



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Rita de Cassia Santos Couto

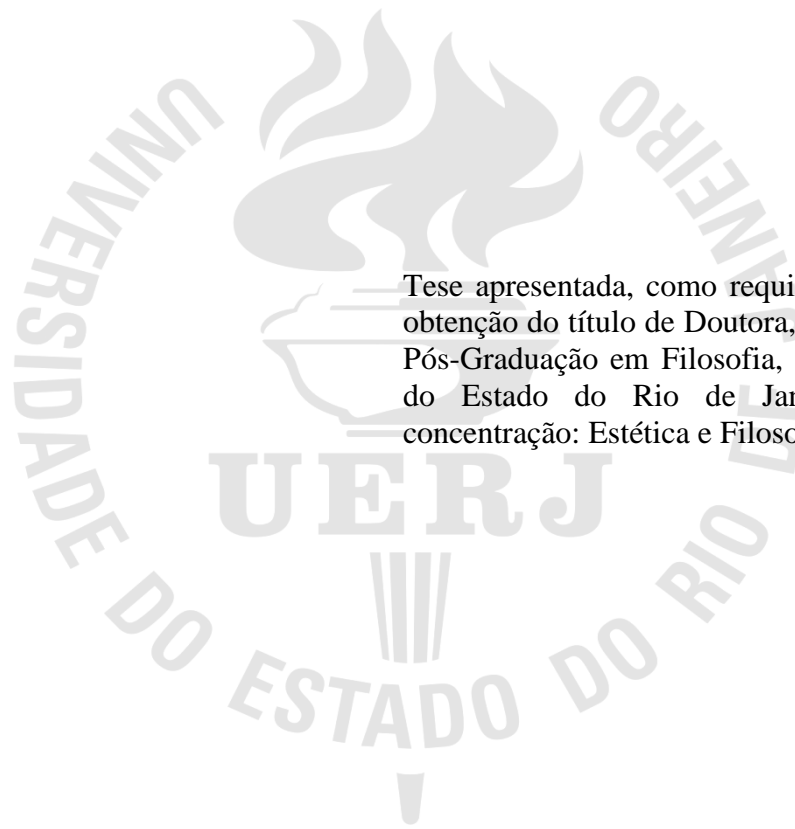
Nietzsche e a arte de ensinar Filosofia como linguagem criadora para a vida

Rio de Janeiro

2022

Rita de Cassia Santos Couto

Nietzsche e a arte de ensinar Filosofia como linguagem criadora para a vida



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estética e Filosofia da Arte.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Helena Lisboa da Cunha

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CCS/A

C871 Couto, Rita de Cassia Santos.
Nietzsche e a arte de ensinar Filosofia como linguagem criadora para a vida /
Rita de Cassia Santos Couto. – 2022.
196 f.

Orientadora: Maria Helena Lisboa da Cunha.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Filosofia – Estudo e ensino – Teses. 2. Vida – Teses. 3. Artes – Teses. I. Cunha, Maria Helena Lisboa da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDU 1(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rita de Cassia Santos Couto

Nietzsche e a arte de ensinar Filosofia como linguagem criadora para a vida

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Estética e Filosofia da Arte.

Aprovada em 08 de novembro de 2022.

Orientadora:

Prof.^a Dra. Maria Helena Lisboa da Cunha
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Rosa Maria Dias
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

Prof.^a Dra. Izabela Aquino Bocaiuva
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

Prof. Dr. Miguel Angel Barrenechea
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Luis César Fernandes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Prof. Dr. Felipe Gonçalves Pinto
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a minha mãe (in memoriam), a quem agradeço as bases que me fizeram ser a pessoa que eu sou.

AGRADECIMENTOS

No percurso da escrita desta Tese “lutei” com as palavras, mas também, alegrei-me ao escrever, “dancei” com elas. Busquei defender a arte de ensinar Filosofia, na concepção nietzschiana, como linguagem criadora para a vida. Nisso, compreendi que sendo a linguagem a “ferramenta” para ensinar Filosofia, o dizer filosófico se justifica como arte porque a vida está atravessada pela linguagem quando pensamos, sentimos e agimos. Busquei destacar que ensinar Filosofia é importante quando visa à diversidade de saberes e ao estímulo para sermos capazes de pensarmos por nós mesmos.

Não caminhei sozinha, muitos fizeram parte dos meus tropeços e dos meus passos firmes. As pessoas que estiveram presentes nesta minha caminhada merecem ser lembradas.

