão, agora, não mais se sustenta na exterioridade do ser, e sim no plano da consciência (sujeito). O primado ontológico dá lugar a um primado da teoria do conhecimento.

Nietzsche percebe, contudo, que em torno do conhecimento pairam, ainda, resquícios metafísicos e que, portanto, para que fosse possível uma reavaliação do papel da razão para o homem, antes seria necessária uma reconsideração do papel das palavras e dos conceitos, da relação do homem com a linguagem e, inclusive, dos princípios lógico-gramaticais presentes nessa linguagem<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> O presente exposto não tem a pretensão de aprofundar as diversas nuances da crítica nietzscheana à linguagem, mas tão somente abordar, de maneira sucinta, alguns de seus aspectos considerados oportunos a uma melhor compreensão de sua crítica à razão e, conseqüentemente, de sua crítica ao projeto pedagógico moderno. Para fins de aprofundamento nessa questão da linguagem, sugerem-se, entre outras obras, as que seguem: NIETZSCHE, F. *Sobre Verdade e Mentira*. São Paulo: Hedra, 2008d. MOSÉ, V. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

A razão é considerada por Nietzsche como uma convenção necessária à sobrevivência do homem, uma vez que ele dela necessita para prever o curso das coisas, para elaborar cálculos e, entre outras coisas, para lidar com as constantes transformações do mundo. Para isso, porém, é necessário que ele crie signos, palavras, que ele estabeleça um canal de comunicação com os demais.

Ocorre que, muitas vezes, a linguagem transforma muitas das operações da razão em conceitos ou palavras que acabam tornando-se “verdades” subsistentes por si mesmas. É o caso, por exemplo, de conceitos como *Deus*, *essência*, *substância*, *causa*, *bem*, etc. Desta maneira, ao invés de ampliar o poder de ação do homem no mundo, a palavra acabou por produzir uma ilusão de estabilidade, de duração, de permanência, enfim, de uma verdade que permaneça.

Ora, sabe-se que a metafísica tem como característica justamente essa pretensão de permanência, de duração, de estabilidade, e a linguagem, ao criar uma vida “fictícia” onde as mudanças, a dor, a contradição, o embate de forças, não existam, acaba por sustentar uma negação da vida, posto que esta é desconhecimento, conflito, mudança, imprevisibilidade, devir.

Nessa perspectiva, Nietzsche coloca a linguagem em questão e, com ela, ele questiona, também, valores secularmente aceitos como verdadeiros e que perpassam todo o projeto pedagógico moderno, tais como conhecimento, cultura, verdade, etc.

À propósito dos ideais educacionais modernos, dentre os pensadores, em cujas obras é possível encontrar referenciais acerca da elaboração moderna sobre a educação, é possível destacar Immanuel Kant<sup>9</sup> (1724-1804), cuja instauração de um sujeito autônomo, capaz de atitudes morais, e cuja crença nessa autonomia da razão – e no seu uso – para atingir a maioria do homem impulsiona sobremaneira o projeto pedagógico moderno.

Em Kant, a busca da autonomia é o fim último da educação e só é alcançado por meio da iluminação da razão: “A idéia de uma educação, como fundadora do caráter moral do indivíduo, requer um pensamento autônomo” (PINHEIRO, 2007, p. 106). Além disso, a

---

<sup>9</sup> É oportuno evidenciar que o que se propõe, aqui, não é, de modo algum, minimizar a importância de outros pensadores e nem, tampouco, investigar toda a vasta produção de Kant, mas sim uma breve reflexão sobre seu projeto educativo, balizado pela ideia da autonomia a partir da educação moral do indivíduo, uma vez que, conforme destaca Pinheiro (2007, p. 106): “A autonomia, caráter fundamental para o desenvolvimento da razão e da moralidade, é requerida como princípio para a possibilidade da educação moral”.

maioridade e a emancipação – objetivos do Iluminismo Kantiano – recebem, por meio do princípio moderno da subjetividade, uma formatação pedagógica, uma vez que, pela educação, é possível ao homem emergir da menoridade na qual se encontra por sua própria culpa. E a menoridade, segundo Kant, “é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 1974, p. 100). Portanto, para Kant, a educação é vista como um processo de evolução e aperfeiçoamento da humanidade e, através dela, é possível ao homem alcançar o esclarecimento, entendido como a “saída do homem de sua menoridade” (KANT, 1974, p. 100). Menoridade esta que, para o filósofo, é autoimposta, na medida em que o indivíduo, temendo emancipar-se intelectualmente, não tem “coragem de servir-se de si mesmo, sem a direção de outrem” (KANT, 1974 p. 100) e, portanto, acaba por tornar-se “gado doméstico embrutecido” (KANT, 1974, p. 102).

Essa resposta de Kant à pergunta “que é esclarecimento?” parece sintetizar a concepção de emancipação da Modernidade, onde o papel da educação, dentro desse ideal de racionalidade, é fundamental para o aperfeiçoamento moral de cada indivíduo em particular, a fim de que seja possível o progresso por meio de um aperfeiçoamento da humanidade como um todo: “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 2002, p. 15).

A educação é essencial para o projeto Iluminista de fazer com que o homem – agora livre do controle eclesiástico – tenha a possibilidade de desenvolver plenamente sua razão a fim de garantir, por meio da responsabilidade ética e moral, o progresso e bem estar social: “A educação cumpre sua tarefa, quando busca a inteira efetivação das disposições do homem, aí incluída a razão” (PINHEIRO, 2007, p. 36).

Kant almeja, por meio da educação, uma união entre o âmbito social e o âmbito moral. Nesse sentido, seu projeto de educação possui a função de formar o homem de modo que ele possa atender às demandas da vida em sociedade e torná-lo livre, consciente e responsável.

É, portanto, tarefa da educação moldar as disposições que já estão presentes no homem, a fim de proporcionar-lhe a emancipação, o esclarecimento e o aperfeiçoamento moral – moralidade, esta, que será severamente criticada por Nietzsche.

O homem moderno estava, a partir do postulado de uma razão universal, fortemente inserido em um esforço em direção à autorrealização intelectual e em direção a uma moral universal. O sonho moderno de uma razão universal educadora, aplicável a todas

as culturas e nações e de uma educação em massa – que fornecesse aos homens as atitudes, habilidades e atributos necessários e ideais para se tornarem bons trabalhadores e cidadãos úteis à sociedade – é duramente criticado por Nietzsche, que rejeita a doutrina da unidade da razão, doutrina, esta, que auxiliou na construção da Europa e da Alemanha.

Nietzsche faz uma crítica inovadora à idéia iluminista de sujeito racional através do ataque ao princípio da identidade que alcança sua expressão máxima na noção de consciência de si e de consciência moral (HERMANN, 2005b, p. 256).

Para Nietzsche (1844-1900), é inconcebível a visão Iluminista de humanidade, tomada como uma espécie de sujeito unitário que rumo em direção a um conjunto partilhado de crenças. Conjunto, este, derivado de uma razão humana unificada, concebida como o padrão de racionalidade que, supostamente, balizaria todo o conhecimento. A crítica que ele imputa à razão é basicamente uma crítica à razão cujas bases assentam-se nos ideais Iluministas.

Já não há motivos para crer num fundamento absoluto da ética nem confiar que uma ação educativa baseada na filosofia da consciência, com tendência inerente ao domínio, possa realmente assegurar a realização do homem autônomo. A unidade do sujeito foi feita ao preço da exclusão e da repressão. A relação entre autonomia, propagada pela filosofia iluminista, em especial a kantiana, e domínio da natureza esfacela a autoconfiança na razão. O projeto pedagógico moderno teria exigido demais do homem. A formação de um ser autônomo, soberano, perfeitamente integrado à vida, superando profundos conflitos entre a razão e sentimentos, gozando de todas as possibilidades seria, como apontou Nietzsche, um desejo que nasce da mente humana (HERMANN, 2005b, p. 24).

Se, para Kant, a ação educativa é vista como um “processo de interiorização da moral e do dever, enquanto um valor absoluto e universal” (HERMANN, 2001, p. 67), cujo objetivo é o aperfeiçoamento moral do homem, a fim de conduzi-lo à maioridade e à emancipação, para Nietzsche, essa metafísica da subjetividade – que eleva o homem ao patamar de elemento de justificação de toda a realidade e que dá sustentação ao projeto pedagógico moderno – é restritiva, sedimentada e, mais que isso, é uma negação à vida e às potencialidades humanas em sua plenitude, uma vez que o indivíduo é preterido em nome do rebanho. Acerca disso, afirma Fullat: “Entre a vida e a sua negação, os débeis fazem triunfar a negação da vida” (1995, p. 397).

Nietzsche se propõe a “desmascarar” os fundamentos da cultura ocidental, por trás dos quais estão motivações e interesses ocultos e não valores absolutos. Com isso ele critica os sistemas filosóficos, morais e religiosos, a fim de romper com a crença em verdades que devem ser inquestionavelmente aceitas: “Não é a dúvida, mas sim a *certeza* que faz os loucos [...]” (NIETZSCHE, 1959, p. 59). *Grifos do autor*.

Para ele, uma vez que os valores morais surgiram em algum momento e em algum lugar – sendo, portanto, humanos, demasiado humanos – eles não são eternos e imutáveis e nem podem ser tomados como realidades efetivas. Ora, se os valores foram criados, eles podem ser questionados, modificados, transformados e podem, inclusive, desaparecer e ceder lugar a novos valores.

Nietzsche denuncia a moral como uma criação humana e retira-lhe toda e qualquer transcendência que possa fundamentá-la: “O homem moral não se avizinha mais do mundo inteligível do que o homem físico, dado que não há um mundo inteligível” (NIETZSCHE, 1959, p. 124). Além disso, ele retira da educação seu papel moralizador, tanto do indivíduo quanto da sociedade. Sobre essa concepção de Nietzsche, afirma Fullat:

A moral que nos cerca volta-se contra o instinto do qual se originou, acentuando o sofrimento e desaconselhando o desfrute. É necessário voltar ao primogênito e natural, abandonando a hipocrisia do altruísmo; é preciso redescobrir *o amor a si mesmo*. Não há moral universal; toda moral sadia é particular (FULLAT, 1995, p. 397).

Ora, se, em Kant, há a submissão da individualidade a uma lei moral racional, em Nietzsche há a singularidade dos pensamentos, sentimentos e impulsos, determinando as ações. Em Kant a vontade é puro querer e à razão cabe o papel de ordenar os desejos: “Por meio da educação moral a criança atinge seu caráter de sujeito livre e autônomo, portanto, livre da necessidade dos desejos” (PINHEIRO, 2007, p. 109).

Para Nietzsche, contudo, não existe uma vontade determinada pela razão pura, nem mesmo um imperativo categórico, nem, tampouco, valores válidos universalmente. O que existe é um sujeito constituído, não mais por uma vontade universal e legisladora, mas por uma pluralidade de vontades.

Segundo Nietzsche, essa moral de escravos foi imposta à humanidade desde o domínio da tradição judaico-cristã e sofreu, na Modernidade, um deslocamento do seu objeto de fé, ou seja, o ser metafísico que tomou o lugar de Deus passou a ser a razão

universal. Na Modernidade a razão assumiu o lugar da religião na função de domesticar o homem, na função de fazer com que os mais fortes, os mais aptos a vencer, se tornassem fracos diante dos instintos organizados dos rebanhos.

A metafísica, para Nietzsche, sanciona valores que ameaçam e enfraquecem a vida, na medida em que, ignorando o homem fático, o homem concreto, a realidade perene que está em constante duelo de forças, se apresenta como especulação em torno de algo transcendente, suprassensível, que dissimula a real significação da vida. Ele considera, ainda, que a concepção de homem, sociedade, mundo e existência apregoado pela metafísica, e sua negação àquilo que é inerente à natureza humana, sugere a negação ao período trágico grego de afirmação da vida em sua totalidade<sup>10</sup>.

Nietzsche refuta severamente a crença na unidade e na identidade do ser e do eu como pertencentes à subjetividade e à racionalidade, refutando, conseqüentemente, o império da razão e o sujeito cognoscente da metafísica moderna.

Para ele, é necessário que haja a superação dessa subjetividade e racionalidade modernas, uma vez que essa noção do eu é apenas uma realidade fictícia, um construto do pensamento, não tendo correspondência entre as coisas do mundo.

Nesse sentido, Nietzsche coloca sob suspeita toda a tradição do humanismo, com suas convenções e com suas expectativas de construção de uma subjetividade soberana, dotada de razão universal; subjetividade, essa, que, na perspectiva nietzscheana, acaba por sucumbir à pura abstração da qual faz parte, uma vez que não consegue dar conta da vida.

Eis aí, portanto, o motivo pelo qual Nietzsche considera imperiosa a necessidade de uma educação que desenvolva aquilo que há de único em cada homem: suas forças e impulsos mais elementares.

## 2.4 Crítica à educação de seu tempo

*[...] a autêntica força educativa das instituições superiores de ensino nunca foi, a bem dizer, mais baixa e débil do que no presente [...] (Nietzsche).*

---

<sup>10</sup> A relação de Nietzsche com o período trágico grego será abordada item 3.1.

Com um olhar crítico e mordaz, Nietzsche observou as instituições de ensino alemãs – que, ao se tornarem de frequência obrigatória após a modernidade, abarcaram uma grande massa de pessoas – e percebeu que a educação formal, em tais instituições, embasava-se fortemente no ideal educacional moderno, fortalecendo e perpetuando os valores vigentes na sociedade com o propósito de promover os interesses econômicos, de produção e do Estado.

Por meio de tal análise aos estabelecimentos de ensino, Nietzsche denunciou como forma não-natural<sup>11</sup> de educação, a existência de duas tendências que, a despeito de, num primeiro momento, parecerem antagônicas, eram, na verdade, complementares: a tendência à extensão e ampliação máxima da cultura e a tendência à redução e ao enfraquecimento da cultura através da sua instrumentalização. Afirma ele:

Duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos e finalmente unidas nos seus resultados, dominam hoje os nossos estabelecimentos de ensino, originariamente fundados em bases totalmente diferentes: por um lado, a tendência de *estender tanto quanto possível a cultura*, por outro lado, a tendência de *reduzi-la e enfraquecê-la*. De acordo com a primeira tendência, a cultura deve ser levada a círculos cada vez mais amplos; de acordo com a segunda, se exige da cultura que ela abandone suas mais elevadas pretensões de soberania e se submeta como uma serva a uma outra forma de vida, especialmente aquela do Estado (NIETZSCHE, 2003, p. 44). *Grifos do autor*.

Segundo ele, tanto uma quanto outra tendência mostravam-se perniciosas aos rumos das instituições de ensino, na medida em que limitavam e suprimiam as singularidades em prol de uma sociedade niveladora e de uma educação utilitária, consolidando, assim, o novo ideal de homem advindo da modernidade, a saber, um homem prático, produtor, medíocre e, principalmente, aproveitável economicamente.

Ora, sabe-se que a educação é apenas um dos aspectos da cultura<sup>12</sup> – embora, talvez, o mais importante deles – sofreu influência direta dos valores ocidentais herdados a

---

<sup>11</sup> É oportuno lembrar que a noção de natureza é de fundamental importância em Nietzsche, que assume que ela é constituída por uma pluralidade de forças e impulsos estéticos, diametralmente opostos – embora complementares –, a saber, o Apolíneo e o Dionisíaco. Assim sendo, ele entende como forma não-natural de educação a uniformização e massificação do homem a partir de características medíocres e comuns. Para ele, tal uniformização não ocorre no desenvolvimento natural do homem e, portanto, a formação cultural não poderia ser contrária à natureza.

