

Formação humana como metamorfose em Nietzsche: uma experiência com a Filosofia e a Arte¹

Human development as metamorphosis in Nietzsche: an experience with Philosophy and Art

Rodrigo Mafalda²

Lúcia Schneider Hardt³

Rosana Silva de Moura⁴

Resumo: O ensaio destaca alguns elementos da filosofia de Nietzsche que nos levam a constituir uma filosofia da educação desse filósofo. Particularmente, trabalhamos a crítica cultural nietzschiana objetivada em uma crítica aos estabelecimentos de ensino e naquilo que o pensador desvelou como sendo a pseudocultura de sua época, fenômeno que revela os limites existentes no modelo da *Bildung*, ainda tímida em relação à formação de um espírito livre, o qual demandaria, sobremaneira, arte e filosofia. Nossa intenção é a de interpretar os escritos do filósofo, destacadamente *Sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino* e o discurso do mestre Zarathustra, *Das três metamorfoses*, para pensar em possibilidades no horizonte da Filosofia da Educação contemporânea. A crítica de Nietzsche sobre o andamento do processo educacional nos estabelecimentos de ensino incide fortemente na formação do professor, o qual, em outras palavras, pode agenciar a relação entre filosofia e arte na formação do estudante.

Palavras-chave: Nietzsche; Filosofia da educação; Estabelecimentos de ensino.

Abstract: The essay highlights some elements of Nietzsche's philosophy that lead us to be a philosophy of education this philosopher. Particularly we work cultural criticism Nietzschean

¹ Texto originariamente – aqui com algumas atualizações, apresentado no “Simpósio Nietzsche, Freud, Foucault & Deleuze na educação”, no interior da logística do II ENCUESTRO INTERNACIONAL DEL CONOCIMIENTO: DIÁLOGOS EN NUESTRA AMÉRICA/ II ENCUESTRO DE LAS CIENCIAS HUMANAS Y TECNOLÓGICAS PARA LA INTEGRACIÓN DEL CONOSUR, em Bogotá (2013).

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Endereço eletrônico: mafalda.rodrigo2@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação. Endereço eletrônico: luciashardt@gmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação. Endereço eletrônico: rosanasilvademoura@gmail.com

objectified in a criticism schools and what the think unveiled as the pseudo of his time, a phenomenon that reveals the limits on the *Bildung* model, still timid in relation other formation of a free spirit, which would require, greatly, art and philosophy. Our intention is to interpret the writings of the philosopher, notably the *On the future of schools and Zarathustra master's discourse*, the three metamorphoses, to think about possibilities on the horizon of contemporary philosophy of education. Criticism of Nietzsche on the progress the educational process in schools focuses heavily on teacher education which in other words can broker the relationship between philosophy and art in the formation of the student.

Keywords: Nietzsche; Philosophy of education; Education establishments.

1. Considerações iniciais

Toda reflexão de Nietzsche sobre educação tem como finalidade principal denunciar o fato de o saber ter-se tornado um capital improdutivo com o qual nada se tem a fazer e protestar contra a formação histórica imposta à juventude na Alemanha de Bismarck. (DIAS, 2009, p. 50)

Neste ensaio, pretendemos recolocar algumas questões da filosofia de Friedrich Nietzsche (1844-1900) que nos levam a pensar em repercussões para a área da Filosofia da Educação, tendo em vista a divisa que os escritos sobre os estabelecimentos de ensino do autor nos apresentam para o exercício da interpretação e da formação humana. Para isso, temos em conta a vigorosa crítica cultural explicitamente levantada por Nietzsche nas conferências proferidas em 1872 (SOBRINHO, 2003).