Agradeço a minha família, meu marido Paulo e meus filhos, Milene e Alan, por todo apoio, compreensão, incentivo e amor.

A minha orientadora, Maria Helena Lisboa da Cunha, pelo apoio e confiança que orientou minha pesquisa.

A professora Rosa Dias, que com toda delicadeza no seu dizer, apontou para questões relevantes na minha Tese.

Ao professor Miguel Angel Barrenechea, que com todo afeto, cuidado e atenção destacou questões para serem corrigidas, fazendo com que eu aprimorasse meu texto.

Sempre tive os cabelos plantados em várias direções e os dentes e os pelos da baba. Ora, os nervos e toda a alma devem ser assim também. É o que me torna insolúvel para as pessoas que têm tudo arrumado em um único sentido e não podem conceber um redemoinho. É o que desconcerta aqueles que poderiam me livrar dessa lepra mitológica. Eles não sabem por qual lado me pegar.

Jean Cocteau

RESUMO

COUTO, Rita. *Nietzsche e a arte de ensinar Filosofia como linguagem criadora para a vida*. 2022. 196 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ano de 2022.

Este trabalho tem como propósito analisar o uso da palavra como “ferramenta” para ensinar Filosofia. A escrita circula entre três caminhos inerentes a vida: pensar, sentir e agir. O tema é a arte de ensinar Filosofia. O objetivo é de refletir sobre o desafio de ensinar Filosofia por meio de uma linguagem que estimule o pensar por si, provoque “novos” pensamentos a “boas” ações diante das circunstâncias da vida. Essa linguagem representa o dizer filosófico em prol da transformação de si. Isso ocorre quando há uma tensão desse dizer entre a formalidade e a criatividade. Essa tensão representa um “jogo” no enfrentamento das forças da linguagem “prisioneira” pela razão a qualquer custo e das forças da linguagem “liberta” pela arte. A metodologia é teórica e está baseada nos escritos de Nietzsche. Bem como, a justificativa está amparada na ótica nietzschiana de que a vida se passa no universo da linguagem. O problema consiste na seguinte questão: a palavra, no momento de ensinar e aprender Filosofia, afeta e provoca um pensamento transformador, criador de si e afirmador da vida ou ela só é usada para comunicar, instruir com o objetivo de transmitir ideias formatadas? Esse problema implica numa provocação para se pensar nas seguintes questões: primeira, acerca do aprendizado da língua materna nos estabelecimentos de Ensino, sobre o cultivo de uma “língua morta” oriunda de uma tradição filosófica presa a abstrações, em detrimento da “língua viva” presente na vida concreta. Segunda, em relação a palavra como pulsão e afeto diante das circunstâncias da vida. Por fim, quanto às experiências e às vivências na prática de ensinar e aprender Filosofia. Nisso, a arte e a filosofia precisam estar unidas para exprimir sentires e pensares que se manifestam nas formas criativas e intensas no dizer a palavra no momento de ensinar e aprender Filosofia. Assim, mostrar a necessidade de dominar a língua materna e “ruminar” os textos filosóficos, priorizando nesses textos a interpretação e não a explicação em busca da verdade absoluta. Sustenta-se, portanto, a hipótese de que o dizer filosófico afeta quando ensina a pensar por si, a sentir diante das vicissitudes da vida e a agir com coragem. Logo, defende-se nesta Tese a inserção da linguagem como arte no âmago da Educação filosófica, fomentando a diferença e a criatividade em detrimento da padronização. Com isso, transmutar o modo do dizer “técnico”, padronizado, para a maneira de dizer “criativa”, provocativa no momento de ensinar e aprender Filosofia.

Palavras-chave: Ensino. Vida. Filosofia. Artes. Palavra.

ABSTRACT

COUTO, Rita. *Nietzsche and the art of teaching philosophy as a language that creates for life*. 2022. 196 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ano de 2022.