<sup>12</sup> Cultura, em Nietzsche, entendida amplamente como uma espécie de ápice de realização de um povo, ou seja, “Cultura é sobretudo a unidade de estilo artístico em todas as manifestações da vida de um povo” (NIETZSCHE, *apud* GENTILE, 2010, p. 56).

partir de Sócrates<sup>13</sup> e Platão<sup>14</sup> e que se consolidaram na Modernidade como, por exemplo, a valorização exacerbada da razão e a cisão do homem e da vida em dualismos tais como corpo-alma e razão-instinto, estando a razão e a alma sempre em supremacia. A este respeito, afirma Nietzsche:

Todo o nosso mundo moderno está preso na rede da cultura alexandrina e reconhece como ideal o *homem teórico*, equipado com as mais altas forças cognitivas, que trabalha a serviço da ciência, cujo protótipo e tronco ancestral é Sócrates. Todos os nossos meios educativos têm originariamente esse ideal em vista: qualquer outra existência precisa lutar penosamente para pôr-se à sua altura, como existência permitida e não como existência proposta (NIETZSCHE, 2007, p. 106).

Tais valores – que, segundo Nietzsche, impregnavam as instituições de ensino alemãs – acabaram por fazer com que a educação formal assumisse um caráter meramente utilitário, a fim de formar mão de obra tecnicamente qualificada para suprir as exigências da sociedade. Desta maneira, ao criticar a educação ministrada nos estabelecimento de ensino de sua época, a crítica nietzscheana<sup>15</sup> estende-se, também, às estruturas basilares da sociedade alemã, com seus valores, suas criações e suas produções, suscitando, assim, uma importante questão: as produções, criações e valores advindos de tal educação representariam um enaltecimento ou um aviltamento da vida?

Desta maneira, a crítica nietzscheana aos estabelecimentos de ensino alemães aponta no sentido de que não é possível restringir a educação a uma mera capacitação de produtores em série, bem como também não é possível a uma educação, privilegiar o desenvolvimento da racionalidade em detrimento às outras faculdades do homem. Nietzsche previu que o ônus de tal educação pautada excessivamente na valorização da razão

---

<sup>13</sup> Cabe ressaltar que Nietzsche, desde sua primeira obra – *O Nascimento da Tragédia* – em vários momentos critica severamente a figura de Sócrates, na medida em que lhe atribui a responsabilidade pela decadência da cultura trágica grega, uma vez que este impôs sua concepção racionalista que se opunha aos instintos estéticos gregos fundamentais: o apolíneo e o dionisíaco. Cf. NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, caps. X a XV, p. 66-94. Além disso, nas palavras de Safranski (2005, p.55) “Nietzsche trata Sócrates como sintoma de uma transformação cultural profunda de conseqüências até a atualidade”.

<sup>14</sup> Vale lembrar que Platão postula a mais radical cisão entre o mundo dos sentidos – imperfeito, mutável e perecível, constituído apenas pelas sombras do mundo perfeito – e o mundo das ideias – verdadeiro, perfeito, imutável e eterno. A este respeito, conferir a *Alegoria da Caverna* no livro VII em: PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores).

<sup>15</sup> É oportuno esclarecer que o emprego das expressões “nietzscheana” e “nietzscheano” no decorrer do presente exposto não tenciona aludir a quaisquer correntes de pensamento que desta maneira se autodenominem, mas tão somente referenciar a própria filosofia de Nietzsche.

reverberaria nas gerações vindouras, sujeitando-as à decadência e ao empobrecimento cultural por meio da supressão do seu potencial criativo.

As críticas de Nietzsche à educação de seu tempo, embora tenham sido proferidas há mais de um século, contribuem de forma contundente para que se realize uma análise da educação nos dias atuais, não somente pela crítica direta aos estabelecimentos de ensino alemães e aos métodos educacionais neles presentes, mas, sobretudo, pela penetrante percepção das consequências que esta educação ocasionaria ao homem.

### 3 RUMO À VONTADE DE POTÊNCIA

#### 3.1 O Apolíneo e o Dionisíaco: os impulsos originários

*A tragédia está sentada em meio a esse transbordamento de vida, sofrimento e prazer [...] Sim, meus amigos, crede comigo na vida dionisíaca e no renascimento da tragédia. O tempo do homem socrático passou (Nietzsche).*

Uma vez que a crítica nietzscheana à educação tradicional diz respeito, entre outras coisas, a uma exacerbada valorização da Razão em detrimento aos instintos, entende-se ser sobremaneira importante que se compreenda a influência decisiva exercida pela cultura grega pré-socrática em sua trajetória filosófica.

Nietzsche, no início de 1872, publica a polêmica obra *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo* que, em certo sentido, representa o empenho do jovem filólogo – a partir de uma análise da cultura grega e das consequências da destruição do trágico – em elaborar um projeto de renascimento da cultura alemã.

Tal projeto fundamenta-se em uma proposta de retorno aos gregos pré-socráticos por meio de uma relação arte/conhecimento, na qual a arte situa-se como cânon para a vida e para o conhecimento, pressupondo uma abertura ao símbolo e ao mito trágico. Esta redescoberta do mito como o âmago da cultura reestrutura a existência sob o signo do trágico, rompendo, assim, com o império da racionalidade científica, da ciência histórica e do saber a qualquer custo, que emprestam ao homem uma estática opressiva.

Nietzsche explicita toda sua admiração pelos gregos pré-socráticos na sua obra *O Nascimento da Tragédia*. Em tal obra ele afirma que o período trágico grego se revela na tragédia sob a forma da sabedoria da arte grega, que tem no fenômeno dionisíaco a mais alta expressão de vida alcançada por um povo. Segundo ele, em tal período, a vida se apresenta como vida em toda a sua autenticidade, em toda sua possibilidade revelativa de si mesma, em toda sua totalidade.

Nietzsche (2007, p. 75) atribui como fonte da fecundidade intelectual dos gregos pré-socráticos o equilíbrio entre a influência de duas divindades diametralmente opostas – e não obstante complementares –, constitutivas da arte e da cultura grega e que atuam como

arquétipos pulsionais da vida, “[...] dois impulsos artísticos entramados entre si, o *apolíneo* e o *dionisíaco*”. A esse respeito, afirma ele:

A seus dois deuses da arte, Apolo e Dionísio, vincula-se a nossa cognição de que no mundo helênico existe uma enorme contraposição, quanto a origens e objetivos, entre a arte do figurador plástico [*Bildner*], a apolínea, e a arte não figurada [*unbildlichen*] da música, a de Dionísio: ambos os impulsos, tão diversos, caminham lado a lado, na maioria das vezes em discórdia aberta e incitando-se mutuamente a produções sempre novas [...] (NIETZSCHE, 2007, p. 24).

O princípio Apolíneo – relativo a Apolo, o deus da beleza – é entendido por Nietzsche como o princípio da unidade, da harmonia, da medida, da luz, como o escultor, o figurado, o limitado, o definido, o teórico e racional, ao passo que o princípio Dionisíaco – referente a Dionísio, o deus do êxtase, da música, da dança – é concebido como o não-figurado, como o que escapa à forma, à limitação e à definição, como o movimento contínuo que não pode ser apreendido ou, em outras palavras, como o pulsar da própria vida.

Apolo, segundo Nietzsche,

[...] na qualidade de deus dos poderes configuradores, é ao mesmo tempo o deus divinatório. Ele, segundo a raiz do nome o “resplendente”, a divindade da luz, reina também sobre a bela aparência do mundo interior da fantasia. [...] Mas tampouco deve faltar à imagem de Apolo aquela [...] limitação mensurada, aquela liberdade em face das emoções mais selvagens, aquela sábia tranquilidade do deus plasmador. Seu olho deve ser “solar”, em conformidade com a sua origem; mesmo quando mira colérico e mal-humorado, paira sobre ele a consagração da bela aparência (NIETZSCHE, 2007, p. 26).

Apolo carrega consigo o símbolo da experiência onírica, ilusória e é também o “deus dos poderes configuradores”, pois é aquele que governa a proporção e a forma que geram a harmonia e a bela aparência das coisas. Além disso, ele figura como a divindade da luz, o deus resplendente. Ora, a resplendência, por possuir um grande volume de luz, proporciona imensa beleza, sendo capaz de ocultar tudo o que está a sua volta, tornando-se, ela própria, aparência.

Nietzsche afirma, ainda, que “poder-se-ia inclusive caracterizar Apolo com a esplêndida imagem divina do *principium individuationis*, a partir de cujos gestos e olhares nos falam todo o prazer e toda a sabedoria da ‘aparência’, juntamente com a sua beleza” (NIETZSCHE, 2007, p. 27). E Nietzsche denomina o princípio de individuação – que é o

processo de criação do indivíduo que se efetua como experiência da medida e da consciência de si – de apolíneo, pois reconhece nas características de Apolo a imagem divina de tal princípio.

Ora, Apolo é considerado o deus da beleza, o deus solar, brilhante, resplandecente e, portanto, conceber o mundo apolíneo como brilhante, significa, de certa maneira, criar uma espécie de proteção por meio da bela aparência, contra o lado pungente e lúgubre da vida. Nesse sentido, a bela aparência apolínea torna a vida desejável, encobrendo as mazelas por meio de uma ilusão. E é precisamente essa ilusão criada pela aparência dionisíaca que é o princípio de individuação. Ou seja, a criação luminosa e aparente do indivíduo é a maneira apolínea de subjugar o sofrimento por meio da ocultação de seus traços.

Se Apolo é a representação do princípio de individuação, Dionísio, por sua vez, é

“[...] trazido a nós o mais perto possível, pela analogia da *embriaguez*. Seja por influência da beberagem narcótica, da qual todos os povos e homens primitivos falam em seus hinos, ou com a poderosa aproximação da primavera a impregnar toda a natureza de alegria, despertam aqueles transportes dionisíacos, por cuja intensificação o subjetivo se esvanece em completo auto-esquecimento” (NIETZSCHE, 2007, p. 267).

Ao ocasionar o esvaecimento do subjetivo no autoesquecimento e na unidade com a natureza, o dionisíaco se institui como impulso de destruição da individuação e da metamorfoseabilidade da vida. Assim, ao invés de um processo de individuação, Dionísio representa a experiência de harmonização e reconciliação das pessoas umas com as outras e com a natureza, a experiência de integração da parte à totalidade, resultando em um sentimento místico de unidade.

O impulso dionisíaco possui, também, como outro atributo, o abandono dos preceitos apolíneos da serenidade, da medida e da consciência de si, produzindo, assim, a mais profunda perda de limites, por meio do entusiasmo e do abandono ao êxtase divino, à loucura mística do deus da possessão. Desta maneira, o impulso dionisíaco produz a desintegração do eu, a abolição da subjetividade, de tal modo que o homem é lançado na radicalidade de sua própria existência, não deixando espaço para a exatidão apolínea.

Por um longo período de tempo o homem grego foi capaz de harmonizar adequadamente o estado de luta permanente entre esses dois princípios na tragédia. Contudo,

durante o século V a.C., com a predominância do princípio Apolíneo em detrimento do Dionisíaco, a arte grega entrou em declínio.

A tragédia grega sucumbiu de maneira diversa da de todas as outras espécies de artes, suas irmãs mais velhas: morreu por suicídio, em consequência de um conflito insolúvel, portanto tragicamente, ao passo que todas as outras expiraram em idade avançada, com a mais bela e tranqüila morte. [...] Com a morte da tragédia grega [...] surgiu um vazio enorme, por toda parte profundamente sentido; tal como certa vez aconteceu com marujos gregos, no tempo de Tibério, que ouviram em uma ilha solitária o brado consternador: “O grande Pã está morto!”, também ressoava agora como um doloroso lamento através do mundo helênico: “A tragédia está morta!”. Com ela perdeu-se a própria poesia! [...] (NIETZSCHE, 2007, p. 70).

Com o declínio da cultura trágica grega, a humanidade, na visão de Nietzsche, ingressou em um estado de decadência, de enfraquecimento e de negação da vida. Essa decadência da humanidade se manifestaria, segundo o filósofo, no degenerante estado de fraqueza e covardia do espírito humano frente à realidade, no constante empenho de fuga, dissimulação e negação da vida em sua totalidade.

É importante ressaltar que Nietzsche atribui a Sócrates a responsabilidade pelo declínio da cultura trágica grega, uma vez que este disseminou uma concepção racionalista, diametralmente oposta aos instintos estéticos fundamentais do homem, que acabou por determinar o curso de toda tradição filosófica ocidental.

[...] a palavra mais incisiva em favor dessa nova e inaudita estimacão do saber e da inteligência foi proferida por Sócrates, quando verificou que era o único a confessar a si mesmo que *não sabia nada*; enquanto, em suas andanças críticas através de Atenas, conversando com os maiores estadistas, oradores, poetas e artistas, deparava com a presunção do saber. Com espanto reconheceu que todas aquelas celebridades não possuíam uma compreensão certa e segura nem sequer sobre suas profissões e seguiam-nas apenas por instinto. “Apenas por instinto”: por essa expressão tocamos no coração e no ponto central da tendência socrática. Com ela o socratismo condena tanto a arte quanto a ética vigentes; para onde quer que dirija o seu olhar perscrutador, avista ele a falta de compreensão e o poder da ilusão; dessa falta, infere a íntima insensatez e a detestabilidade do existente. A partir deste único ponto julgou Sócrates que devia corrigir a existência: ele, só ele entra com ar de menosprezo e de superioridade, como precursor de uma cultura, arte e moral totalmente distintas [...]. Enquanto, em todas as pessoas produtivas, o instinto é justamente a força afirmativa-criativa, e a consciência se conduz de maneira crítica e dissuasora, em Sócrates é o instinto que se converte em crítico e a consciência em criador (NIETZSCHE, 2007, p. 82-83).

Sócrates, o homem teórico, se opõe ao trágico e é através dele que o trágico morre. Ele torna-se o precursor da decadência porque nega os instintos e com isso nega a própria vida. A vida, para Sócrates, nada mais é que uma doença, um mal que só se cura com a morte<sup>16</sup>.

Além disso, Nietzsche percebeu que, tal qual ocorrera na tragédia grega, a educação também passou a valorizar exacerbadamente a Razão – priorizando o aspecto Apolíneo – privilegiando o desenvolvimento da racionalidade em detrimento a outras faculdades. Tal educação, pautada excessivamente na valorização da Razão, acarretaria como consequência para as gerações vindouras o empobrecimento cultural, a decadência e a supressão do potencial criativo, tanto dos educadores quanto dos educandos.

A esse respeito, ele afirma:

[...] nos círculos dos professores das instituições superiores da cultura, é onde melhor se aprendeu a ajeitar-se rápida e comodamente com os gregos, indo-se não raro até uma renúncia cética dos ideais helênicos e até uma completa inversão do verdadeiro propósito de todos os estudos sobre a Antigüidade. Quem naqueles círculos não se exauriu por completo no afã de ser um revisor confiável de velhos textos ou um microcopista histórico-natural da linguagem, este talvez procure apropriar-se “historicamente”, ao lado de outras Antigüidades, também da Antigüidade grega, mas sempre segundo o método e com os ares de superioridade de nossa atual historiografia culta. [...] Não há nenhum outro período [...] em que a assim chamada cultura e a genuína arte tenham sido tão alheadas e tão distanciadas, uma em relação a outra, como o que vemos com nossos próprios olhos no presente (NIETZSCHE, 2007, p. 118-119).