A Filosofia da Educação, enquanto parte integrante do currículo do Curso de Pedagogia, tem por objetivo principal fazer pensar filosoficamente, ou seja, de modo radical, a complexidade da dimensão formativa do professor. Esse modo radical – comumente atribuído ao pensar filosófico, aplicado ao campo da educação – apresenta, segundo nossa perspectiva, no mínimo três pontos fundamentais, e por isso está vinculado, justamente, ao que se denomina a área de Fundamentos da Educação. A saber, esses três itens essenciais são: primeiro, a radicalidade do conceito do qual se está falando quando se investiga o que é possível em termos de formação (aqui se inclui o uso de uma filologia do conceito, por exemplo, ao modo nietzschiano, ou seja, situando e circunstanciando a historicidade de sua semântica); segundo, a atualização da formação no sentido de problematizá-la em face de desdobramentos como aquele de um tensionamento entre formação cultural e formação escolar; e, por fim, o entendimento de que a Filosofia da Educação, enquanto disciplina, tem seus limites, em função do problema do currículo. Entretanto, sabemos o quanto ela também pode significar e produzir outros modos de subjetivação para além de um currículo formal,

marcando a formação intelectual do aluno de pedagogia. Nesse caso, vale dizer, acreditamos no quanto se torna importante o uso do texto clássico para pensar em questões que problematizam a ideia de formação humana, tal como fazemos aqui. Assim sendo, o texto clássico teria a função de produzir um exercício de abstração, inerente à atividade intelectual que a Filosofia persegue, a qual é caracterizada pela relação entre o livre pensar e a teoria como um momento de “abstrair de si para escutar outrem [...] abstrair de si, atentar no que existe [...]”, conforme Gadamer (2001, p. 40) nos inspira. Ou seja, se uma das funções da Filosofia é a de exercitar a abstração do pensamento como modo de transcender o imediato, parece-nos que a leitura e a interpretação do texto clássico contribuiriam para isso. Dessa maneira, talvez, pudéssemos incluir um quarto item como ponto fundamental, que se apresenta, por um lado, com a importância que a história da Filosofia ainda nos lega enquanto operação necessária para constituir a formação intelectual do aluno e, por outro lado, para reavivar permanentemente a formação do mestre, considerando a densidade que a história nos dá, se colocarmos a Filosofia em um solo terreno, assim como ressalta Gadamer (2001, p.11):

[...] se alguém como historiador que filosofa quiser contribuir para a reflexão, terá de recuar até as origens da cultura, quer dizer, até os dados elementares, como são as palavras e a linguagem. A palavra e a linguagem estão visivelmente no início da história humana e da história da humanidade.

Em função dos pontos destacados aqui, pensamos que a Filosofia da Educação pode reverberar para além do problema do limite do formato da disciplina, tal como Flickinger (1998) nos alerta, fazendo-nos refletir sobre o quanto os elementos da constelação posta no clássico ainda se atualizam, oferecendo-nos o extravasamento necessário para doarmos, por meio de nossa interpretação, sentidos de vida. Nessa perspectiva, o estudo ensaístico que desenvolvemos neste trabalho assemelha-se a uma proposta hermenêutica de interpretação do texto nietzschiano para pensar a formação humana.

Friedrich Nietzsche foi filósofo esteta e extemporâneo à sua época. De modo amplo, podemos dizer que o conjunto de sua obra encerra uma crítica à cultura, à moral e aos problemas da verdade que se entrelaçam, produzindo uma história de mentiras a partir das quais o indivíduo se autoconserva (NIETZSCHE, 1983a), permanecendo na mesmidade por meio de ilusões que se esqueceram do que são (idem p. 48). Ele traça um ferrenho embate de ideias com a filosofia daqueles tempos nos quais a ascese era tanto da ciência quanto da moralidade cristã, razão pela qual seu espírito inquieto lança-se a pensar sobre o tempo e homens por meio de outro devir. Para o nosso filósofo, então, o problema central da Filosofia

e da História reside no afastamento do homem dos conteúdos da vida e da vontade de potência em nome de uma vontade de sistema, apoiada em argumentos. Ele nos lembra:

Armamos para nós um mundo, em que podemos viver, ao admitirmos corpos, linhas, superfícies, causas e efeitos, movimento e repouso, forma e conteúdo: sem esses artigos de fé ninguém toleraria agora viver! Mas com isso ainda não são nada de demonstrado. A vida não é argumento; entre as condições da vida poderia estar o erro. (NIETZSCHE, 1983b, p. 202)

Estamos entendendo que esse diagnóstico repercute em uma filosofia da educação. Em outras palavras, como essa crítica poliniza o horizonte da Filosofia da Educação? Um modo de deciframos o pensamento de Nietzsche, buscando contribuições para a Filosofia da Educação, encontra-se na interpretação e no cruzamento de dois escritos seus: primeiro, as cinco conferências sobre o problema dos estabelecimentos de ensino e, segundo, um pequeno (mas não menos importante) sobre as transmutações do espírito, compondo a obra *Assim falou Zaratustra, um livro para todos e para ninguém*.