This work aims to analyze the use of the word as a “tool” to teach Philosophy. The writing circulates between three paths inherent in life: thinking, feeling, and acting. The theme is the art of teaching philosophy. The objective is to reflect on the challenge of teaching philosophy through a language that stimulates thinking for itself, provokes “new” thoughts to “good” actions in the face of life circumstances. Its language represents the philosophical saying in favor of self transformation. This occurs when there is a tension of the saying between formality and creativity. This tension represents a “game” in the confrontation of the forces of language “trapped” by reason at any cost and the force of language “freed” by art. The methodology is theoretical, and it is based on the writings of Nietzsche. As well, the justification is supported by Nietzsche's perspective that life takes place in the universe of language. The problem consists in the following question: Does the word, at the time of teaching and learning philosophy, affect and provoke a transforming, self-creating and life-affirming thought or is it only used to communicate and instruct with the aim of transmitting formatted ideas? This problem implies a provocation to think about the following questions: first, about the learning of the native language in educational establishments, about the cultivation of a “dead language” coming from a philosophical tradition trapped in abstractions, rather than “living language” present in concrete life. Second, in relation to the word as a drive and affection in the face of life's circumstances. Finally, as for the life experiences and practice of teaching and learning philosophy. Thus, art and philosophy need to be united to express feelings and thoughts that are manifested in creative and intense ways in saying the word at the time of teaching and learning philosophy. It is shown the need to master the native language and “ruminate” the philosophical texts, prioritizing in these texts the interpretation and not the explanation in search of the absolute truth. It is supported the hypothesis that the philosophical saying affects when it teaches to think for itself, to feel in the face of the vicissitudes of life and to act with courage. Therefore, this thesis defends the insertion of language as art at the heart of philosophical education, fostering difference and creativity instead of standardization. With this, transmute the way of saying “technical,” standardized, to the way of saying “creative,” provocative, at the time of teaching and learning philosophy.

Keywords: Teaching. Life. Philosophy. Art. Word.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
1 PENSAR A PALAVRA NA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA	17
1.1 Sobre a palavra como “ferramenta” para ensinar Filosofia	19
1.1.1 <u>Do escrever e ler para aprender Filosofia como conhecimento de vida</u>	23
1.1.2 <u>Da interação dos saberes entre aluno e professor</u>	37
1.1.3 <u>Do domínio da língua materna para a apropriação dos textos filosóficos</u>	44
1.1.4 <u>Do sistema educacional</u>	58
2 SENTIR COM A PALAVRA QUE DANÇA	67
2.1 Sobre a linguagem como arte: pulsão de vida concreta	71
2.1.1 <u>Do corpo que fala</u>	80
2.1.2 <u>Da má consciência que cala</u>	92
2.1.3 <u>Do ler e escrever que “dança” com as palavras</u>	111
2.1.4 <u>Da união do coração com o pensamento</u>	124
3 AGIR COM A PALAVRA NO ENSINO FILOSOFIA	131
3.1 Sobre o perspectivismo no dizer filosófico	134
3.1.1 <u>Da oferta do ensino de Filosofia</u>	141
3.1.2 <u>Do ensinar e aprender Filosofia na sala de aula</u>	145
3.1.3 <u>Da conversa sobre Filosofia e relatos do dizer</u>	153
3.1.4 <u>Do tornar-te quem se é</u>	161
3.1.5 <u>Do tornar-se mestre e da valorização do gênio</u>	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	191

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De tudo que se escreve, aprecio somente o que alguém escreve com seu próprio sangue. Escreve com sangue; e aprenderás que o sangue é espírito. Não é fácil compreender o sangue alheio; odeio todos os que leem por desfastio. [...] Aprendi a caminhar; desde então, gosto de correr. Aprendi a voar; desde então, não preciso de que me empurrem, para sair do lugar. Agora, estou leve; agora voo, agora vejo-me debaixo de mim mesmo; agora, um Deus dança dentro de mim.

(Friedrich Nietzsche)

Nietzsche afirma que “aprecia somente o que alguém escreve com seu próprio sangue”. Parto dessa afirmativa para pensar no que defendo nesta Tese: ensinar Filosofia como linguagem criadora para a vida. O tema deste estudo se refere a palavra como “ferramenta” para ensinar Filosofia. Com a finalidade de analisar, argumentar e defender a linguagem criadora na educação filosófica círculo entre a tríade inerente à vida: *pensar, sentir e agir*. Pois, por meio da palavra exercitamos o pensamento, alimentamos os afetos e filosofamos. Com ela, busca-se identificar os problemas, cria-se conceitos relacionando-os à vida no tempo e no espaço.