A despeito, porém, da negação – e, por fim, esquecimento – do impulso dionisíaco e da decadência da humanidade – decadência, esta, expressa pelo instinto que se degenera e se volta contra a vida –, Nietzsche acredita que “a consideração dionisíaca do mundo [...] sobrevive nos mistérios e, nas mais maravilhosas metamorfoses e degenerações [...]” (NIETZSCHE, 2007, p. 101). Ou, em outras palavras, nos recônditos mais profundos de cada ser humano reverbera uma força pulsante que anseia pela “[...] ressurreição do espírito dionisíaco e o renascimento da tragédia [...]” (NIETZSCHE, 2007, p. 119).

---

<sup>16</sup> Platão, em seu diálogo **Fédon**, retrata Sócrates que, pouco antes de sua morte, após já ter ingerido cicuta, pede a seus pesarosos amigos que ofereçam um galo a Esculápio - o deus da cura, da Medicina. Ora, entende-se este ato como uma espécie de recompensa ao deus da cura por tê-lo curado da própria vida, vista por ele como uma enfermidade. A esse respeito consultar PLATÃO. *Diálogos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

Com a ressurreição do espírito dionisíaco Nietzsche vislumbra a renovação do caráter afirmativo de Dionísio, que é o deus trágico, para o qual a vida deve sempre ser afirmada em qualquer circunstância, sem ressalvas ao sofrimento, à culpa e a tudo o que possa ser questionável na existência humana. A esse respeito, afirma Deleuze:

Dionísio é apresentado com insistência como o deus **afirmativo e afirmador**. Ele não se contenta em “dissolver” a dor num prazer superior e suprapessoal, ele afirma a dor e dela faz o prazer de alguém. [...] ele afirma as dores do crescimento, mais do que reproduz os sofrimentos **da individuação**. É o deus que afirma a vida, para quem a vida deve ser afirmada, **mas não** justificada nem redimida (DELEUZE, 1976, p. 10). *Grifos do autor.*

Dionísio é a representação da vida, da juventude, da paixão, do instinto, da embriaguez criativa e revela a condição do homem ainda perfeitamente integrado à natureza. Aquele que experimenta o êxtase dionisíaco ultrapassa o *principium individuationis* e volta a perceber-se como parte integrante da natureza, ultrapassando os limites entre si mesmo e o mundo e tomando parte da vida tal qual ela é, sem aparências, sem ilusões, sem artificios para a negação do sofrimento, a vida em seu aspecto mais primordial, em sua experiência mais autêntica, onde a alegria e a dor são vivenciadas na mesma medida e intensidade.

Ora, não há, na vida, uma ordem pré-estabelecida, um sentido pré-determinado. Ela é dominada pelo acaso e repleta de lutas, dores, desilusões, erros e incertezas. Entendendo que a vida é sofrimento, Nietzsche sustenta que não cabe ao homem negá-la e sim aceitá-la e vivê-la em toda sua intensidade e plenitude. O filósofo faz notar, portanto, que por meio da exaltação do espírito dionisíaco, eclode a mais profunda “afirmação irrestrita acerca [...] de tudo aquilo que há de estranho e enigmático na vida [...]” (NIETZSCHE, 1959, p. 98). O que equivale a dizer que a sabedoria trágica explicita o triunfante Sim à vida, a despeito de todo e qualquer sofrimento, a despeito de toda e qualquer negação. Cabe ressaltar, ainda, que na concepção do fenômeno dionisíaco (sabedoria trágica) 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.

Nessa perspectiva, a vida tem valor em si mesma como realidade a partir do caos da existência e não há nela qualquer outra finalidade senão a de incrementar-se a si mesma. “Tão veementemente [...] anseia a ‘vontade’ por essa existência, tão unido a ela se sente o

homem [...] que até o seu lamento se converte em hino de louvor à vida.” (NIETZSCHE, 2007, p. 34).

Cabe ressaltar, ainda, que na concepção do fenômeno dionisíaco (sabedoria trágica) está expressa uma força pulsante da vida. Vida esta que, na perspectiva de Nietzsche, pode ser entendida como impulso, instinto, pulsão, em sua forma mais pura – ainda não subjugada por uma visão excessivamente racional, científica e mecânica –, como um anseio de vida a qualquer custo, como uma vontade de vida que a tudo perpassa e domina e que afirma eternamente a si própria – vontade, esta, que Nietzsche denomina de Vontade de Potência.

### 3.2 O niilismo e a morte de todas as certezas metafísicas

*Eis aqui um herói que não fez outra coisa, mais que sacudir a árvore quando os frutos estavam maduros. E parece-vos isto pouca coisa? Vede, pois, a árvore que sacudiu (Nietzsche).*

A palavra niilismo<sup>17</sup> deriva do termo latim *Nihil*, cujo significado é “nada”. Ao buscar o significado da palavra no dicionário, é possível perceber que esta possui várias acepções:

Niilismo, s. m. (filos.) aniquilamento, redução a nada. / Ausência de toda a crença. / Nome dado por alguns críticos ao idealismo absoluto. / Doutrina política segundo a qual as condições apresentadas pela organização social são tão más que justificam a sua destruição, independentemente de qualquer programa construtivo. / Nome que por vezes se dá ao terrorismo ou à propaganda revolucionária. / F. lat. *Nihil* (nada) (AULETE, 1978).

O termo *niilista* surge na literatura russa – primeiramente com Turgueniev<sup>18</sup>, ganhando força, posteriormente, com Dostoievski, ao assumir contornos de um problema característico do mundo moderno – e designa uma espécie particular de homem: aquele que nega os valores.

<sup>17</sup> Faz-se necessário ressaltar que, a despeito das várias acepções a respeito do termo niilismo, para fins desta pesquisa não serão abordadas suas diferentes interpretações ao longo do pensamento ocidental. O que se pretende, a título de contextualização, é abordar brevemente a maneira pela qual este termo se delinea no projeto filosófico nietzscheano.

<sup>18</sup> Conforme LEFRANC, 2055, p. 188.

Mas o que significa, precisamente, “negar os valores”?

Nietzsche, no século XIX, elaborou uma espécie de “prognóstico” da civilização ocidental no tocante aos fundamentos da cultura e dos ideais vigentes e percebeu que, a partir do final da modernidade, houve uma progressiva decadência dos valores superiores. Tais valores superiores – produtos da metafísica – eram o sustentáculo da existência do mundo e do homem, pois ofereciam respostas às muitas inquietações éticas e teológicas existentes.

Durante a modernidade esses valores entraram em um contínuo processo de decadência, chegando ao ponto de não mais conseguirem se sustentar. Isso fez com que ideais como “*Telos*”, “Bem”, “Verdade”, “Unidade”, “Finalidade” – entre outros – fossem, progressivamente, enfraquecendo, até culminar na queda do mais absoluto de todos os valores: a ideia de Deus – desvalorizando, com isso, a Teologia e a Metafísica.

Se antes a vida real era negada e depreciada em nome da postulação e da valorização de um mundo suprassensível – que era o caso, por exemplo, da metafísica platônica<sup>19</sup> – na modernidade a moralidade cristã acaba por voltar-se contra o próprio Deus cristão ocasionando, a partir daí, a negação de todos os valores supremos.

E Nietzsche anuncia a derrocada do maior dos fundamentos – a ideia de Deus – no aforismo 125 de *A Gaia Ciência*, onde relata metaforicamente a morte de Deus:

Não ouviram falar daquele homem louco que em plena manhã acendeu uma lanterna e correu no mercado, e pôs-se a gritar incessantemente: “Procuro Deus! Procuro Deus!”? – E como lá se encontrassem muitos daqueles que não criam em Deus, ele despertou com isso uma grande gargalhada. Então ele está perdido? Perguntou um deles. Ele se perdeu como uma criança? Disse um outro. Está se escondendo? Ele tem medo de nós? Embarcou num navio? Emigrou? – gritavam e riam uns para os outros. O homem louco se lançou para o meio deles e trespassou-os com seu olhar. “Para onde foi Deus?”, gritou ele, “Já lhes direi! Nós o matamos – vocês e eu. Somos todos seus assassinos!” [...] Não ouvimos o barulho dos coveiros a enterrar Deus? Não sentimos o cheiro da putrefação divina? – também os deuses apodrecem! Deus está morto! Deus continua morto! E nós o matamos! [...] O mais forte e mais sagrado que o mundo até então possuía sangrou inteiro sobre os nossos punhais [...] Nunca houve um ato maior [...] (NIETZSCHE, 2001, p. 147-148).

---

<sup>19</sup> É sabido que Platão postula a ideia de que existem dois mundos, o mundo sensível e o mundo inteligível. O mundo sensível, para ele, é apenas um simulacro do mundo inteligível, que é o mundo das ideias eternas, imutáveis e universais. Há, portanto, uma notável desvalorização do mundo real em nome de um mundo ideal. A este respeito sugere-se a consulta à *Alegoria da Caverna*, Livro XII, da obra: PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Coleção *Os Pensadores*).

A respeito do grandioso evento que é a morte de Deus, Haase (2011, p. 91) afirma: “[...] sem a comunhão da religião os seres humanos perdem o vínculo essencial entre eles, tornando-se, então, unidades isoladas”. Assim, o termo niilismo, designa o vazio que se insere no horizonte do homem ocidental após o declínio e morte do Deus da tradição metafísico-teológica-cristã – e, com ela, a morte de todas as certezas e verdades que a existência deste Deus abarcava – ocasionando uma situação na qual nada tem sentido, na qual os valores superiores foram lançados na nulidade e na inutilidade: “Que significa niilismo? – Que *os valores supremos desvalorizem-se*. Falta o fim: falta a resposta ao ‘Por quê?’ ” (NIETZSCHE, 2008a, p. 29). *Grifos do autor*.

O monumental assassinado de Deus – cometido por todos – não tem um significado propriamente teológico. Essa morte de Deus, que se apresenta como um ato irremediável e que deixa o mundo à deriva, é, antes, o fim de uma crença humana.

“[...] Deus está morto! *E fomos nós que o matamos!* Essa sensação de ter matado o mais poderoso e sagrado que o mundo já teve até agora ainda sobrevirá aos homens, é um sentimento *novo* e monstruoso! Como o assassino de todos os assassinos poderá se consolar? Como ele se purificará?” (NIETZSCHE, 2005, p. 118).

Depois deste extraordinário evento a cultura oscila, os valores supremos paulatinamente desvalorizam-se e as convicções, antes tidas como verdades absolutas, revelam-se mentiras, pois percebe-se que, afinal, “A verdade é, então, sempre uma verdade humana” (HAASE, 2011, p. 95). O homem está, portanto, condenado a vagar através do nada infinito. A este respeito afirma Hermann:

A morte de Deus representa que não temos mais um saber dependente de causas últimas, perdemos as referências metafísicas, morre a razão, o sentido e rompem-se as cadeias da lógica (HERMANN, 2001, p. 73).

A derrocada dos valores transcendentais trouxe ao homem moderno a percepção de que não há valores, leis e estruturas objetivos e de que a religião, a moral e a própria metafísica possuem apenas um caráter fictício, uma vez que tudo o que existe é criação do próprio homem. O domínio do transcendente, portanto, se torna nulo e vazio. Se antes havia uma exacerbada depreciação da vida real em nome dos valores supremos, agora os próprios valores supremos são negados. Nega-se o mundo metafísico sem, no entanto, se crer no

mundo físico. A vida inteira é depreciada e acaba por se tornar, de certa maneira, insustentável.

Entretanto, é importante ressaltar que o niilismo, segundo Nietzsche, apresenta várias interfaces, podendo se apresentar como negativo, passivo, reativo e ativo (NIETZSCHE *apud* GOMES, 2004, p. 166).

O niilismo negativo tem sua gênese com o platonismo e com o cristianismo e é aquele do qual os demais tipos se originam. Ele se sustenta na desvalorização e na dissolução dos valores supremos e na negação do mundo sensível em nome de um mundo ideal, *suprassensível*.

O passivo, por sua vez, é a crença na ideia de que a vida perdeu completamente seu valor e sentido e de que o homem está absolutamente só e desamparado. É, portanto, a vontade de nada, um sinal de fraqueza do espírito, uma vez que o homem reconhece a falsidade dos valores antigos, porém não tem a força para destruí-los e, menos ainda, para instaurar novos valores (GOMES, 2004, p. 166).

O niilismo reativo se apresenta como um ocultamento do Deus transcendente, uma vez que é uma “reação explícita aos valores superiores instaurados pela criação do Deus cristão” (GOMES, 2004, p. 166), o que explicita a questão da morte de Deus, bem como a morte de toda a transcendência.

E o ativo, por fim, consiste na transvaloração dos valores, uma vez que “Aqui, a vontade de poder assume seu poder de ação e destruição” (GOMES, 2004, p. 166) e, portanto, é por meio dela que o homem cria seus valores e afirma sua existência. Em outras palavras, é através desse total abandono de deus que o homem afirma sua vontade de potência, o que faz com que desponte a responsabilidade do ser humano de ter que se construir por si só (PECORARO, 2009, p. 391).

Assim, se em Nietzsche “não há filosofia, a não ser relacionada com a experiência de uma vida” (LEFRANC, 2005, p. 200), o niilismo ativo representa, então, o dizer sim à vida com tudo que esta possa abarcar. Representa, ainda, o aumento do poder do espírito, abrindo caminho para a criação, a transvaloração e a afirmação humana da vontade de potência e do dizer sim à vida com tudo o que ela trás de bom e de ruim.

Ao aceitar o desafio de acolher esta forma de niilismo ativo – que encontra seu clímax na doutrina do eterno retorno – o homem corajosamente aceita, também, como

consequência, sua condição de indivíduo destinado a viver na diferença, na transitoriedade e na multiplicidade e não mais pautado nas verdades absolutas da metafísica.

### 3.3 O Eterno retorno e a consumação do niilismo

*Amo os que só sabem viver com a condição de perecer, porque perecendo se superam (Nietzsche).*

Em seu livro *A Gaia Ciência*, mais precisamente no aforismo 341, intitulado “o maior dos pesos”, Nietzsche proclama aquele que, segundo ele, é seu pensamento mais abissal: o pensamento do eterno retorno:

E se um dia, ou uma noite, um demônio lhe aparecesse furtivamente em sua mais desolada solidão e dissesse: “Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento. E tudo o que é infelizmente grande e pequeno em sua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma sequência e ordem – e assim também essa aranha e esse luar entre as árvores, e também esse instante e eu mesmo. A perene ampulheta do existir será sempre virada novamente – e você com ela, partícula de poeira!”. – Você não se prostaria e rangeria os dentes e amaldiçoaria o demônio que assim falou? Ou você já experimentou um instante imenso, no qual lhe responderia: “Você é um deus e jamais ouvi coisa tão divina!”. Se esse pensamento tomasse conta de você, tal como você é, ele o transformaria e o esmagaria talvez; a questão em tudo e em cada coisa, “você quer isso mais uma vez e por incontáveis vezes?”, pesaria sobre os seus atos como o maior dos pesos! Ou o quanto você teria de estar bem consigo mesmo e com a vida, para não *desejar nada* além dessa última e eterna confirmação e chancela? (NIETZSCHE, 2001, p. 230) *Grifos do autor*.

Apesar de o referido aforismo ter sido alvo de diferentes especulações e interpretações<sup>20</sup>, parte-se do pressuposto de que a questão de maior relevância que se coloca diz respeito ao efeito que tal pensamento do retorno ocasionaria na experiência humana:

Se esse pensamento tomasse conta de você, tal como você é, ele o transformaria e o esmagaria talvez; a questão em tudo e em cada coisa, “você quer isso mais uma vez e por incontáveis vezes?”, pesaria sobre os seus atos como o maior dos pesos! Ou o quanto você teria de estar bem consigo mesmo e com a vida, para não *desejar nada* além dessa última e

<sup>20</sup> Devido à abordagem breve e sucinta que aqui se pretende apenas para fins de contextualização do leitor, não serão referidas as diferentes leituras e interpretações do pensamento do eterno retorno.

eterna confirmação e chancela? (NIETZSCHE, 2001, p. 230) *Grifos do autor.*

Desta maneira, a incômoda questão levantada por Nietzsche – “você quer isso mais uma vez e por incontáveis vezes?” – coloca impiedosamente cada homem frente a frente com suas próprias escolhas e com a responsabilidade a elas atrelada.