Segundo Nietzsche, o problema dos estabelecimentos de ensino, ocupados com uma formação comprometida com os interesses do Estado⁵, repercute no entrave da formação para o espírito livre, no qual o indivíduo não estaria subsumido aos interesses daquele. Na primeira conferência, Nietzsche já nos chama a atenção para o que se erguerá ao longo do texto: uma tipologia que enredaria ora uma ênfase numa formação jornalística ora uma ênfase na erudição, ambas comprometendo a reflexão por parte dos envolvidos na formação. Trata-se de um fenômeno que o filósofo traduz como ‘pseudocultura’. É nesse ponto que reside a denúncia de um limite existente no modelo da *Bildung*⁶, ainda tímida em relação à formação de um espírito livre, o qual demandaria a arte e a filosofia na radicalidade da proposta de Nietzsche. Interpretando a tradição, Gadamer (1997, p. 48) destaca: “Formação integra agora, estreitamente, o conceito de cultura, e designa, antes de tudo, especificamente, a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades”. O projeto moderno de formação – a *Bildung* –, assim pensada, orienta-se por um princípio de universalidade, herança da filosofia hegeliana, para o qual os espíritos deveriam dirigir-se, subsumindo interesses particulares (GADAMER, 1997). Nietzsche vocifera contra essa determinação: é a vida do indivíduo na

⁵ Quando, de modo geral, “O progresso das escolas e das universidades dava a dimensão do nacionalismo, na mesma medida em que as escolas e especialmente as universidades se tornavam seus defensores [...]” (HOBSBAWM, 1982, p. 154). Nesse caso, as figuras de Hegel e Humboldt encontravam-se à frente da defesa de tais interesses (BRITTO, 2011), que buscavam equacionar a questão da educação por meio de uma expansão que efetivamente, segundo Nietzsche, levaria à redução da formação do espírito livre.

⁶ O termo refere-se a um tipo de formação modelar desenvolvida na Alemanha, entre os séculos XVIII e XIX (GADAMER, 1997; SUARÉZ, 2005; VIESENTEINER, 2011; WEBER, 2011; NASSER, 2015).

sua singularidade que precisaria estar no centro da formação humana nos estabelecimentos de ensino.

O problema é que a educação moderna para Nietzsche é sinônimo de domesticação⁷, sendo ideal para esse tipo de educação formar o jovem para ser ou erudito, ou comerciante ou funcionário do Estado, e apenas isso. O objetivo nesses três casos é transformar o jovem em uma criatura dócil, passiva e obediente aos valores morais em curso. Nesse sentido moderno de educação *versus* domesticação, cultura e educação são sinônimos de domesticação coletiva. No entanto, uma tradição cultural vital e clássica vê na cultura e na educação os sinônimos de adestramento seletivo e formação de si (DIAS, 1991). Essa crítica ao modelo posto na modernidade contemporânea de Nietzsche também pode ser encontrada como um dos Discursos de Zaratustra que o autor chamou *Das três metamorfoses*⁸ do espírito que se desdobra de dever moral em devir criança, e só então se torna aquilo que é, um “discípulo do filósofo Dioniso” (NIETZSCHE, 1983c, p. 365), ou, em outras palavras, tornar-se aquele que se permite experimentar a vida na sua exuberância, em constante dizer “sim” a ela, para além do ritmo sistemático que as instituições nos impõem e, muitas vezes, constroem a amplitude do espírito (NIETZSCHE, 1983c, p. 366).