Este tema foi ganhando forças no decorrer das minhas experiências como professora de Filosofia, na prática de estágio docente nesta Universidade (UERJ) e nas aulas de pós-graduação, Especialização, em “Ensino de Filosofia no Ensino Médio” na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)¹. Outra questão que me impulsionou para escrever acerca do tema desta pesquisa, defendendo o ensino de Filosofia como linguagem criadora, foi a minha discordância em relação à implementação do Novo Ensino Médio². Enxergo um prolongamento

¹ Gostaria de ressaltar o que ocorreu no momento da oferta do curso: teria início no segundo semestre do ano de 2019. Contudo, foi informado no site da UNIFESP: “a Diretoria de Educação a Distância, encontra-se, no momento, em procedimentos internos de revisão de seu orçamento – 2019, portanto, as ofertas de cursos aprovadas no âmbito do edital 05/18, para início no segundo semestre de 2019, encontram-se suspensas”. Portanto, o curso só iniciou no mês de novembro de 2020. É importante refletirmos acerca desse fato, em relação ao investimento governamental na Educação, pois ela foi vista como parte insignificante pelo governo federal vigente. Contudo, defendo que o pensamento filosófico crítico precisa estar “vivo”, não pode “morrer”.

² Por meio da medida provisória nº 746/2016 que se transformou na lei nº 13.415/2017 e, também, por meio da implantação da nova BNCC, suscitou-se várias mudanças no currículo da Educação Básica.

de um currículo de Filosofia fragilizado e vazio. Nisso, o itinerário formativo que abrange o ensino de Filosofia na área do conhecimento das *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* confere uma superficialidade, pois não aprofunda o conhecimento filosófico. Há um descaso com a “disciplina” de Filosofia, entre outras, pois ela não é mais obrigatória em todos os anos do Ensino Médio. Só são obrigatórias, nos três anos, as “disciplinas” de matemática e português. Além disso, com o projeto nomeado de “áreas do conhecimento” os conteúdos de Filosofia aparecem, eventualmente, de forma breve e resumida nos livros didáticos. Outra questão, refere-se acerca da crença na ilusão de que o aluno poderá escolher o que deseja cursar. Além disso, com essas mudanças no Ensino Médio, os cursos de licenciaturas, provavelmente, terão ainda menos procura nas Universidades. Com isso, há o aumento da precarização da oferta da “disciplina” de Filosofia.

Essas questões conflitantes, acerca da oferta da “disciplina” de Filosofia, levam-me a pensar sobre a relevância da palavra como “ferramenta” de trabalho dos docentes. Ao elaborar o conteúdo programático para as aulas de Filosofia, depara-se com uma via de mão dupla, um momento de escolha. Num sentido, seria necessário incorporar as forças ativas, adotando conteúdos com base na linguagem criadora para a vida, provocando o pensamento genuíno, isto é, um ensino “aberto” para novas e múltiplas ideias, estimulando um saber singular para pensar por si. Noutro sentido, estão presentes as forças passivas, quando se fomenta um conteúdo programático “fechado” em si mesmo, por meio do excesso de história e da memorização dos fatos, alimentando-se a crença de que existem certezas absolutas.

Logo, no ensino “aberto”, pressupõe-se resgatar do nascimento da Filosofia aquilo que nela era inerente à Educação filosófica – o pensar por si –, cultivando no discente a vontade de ser singular. Já no ensino “fechado”, considera-se que a “disciplina” de Filosofia está encarregada de revelar uma verdade inquestionável. Isso representa um pensamento focado nas certezas, perpetuando-se a teoria da existência do domínio do saber verdadeiro e imutável. Ao se propor um conteúdo programático para as aulas de Filosofia: “aberto” ou “fechado” traça-se uma escolha. Todavia, na estreiteza entre o pensar e ser pensado há um desafio nessa escolha. Aqui defendemos a via que se direciona ao ensino “aberto”, quando a palavra precisa estar carregada de arte e o indivíduo embebido da sua singularidade para ser criador.

Quanto aos atores pertinentes ao contexto educacional e aos espaços educativos, ressalto que há alguns entraves. Muitos discentes chegam, na etapa do Ensino Médio, analfabetos funcionais, com dificuldades de ler, com bloqueio no momento de escrever e com medo de dizer algo e errar. Essas dificuldades, provavelmente se estenderam para o nível do Ensino Superior. Quanto aos docentes, muitas vezes, seguem um currículo “fechado”, vazio e

desconectado da vida. O âmbito da sala de aula, geralmente, padece de um ambiente “frio”, encerrado nele mesmo, com cadeiras agrupadas umas atrás das outras, o que não favorece a interação entre os saberes do professor e do aluno. A carência do domínio da língua materna, a obrigação dos professores em seguir um sistema padronizado e o âmbito escolar “confinado” das salas de aula, por certo, levam os “atores” desse contexto educacional para um “centro gravitacional”. Desviar deste caminho é um desafio. Lutar, parafraseando Nietzsche, “contra o adversário que não é visível e fixo”. Portanto, há algumas dificuldades em colocar em prática o exercício de aprender a pensar, para desenvolver “novos” pensamentos e “boas” práticas.