Parece, portanto, que a chave do instigante problema proposto reside muito mais em se pensar as consequências que o aceite da doutrina acarretaria para o homem do que propriamente especular se existem ou não condições teóricas para que tal doutrina se mostre efetivamente verdadeira, posto que “O eterno retorno não é um objeto teórico oferecido à discussão dos filósofos que poderiam afirmá-lo ou negá-lo [...]” (LEFRANC, 2005, p. 306).

Nesta perspectiva, Nietzsche parece sugerir basicamente duas possíveis respostas à questão por ele levantada: um temeroso “não!”, provindo do indivíduo que vê no pensamento do eterno retorno o mais pesado e abominável fardo a ser suportado ou um absoluto e dionisíaco “sim!”, oriundo daquele que perceberá em tal pensamento a mais sublime de todas as ideias, posto que vive sua vida de maneira a querer repeti-la indefinidas vezes.

Assim, o cerne da questão que aqui se configura acerca do pensamento do eterno retorno não diz respeito a ele ser ou não verdadeiro, mas versa sobre o que faria o homem se aceitasse tal hipótese como verdadeira e a tomasse como pressuposto de suas escolhas. E cabe, além disso, ainda outra questão, a saber, que tipo de homem aceitaria com prazer a ideia do eterno retorno?

A questão não é mais: todas as coisas retornam? Mas fica assim: o que é querer que elas retornem? E enfim ela é enunciada: *quem* pode querer o eterno retorno? (LEFRANC, 2005, p. 306). *Grifos do autor.*

Talvez seja possível elaborar uma resposta a essa questão se, na filosofia nietzscheana, se puder entender o eterno retorno como a consumação da perspectiva do niilismo ativo levado às últimas instâncias. Essa perspectiva interpretativa da temática do eterno retorno enquanto consumação do niilismo pode ser encontrada na própria obra *A Vontade de Poder*, onde Nietzsche afirma:

Pensemos esse pensamento em sua forma mais terrível: a existência, tal como é, sem fim nem objetivo, mas inevitavelmente retornando, sem um *finale* no nada: “o eterno retorno”. Essa é a forma mais extrema do niilismo: o nada (o “sem sentido”) eterno! (2008a, p. 52-53). *Grifos do autor*.

O eterno retorno, portanto, se configura, em Nietzsche, como o fio condutor da consumação do niilismo, que atinge seu ponto máximo com o surgimento do niilismo ativo, momento no qual o homem afirma sua vontade de potência, uma vez que “o eterno retorno é um pensamento que inclui sua própria afirmação. Vontade de poder e pensamento do eterno retorno implicam-se mutuamente, apelam um ao outro” (LEFRANC, 2005, p. 306).

Para que se compreenda o alcance dessa afirmação de Lefranc é preciso compreender, primeiramente, como esses dois pensamentos – niilismo e eterno retorno – se complementam, fazendo daí emergir a Vontade de Potência.

Entende-se que o eterno retorno, necessita ser visto como uma experiência radical de pensamento proposta por Nietzsche, por meio da qual o homem é levado a uma nova consideração do mundo e da própria vida para além de uma concepção niilista.

Ora, como consequência do niilismo o homem vê-se frente a frente com o nada absoluto e este é precisamente o momento no qual, ao radicalizar essa experiência niilista, este homem vê-se em um instante de decisão que deve conduzi-lo ao renascimento de uma visão dionisíaca de mundo, buscando alcançar a afirmação incondicional de todo o acontecimento.

O mais extremo Niilismo não é aquele que se detém na destruição a que conduz o tormento do “em vão”, o ódio nadificante da ausência de todo sentido: o mais extremo niilismo é aquele para o qual o sentido e o valor se deslocam da “coisa em si” para o núcleo de toda valoração, para a vontade que cria e institui todo valor. O mais extremo Niilismo é o Niilismo da vontade supremamente criadora, que se reconhece como detentor do direito de querer para além das ruínas do cristianismo e de sua crença numa ordenação ética do universo. Trata-se do niilismo que prazerosamente se autodenega como vontade de nada (*nihil*) para afirmar e bendizer a inocência da aparência perspectiva, a radical falsidade do “caráter total da existência” (GIACÓIA JÚNIOR, 1997, p. 42-43).

É possível perceber, por meio desta abordagem de Giacóia Júnior, que o experimento do Eterno Retorno é, em absoluto, a mais elevada forma de afirmação que se possa alcançar, posto que é o ato extremo de afirmação incondicional e de superação de toda negatividade.

Contudo, faz-se necessário perguntar a respeito do tipo de homem que abraçaria com prazer essa ideia da afirmação irrestrita: “[...] quem pode, sem morrer, defender plenamente o pensamento de um eterno retorno, do pior como do melhor? Que homem? Que homem superior?” (LEFRANC, 2005, p. 307).

Ora, é precisamente por causa desse incondicional “sim!” que a doutrina do eterno retorno acaba por separar o homem fraco, que perecerá por conta do niilismo, do homem forte, do *Übermensch*, capaz de sobrelevar-se a ele e de afirmar irrestritamente a vida.

### 3.4 *Der Übermensch* ou o além-do-homem

*O homem é uma corda estendida entre o animal e o Super-homem – uma corda sobre um abismo. É perigoso transpor o abismo; é perigoso ir por este caminho; é perigoso olhar para trás; é perigoso ter uma tontura e parar de repente! A grandeza do homem é ele ser uma ponte e não uma meta; o que se pode amar no homem é ele ser transição e perdição (Nietzsche).*

*Der Übermensch*<sup>21</sup> ou “o além-do-homem”, conceito central da filosofia de Nietzsche, necessita, para sua melhor compreensão, ser articulado com o pensamento do eterno retorno.

De acordo com tal pensamento – cujo ápice culmina no niilismo ativo –, é preciso que o homem, ao aceitar a chancela da eterna repetição, afirme irrestritamente todo e qualquer instante e abandone a postura ressentida e reativa de negação, afirmando sua vontade de potência.

Essa afirmação irrestrita da vida tal como ela se apresenta exprime, por assim dizer, o sentido de superação do homem tradicional como este era pensado pela metafísica, de

---

<sup>21</sup> Usualmente, o termo *Übermensch* é traduzido para o português como “super-homem”. Contudo, levando-se em consideração os problemas oriundos das diferentes interpretações que tal tradução ocasionou ao longo da história, e considerando-se, também, que a palavra *Mensch* designa “ser humano” e *Über*, por sua vez, significa “sobre, acima, além”, para a presente pesquisa será adotada a tradução de *Übermensch* como “além-do-homem”. Cabe, contudo, ressaltar que, em Nietzsche, o termo *além* não faz qualquer apologia à ideia de algum tipo além deste mundo, e sim além do homem comum.

modo que: “[...] *super-homem* determina um tipo de altíssima perfeição, em sentido oposto aos homens ‘modernos’, aos homens ‘bons’, aos ‘cristãos’[...]” (NIETZSCHE, 1959, p. 80).

Essa superação ocorre quando, após a derrocada de todos os valores transcendentais ocasionada pela morte de Deus, uma vez que “todos os deuses morreram; agora queremos que o Super-homem viva” (NIETZSCHE, 2005, p. 72), o homem aceita a terrível e esmagadora hipótese do eterno retorno e emerge de tal experiência com um grandioso “Sim!” dionisíaco, reconhecendo a própria vida como valor supremo.

Mas, afinal, quem é o além-do-homem?

O além-do-homem é aquele que supera o niilismo e a morte de Deus e dos valores metafísico-transcendentais por meio da afirmação do instante contido no pensamento do eterno retorno, pois ao admitir tal hipótese como verdadeira e tomá-la como fundamento de suas escolhas, ele liberta a vontade de seus grilhões metafísicos e passa a conduzir sua vida baseado no espírito dionisíaco.

Ora, sendo a lei da vida a constante superação, o processo necessariamente aí implicado é o de *tornar-se o que se é*, ou seja, tornar-se sempre mais, em um contínuo movimento ascendente de constituição da própria identidade.

Segue-se daí que o além-do-homem é ainda aquele que, percebendo que o constante processo de autossuperação individual é o princípio dinâmico e impulsionador da vida, coloca-se em relação ao mundo em uma postura de celebração trágica e dionisíaca desta vida em sua totalidade, afirmando-a como vontade de potência que se autocria, se autodestrói e se autossupera continuamente.

Assim, é possível depreender que, para Nietzsche, a figura do além-do-homem é a daquele que insurge do niilismo, “porque somente onde há sepulturas é que há ressurreições!” (NIETZSCHE, 2005, p. 102) e que é capaz de superar, também, o próprio homem, representando, assim, a intensidade mais elevada e grandiosa da Vontade de Potência.

### 3.5 A Vontade de Potência

*[...] terá que ser a vontade de potência encarnada, desejará crescer, se expandir, atrair para si, ganhar ascendência [...] porque a vida é precisamente vontade de potência. (Nietzsche).*

A vontade de potência<sup>22</sup>, concepção fundamental do pensamento nietzscheano, se encontra fracionada ao longo de grande parte de sua obra publicada e também em um bom número dos Fragmentos Póstumos, apresentando-se ao leitor como um vasto turbilhão de informações. Desta maneira, tendo em vista a amplitude e a complexidade deste tema, buscar-se-á, aqui, refleti-lo especificamente dentro da perspectiva da vida como vontade de potência no sentido de autossuperação.

Em sua obra *Assim falou Zaratustra*, mais especificamente no capítulo intitulado *Da vitória sobre si próprio*, Nietzsche busca explicitar a conceituação da vida como vontade de potência, que se projeta para além de si mesma e se autossupera mas é, contudo, na obra *A Vontade de Poder* que Nietzsche discorre em detalhes acerca deste tema.

Pode-se entender a vontade de potência no pensamento nietzscheano como o esforço de triunfar sobre o nada, no intuito de vencer a fatalidade e o aniquilamento, como a vontade de ultrapassar e ir sempre mais adiante, como a mais alta expressão e enaltecimento da vida – que, ou se fortalece continuamente, ou acaba por perecer –, sem nenhuma outra conotação, seja metafísica, religiosa, moral ou psicológica.

Nietzsche, em *A Vontade de Poder*, considera que “Este mundo é a vontade de poder – e nada além disso! E também vós mesmos sois essa vontade de poder – e nada além disso!” (2008a, p. 513). Mas o que seria, então, para o filósofo, essa vontade de potência? E, mais que isso, o que quer dizer, nesse contexto, a expressão “nada além disso”?

Ora, a vontade de potência, em Nietzsche, é o impulso gerador de vontade de vida, de incremento de vida e a expressão “nada além disso” significa que não há, fora da própria vida, princípio algum, nem metafísico, nem ideal. A vida simplesmente é.

Assim, a Vontade de Potência é apresentada como a potência criadora que visa, não somente a autoconservação do homem, mas também sua autossuperação e seu autodesenvolvimento, uma vez que para Nietzsche, há uma força universal da vida, inerente ao homem, uma espécie de “vontade de vida” que se transforma em vontade de potência. E essa vontade de potência por ele proposta está na perspectiva de

---

<sup>22</sup> Levando-se em consideração que a palavra alemã *Macht* pode ser traduzida tanto por “Poder” como por “Potência”, opta-se pela redação “Vontade de Potência” para caracterizar a *Der Wille zur Macht* de Nietzsche. Esta opção justifica-se por entender-se que o termo “Potência” aproxima-se mais fielmente à ideia nietzscheana de processo contínuo de autossuperação, de criação e autocriação de si, com vistas à elevação e realização das potencialidades humanas.

[...] um poder que se autodetermina, que entra em luta com outros poderes e que não se fixa numa finalidade determinada exteriormente. Trata-se de um poder que o homem experimenta de dentro para fora, como uma pluralidade de forças que não se explica a partir de um fundamento (HERMANN, 2005b, p. 264).

Não há, portanto, em Nietzsche, um poder transcendente que dê sentido à vida. Há apenas a vontade de potência, inerente ao homem: “Certamente, trago em mim uma força invulnerável, inseparável, capaz de fazer saltar os rochedos: é a minha vontade. Avança em silêncio, imutável ao longo dos anos.” (NIETZSCHE, 2005, p. 101). Assim, no lugar da substancialidade do “eu penso”, está a vontade de potência que é a força motriz de todo ser humano, a expressão de afirmação da vida, de vontade de vida, a força instituidora da realidade, ou seja, é o esforço por acumular mais potência a fim de se autoconstruir enquanto homem, por meio da apropriação da vida, pelo dionisíaco dizer sim à vida, sem reservas e em sua totalidade.

A expressão vontade de poder não pode, pois, designar a variedade de uma vontade que se tornou fantasmática à força de fazer abstração daquilo que ela poderia querer como próprio. O que Nietzsche quer dizer é que toda “vontade” é, no fundo, vontade de poder, a qual não é, portanto, *uma* determinação entre outras da vontade mas *a* própria determinação de que depende toda forma particular, individual, de querer (LEFRANC, 2005, p. 111).

Há, segundo Nietzsche, em todos os seres humanos esse gérmen de aperfeiçoamento ao qual ele denomina vontade de potência: “Onde encontrei vida, ali encontrei vontade de potência; e até mesmo na vontade daquele que serve encontrei vontade de ser senhor” (NIETZSCHE, 1983, p. 238).

A Vontade de Potência pode, então, ser compreendida como o símbolo do impulso de vida para alcançar sempre mais, para ir sempre mais além, como um impulso de vencer, entender e intensificar a vida. E, nesse sentido, a vontade de potência não se trata especificamente de uma vontade de viver, posto que a vida em si é apenas um caso particular da vontade. De acordo com Abbagnano a vontade de potência, segundo Nietzsche, nada mais é que

[...] um impulso fundamental que nada tem de *causação* racional: ‘A vida, como caso particular, aspira ao máximo sentimento de potência possível. Aspirar a outra coisa não é senão aspirar à potência. Essa vontade é sempre o

que há de mais íntimo e profundo [...]’ (ABBAGNANO, 2000, p. 1009-1010).

Deste modo, a vontade de potência é geradora de vontade de vida, posto que somente onde existe vontade existe vida, de maneira que é possível afirmar que vontade e vida se identificam. A este respeito, Nietzsche, em *Assim falou Zaratustra* afirma:

Só há vontade na vida, mas esta vontade não é querer viver; na realidade, ela é vontade de poder! Há muitas coisas que o vivente estima acima da própria vida, mas nesta mesma estima o que fala, é a vontade de poder! (2005, p. 104-105).

A vontade de potência, de autoafirmação, se manifesta, na vida, em todos os seus movimentos instintivos sendo, portanto, um contínuo e insaciável impulso vital de força, de autossuperação, de vitória sobre si mesmo e sobre suas fraquezas.

Tão veementemente [...] anseia a “vontade” por essa existência, tão unido a ela se sente o homem [...] que até o seu lamento se converte em hino de louvor à vida (NIETZSCHE, 2007, p. 34).

A vontade, para Nietzsche, é antes de tudo força de criação – de si e do mundo – que determina as condições de nossa existência. Tal 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, produzindo constantemente o real e não somente dissimulando-o com falsas representações e afirmando triunfalmente a multiplicidade da vida por meio do devir criativo.