Seguindo a direção de dizer “sim” à vida, implicando seu instante de criação – sendo a vida, mais, muito mais, do que o petrificado sistema –, a ideia primordial, então, seria provocar metamorfoses no círculo da mesmidade, pois o dizer “sim” à vida pede o instante *criança* no espírito, tomado pela curiosidade que o devir sugere e que a Filosofia da Educação procura dar escuta e fazer pensar. Contudo, como isso poderia ser possível no âmbito da Filosofia da Educação escolar? Essa parece ser a questão que desvela limites e alcances da área em face à realidade mesma. Se não é possível levar a termo uma idealidade transformativa na educação escolar, parece-nos que, em face dessa impossibilidade, não deveríamos furtar-nos a uma “postura refletida [...] que injetasse uma postura filosófica para dentro do trabalho educacional”, (FLICKINGER, 1998, p. 16) que, talvez, venha desdobrar outros sentidos no círculo fechado, impulsionando sua abertura em relação à formação humana no universo escolar e sob a responsabilidade do professor.⁹

⁷ Conforme Rosa Dias (1991), Nietzsche apresenta a distinção entre adestrar/cultivar (*Züchtung*) e domesticar (*Zähmung*), contrapondo-se inclusive à ideia em voga de *Zivilization* (ELIAS, 2011).

⁸ De recente, 2010, obra completa e traduzida por Mário da Silva. Como é sabido, há, também, publicações das Obras incompletas de Nietzsche no Brasil, da coleção *Os pensadores* (por exemplo, a de 1983), cuja tradução de *Das três transmutações* é de Rubens Rodrigues Torres Filho.

⁹ Segundo Flickinger (1998, p. 16): Ao falar de um comportamento refletido, quero refutar a compreensão da

Afinal, de que forma Nietzsche poderia marcar a formação intelectual de professores, de alunos em geral e, especificamente, de alunos de pedagogia? Será que um currículo diferenciado ou uma filosofia da educação com a presença de Nietzsche bastaria?

Sabemos que Nietzsche espelhou seus escritos sobre a educação no filósofo Arthur Schopenhauer (1788-1860), quem Nietzsche considerava seu mestre. Schopenhauer foi extraordinariamente importante para sua formação e sua filosofia a partir da ideia de afirmação da vontade. Mesmo assim, a filosofia de Nietzsche aponta uma declarada oposição à filosofia do mestre, uma vez que Schopenhauer é um filósofo da negação da vontade e Nietzsche, da afirmação da vontade. Assim, notam-se dois mundos, duas abordagens. Frente a esses pensadores, observamos modelos paradoxais, culturas rivais e escandalosamente *dependentes entre si*, se considerarmos o quão responsáveis podem ser pela produtividade histórica de seu próprio avesso, quando expostas numa forma tensionada – tensão necessariamente clássica e filosófica.

Nesse sentido, a apreensão da categoria da vontade na filosofia schopenhauereana é fundamental para pensar sobre um conceito de formação em Nietzsche. Suspensão, contemplação da objetividade, é a característica da “genialidade” requerida nos meios formativos para Schopenhauer. Desse modo, ele atribui à arte a mesma significação que atribui à santidade ascética e à filosofia pessimista, isso é, a libertação da ilusão que constitui o mundo da representação, a manifestação de sua essência profunda que é o desejo e, enfim, a libertação da servidão do querer-viver graças à contemplação, ou do alçar o sublime. Esse tipo de contemplação é um prazer calmante, aponta Nietzsche, e é na trilha do estado de alma religioso que o nosso filósofo se refere à estética de Schopenhauer e a ela se opõe.¹⁰ Assim sendo, quando falamos de estímulo e arte, também falamos da aprendizagem: do aprender a *ver*, aprender a *pensar*, aprender a *falar e escrever*, *tanto quanto aprender a viver* enquanto elementos integrantes do conceito de *Bildung* que, para Nietzsche, todavia, estariam fragilizados (VIESENTEINER, 2011). A educação seria uma experiência do aprender a *tornar-se o que se é*: uma potência dionisíaca criativa (NIETZSCHE, 1983c). A arte ou a

Filosofia da Educação enquanto área diferenciada dentro do leque temático da Educação. Muito pelo contrário, trata-se, ao meu ver, de uma postura que deveria penetrar todos os níveis do procedimento educativo imprimindo a cada um a qualidade do agir consciente. A Filosofia assumiria, neste caso, a função de providenciar as ferramentas intelectuais capazes de quebrar o domínio de uma racionalidade meramente instrumental.