Amparada na crítica nietzschiana acerca do sistema educacional, principalmente, sobre a carência do domínio da língua materna, pretendo refletir sobre a arte de ensinar Filosofia. Para pensar nisso, defendo que a palavra seja capaz de afetar, estimular a linguagem criadora para a vida. Na linguagem criadora é preciso desprezar os “artigos de fé”, ou seja, a razão dogmática, o conhecimento metafísico e a obediência à moral. Esses artigos giram em torno da crença de que existem as coisas eternas e imutáveis. Com elas, pretende-se igualar o pensamento, tem-se a intenção de ignorar os diferentes pontos de vista, pois não se quer fomentar a diferença. Todavia, com a linguagem criadora, busca-se libertar o pensamento por meio das palavras. Nela estão entrelaçados a multiplicidade e a pluralidade dos textos, isto é, a possibilidade de criar e desenvolver um novo modo de dizer o que já foi dito, estimulando a força da criação e a autoformação dos indivíduos, ou seja, aprender a pensar por si. Assim, perfaz-se o recomeço no exercício de filosofar como arte da linguagem que “dança” no momento de falar, de escrever e de ler. Para isso, seria preciso pensar na relevância de “escrever com sangue”; de “sentir” com a palavra para se afetar e “agir” com ela em busca de se tornar o que se é.

Há, no entanto, um problema que atravessa esta Tese contido na seguinte questão: a palavra, no momento de ensinar e aprender Filosofia afeta e desenvolve um pensamento transformador, criador de si e afirmador da vida, ou ela só é utilizada para comunicar, instruir e formar uma “massa pensante” com o objetivo de transmitir ideias formatadas? A partir dessa questão, defendo a seguinte hipótese: que no ato de ensinar e de aprender Filosofia com arte, no exercício comunicativo dialógico, por meio de uma linguagem criadora diante da tríade intrínseca à vida – pensar, sentir e agir –, estimula-se o pensamento singular para se tornar quem se é. A justificativa para escrever esta Tese está na convicção de que, amparada na perspectiva nietzschiana, a vida se passa no universo da linguagem. Por isso, a palavra como “ferramenta” para ensinar Filosofia, dotada da “potência forte”, como criação e afirmação da vida, estimulará à vontade nos indivíduos para pensar de maneira crítica e criativa.

O objetivo nesta Tese é de defender o ensino e o aprendizado da Filosofia embebido da arte, da intuição criativa e de “poros”³. Contudo, o desafio persiste no momento do enfrentamento da dualidade entre “vontade de potência fraca”, como verdade, e “vontade de potência forte”, como criação⁴, ou dizendo de outra forma, entre o perspectivismo do conhecimento⁵ e o universalismo e do conhecimento. Esse, persegue o caminho em busca de igualar os saberes, unificar e padronizar, visando uma mesma interpretação. Aquele, procura negar uma verdade absoluta que busca o triunfo de uma interpretação única. Na concepção nietzschiana, o perspectivismo do conhecimento é plural. Por isso, possibilitará várias interpretações. De acordo com Granier (2009, p. 64-65) “Nietzsche não se cansa de guerrear contra o fantasma da totalidade”. Nesse sentido, defendo a diversidade, o perspectivismo do conhecimento para dessa forma criticar a padronização da linguagem dogmática, a crença na metafísica no dizer filosófico e a obediência da moralidade das ideias fechadas. Pois, tudo isso representa para Nietzsche (2010a, p. 140) “uma *vontade de nada*, uma aversão à vida, uma revolta contra os mais fundamentais pressupostos da vida, mas é e continua sendo uma vontade! ...[...] o homem preferirá ainda *querer o nada a nada querer*...”. Na concepção nietzschiana há uma “doença” que afeta o indivíduo na modernidade. Esse indivíduo busca a “cura”, por meio do ideal ascético ou do niilismo, ou seja, na negação da imanência – na vida vivida.

O conceito de vida é o fio condutor da filosofia nietzschiana, pois, os escritos do filósofo são repletos de uma riqueza de caracterização diante da tríade que compõe a vida: pensar, sentir e agir. Nietzsche reconhece uma “doença” humana no momento em que os indivíduos se veem perdidos, quando percebem que “*Deus está morto*” e que a “*ciência não é infalível*”. Se considerarmos essa possibilidade, seria necessário indagarmos: haveria “cura” para essa “doença”? O que fazer, diante da incerteza de viver, sabendo da inexistência de Deus e da descrença na verdade da ciência? Sem a crença em um Deus e sem a certeza em uma ciência em quem o indivíduo poderia se apoiar? É importante refletirmos sobre essas questões e

³ Poros representam entranhas que possibilitam a respiração da pele, metaforicamente, são as brechas na linguagem verbal formal, onde podemos comunicar, de uma maneira criativa, a linguagem legitimada e fixada pela razão.