Ora, uma vez que a Vontade de Potência é uma característica inerente a todo ser vivo – porquanto todos possuem o desejo intrínseco de transcender seus limites – que justifica e que dá vivência à força dinâmica de criação, caberia, neste momento, perguntar: é possível pensar em uma educação voltada à potencialização do educando?

## 4 O ENSINO DE FILOSOFIA E A POTENCIALIZAÇÃO DO EDUCANDO

### 4.1 Em busca de uma possível definição de filosofia em Nietzsche

*Eu lhes digo: é preciso ainda ter um caos dentro de si para gerar uma estrela cintilante. Eu lhes digo: tem ainda um caos dentro de vocês (Nietzsche).*

Uma vez que, tendo o conceito nietzscheano de vontade de potência como fio condutor, se pretenda pensar em um ensino de filosofia que possibilite a potencialização do educando, parece evidente que se reflita, primeiramente, acerca do que Nietzsche entendia por filosofia. É importante esclarecer, contudo, que, em se tratando de Nietzsche, não é de todo surpreendente a dificuldade ante a busca por uma definição objetiva, clara e precisa do que seria, em sua concepção, filosofia. Deste modo, o que aqui se segue é tão somente uma reflexão a partir de alguns conceitos trazidos por ele, de maneira a se pensar a filosofia – e seu ensino – não somente a partir de Nietzsche, mas em conjunto com ele.

Por meio da leitura de suas obras é possível perceber que, para ele, a história da filosofia ocidental é uma história de decadência, porquanto se apresenta como um saber que esteve sempre ao lado da metafísica, tendo sido, por vezes, a ela considerado equivalente. Em *Crepúsculo dos Ídolos* (2006, p. 31-32), precisamente na quarta parte, intitulada *Como o “mundo verdadeiro” se tornou finalmente fábula: História de um erro*, Nietzsche deixa entrever sua postura de crítica à metafísica, posto que a apresenta como um dos grandes equívocos do ocidente.

Sabe-se que uma das características da metafísica é a pretensão de estabilidade, de duração, de permanência. Ora, uma vez que Nietzsche considera que a vida é luta, desconhecimento, imprevisibilidade, devir e contradição, a metafísica, obviamente, é vista por ele como um erro por negar a vida tal como ela é. Nessa perspectiva, a metafísica é decadente por se apresentar como uma especulação em torno de algo transcendente, suprassensível e, com isso, sancionar valores que negam o homem fático e, conseqüentemente, enfraquecem a vida, negando, também, sua real significação.

Quando Nietzsche afirma que a história da filosofia no ocidente é decadente, ele, em certo sentido, delimita, também, o que *não* se deveria entender como filosofia. Nesse caso,

a filosofia não deveria ser entendida como um pensamento moralizador, não deveria ser vista como atrelada à metafísica, nem, tampouco, deveria ser um saber decadente e fraco, mas sim um saber que valorizasse, afirmasse e, principalmente, potencializasse a vida. Tal ideia de filosofia que potencialize a vida pode ser encontrada em *Ecce Homo* (2008c, p. 16), onde Nietzsche afirma: “Filosofia, tal como até agora a entendi e vivi, é a vida voluntária no gelo e nos cumes – a busca de tudo o que é estranho e questionável no existir”. Além disso, no §1041 de *A Vontade de Poder*, Nietzsche declara:

Filosofia, tal como até agora a entendi e vivi, é a procura voluntária também dos lados malditos e condenados da existência. [...] Uma filosofia experimental assim, tal como a vivo, toma de antemão como ensaio mesmo as possibilidades do niilismo fundamental: sem que com isso fosse dito que ela estacionasse em uma negação, em um não, em uma vontade de não. Ela quer, antes, atravessar até o inverso – até um *dizer sim dionisiaco* ao mundo tal como ele é, sem subtrações, exceções e seleções [...] (NIETZSCHE, 2008a, p. 499-490). *Grifos do autor*.

Aqui é possível entrever a postura de Nietzsche a respeito da necessidade de a filosofia ser, de fato, vivenciada, da mesma maneira que a vida, em sua totalidade, sem supressões e com coragem e enfrentamento.

Quem sabe respirar o ar de meus escritos sabe que é um ar das alturas, um ar *forte*. É preciso ser feito para ele, senão há o perigo nada pequeno de se resfriar. O gelo está próximo, a solidão é monstruosa [...] Erro (– a crença no ideal –) não é cegueira, erro é covardia... Cada conquista, cada passo adiante [...] é consequência da coragem, da dureza consigo [...] (NIETZSCHE, 2008c, p. 16).

A filosofia é, também, a expressão da dureza, da força, do enfrentamento, do ar gélido dos cumes. Ela necessita ser vivenciada por aqueles que possuem a força necessária para a solidão, para o enfrentamento do medo do desconhecido e que não se submetem a ideais pré-estabelecidos.

Não obstante, em *Além do Bem e do Mal* (2008b, p. 14-15), Nietzsche declara, ainda, que: “a filosofia é mesmo esse impulso tirânico, a mais espiritual vontade de potência, de ‘criação do mundo’, de *causa prima*”. A partir dessa afirmação, caberia, pois, refletir acerca do que seria essa suposta *criação de mundo*.

Ora, com o declínio e morte do Deus da tradição metafísico-teológica-cristã ocorreu, também, a derrocada de todas as certezas e verdades abarcadas pela existência desse

Deus. Isso ocasionou, então, uma situação na qual os valores superiores foram anulados e inutilizados, inserindo no horizonte do homem ocidental um enorme vazio, de maneira tal que o mundo, em si, deixou de possuir qualquer sentido. Contudo, para além do reconhecimento da total falta de sentido do mundo em si mesmo, Nietzsche percebeu, também, que o único criador de sentido para esse mundo é o próprio homem. Em outras palavras, uma vez que o domínio do transcendente se tornou nulo e o homem percebeu que não havia mais leis, valores e estruturas objetivas – porquanto a religião, a moral e a própria metafísica possuíam apenas um caráter fictício – ele percebeu, também, que é ele próprio quem cria e atribui sentido a tudo o que existe.

Essa afirmação do que seria filosofia, proposta em *Além do Bem e do Mal* afirma, ainda, que esse impulso de criação de mundo é, também, vontade de potência. Cabe ressaltar que, como explicitado no capítulo anterior, a despeito das divergências interpretativas que pairam sobre este conceito, ele, aqui, foi abordado sob a ótica da vida entendida como vontade de potência no sentido de autossuperação. Corroborando tal abordagem, o próprio filósofo, no § 13 da obra supracitada, afirma: “Uma coisa viva deseja, acima de tudo, desafogar sua força – a vida como tal é vontade de potência” (2008b, p. 18-19). Desta maneira, a vontade de potência é o próprio impulso de dar vazão à força, de realizar-se na força e expandir ascendentemente sua potência. A vida é, portanto, a apropriação, incorporação e exploração, resultados do processo de expansão da potência. Assim, definir a vida como vontade de potência significa defini-la como uma atividade criadora, interpretativa, valorativa, produtora de sentidos.

Isto posto, uma vez que o homem, corporificação da vontade de potência, é aquele que cria e atribui sentido ao mundo, a filosofia, em Nietzsche, pode ser entendida como o impulso potencializador – próprio da vida – de criar sentidos. E, não obstante, ela é, também, a expressão da força necessária ao indivíduo para que ele atribua sentido ao mundo<sup>23</sup>.

A filosofia para Nietzsche deve, portanto, possibilitar ao indivíduo a coragem e a dureza necessárias para que ele possa formar-se a si mesmo e contra si mesmo, por meio da

---

<sup>23</sup> Tem-se conhecimento da complexidade de se sustentar filosoficamente – para além de Nietzsche – tal concepção, posto que isto exigiria pensar que a filosofia não é questão de método, de lógica ou técnica e, também, não é questão de sistematização de saberes, entre outros. Restaria, então, uma filosofia como “impulso potencializador”, o que a aproximaria sobremaneira da arte. Tal aproximação, considerando-se Nietzsche, é bastante coerente. Contudo, entende-se que é possível que paire no cenário filosófico a dúvida a respeito de se isso é realmente filosofia. Tem-se conhecimento de que é possível encontrar em alguns autores – tais como Heidegger, Gadamer, Deleuze, Foucault, entre outros – o desenvolvimento de algumas argumentações a esse respeito. Todavia, optou-se por não explorar aqui tais argumentações, porquanto a ênfase da presente pesquisa é refletir acerca da possibilidade de o ensino de filosofia incrementar, justamente, a expansão desse “impulso potencializador”.

criação de novos sentidos que lhe possibilitem modificar os velhos valores perpetuados pela tradição.

#### 4.2 O tipo de homem – e de educador – apto a vivenciar a filosofia

*Estimo tanto mais um filósofo quanto mais ele está em condições de servir de exemplo. [...] Mas o exemplo deve ser dado pela vida real e não unicamente pelos livros (Nietzsche).*

Uma vez delineada a concepção de filosofia que permeia esta pesquisa, parece ser interessante, também, que se caracterize o tipo de homem capaz de vivenciá-la em toda sua plenitude, capaz de a ela lançar-se corajosamente e, por meio dela, modificar-se a si e ao mundo. Ora, uma tal filosofia, compreendida como impulso criativo da vontade de potência e como expressão da dureza, da força e do enfrentamento necessita ser vivenciada por um tipo específico de homem que, ao enfrentar o medo e a solidão do ar gélido das montanhas e dos cumes tenha, em si, a própria expressão da força como critério para a criação. Tal gênero de homem

[...] concebe a realidade *como ela é*; ele é forte o bastante para isso – ele não é a ela estranho, dela estranhado, ele é *ela mesma*, ele tem ainda em si tudo o que dela é terrível e questionável, *somente então pode o homem possuir grandeza...* (NIETZSCHE, 2008c, p. 106) *Grifos do autor.*

O tipo de homem valorizado por Nietzsche para executar tal tarefa necessita ter na coragem e na superação de si sua força motriz e expressão da potencialidade da existência. Ele é o homem forte, o além-do-homem que, a despeito da falta de sentido do mundo, é capaz de entregar-se gloriosamente ao espírito dionisíaco do eterno sim. Tal homem é capaz de, não obstante todos os percalços e dificuldades, superar-se constantemente, representando a expressão mais elevada, intensa e grandiosa da vontade de potência.

Ora, se a filosofia é um impulso de criação, é vontade de potência e é, também, uma opção voluntária por uma vida nos mais altos cumes e montes, demanda disso, que o tipo humano apto a vivenciá-la deva, ainda, ser um homem apto a aglomerar a força para abrir mão daquilo que “[...] obriga o indivíduo a [...] pensar e agir como animal de rebanho [...] a indolência, o comodismo, em suma, esta propensão à preguiça [...]” (NIETZSCHE, 2003, p.

138). Em outras palavras, significa abdicar de uma postura de passividade a fim de não mais agir conforme as massas, tal qual um animal de rebanho.

O homem que não quer pertencer à massa só precisa deixar de ser indulgente para consigo mesmo; que ele siga a sua consciência que lhe grita: “Sê tu mesmo! Tu não és isto que agora fazes, pensas e desejas” (NIETZSCHE, 2003, p. 139)

Uma das características mais marcantes deste tipo de homem é sua coragem frente à vida. É necessário coragem para mirar o abismo da existência, tomá-lo para si e a ele sobrelevar-se. Da mesma maneira, é necessário coragem para conhecer o medo e, ainda assim, subjugar-lo, bem como para desacomodar-se e lançar-se à solitária travessia do enfrentamento. É, pois, necessário possuir extremada coragem para exercitar constantemente a força a fim de fazer do combate, da dificuldade e do desafio a expressão máxima de potencialização ascendente de sua existência.

A partir dessas considerações acerca do tipo de homem valorizado por Nietzsche para vivenciar efetivamente a filosofia, é oportuno que se questione, também, que tipo de educador emerge como critério para um ensino de filosofia potencializador. E, mais que isso, de que maneira tal educador necessita se posicionar com relação a este tipo de ensino?

Parece evidente que, uma vez que o tipo de homem valorizado por Nietzsche é aquele que rompe com a zona de conforto e comodidade para, por meio de sua própria força e esforço, aprender a amar a solidão e a conduzir-se a si próprio, o educador deve ser, também ele, forte, vigoroso, ascendente e, sobretudo, criador de mudança.

Em seu livro *Assim falou Zaratustra* é possível encontrar a figura mais representativa dessa elucidação de vivências: o próprio Zaratustra. Na primeira parte do livro, Nietzsche relata a experiência vivida por Zaratustra quando, aos trinta anos de idade, decide abandonar o conforto do lar e ir para a montanha a fim de vivenciar a solidão: “Quando Zaratustra chegou aos trinta anos, deixou a sua pátria e o lago da sua pátria, e foi para a montanha. Ali viveu durante dez anos, alimentando-se de sua sabedoria e de sua solidão sem se cansar (2005, p. 9).

Da mesma maneira que Zaratustra abandona tudo o que lhe é conhecido e familiar, também o educador necessita, como condição *sine qua non*, abandonar certas crenças, certezas e convicções decorrentes de uma formação solidificada em normas e deveres

já pré-estabelecidos, a fim de possa, efetivamente, emergir de tal abandono e vivenciar a filosofia em toda sua grandiosidade. E, analogamente, Zaratustra representa este supremo ato de coragem, posto que

[...] rompe com o conforto do lar para, então, aprender a amar a solidão. É a partir de um ambiente, que no primeiro momento lhe parece estranho – a montanha –, que ocorre o eco de um sublime espírito, que, pelo esforço e força de desfazer o desligamento com tudo que é comum, pode produzir e conduzir a si mesmo. (BRITO, 2006, p. 57).

Zaratustra representa a metáfora do educador que ensina com seu exemplo, que verdadeiramente vivencia aquilo que quer ensinar e que, abrindo mão da zona de conforto, vai em busca da solidão das montanhas a fim de levar às últimas conseqüências o abandono de todas as velhas convicções e de todos os velhos preceitos que domesticam o homem.

Contudo, ainda no alto das montanhas, Zaratustra sente, um dia, que seus sentimentos começam a se modificar. Surge, então, a necessidade de aproximar-se dos demais homens e com eles compartilhar sua vivência no ar gelado dos cumes e ele inicia, pois, sua descida da montanha.

A esse respeito, Danelon, em seu artigo intitulado *Para um ensino de filosofia do caos e da força: uma leitura à luz da filosofia nietzschiana explicita*, com extremado rigor, essa caracterização de Zaratustra como o exemplar mais perfeito do educador para a potencialização:

[...] Zaratustra é o protótipo do professor de filosofia que deseja educar as pessoas na salutar solidão das montanhas. Ele é o modelo do educador para um ensino de filosofia para o desafio, porque Zaratustra viveu no cume da montanha, esteve com a solidão, purificou seu espírito do ressentimento típico do último homem. Zaratustra é o paradigma do educador porque a sua filosofia é saudável, emergida da solidão, do ar gelado das montanhas [...]. O processo pedagógico de Zaratustra educador começa quando ele, já portador de sua filosofia, resolve deixar a montanha para levar até os homens a sua sabedoria, para ensinar-lhes que o homem moderno, ou seja, o último homem deve ser superado. Zaratustra expressa a necessidade de descer da montanha para ter com os homens, para compartilhar com eles sua filosofia do futuro. A figura do Zaratustra é a do educador porque faz da filosofia o estandarte que anuncia o tipo de homem superior, aquele que se acostuma com o gelo dos cumes. Zaratustra vem ensinar aos homens que os ideais, os valores e as ideologias que justificavam a civilização estão enterrados no nihilismo do homem moderno (2004, p. 352-353).