¹⁰ Na perspectiva de Schopenhauer, a tragédia é a forma e o modelo absurdo da vida movida pela afirmação da vontade. Para Nietzsche, a tragédia tem outra representatividade: é uma forma radical de exposição à vida (BRUM, 1998, p. 105).

educação desinteressadas (ou, ainda, como calmante e remédio) é uma arte fraca aos olhos da filosofia trágica de Nietzsche. É reativa, uma arte moralizante, em essência niilista e decadente, representada como uma inversão dos valores. O empobrecimento da energia vital comanda esse gênero de arte, transmutando-se em fundamento metafísico da educação.

Ao contrário, Nietzsche vê na arte o grande estimulante da vida. A arte é essencialmente aprovação, divinização da existência. Ela é provocativa de um desarranjo do sistêmico que engessa a vida. No sentido atribuído por Nietzsche, não há arte pessimista: há um dizer “sim” à vida, um “eu quis assim”. Ou seja, esse filósofo abusa da ideia de uma vontade de potência como primeira fonte de todo fenômeno. Sobretudo, a arte e a educação devem embelezar a vida, dissuadindo e reinterpretando toda a feiura. O homem que cria obras de arte as faz porque sente em si uma superabundância dessas virtudes de embelezamento e de reinterpretação.

2. O que devemos aprender com os artistas

Nietzsche, em sua trajetória como filósofo, não abandona a importância da Arte e a função dos artistas. Em *Gaia Ciência* (2001), *aforismo 299*, ele nos desafia: *O que podemos aprender com os artistas?* Para ele, dispomos sempre de meios para tornar as coisas belas, atraentes, ainda que não sejam. Nesse espaço, nasce o artista. Esse movimento criativo não está apenas materializado por objetos extraordinários, mas está também nos corpos vivos, capazes de fazer coisas muito singelas, considerando como olhamos aquilo que nos rodeia. A vida deve ser vista e desejada assim como o artista deseja fazer surgir sua obra. Cabe a nós inventarmos novas possibilidades de vida, entrarmos no mundo não para nos adaptarmos ou ajustarmos, mas para construirmos a nossa própria singularidade. Essa arte da transfiguração, por vezes, ocorre contra o seu tempo, contra o presente, contra um modelo de formação.

Segundo Nietzsche, educar um indivíduo não significa desejar vê-lo fiel às demandas de seu tempo. O esforço em formar o indivíduo nessa direção acaba por ferir o próprio conceito de educação e cultura. Antes de tudo, educar implica conhecer bem a língua, ler com afinco e dedicação, ter uma disciplina em relação ao estudo com a mesma força e potência que o artista coloca em sua criação. A formação, portanto, inicia-se com obediência aos textos, à disciplina e à dedicação para, somente mais tarde, usufruir da autonomia. Nesse contexto, o ensino da arte é fundamental, inclusive para contrabalançar os ditames da ciência. A ciência insiste em racionalizar, medir, prever, eliminar as ilusões, e, nesse cenário, a arte

retoma a vida em sua intensidade, demonstrando, inclusive, que as ilusões são pedagógicas e ensinam a viver. Nietzsche, contudo, vê que o ensino da arte nas instituições do seu tempo é reduzido, o que dificulta entender os limites do conhecimento. A arte, em alguma medida, pode devolver ao jovem o direito de construir ilusões para embelezar a vida.

Em que medida, hoje, a arte é tomada com seriedade nas escolas? Como os docentes, então, podem ver o que acontece no interior da escola, entre sujeitos que aprendem e ensinam? O que podemos ver entre os conteúdos de um currículo, entre tarefas e leituras que são realizadas? Como a Filosofia da Educação pode ser uma ferramenta para investigar essas experiências que ocorrem em um “entre-lugar”? - inclusive naquilo que é vivido na universidade por meio de suas trajetórias formativas? O que significa pensar como um artista?

Saber olhar, talvez. Afastar-se, olhar de fora, juntar outras coisas além do que está dado no imediato, selecionar, arranjar aquilo que já se põe como definido. Também recortar, escolher, encobrir o que não precisaria aparecer, ou, ainda, diante das coisas tão múltiplas, “dispô-las de forma tal que elas encubram parcialmente umas às outras e permitam vislumbres em perspectivas [...] contemplá-las por um vidro colorido ou à luz do poente”. (NIETZSCHE, 2001, p.202). Assim, ver não é necessariamente um ato de classificação, de julgamento e simetria de perspectivas. A dimensão da arte alcança o ver para, com generosidade e curiosidade, buscar compreender os múltiplos deslocamentos humanos.