⁴ Machado (2002, p. 75) escreve sobre o conceito nietzschiano de “vontade de verdade”, explicando que esse conceito para Nietzsche é “a crença, que funda a ciência, de que nada é mais necessário do que o verdadeiro”. Além disso, Machado (2002, p. 69) esclarece que o conceito de “vontade de potência”, que Nietzsche desenvolve, diz respeito a força, pois ela se processo “não só na força ativa mas também na força reativa [...] a vida como vontade de potência mesmo quando ela é reativa, negativa, fraca, isto é, quando exprime uma vontade do nada, quando é niilista”.

⁵ Sobre o perspectivismo do conhecimento, Nietzsche (2011b) escreve, no aforismo 481, que “tanto quanto a palavra ‘conhecimento’ tem sentido, o mundo é conhecível: mas ele é *interpretável* de outra maneira, ele não tem nenhum sentido atrás de si, mas sim inúmeros sentidos. ‘Perspectivismo’”.

repensarmos, a partir dos escritos nietzschianos, acerca da transvaloração dos valores da verdade absoluta diante da vida vivida. Nessa perspectiva, o indivíduo que se encontrava “doente” precisaria se afastar do “rebanho”⁶, viver uma vida afirmativa e adotar uma linguagem criadora.

Para defender a arte de ensinar Filosofia como linguagem criadora para a vida na ótica nietzschiana, desloco-me no tempo e no espaço em que o filósofo viveu, mas me aproximo do pensamento dele. Traço um caminho, seguindo a partir das críticas de Nietzsche sobre a proposta educacional na modernidade e do uso da linguagem que se encontra desconectada da vida. Com isso, pretendo repensar acerca da Educação Filosófica na atualidade. Adoto, embebida pelos escritos nietzschianos, uma linguagem trágica⁷, um *pathos* dionisíaco e uma vicissitude sem culpas. Considero, portanto, a possibilidade da harmonia entre pensar e sentir para agir no momento de ensinar e aprender Filosofia. Busco reconhecer a necessidade de afetar e ser afetada por meio do uso da linguagem criadora. Tomada pela viabilidade desse cenário, alimento a proposta de fomentar a autossuperação de si e a valorização da diferença. Como contraponto, questiono o uso da linguagem dogmática e metafísica, bem como as propostas educacionais para igualar os diferentes na Educação Filosófica.

Desenvolvo uma metodologia investigativa do uso da palavra como “ferramenta” do ensino de Filosofia. Baseada numa abordagem teórica, adoto um procedimento de “escavadora” dos escritos de Nietzsche em busca de considerar a possibilidade de desenvolver uma linguagem criadora para a vida no momento de ensinar Filosofia. Percorro os textos do filósofo, no período de juventude, principalmente, os escritos *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino, as Considerações Intempestivas*⁸ e o texto póstumo *Verdade e mentira no sentido extramoral* para compreender a sua crítica sobre as questões educacionais e culturais, mas também, para pensar na valorização da arte. Caminho, também, pelos escritos da maturidade, especialmente, nos livros *Humano demasiado humano, A gaia ciência* e *Aurora*,

⁶ Nietzsche (2011 b), no aforismo 285, afirma que “o rebanho tende à paralisia e à conservação, nele não há nada criativo”.

⁷ Na obra *O nascimento da tragédia*, Nietzsche afirma que a tragédia para os gregos é uma questão de existência, mas só acontece com a conciliação das figuras simbólicas de Apolo com a figura de Dionísio. Pois, na arte trágica, Apolo não vive sem Dionísio. Além disso, para Nietzsche, ter o *phatos* dionisíaco é celebrar o momento da exaltação, adotando a linguagem simbólica do encantamento, da reconciliação entre os homens e a natureza, colocando-se distante das regras instauradas.