Desta maneira, é possível encontrar na figura do Zaratustra, a representação do educador que, além de educar-se a si mesmo e vivenciar ele próprio essa filosofia desafiadora e potencializadora, também se dispõe a anunciá-la aos demais. Em outras palavras, Zaratustra representa o tipo de homem e educador talhado na superação de si, que, após mergulhar no abismo do niilismo, dele emerge com mais força, transbordante de vida e lançando-se sempre para além de si mesmo.

### 4.3 Das diversas concepções de ensino de filosofia

*Os gregos nos legaram a filosofia e nos ensinaram a filosofar, fomos nós que não aprendemos – ou assim parece. Não filosofamos como eles o faziam porque, lamentavelmente, queremos, sempre, filosofar a partir deles ou a partir de outros. Partimos de um respeito mal entendido, ou mal concebido, da grandiosidade daqueles pensadores. Eles não são grandes por serem inatingíveis, mas por, simplesmente, terem sido eles mesmos. A enormidade deles se deve, em muito, ao nosso próprio apoucamento. [...] Obstinamo-nos em não filosofar a partir de nós, mas a partir deles. E chegamos, inclusive, a afirmar que não podemos filosofar a não ser debatendo os problemas que eles debatiam (G. A. Palácios).*

Feitas as delimitações do que poderia ser entendido como filosofia em Nietzsche, bem como do tipo de homem apto a vivenciá-la em toda sua plenitude e intensidade e do tipo de educador capaz de ensiná-la, e, tendo em vista, ainda, que o que aqui se pretende é propor uma reflexão acerca da possibilidade de se pensar o ensino de filosofia como um possível caminho de potencialização do educando, é inevitável que se questione a qual ensino de filosofia tal pretensão se aplica.

É sabido que, entre os professores de filosofia, a pluralidade de crenças e opiniões acerca de como ensinar filosofia é bastante divergente. Existem aqueles que, balizados pela crença de que todos os homens filosofam *por natureza*, promovem grandes debates em sala de aula sobre temas de interesse geral, que culminam numa troca de opiniões de todos com todos, que em nada se assemelha a um diálogo filosófico. Embora ninguém duvide que a capacidade de assumir uma atitude filosófica diante do mundo esteja ao alcance de todos, o filosofar exige uma disciplina do pensamento e difere consideravelmente do pensamento cotidiano. O ato de filosofar requer rigor, coerência, consistência, investigação, critérios para

os julgamentos, entre outras coisas. Além disso, requer, também, uma prática constante, não surge naturalmente, embora esteja ao alcance de todos.

Outros professores acreditam que sua função é “conscientizar” os educandos acerca de determinados aspectos da realidade que os cerca por meio de temas gerais ou a partir de temas por ele elencados como importantes. Nesse caso, ainda que o professor julgue ter escolhido um tema pertinente à realidade dos educandos, ainda que esteja ancorado pelo pensamento de um ou mais filósofos da tradição, o ponto de partida e de chegada já está dado, posto que a filosofia, aqui, assume a função de conduzir os educandos à constatação de determinada verdade pré-estabelecida. Ora, agindo assim, o professor acaba por reduzir a possibilidade de que o próprio educando vivencie experiências filosóficas, além de não criar oportunidades que permitam que ele se potencialize.

Claro está que alguns educandos, a despeito dessas circunstâncias, conseguem desenvolver mecanismos próprios de reflexão que lhes possibilitam efetivamente filosofar. Porém, quando isso ocorre, se deve não ao fato de que o professor propiciou condições adequadas a esse filosofar, mas ao próprio esforço do educando em superar essa lógica transmissiva.

Nietzsche, em seu texto *Schopenhauer como Educador*, tece uma profunda crítica ao ensino de (história da) filosofia vigente na Alemanha, calcado numa infundável transmissão de saberes já estabelecidos. Segundo ele

A história erudita do passado jamais foi o afazer de um verdadeiro filósofo [...] e um professor de filosofia, quando está ocupado com um trabalho desse gênero, deve se contentar com que se diga dele, no melhor dos casos: “É um bom [...] historiador” – mas nunca: “É um filósofo” (NIETZSCHE, 2003, p. 212).

O ensino de filosofia pautado tão somente na transmissão de saberes da tradição não parece ser propriamente a atividade de um professor que prime pela liberdade de criação em todos os aspectos da vida do educando. Além disso, é sabido que tal ensino pouco desperta o interesse e o entusiasmo pela filosofia.

E afinal de contas, o que importa a nossos jovens a história da filosofia? [...] Devem eles por ventura aprender a odiar e desprezar a filosofia? [...] se ficaria quase tentado a pensar nesta última alternativa, quando se sabe como, por ocasião dos seus exames de filosofia, os estudantes têm de se martirizar, para imprimir nos seus pobres cérebros as idéias mais loucas e mais impertinentes do espírito humano junto com as mais grandiosas e as mais

difíceis de captar. [...] E agora, que se imagine uma mente juvenil, sem muita experiência de vida, em que são encerrados confusamente cinquenta sistemas reduzidos a fórmulas e cinquenta críticas destes sistemas – que desordem, que barbárie, que escárnio quando se trata da educação para a filosofia! De fato [...] 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 [...]!” (NIETZSCHE, 2003, p. 213).

Não se pretende, contudo, negar a importância da história da filosofia ou do uso de textos filosóficos. Pelo contrário, entende-se que ambos são de grande valia, uma vez que “o recurso à tradição permite, além do conhecimento do que já foi pensado por outrem, ilustrar o pensamento nascente com a riqueza de um pensamento já consolidado” (CARBONARA, 2005, p. 78-79). O que se pretende é pensar a filosofia como uma vivência que possibilite a potencialização do educando, como uma experiência<sup>24</sup> no sentido de que toca aquele que a vivencia e não somente como história das ideias dos grandes filósofos. Acerca desta questão, Palácios argumenta que “a questão que cada um de nós deve pôr para si mesmo é esta: eu quero saber ou quero fazer filosofia?” (2004, p. 30). Entende-se que é importante que o educando conheça a tradição filosófica e que tenha contato com o pensamento de grandes filósofos. Contudo, mais importante ainda, é que se proponha ao educando que ele dialogue com a tradição a fim de experienciar o movimento do filosofar. Tal diálogo com a tradição filosófica ultrapassa a mera leitura de um texto a fim de conhecer o pensamento ou o sistema filosófico de tal pensador. Esse diálogo se dá numa relação de interlocução, ou seja, a partir de uma reflexão acerca de quais problemas motivaram os filósofos a partir em busca de soluções, o educando pode seguir

[...] avaliando a solução dos diferentes problemas que enfrentaram os diversos filósofos, avaliando e discutindo com o texto, como quem discute com um interlocutor [...]: tornando o texto um interlocutor. Discutindo suas propostas, propondo objeções e imaginando possíveis réplicas [...] argumentando e levantando hipóteses (PALÁCIOS, 2004, p. 31).

Há, portanto, uma grande diferença entre o professor que propõe ao educando que aprenda a tradição filosófica e o professor que propõe ao educando que filosofe em interlocução com ela.

---

<sup>24</sup> O uso da palavra experiência se dá, aqui, no sentido empregado por Larrosa, de que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. (2002, p. 20).

Por outro lado, há ainda aqueles professores que preconizam a necessidade de desenvolver habilidades cognitivas que são próprias do filosofar sem, contudo, aterem-se ao uso de textos filosóficos ou mesmo sem delimitarem problemas filosóficos. Acreditam, assim, estarem ensinando o educando a filosofar. Com isso propicia-se o surgimento da clássica e já desgastada questão acerca da cisão entre filosofia e filosofar: O professor deve ensinar filosofia ou ensinar o educando a filosofar?

Ora, dadas as já explicitadas definições de filosofia, homem e educador propostas por Nietzsche, e levando-se em consideração o caminho argumentativo desenvolvido até o presente momento, toma-se como pressuposto a impossibilidade de cisão entre filosofia e filosofar, porquanto, ao filosofar, gera-se filosofia, e a própria filosofia, gera o filosofar. Assim, na esteira deste raciocínio, a posição assumida por Gallo e Kohan parece ser sobremaneira adequada:

[...] a própria prática da filosofia leva consigo o seu produto e não é possível fazer filosofia sem filosofar, nem filosofar sem fazer filosofia [...] porque a filosofia não é um sistema acabado nem o filosofar apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos (2000, p. 184).

Acredita-se, portanto, que o aprender a filosofar se dá no âmbito da problematização, ou da formulação de problemas filosóficos. A partir do problema, o ato de filosofar segue um percurso investigativo na busca de possíveis respostas. E, nesse percurso, nessa investigação, não há sentido em desconsiderar a tradição filosófica, uma vez que ela apresenta conceitos já construídos que permitem pensar os problemas. Daí a inseparabilidade entre a filosofia e o filosofar.

A despeito das posturas metodológicas descritas acima, entende-se que o educador necessita desenvolver uma alternativa a fim de oportunizar aos educandos o desenvolvimento de habilidades de pensamento que são próprias do filosofar sem, contudo, dispensar o uso de textos filosóficos ou situar historicamente. Nesse sentido, parece, sem dúvida, adequado caber ao professor o papel de oportunizar ao educando o acesso a textos filosóficos e a temas da história da filosofia. Porém, a ele cabe, sobretudo, o papel de oportunizar um espaço de construção de conhecimento como investigação, que possibilite ao educando a constante criação e recriação de si e do mundo e a constante expansão de seu desejo intrínseco de transcender seus limites.

#### 4.4 Sobre a possibilidade de um ensino de filosofia que oportunize a potencialização do educando

*Ninguém pode construir em teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu. Certamente, existem as veredas e as pontes e os semideuses inumeráveis que se oferecerão para te levar para o outro lado do rio, mas somente na medida em que te vendesses inteiramente: tu te colocarias como penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele? Não perguntes nada, deves seguir este caminho (Nietzsche).*

Na perspectiva de desenvolvimento deste problema, é necessário, primeiramente, que se delineie com o máximo de precisão, o que, especificamente, entende-se por *potencialização*, para que seja possível pensá-la em correlação com o ensino de filosofia.

Outro ponto importante que necessita, ainda, ser considerado é que, embora o pensamento educacional de Nietzsche não seja diretamente “aplicado” ao ensino de filosofia, mas à educação em geral, há nele uma tal preocupação com a relação pedagógica, que possibilita balizar a reflexão aqui proposta. A proposição que aqui se desenvolve toma, portanto, o autor como balizador, mas ultrapassa-o num exercício de “aplicação” ao ensino de filosofia.

Como visto anteriormente, Nietzsche realizou uma profunda ruptura com pressupostos e ideais secularmente aceitos e que foram balizadores da tradição filosófica ocidental. Tal ruptura atingiu seu ápice com a declaração da morte de Deus e, conseqüentemente, de todas as certezas metafísicas, o que culminou no ponto alto do niilismo. Do enfrentamento do niilismo e do aceite da hipótese do eterno retorno, emergiu, por fim, o além-do-homem, que se colocou frente à vida com uma postura de celebração trágica e dionisíaca desta vida em sua totalidade, afirmando-a como vontade de potência. Tal vontade de potência é entendida por Nietzsche como uma força pulsional, inerente ao próprio homem, que o lança em um constante processo de autossuperação, de criação e recriação das possibilidades da própria existência, numa triunfal afirmação da multiplicidade da vida por meio do devir criativo.

A partir destas considerações, é possível dizer que a *potencialização* a qual esta pesquisa se refere diz respeito ao enaltecimento dessa vontade de potência, ao enaltecimento dessa força pulsional criativa que impulsiona o homem a transcender seus limites e a afirmar a multiplicidade da vida por meio de um sim dionisíaco.

Isto posto, cabe agora pensar de que maneira o ensino de filosofia pode contribuir para essa potencialização do educando ou, dito em outras palavras, de que maneira o ensino de filosofia pode contribuir para que o educando enalteça cada vez mais sua força pulsional criativa, de modo a constantemente superar a si mesmo e aos seus limites.

Nietzsche, em um dos seus mais famosos escritos, o *Das três transmutações*, aponta, por meio de Zaratustra, os três estágios pelos quais o espírito do homem passa, transmutando-se, primeiramente em camelo, de camelo em leão e de leão em criança:

Três transmutações vos cito do espírito: como o espírito se torna em camelo, e em leão o camelo, e em criança, por fim, o leão. Muito de pesado há para o espírito, para o espírito forte, que suporta carga, em que reside o respeito: pelo pesado e pelo pesadíssimo reclama sua força [...] igual ao camelo, que carregado corre para o deserto, assim ele corre para seu deserto. Mas no mais solitário deserto ocorre a segunda transmutação: em leão se torna aqui o espírito, liberdade quer ele conquistar, e ser senhor de seu próprio deserto [...] Qual é o grande dragão, a que o espírito não quer mais chamar de senhor e deus? “Tu deves” se chama o grande dragão. Mas o espírito do leão diz: “eu quero” [...] Meus irmãos, para que é preciso o leão no espírito? Em que não basta o animal de carga, que renuncia e é respeitoso? Criar novos valores – disso nem mesmo o leão é ainda capaz: mas criar liberdade para a nova criação – disso é capaz a potência do leão. Criar liberdade e um sagrado Não, mesmo diante do dever: para isso, meus irmãos, é preciso o leão [...] Mas dissei meus irmãos, de que ainda é capaz a criança, de que nem mesmo o leão foi capaz? Em que o leão rapinante tem ainda de se tornar em criança? Inocência é a criança, e esquecimento, um começar-de-novo, um jogo, uma roda rodando por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim. Sim para o jogo do criar, meus irmãos, é preciso um sagrado dizer-sim: *sua* vontade quer agora o espírito, *seu* mundo ganha para si o perdido do mundo. Três transmutações vos citei do espírito: como o espírito se tornou em camelo, e em leão o camelo, e o leão, por fim, em criança [...] (NIETZSCHE, 1983, p. 229-230).

Em linhas gerais, a racionalidade científica, a pedagogia do método e a centralidade de um princípio de subjetividade expresso por um sujeito dotado de uma racionalidade universal fizeram com que o homem sofresse certas inversões de valores e certos condicionamentos que acabaram por transformá-lo, apenas, em um espírito de carga, resignado, submisso e obediente, representado aqui pelo camelo.

Ora, os condicionamentos – físicos, sociais, históricos, temporais, morais, circunstanciais – aos quais o homem está submetido desde seu nascimento – e a respeito dos quais, ele, em geral, não se questiona –, conduzem-no, ao longo de sua vida, a uma submissão e obediência cega a todos os modelos e padrões que lhe são impostos, transmutando-o em um animal de carga – analogamente, no camelo –, cumpridor de deveres e da vontade alheia, em detrimento da sua própria.

A partir do rompimento proposto por Nietzsche com uma substancialidade constituída de racionalidade, do rompimento com a moral de escravos e com os instintos organizados de rebanho, foi possível ao homem reconhecer em si próprio um poder que se autodetermina e que embate uma luta atroz contra os poderes instituídos que tentam subjugar e suprimir as verdadeiras potencialidades humanas. Eis que ocorre então “[...] a segunda transmutação: em leão se torna [...] o espírito, liberdade quer ele conquistar, e ser senhor de seu próprio deserto [...]” (NIETZSCHE, 1983, p. 229).

O homem, ressentido pela submissão, pela renúncia e pelo constante autossacrifício a que estava submetido, a fim de libertar-se dos grilhões do “tu deves”, pôs seus impulsos em movimento e direcionou sua força e potência para o “eu quero”, lutando contra os arraigados valores do “tu deves” transmutando-se, assim, no leão.