Nietzsche sugere a necessidade de crítica também a si mesmo. Uma avaliação que não cria a imobilidade, mas, ao fazer, deixa de lado. Uma avaliação que sabe descartar, abandonar sem ressentimentos. Somos, em geral, educados para não fazer o que não é seguro, pois aprendemos a renunciar, a evitar excessos. Somos ensinados a acumular e a não descartar. Nietzsche tem apreço pela moral que impele a fazer e a refazer múltiplas vezes, sonhar à noite em como fazer melhor a ponto de ter a medida de si mesmo, e não daquela moral que recomenda o mesmo para todos e sugere evitar o fazer perigoso. A despedida de algo, por vezes necessária, é própria de quem está vivo: ela vem daquele que age. Só deixamos de lado coisas que foram tocadas pela nossa vontade, afinal quem vive despede-se de coisas, tal como, para Nietzsche, as folhas amareladas despedem-se da árvore para que outras, novas e verdes, possam aparecer. Não conseguimos nem acompanhar tudo que nos deixa, pois “ao fazer deixamos de lado”. Diz Nietzsche: “assim eu gosto” (NIETZSCHE, 2001, p.206). A crítica tem esse tom, ela enxerga o que fazer, o que ainda pensar, deixando outras tantas para trás. Deixando, inclusive, leituras para trás – aquelas das quais, por fim, nos despedimos. Quando a

avaliação ocorre, não é o empobrecimento de si que fica delineado, mas a capacidade de fazer. A ação produz a despedida dando materialidade a uma vontade criadora.

Vejam os a crítica que o próprio Nietzsche faz a seu primeiro livro ao perceber, na maturidade, que enfrentou a racionalidade socrática da forma menos adequada, ou seja, por meio de argumentos e conceitos. Em sua tentativa de autocrítica sobre o livro *O nascimento da tragédia*, diz Nietzsche (2007, p.14): “é pena que eu não me atrevesse a dizer como poeta aquilo que tinha então a dizer”. A arte defendida e destacada em *O nascimento da tragédia* privilegiou Wagner e Schopenhauer, na medida em que eles representavam a afirmação da vida e da criatividade. Os dois foram a expressão da fase nietzschiana considerada metafísica. Os dois modelos pareciam enfrentar, por um lado, a moral e, por outro lado, a filosofia ocidental. Mas Nietzsche, em sua crítica a essa obra, percebe que se serviu de uma linguagem comum para tentar fazer algo incomum. Teria sido necessária outra linguagem, outras palavras, outra beleza. Teria sido necessário, então, pensar como um artista para ver “as coisas de soslaio e como que em recorte” (NIETZSCHE, 2001, p.202) para ter um vislumbre de todas as perspectivas.

Assim, em Nietzsche, a vontade de potência depende de três forças básicas: a perspectiva do artista, o desejo vulcânico de criação e a dimensão trágica da vida. São forças capazes de nos afastar dos rebanhos, dos excessos de exigência das instituições, para fazer nascer uma suposta beleza em constante deslocamento e capaz de fazer viver o espírito livre.

Nietzsche defende a possibilidade de que cada indivíduo seja um experimentador de si mesmo, um espírito livre e, portanto, em constante metamorfose, que é, em síntese, uma arte, a arte da transfiguração. Devemos ser fiéis a essa condição, e não aos planos do Estado e das instituições. Fazer experiências consigo mesmo implica ensaiar, arriscar, inventar sem desejar provar e/ou acumular verdades. A dimensão trágica da vida convertida em experiência pode produzir, em cada indivíduo, travessias qualificadas de formação jamais previsíveis pelas instituições.

3. O jeito trágico de pensar a Educação e a Filosofia da Educação

A dimensão trágica da educação é a própria dimensão estética, pois compreende a complexidade da vida: reconhece o sofrimento, a turbulência, o inaudito, buscando na arte uma expressão dessa energia para ser vivida afirmativamente e não silenciada pelos ajustes e convenções sociais.