⁸ A obra intitulada *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* foi escrita no ano de 1872. O texto *Introdução teórica sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral* foi escrito em 1873, publicado postumamente. As IV Considerações Intempestivas escritas nos anos de 1873 e 1874 tiveram os seguintes títulos: I- *David Strauss*; II- *Das vantagens e desvantagens da história para a vida*; III- *Schopenhauer educador* e IV- *Wagner em Bayreuth*.

para refletir sobre o uso da multiplicidade das palavras. Nos seus últimos escritos me debruço na leitura dos livros *Genealogia da moral*, *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*, *Ecce homo: de como se torna o que se é* e *Crepúsculo dos ídolos*. Para, a partir do pensamento de Nietzsche, repensar sobre a denúncia em relação à hipocrisia da moral. Além disso, buscar compreender a linguagem artística, em que o filósofo conta, como ele mesmo diz no final do prólogo da sua obra *Assim falou Zaratustra*, “o ocaso de Zaratustra”. Tomo como base, também, os escritos dos comentadores e estudiosos de Nietzsche. Além disso, considero relevante ressaltar os estudos sobre ensino de Filosofia. Saliento que, no início de cada um dos capítulos, cito as belas palavras de dois autores da literatura brasileira: Clarice Lispector e Rubens Alves como ilustração das possibilidades de uma escrita estética, criativa e dialógica. Para ressaltar, ainda mais essa perspectiva, apresento como epígrafe da conclusão o poema da autora Lia Luft chamado: *A palavra nua*.

No primeiro capítulo proponho *pensar a palavra na Educação Filosófica*. Tomo como base as críticas de Nietzsche à educação e à cultura diante da conjuntura política e econômica da Alemanha no século XIX. A partir disso, sigo analisando os escritos do filósofo acerca do processo de ensino-aprendizado da Filosofia; sobre a necessidade de ler e escrever bem; em relação à relevância da interação dos saberes entre aluno e professor; no que concerne às práticas e aos exercícios de leituras e escritas para dominar a língua materna; no que diz respeito às situações que levariam o professor ao desânimo para ensinar e o aluno ao desinteresse para aprender.

Sigo para o segundo capítulo com o desafio de *sentir com a palavra que dança*, ultrapassando as certezas de que se estabeleceu nela, para “dançar” com ela, no sentido de me deslocar da dualidade entre alma e corpo. A partir dessa ótica, analiso o uso da linguagem, na perspectiva de Nietzsche, como pulsão da vida concreta. Busco tencionar o uso das palavras que se estabelece em três lugares: *no corpo que fala; na consciência que cala e no ler e escrever diante das vicissitudes da vida*. Primeiro analiso o espaço do “corpo”, na expressividade espontânea que “dança” com as palavras, na liberdade do dizer por meio dos olhares e dos gestos. Em seguida, escrevo sobre a “consciência” que cala, ou seja, que poda a linguagem livre daquele que quer falar. Por fim, examino a linguagem na perspectiva da arte, criação e força vital, pulsão afirmativa da vida. Prossigo, argumentando que é possível “dançar” com as palavras, mesmo diante da dicotomia entre a linguagem moralizante e a linguagem artística. Dessa maneira, sentir a palavra que “dança” significa buscar a possibilidade da diversidade no encontro do coração com o pensamento.

Por fim, no terceiro capítulo, reflito sobre *o agir com a palavra* no momento de ensinar Filosofia. Para isso examino questões relevantes sobre a oferta da “disciplina” de Filosofia; as questões que se sucederam, em parte revelada na história, sobre a presença da Filosofia no contexto educacional; as experiências na prática de lecionar Filosofia e sobre o dizer filosófico no âmbito da sala de aula. Nesse sentido, defendo o efeito da linguagem como arte em busca da liberdade no “sentido” de se chegar *a ser o que se é*. Por fim, apresento dois “tipos” desenvolvidos por Nietzsche: o homem raro – “o gênio” – que guia a si e o homem modelo – “o mestre” – que guia o outro.

Nietzsche apresenta “imagens” e “tipos” nos seus escritos. E como uma espécie de movimento com as palavras ele é capaz de perpassar pelas experimentações de dizê-las. Por meio da escrita que “dança” com as palavras ele desenvolve uma dinâmica de saberes diversificados, ultrapassando os limites do objetivo da linguagem de só comunicar. Portanto, a leitura passa a ser menos focada em conceitos e mais voltada para a problematização de pontos de vistas – interpretações. Para tal entendimento, seria necessário um olhar distante do dogmático, ao contrário, ter uma visão em perspectivas. Nisso, embeber-se de leituras diversas como faziam os gregos antigos. Adotar uma visão extemporâneo, permitindo-se um mergulho em culturas diferentes. Ao priorizar o uso de recursos estilísticos variados, como por exemplo: aforismo, conversa, autobiografia e “conto”, Nietzsche constrói um dinamismo em que possibilita experimentar a palavra “dançarina”.