Na fase do “eu quero”, ainda não lhe é possível a criação de novos valores, no entanto lhe é possível conquistar a liberdade para essa criação. Eis o motivo pelo qual ele deve lutar: “Criar liberdade e um sagrado Não, mesmo diante do dever: para isso, meus irmãos, é preciso o leão. Tomar para si o direito a novos valores – eis o mais terrível tomar, para um espírito de carga e respeitoso” (NIETZSCHE, 1983, p. 230). É necessário ao homem passar pela fase do espírito do leão a fim de que ele possa libertar-se do amor pelo “tu deves”, do amor pelos deveres e pela moral imposta, que o condicionam a subjugar sua capacidade de realização e de criação.

Contudo, é necessário que ainda uma vez mais este homem se transmute. Ao renunciar à impotência, à subjugação, à docilidade e à obediência a fim de conquistar a liberdade para a criação de novos valores, é preciso, ainda, que ele se transmute novamente, agora em criança.

A transmutação do leão em criança implica um abrir mão do que é dado por certo e estabelecido em favor do potencial criador de cada indivíduo, implica entregar-se inteiramente ao novo, ao desconhecido, àquilo que desafia certezas. “Inocência é a criança

[...]” brada Zaratustra “[...] e esquecimento [...]” (NIETZSCHE, 1983, p. 230). Esquecimento de velhos hábitos, de velhos valores e de velhas concepções que impedem que o homem expanda todo seu potencial criativo.

O homem, ao permitir a supressão de suas potencialidades pela moral de rebanho, tem seu espírito transformado em camelo. Eis que o camelo, ao voltar-se para o deserto de si e perceber sua miserável condição de servo, transmuta-se em leão, que com todas as suas forças, luta com o dragão do “tu deves” pela liberdade de criar novos valores. Ao renunciar às amarras do “tu deves”, o leão transmuta-se, por fim, em criança, o que, necessariamente, implica uma abertura ao novo, “um começar-de-novo, um jogo, uma roda rodando por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim” (NIETZSCHE, 1983, p. 230) à vida, exaltando-a na totalidade de sua potência.

O espírito de criança deixa, portanto, entrever a possibilidade de criação de novos valores a partir da derrocada dos velhos, a possibilidade do dizer sim à vida na totalidade de sua potência e, principalmente, deixa entrever a possibilidade de que cada um possa tornar-se um inventor, sobretudo de si mesmo.

Desta maneira, pensar em um ensino de filosofia que contribua para a potencialização do educando implica pensar um ensino de filosofia que enalteça o espírito de criança do educando, que atue como um caminho para que o educando consiga, por meio do espanto admirativo e da sua capacidade criativa, dizer um livre sim ao mundo e à vida, sem a obrigação de carregar consigo valores que lhe foram impostos.

Nesse sentido, o compromisso da filosofia em oportunizar a potencialização do educando se dá na medida em que o auxilia a desmistificar os ideais modernos, questionando valores – sociais, políticos, religiosos etc. – há tempos perpetuados e que forjam uma massa homogênea e domesticada de homens de rebanho. Além disso, é necessário, ainda, que tal ensino assuma a tarefa pedagógica de

[...] pensar o [...] não-pensado do pensamento educacional. Embaralhar a sintaxe e organizar o pensamento numa lógica às avessas, constituindo-se como um pensamento-outro da Educação. Pensamento que ignora as verdades recebidas, metamorfoseia o valor das opiniões estabelecidas, busca suspender e transvalorar o valor de todos os valores herdados. Liberta-se do culto à totalidade, transcendência, dialética, metafísica, humanismo, bem como dos casais de tensões certo/errado, culpa/castigo, bem/mal, morte/vida. Foge do pensamento único para tornar as singularidades possíveis, afirmar o múltiplo, multiplicar os devires (CORAZZA, 2002, p. 31).

Ora, pensar um ensino de filosofia que oportunize a potencialização do educando implica, ainda, em atribuir à filosofia a tarefa pedagógica de auxiliar o educando a transcender sua cômoda condição atual, de maneira que ele consiga romper com a subjugação de suas potencialidades e de seu potencial criativo.

Ao professor de filosofia que assuma para si essa tarefa<sup>25</sup>, cabe orientar os educandos para que possam, de fato, vivenciar a filosofia, instigando seu potencial criativo, oportunizando-lhes momentos de criação de modo que as aprendizagens daí advindas se tornem significativas. Desta maneira o *estudar filosofia* se torna algo ligado à vida, se torna um *vivenciar a filosofia*. Com isso, há a possibilidade de o ensino de filosofia contribuir efetivamente para que o educando se potencialize ou, em outras palavras, para que o educando enalteça sua força pulsional criativa, transcendendo constantemente seus limites.

É preciso enfatizar, contudo, que a potencialização não pode jamais ser outorgada por alguém. Ela deve, necessariamente, partir da vontade do próprio indivíduo. Assim, acredita-se não ser possível ao educador afirmar que *potencializa* seus educandos e sim que oportuniza a estes condições para que se autossuperem constantemente, na medida em que não lhes tolhe o pensamento, a iniciativa e a autoconfiança. Seu papel, enquanto educador é instaurar o caos dentro do educando, de modo a desestabilizar certezas e a provocar e instigar a constante busca, a constante criação e autossuperação.

Além disso, cabe ainda ao educador promover experiências de pensamento filosófico a fim de criar condições para que os educandos se percebam como seres inacabados, livres e, principalmente, responsáveis pela sua própria construção e transformação de sua vida.

Com isso, abre-se a possibilidade de se propor um ensino (uma vivência) de filosofia efetivamente *potencializador* e que atue como um espaço de experiência de criação de si e do mundo, que assuma o caráter de experiência filosófica, que possibilite e instigue a inquietação, a curiosidade, a criação e o pensamento próprio do educando, possibilitando-lhe construir enunciados e inferências, encontrar e desenvolver soluções e raciocínios, e formular questões filosóficas a partir de sua própria realidade e – por que não? – aplicadas a ela.

Por fim, é preciso ter em mente que o educando, por meio de sua força criadora é mutável e está constantemente aprendendo e que, portanto, é preciso um ensino de filosofia

---

<sup>25</sup> É preciso lembrar que, para Nietzsche, o professor de filosofia deve ser aquele apto a realmente vivenciar a filosofia e não um erudito que vive tão somente mergulhado nos livros.

que “[...] instaure o caos dentro de cada sujeito do processo educacional, como condição de possibilidade para que, de dentro do caos, possa brotar uma estrela [...] (DANELON, 2004, p. 354). Isto significa dizer que, para que seja possível, de fato, oportunizar a potencialização do educando, é necessário que o ensino de filosofia contribua para que ele saiba aceitar o contraditório, o nebuloso, o caos, o conflito, de modo a não negar o lado trágico da vida, mas, ao contrário, que ele aprenda a afirmá-lo, porquanto é através dele que lhe será possível precipitar-se à vida, experienciá-la em toda sua intensidade e em toda sua potência de destruição geradora e dela emergir com força e leveza.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não tenham pressa, levem este problema com vocês, mas pensem nele dia e noite. Pois vocês estão agora numa encruzilhada [...] (Nietzsche).*

Retomando alguns pontos investigados no pensamento nietzscheano, foi possível observar que, não obstante seus escritos sobre a educação tenham sido, em geral, relegados a um segundo plano na complexidade de seu pensamento, suas críticas tecidas à educação de seu tempo contribuem sobremaneira para que se efetue uma reflexão crítica de tantos discursos, entre eles o da educação nos dias atuais.

O pensamento nietzscheano provoca, instiga e convida a uma constante reflexão a respeito de construções conceituais e de posturas dominantes nos discursos, desafiando a própria racionalidade da educação e permitindo, assim, um novo olhar acerca de modelos já consolidados, desestabilizando a ordem, o preestabelecido.

É na esteira desse convite nietzscheano à reflexão que se buscou pensar a possibilidade de posicionar o ensino de filosofia como um caminho à potencialização do educando, constituindo-se, assim, o fio condutor desta pesquisa – que se demonstrou deveras instigante e provocativa.

O caminho percorrido para que se pudesse, por fim, analisar a possibilidade de um ensino de filosofia *potencializador* passou por uma análise inicial de como Nietzsche configura-se no cenário educacional. Primeiramente fez-se necessária uma explicitação do conceito de educação balizador deste trabalho, além, é claro, de ser necessária uma breve contextualização do pensador no panorama geral da educação.

Posteriormente, procedeu-se a uma análise da dura crítica desferida por Nietzsche aos ideais educacionais modernos – e, conseqüentemente, à educação de seu tempo – de maneira a perceber as conseqüências para o homem, advindas de tais ideais.

Tendo em vista a elaboração de um conceito de Vontade de Potência em Nietzsche – conceito esse que possibilitaria o desenvolvimento do termo *potencialização* – e posto que a crítica deflagrada por Nietzsche à educação tradicional diz respeito, entre outras coisas, a uma exacerbada valorização da Razão em detrimento aos instintos, realizou-se, também, uma análise da influência decisiva exercida pela cultura grega pré-socrática em sua

trajetória filosófica, especialmente em sua proposta de reestruturação da existência sob o signo do trágico.

Além disso, com o intuito de se compreender como se constitui a vontade de potência no homem, procedeu-se a uma investigação de alguns conceitos-chave para tal compreensão, tais como: niilismo, eterno retorno e além-do-homem para, só então, abordar-se diretamente o conceito de vontade de potência.

Uma vez delimitado o conceito de vontade de potência como força pulsional inerente ao homem, que o lança em um constante processo de autossuperação, de criação e recriação das possibilidades da própria existência e numa afirmação irrestrita da multiplicidade da vida por meio do devir criativo, procedeu-se, então, à investigação da possibilidade de o ensino de filosofia atuar como elemento propulsor ao enaltecimento da vontade de potência no educando ou, em outras palavras, como elemento *potencializador*.

Partiu-se, assim, em busca de uma possível definição do que poderia ser considerado propriamente filosofia em Nietzsche para, em seguida, pensar em um tipo de homem e educador que estaria apto a vivenciá-la adequadamente.

O passo seguinte foi abordar as diferentes concepções de filosofias existentes a fim de se compreender a qual ensino de filosofia essa proposta de potencialização se aplica, a saber, um ensino de filosofia que oportunize um espaço de criação e construção do conhecimento como investigação e experimentação.

E, por fim, discorreu-se acerca da possibilidade de o ensino de filosofia – ao oportunizar um espaço de experiência de criação, um espaço de vivência filosófica – oportunizar, também, o desejo de rompimento com a subjugação de potencialidades, de maneira que seja possível a tal ensino emergir como um caminho à potencialização do educando.

Assim, após o percurso percorrido nessa pesquisa, concluiu-se o ensino de filosofia, quando pensado (e vivenciado) a partir de Nietzsche, instiga e provoca o pensamento de tal maneira que acaba por romper com toda e qualquer forma de subjugação das potencialidades e do potencial criativo do educando.

Ora, com isso descortina-se a possibilidade de se pensar em um ensino de filosofia que esteja em consonância com a vida, tanto do educador quanto do educando. Tal ensino de filosofia necessita sair dos livros e manuais e efetivamente ser vivenciado, de modo que seja possível um enaltecimento da vontade de potência que é inerente a cada ser humano.

Desta maneira, a título de finalização – embora não de conclusão, uma vez que o assunto não se esgota aqui –, não obstante se acredite na possibilidade de um ensino de filosofia como vivência e como experiência filosófica que atue como elemento propulsor na potencialização do educando, entende-se ser necessário propor algumas questões para fins de reflexão futura: Que caminho deveria tomar tal ensino de filosofia no contexto atual? Haveria um único caminho? E para onde esse caminho conduziria?

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- AULETE, Caldas. *Dicionário Contemporâneo da Língua Brasileira. Vol. IV*. Rio de Janeiro: Delta, 1978.
- BRITO, Maria dos Remédios. O experimento formativo de Zaratustra a partir do prólogo: o aprendizado do declínio e da passagem. In: *Comunicações*. Ano 13, nº 2. Piracicaba: UNIMEP, 2006.
- CARBONARA, Vanderlei. O diálogo na formação filosófica: uma discussão sobre metodologia do ensino de filosofia. In: RIBAS, Maria A. Coelho... et al. (Orgs.). *Filosofia e ensino: a filosofia na escola*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DANELON, Márcio. Para um ensino de filosofia do caos e da força: uma leitura à luz da filosofia nietzschiana. In *Cad. CEDES*, Campinas, v. 24, n. 64, Dec. 2004. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622004000300007&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000300007&lang=pt) . Acesso em 15/02/2012.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- FULLAT, Octavi. *Filosofias da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GALLO, S.; KOHAN, W. O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no Ensino Médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). In: *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GARCIA, Walter E. *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1977.
- GENTILE, Carlos. “Os gregos aprenderam aos poucos a organizar o caos”. Os conceitos de estilo e de cultura na *Segunda consideração extemporânea* de F. Nietzsche. In: *Cadernos Nietzsche*. Nº 27, São Paulo, 2010.
- GOMES, Elizeu Donisete de Paiva. Uma leitura do niilismo nietzschiano como história do Ocidente. In: *Provocações: ensaios filosóficos*. Mariana: Dom Viçoso, 2004. p.145-191.
- GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. *Labirintos da alma: Nietzsche e a auto-supressão da moral*. Campinas, Editora da Unicamp, 1997.
- \_\_\_\_\_, Oswaldo. *Nietzsche*. São Paulo: Publifolha, 2000. (Folha explica)
- HAASE, Ullrich. *Nietzsche*. Trad. Edgar da Rocha Marques. Porto Alegre: Artmed, 2011.

HERMANN, Nadja. A tensão entre autocriação e moral universal. In: *Educação, Ética e Epistemologia* – I Congresso Internacional: Filosofia, Educação e Cultura – 2004. Caxias do Sul: Educs 2005a.

\_\_\_\_\_. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005b.

\_\_\_\_\_. *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 2002.

\_\_\_\_\_. *Textos Seletos*. Edição bilíngüe. Trad. Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Trad. Semíramis Gorini de Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 200

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

MARTON, Scarlett. *Nietzsche*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MOSÉ, V. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

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

\_\_\_\_\_, Friedrich. *A Vontade de poder*. Trad. do original alemão e notas de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes; apresentação Gilvan Fogel. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2008a.

\_\_\_\_\_, Friedrich. *Além do Bem e do Mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Trad. e notas Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2008b.

\_\_\_\_\_, Friedrich. *Assim falou Zaratustra. Um livro para todos e ninguém*. In: *Obras Incompletas*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Os Pensadores.

\_\_\_\_\_, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Trad. Heloísa da Graça Burati. São Paulo: Rideel, 2005.

\_\_\_\_\_, Friedrich. *Ecce Homo: Como alguém se torna o que é*. Trad. Notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008c.

\_\_\_\_\_, Friedrich. *Ecce Homo*. Trad. Lourival de Queiroz Henkel. São Paulo: Brasil Editora S.A. 1959.

\_\_\_\_\_, Friedrich. *Escritos Sobre a Educação*. Trad. apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_, Friedrich. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Trad. notas e posfácio de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_, Friedrich. *Sabedoria para depois de amanhã*. Seleção dos fragmentos póstumos por Heinz Friedrich; tradução Karina Jannini. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_, Friedrich. *Sobre Verdade e Mentira*. Trad. E Org. de Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008d.

PAVIANI, Jayme. *Problemas de Filosofia da Educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino*. 8. Ed. Caxias do Sul, RS: Educus 2010.

PECORARO, Rossano. *Os filósofos: clássicos da filosofia*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC – Rio, 2009. V. III.

PINHEIRO, Celso de Moraes. *Kant e a Educação: reflexões filosóficas*. Caxias do Sul: Educus, 2007.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Coleção *Os Pensadores*).

\_\_\_\_\_. *Diálogos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção *Os Pensadores*).