Nossa interpretação é a de que os educadores estão desejando aproximar-se desse “jeito trágico-estético de ser” (SILVA, 2011), parecendo saturados de uma pedagogia instrumental. Por isso, faz-se necessário inventar outra pedagogia que não rejeite a tradição, mas deseje, com ela, inventar outras possibilidades para dar lugar a experiências formativas singulares.

A vulcanidade implica um desejo, quase uma compulsão à criação, desejando dar sinais de uma beleza que não se acomoda aos hábitos e insiste em se deslocar constantemente. Para os gregos, aspirar à beleza significa não desperdiçar energia, mas concentrá-la no que de melhor poderá surgir de nós mesmos. Essa determinação se apresenta de uma forma rara e singular. Precisamos deixar fluir a vulcanidade dos professores capaz de criar sua beleza e, nessa direção, a Filosofia da Educação, como disciplina, é um convite para viver uma possível e bela experiência de aprendizagem, atizando no estudante sua curiosidade e sua criatividade.

Precisamos reconhecer nossa ambiguidade¹¹, nossas ambivalências, os perigos que representamos para nós mesmos e cartografar supostas armadilhas que podem nos capturar. Excesso de entusiasmo e de otimismo pode ser um risco, por isso não devemos nos prender, em demasia, nem mesmo ao nosso próprio entusiasmo. Não se prender implica preservar-se. Isso parece ter relação com nossas investidas anteriores: não se prender a uma pedagogia *a priori*, não batizar nossa prática com nomes consensuais, significa preservar-se do terreno antiartístico, decadente, que nos quer ver recitador de cantos alheios, fazendo prescrições pedagógicas a partir de palavras ditas adequadas, mais claras, mais justas e lógicas. A vida exige acréscimo de energia, expansão, alargamento, extensão. Impedir essa pulsão significa impedir o mais refinado estado de formação humana. Nesse cenário, a pressa, a simplificação e a banalização não têm lugar. O ato criativo é escasso porque somos excessivamente adequados e ajustados ao nosso tempo. Nosso ajustamento é incompatível com a força e as manobras de quem supera seu tempo para criar. Nesse cenário de expansão, existe lugar para instituições capazes de fazer acontecer, com plasticidade, formas pedagógicas que promovam o pensar. A Filosofia da Educação é uma ferramenta para fazer explodir essa possibilidade na Universidade.

Iniciamos o texto analisando a crítica cultural nietzschiana objetivada em uma crítica aos estabelecimentos de ensino e naquilo que o pensador desvelou como sendo a

¹¹ O artigo, nesse ponto, buscará referências já trabalhadas em outro texto e pertinentes para a argumentação quanto ao tema que aqui é desenvolvido (HARDT; MOURA; BARBOSA, 2014).

pseudocultura de sua época e, nesse particular, por vezes, vemo-nos ainda diante desse mesmo problema. A possibilidade de formação de espíritos livres ainda é muito escassa, e está diante de nós uma tarefa para muito tempo ainda.

Concluindo, podemos dizer que a formação dada, enquanto educação no estabelecimento de ensino, deveria ser um exercício de deslocamento e releitura do lugar do artista, daquele que, sem cessar, transfigura coisas, posições, pontos de vista e situações. A crítica de Nietzsche sobre o andamento do processo educacional nos estabelecimentos de ensino incide fortemente na formação do professor que, em outras palavras, pode *agenciar* a relação entre filosofia e arte na formação do estudante. Essa é uma possibilidade que nos leva a pensar numa outra constituição da razão¹²; nos leva a pensar em elementos outros que a denunciam.

REFERÊNCIAS

BRITTO, F. L. A máquina da cultura: pedagogia e política entre Wilhelm von Humboldt e Nietzsche. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 302-310, set./dez. 2011.

BRUM, J. T. **O pessimismo e suas vontades**: Schopenhauer e Nietzsche. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

DIAS, R. M. **Amizade estelar**: Schopenhauer, Wagner e Nietzsche. Rio de Janeiro: Imago, 2009.

_____. Nietzsche: educador da humanidade. **Revista Lampejo**, n. 2, p. 10-16, out. 2012.

_____. A euforia de Nietzsche em Turim. In: O que nos faz pensar, n. 18, p. 37-44, set. 2004. **Cadernos do Departamento de Filosofia da PUC-Rio**. Disponível em: <<http://www.pgfil.uerj.br/publi/dias/turim.pdf>>

¹² Segundo Rosa Dias, comentando a interpretação de Klossowski sobre Nietzsche: “Contra muitos séculos de uma tradição que silenciou os afetos como promotores de sentido de todas as coisas, Nietzsche propõe a exacerbação das emoções, das paixões e dos afetos, da lógica do corpo e da linguagem da carne [...] Contra Spinoza, que nos convida a não rir, a não chorar, nem a execrar, mas antes compreender, concebe o ato intelectual como resultado de um estado de humor, de suas variações de intensidade e de fluxo. Desse modo, o pensamento para Nietzsche não é um sistema fechado que obedece aos dualismos do bem e do mal, do verdadeiro e do falso, mas uma formidável máquina que recebe e emite signos a partir das potências que acolhe, das forças que se exercem no corpo, como lugar dos impulsos, como produto mesmo dos impulsos e do “Si Mesmo” (Selbst), que reside no interior do corpo, exprime-se através do corpo e age como um ator que representa um papel ou muitos, e está condenado a obedecer às repetições desde sempre.” (DIAS, 2004, p. 39. Grifo da autora).

_____. **Nietzsche educador**. Coleção: Ação no magistério. São Paulo: Ed. Scipione, 1991.

ELIAS, N. Da sociogênese dos conceitos de “civilização” e “cultura”. In: _____. **O Processo civilizador**: uma história dos costumes. Tradução Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 21-61.

FLICKINGER, H-G. Para que filosofia da educação? 11 Teses. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v.16, n. 29, p. 15-22, jan/jun. 1998.

GADAMER, H-G. **Verdade e método I**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Elogio da teoria**. Tradução João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2001.

HARDT, L. S; MOURA, R. S; BARBOSA, H-H. As várias faces estéticas na formação humana: o fecundo universo da filosofia da educação. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 19, n. 1, p. 89-108, jan/abri. 2014.

HOBSBAWM, E. J. O nacionalismo. In: _____. **A era das revoluções**: 1789-1848. Tradução Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 151-164.

JAEGER, W. Paidéia: **A formação do homem grego**. Tradução Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MACHADO, R. Arte e Filosofia no “Zaratustra” de Nietzsche. In: Adauto Novaes (org.). **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

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

NASSER, E. Nietzsche e a política educacional da Alemanha do século XIX. In: **I Colóquio Internacional “A filosofia de Nietzsche e a teoria política**: abordagens contemporâneas”. Mesa-redonda. Florianópolis: UFSC, 2015.

NIETZSCHE, F. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: _____. **Obras incompletas**. Tradução e notas Rubens Rodrigues Torres Filho. 3. ed. São Paulo abril Cultural, 1983a. p. 43-52.

_____. A gaia ciência. In: _____. **Obras incompletas**. Tradução e notas Rubens Rodrigues Torres Filho. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983b. p. 187-223.

_____. Ecce Homo: como tornar-se o que se é. In: _____. **Obras incompletas**. Tradução e notas Rubens Rodrigues Torres Filho. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983c. p. 363-376.

_____. **Assim falou Zaratustra**. Tradução Mário da Silva. 18. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.

_____. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. In: _____. **Escritos sobre educação**. Tradução, apresentação e notas Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003. p. 41-137.

_____. **Para além do bem e do mal**. Prelúdio a uma Filosofia do Futuro. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **O nascimento da tragédia**. Tradução, notas e posfácio J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Gaia ciência**. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **Humano demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Tradução, notas e posfácio Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

REY, J-M. Valéry. Os exercícios do espírito. In: Aauto Novais (org.). **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 149-161.

SILVA, S. Pedagogia, do ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. **Revista de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92. n. 230, p. 107-125, jan/abr. 2011.

SOBRINHO, N. A pedagogia de Nietzsche. In: _____. **Escritos sobre educação**. Tradução Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003. p. 7-39.

SUARÉZ, R. Nota sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural). **KRITERION: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, n. 112, dez. 2005, p. 191-198.

VIESENTEINER, J. L. **Aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar e escrever**: condições do conceito de *Bildung* no *Crepúsculo dos Ídolos* de Nietzsche. Artigo no prelo, disponibilizado em Palestra/UFSC 2011.

WEBER, J. **Formação (bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: EDUEL, 2011.