PRESTES, Nadja M. Hermann. A educação, a razão e a autonomia. In: *Educação e Filosofia*. Uberlândia, 7 (13): 61:70, jan./jun. 1993.

\_\_\_\_\_, Nadja M. Hermann. *Educação e racionalidade: Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

SAFRANSKI, Rüdiger. *Nietzsche, biografia de uma tragédia*. Trad. Lya Lett Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2005.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARMANI, Carlos Henrique. *A morte de Deus e a contemporaneidade*. Telecomunicação: Porto Alegre, v.37, n. 156. P. 169-186, 2007.

ASSMAN, Hugo. *Metáforas para reencantar a educação*. Piracicaba, SP: CNMEP, 1986.

AZEREDO, Vânia Dutra de (Org.). *Falando de Nietzsche*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção Nietzsche em perspectiva)

AZEVEDO, Marco Antônio de, NOVAES, José Luís Correa. *Filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BERTEN, André. *Filosofia social: a responsabilidade social do filósofo*. São Paulo: Paulus, 2004.

BERTICELLI, Ireno Antônio. *A epistemologia e educação*. Chapecó: Argos, 2006.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Convergências entre Schopenhauer e Nietzsche na crítica da filosofia acadêmica. *Intuitio*, v. 2, n. 3. 2009. P. 257-278.

BOMBASSARO, Décio O. *O pórtico de Nietzsche: a evocação do eterno retorno como o ritmo do ser no tempo*. Caxias do Sul: EDUCS, 2002. (Coleção Conexão)

BORNHEIM, Gerd. Sobre o estatuto da razão. In: NOVAES, Adauto. *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p.97-110.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1996.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_.; KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José (Orgs.). *Filosofia, Formação Docente e Cidadania*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

\_\_\_\_\_.; SARDI, Sérgio; SOUZA, Draiton G. (Orgs.). *Filosofia e sociedade: perspectivas para o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

CARVALHO, José Jackson Carneiro de. *A modernidade e os caminhos da razão: ensaio de Filosofia social e política*. 2. ed. atual. e ampl. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

CASSIRER, Ernst. *A filosofia do Iluminismo*. Campinas: Editora Unicamp, 1992.

CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. Trad. de Álvaro Cabral, rev. téc. Valério Rohden. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2000. (Dicionários de Filósofos)

CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Orgs.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

COLLI, Giorgio. *Escritos sobre Nietzsche*. Trad. e prefácio de Maria Filomena Molder. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2000.

COLLINSON, Diané. *Fifty Major Philosophers: a reference guide*. New York, NY: Routledge, 1987.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COTRIM, Gilberto Vieira, PARISI, Mário. *Fundamentos da Educação*. (História e Filosofia da Educação) Rio de Janeiro: Saraiva, 1993.

CRAGNOLINI, Mônica. *Estranhos ensinamentos: Nietzsche-Deleuze*. Educ. Soc., Campinas, v.26, n.93, Dez. 2005 Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000400004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400004&lng=en&nrm=iso) Acesso em 15 de junho de 2011.

DALBOSCO, Cláudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg. *Educação e Maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.

\_\_\_\_\_.; FÁVERO, Altair Alberto; MARCON, Telmo (Orgs.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

DANELON, Márcio. *Para um ensino de filosofia do caos e da força: uma leitura à luz da filosofia nietzschiana*. Cad. CEDES, Campinas, v. 24, n. 64, Dez. 2004. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622004000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000300007&lng=en&nrm=iso) Acesso em 05 de junho de 2010.

DAVIDSON, Donald. *Inquires into Truth and Interpretation*. Oxford: Oxford University Press, 1980.

DE KONINCK, Thomas. *Filosofia da educação: ensaio sobre o devir humano*. São Paulo: Paulus, 2007.

DEBRUN, Michel M. e Outros. *Auto-organização, estudos interdisciplinares*. Campinas: Unicamp, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (Coleção TRANS)

\_\_\_\_\_. *Nietzsche*. Trad. de Alberto Campos. Lisboa, Edições 70, 1985.

- DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche Educador*. São Paulo: Scipione, 1991.
- DROSDEK, Andreas. *Nietzsche: a coragem como fator de sucesso*. Trad. de Vilmar Schneider. Petrópolis, Vozes, 2009. (Coleção Filosofia & Gestão: pessoal e profissional)
- FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO. V.2 - Elementos didáticos para a experiência filosófica. Atta Mídia e Educação. São Paulo, 2007. Paulus, 1 DVD, 45min. col., português. DVD
- FORNAZARI, Sandro Kobol. *Sobre o suposto autor da biografia de Nietzsche: reflexões sobre Ecce Homo*. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2004.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II*. Trad. de Ênio Paulo Giachini. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.
- GALEFFI, Dante Augusto. *Filosofar & Educar: inquietações pensantes*. Salvador: Quarteto, 2003.
- GALLO, Sílvio. (Coord.). *Ética e Cidadania: Caminhos da Filosofia (elementos para o ensino de filosofia)*. Campinas, SP: Papyrus Editora, s/d.
- \_\_\_\_\_. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). *Filosofia, educação e cidadania*. 2.ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.
- \_\_\_\_\_.; ASPIS, Renata Lima. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- \_\_\_\_\_.; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele (Orgs.). *Ensino de filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004. (Coleção filosofia e ensino)
- GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. *Nietzsche*. São Paulo: Publifolha, 2000. (Folha explica)
- \_\_\_\_\_. *Nietzsche como psicólogo*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2002.
- GOERGEN, Pedro. *Pós-Modernidade Ética e Educação*. 2. ed. Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade: Doze Lições*. Trad. de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento pós-*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1990.
- HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: Ensaio sobre educação ético-estética*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- HILL, R. Kevin. *Nietzsche's Critiques: The Kantian Foundations of his Thought*. New York: Oxford University Press, 2003.

ITAPARICA, André Luís Mota. Relativismo e Circularidade: a vontade de potência como interpretação. In: *Cadernos Nietzsche*, n. 27. Grupo de Estudos Nietzsche: São Paulo, 2007. P. 239-255.

JULIÃO, José Nicolao. *O Ensino da Superação em "Assim Falou Zaratustra"*. Campinas, SP: [s.n.], 2001. (Tese de Doutorado).

KREUTZ, Lúcio. *A concepção tradicional e crítica em Filosofia da Educação*. Viçosa, MG: Imprensa Universitária/UFV, 1988.

KOHAN, Walter O. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Trad. de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KUIAVA, Evaldo Antônio, PAVIANI, Jayme (Orgs.). *Educação, ética e epistemologia – I Congresso Internacional: Filosofia, Educação e Cultura*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

\_\_\_\_\_. *Subjetividade Transcendental e alteridade: um estudo sobre a questão do outro em Kant e Levinas*. Caxias do Sul: Educs, 2003.

KULESZA, Wojciech A. *Comenius: a persistência da utopia em educação*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

LARROSA, Jorge; SKILAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad. de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Campinas: Revista brasileira de Educação, Nº. 19, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4.ed., 1ª imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIMA, Márcio José Silveira. *As máscaras de Dionísio: filosofia e tragédia em Nietzsche*. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006.

LINS, Daniel (Org.). *Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado, 2001.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1986.

LUCARINY, José Guilherme Dantas. *A morte de Deus e a morte do Homem no pensamento de Nietzsche e de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998. (Dissertação de Mestrado)

MACHADO, Roberto. *O nascimento do trágico: de Schiller a Nietzsche*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

\_\_\_\_\_. *Nietzsche e a Verdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. *Nietzsche e o Renascimento do Trágico*. *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 112, p. 174-182. Dez/2005,.

MADARASZ, Norman. *A potência para a simulação: Deleuze, Nietzsche e os desafios figurativos ao se repensar os modelos da filosofia concreta*. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.93, pp. 1209-1216. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400006&lng=en&nrm=iso) Acesso em 10 de junho de 2010.

MARITAIN, Jacques. *Rumos da educação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1959.

MARTÍNEZ ESTRADA, Ezequiel. *Nietzsche: filósofo dionísio*. Prólogo de Christian Ferrer. Buenos Aires: Caja Negra, 2005.

MARTINS, André (org.), *O mais potente dos afetos: Spinoza & Nietzsche*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

MARTINS, Angela Maria Souza...[et al.]; [Charles Feitosa, Miguel Angel de Barrenechea; Paulo Pinheiro (orgs.)]. *Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação: assim falou Nietzsche V*. Rio de Janeiro: DP&A: Faperj: Unirio: Brasília, DF: Capes, 2006.

MARTON, Scarlett. *Nietzsche: A transvaloração dos valores*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Coleção logos)

\_\_\_\_\_. *Nietzsche: Das Forças Cósmicas aos Valores Humanos*. São Paulo: Editora Braziliense, 1990.

\_\_\_\_\_. O eterno retorno do mesmo: tese cosmológica ou imperativo ético? In: NOVAES, Adauto (org.). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

\_\_\_\_\_. *Como ler Nietzsche? Sobre a interpretação de Patrick Wotling*. In *Cadernos Nietzsche*, n. 26. São Paulo: 2010. p. 35-52

MAYER, Sérgio. *Filosofia com jovens*. Em busca da amizade com a sabedoria. Petrópolis: Vozes, 2003.

MELLO, Mario Vieira de. *Nietzsche: O Sócrates de nossos tempos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

MONROE, Paul. *História da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

MÜLLER-LAUTER, Wolfgang. *A Doutrina da Vontade de Poder em Nietzsche*. Apresentação de Scarlett Marton; Trad. de Oswaldo Giacóia Junior. São Paulo: Annablume, 1997.

NEUKAMP, Elenilton. *Nietzsche, o professor*. São Leopoldo: Oikos / Nova Harmonia, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Filosofia na Era Trágica dos Gregos*. Org. e Trad. de Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008a.

- \_\_\_\_\_. *A Genealogia da Moral*. Trad. de Joaquim José de Faria. São Paulo: Centauro, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais*. Trad. notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004a.
- \_\_\_\_\_. *Crepúsculo dos ídolos, ou Como se filosofa com o martelo*. Trad. notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Considérations intempestives*. Paris: Aubier, 1954.
- \_\_\_\_\_. *El Nihilismo: escritos póstumos*. Barcelona, ES: Península, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Fragments póstumos*. Trad. Oswaldo Giacóia Junior. São Paulo: Unicamp – Faculdade de Educação, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à Tragédia de Sófocles*. Apresentação à edição brasileira, tradução do alemão e notas de Ernani Chaves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- \_\_\_\_\_. *O Livro do Filósofo*. Trad. de Rubens Eduardo Frias. 6.ed. São Paulo: Centauro, 2004b.
- \_\_\_\_\_. *O Viandante e a Sua Sombra*. Trad. e prefácio de Heraldo Barbuy. São Paulo: Ediouro, s/d.
- \_\_\_\_\_. *Sobre Verdade e Mentira*. Trad. e org. de Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008b. (Estudos Libertários)
- \_\_\_\_\_. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres volume II*. Trad. notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008c.
- \_\_\_\_\_. *O Anticristo*. Trad. de Rubens Eduardo Frias. 12.ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- NOBRE, Renarde Freire. *Weber, Nietzsche e as respostas éticas à crítica da modernidade*. Trans/Form/Ação, Marília, v. 26, n. 1, 2003. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31732003000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732003000100002&lng=en&nrm=iso) Acesso em 01 de Janeiro de 2012.
- OBIOLS, Guillermo; RABOSSI, Eduardo (Comps.). *La enseñanza de La filosofía en debate*. Colóquio Internacional sobre La Enseñanza de La Filosofía. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Filosofia da Educação: reflexões e debates*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. *Alheio Olhar*. Goiânia: Editora da UFG, 2004a.
- \_\_\_\_\_. *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio*. Goiânia: Editora da UFG, 2004b.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. *A Dinâmica da Vontade de Poder como proposição moral nos escritos de Nietzsche*. Campinas, SP: [s.n.], 1999. (Tese de Doutorado)

\_\_\_\_\_. *A Genealogia de Nietzsche*. 2. ed. rev. – Curitiba: Champagnat, 2005.

PAVIANI, Jayme. *Ensinar: deixar aprender*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. (Coleção filosofia)

\_\_\_\_\_. *Interdisciplinaridade: conceito e distinções*. Caxias do Sul: Educus; Porto Alegre, 2005.

PECORARO, Rossano. *Nilismo e (pós)modernidade: Introdução ao “pensamento fraco” de Gianni Vattimo*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

PERISSÉ, Gabriel. *Introdução à Filosofia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *Filosofia e História da Educação*. São Paulo: Ática, 1985.

PIOVESAN, Américo...et al. *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. (Coleção filosofia e ensino)

POURTOIS, Jean-Pierre, DESMET, Huguette. *A educação Pós-Moderna*. Trad. de Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura das aprendizagens*. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRESTES, Nadja M. Hermann. *Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

\_\_\_\_\_. *Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento*. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 22(1) 81-94, jan/jun. 1997.

PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RENAUT, Alain. *O indivíduo: reflexão acerca da filosofia do sujeito*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

ROCHA, Dorothy. *Filosofia da educação: Diferentes abordagens*. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação)

RODRIGUES, Luzia Gontijo. *"Unidade de estilo" e educação dos impulsos em escritos de juventude de Friedrich Nietzsche*. Trans/Form/Ação, Marília, v. 27, n. 2, 2004. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31732004000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732004000200005&lng=en&nrm=iso) Acesso em 05 de junho de 2010

SERRES, Michel. *Filosofia Mestiça*. Trad. de Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

\_\_\_\_\_. *O Incandescente*. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SCHILLING, Voltaire. *Nietzsche: em busca do super homem*. Porto Alegre: AGE, 2001.

SCHNITMAN, Dora Fried (Org.) *Novos Paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. Trad. de M. F. Sá Correia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

SUAREZ, Rosana. *Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural)*. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, Dez. 2005. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-512X2005000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200005&lng=en&nrm=iso) Acesso em 05 de junho de 2010

TADEU, Tomaz; Corazza, Sandra; Zordan, Paula. *Linhas de Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TONIN, Juliana. *Além ou aquém do Bem e do Mal?: pensamentos sobre a moral contemporânea*. In: *Conjectura: filosofia e educação*, v.11, n.1. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2006.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da Modernidade*. Trad. Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

VATTIMO, Gianni. *Diálogo com Nietzsche: ensaios 1961-2000*. Trad. Sílvia Cobucci Leite. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. *Introdução a Nietzsche*. Trad. de António Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

\_\_\_\_\_. *O Fim da Modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Trad. Maria de Fátima Boavida. Lisboa: presença, 1987.

VAZ, Adriana Maria Saura. *O Ensino de Filosofia e a “educação de si mesmo”*: refletindo com Nietzsche. Campinas, SP: [s.n.], 2000. (Dissertação de Mestrado)

VEIGA, Itamar Soares. *Filosofia e interdisciplinaridade: elementos a partir da atitude filosófica*. In: *Conjectura: filosofia e educação*, v.11, n.2. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2006.

WEBBER, José Fernandes. *Formação (Bildung), educação e experimentação: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche*. Campinas, SP: 2008. (Tese de Doutorado)

\_\_\_\_\_. *Singularidade e formação (Bildung) em Schopenhauer como educador de Nietzsche*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 35, n. 2, Agosto 2009. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022009000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000200003&lng=en&nrm=iso) Acesso em 05 de novembro de 2011

WINCH, Christopher; GINGELL, John. *Dicionário de Filosofia da Educação*. Trad. de Renato Marques de Oliveira. São Paulo: Contexto, 2007.

ZILLES, Urbano; ORO, Ari Pedro. *Filosofia da educação*. Porto Alegre: EST, 1981.