A partir dessa visão artística dos modos de escrever de Nietzsche, pretendo escavar nos escritos do filósofo questões que se referem à linguagem criadora. Para isso, resgato a palavra como “ferramenta” para ensinar Filosofar atravessada pelo afeto. No “fio” do olhar atento à linguagem que perpassa a tríade da vida: *pensar, sentir e agir*, conceber o ensino de Filosofia como arte, conectado à vida sempre em transformação, ou seja, uma maneira de colocar-se no mundo em várias perspectivas. Logo, no momento de ensinar Filosofia, por meio dos textos filosóficos, seria importante adotar uma linguagem que possibilite criar e recriar, constantemente, “novos” pensamentos e “boas” práticas. Para isso, defendo o uso da palavra com rigor, mas ao mesmo tempo, com arte. Pois, quando se conjuga o pensamento e a emoção, a palavra afeta. Isso, provavelmente, estimularia o desenvolvimento do pensamento singular. O desafio é compreender que há a probabilidade de pensar por si e a autossuperação de si quando lemos com profundidade os textos filosóficos, falamos com sinceridade e escrevemos com criatividade. Isso se processa na estreiteza entre o pensar e sentir no momento de ensinar e aprender Filosofia como linguagem criadora.

Para isso, a tarefa do docente de Filosofia é de utilizar a palavra como se fosse uma prática da “ourivesaria”, pois como a firmeza da pedra que se permite esculpir; a palavra com sua rigidez, ao ser burilada poderá se transformar em uma “joia preciosa” que possibilitará ao fomento do exercício de pensar por si e da autossuperação.

1 PENSAR A PALAVRA NA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

Quer levitar? Filosofe. Para fazer levitar, a filosofia não pode nascer da cabeça. Ela tem de nascer das entranhas. Tem de ser escrita com sangue. A gente lê e o corpo estremece: ri, espanta-se, tranquiliza-se, assombra-se. Muita filosofia, que no seu nascimento era coisa viva, sangrenta, suco do pensador, nos cursos de filosofia se torna “disciplina”, grão duro, sem gosto, a ser moído. O aluno é obrigado a estudar para passar nos exames. [...] o filosofar ensina a surfar: de repente, a gente se vê deslizando sobre as ondas terríveis das dores da ideia.

(Rubens Alves)

Meu pensamento, com a enunciação das palavras mentalmente brotando, sem depois de eu falar ou escrever – esse meu pensamento de palavras é precedido por uma instantânea visão, sem palavras, do pensamento – palavra que se seguirá, quase imediatamente – diferença espacial de menos de um milímetro. Antes de pensar, pois eu já pensei. [...] O pré-pensamento é preto e branco. O pensamento com palavras tem cores outras. O pré-pensamento é pré-instante. O pré-pensamento é o passado imediato do instante. Pensar é a concretização, materialização do que se pré-pensou. Na verdade, o pré-pensar é o que nos guia, pois está intimamente ligado à minha muda inconsciência. O pré-pensar não é racional. É quase virgem. Às vezes a sensação de pré-pensar é agônica: é a tortuosa criação que se debate nas trevas e que só se liberta depois de pensar – com palavras.

(Clarice Lispector)

Ao iniciar este capítulo com a leitura dos textos de Rubens Alves⁹ e de Clarice Lispector¹⁰ toco na complexa perspectiva que permeia a Educação Filosófica: o ensino de

⁹ Raquel Alves, filha de Rubens Alves, escreve sobre seu pai: “a vida lhe era um enorme brinquedo, fruto do Misterioso sagrado. E como seu olhar era sempre despertado, sua alma ficou plena, cheia de vida. Não cabia mais em si. Era preciso comunicar – e as palavras ficaram suas amigas. Meu pai foi contaminado pela beleza do nosso mundo. Por isso trilhou sua trajetória de forma ampla, caminhando entre a Teologia, a Psicanálise, a Educação, a Filosofia e a Literatura” (ALVES, 2015, p. 5-6).

¹⁰ Olga Borelli, secretária e amiga de Clarice Lispector (1978), na apresentação do livro *Um sopro de vida*, comenta que, esse livro foi escrito “em agonia [...] nasceu de um impulso doloroso que ela não podia deter”.

Filosofia está baseado na multiplicidade dos saberes dos filósofos e na pluralidade da leitura dos textos filosóficos. Como escreve Alves, a Filosofia nasce: “das entranhas”. Lispector, diz que o pensamento está “mentalmente brotando”. Ao propormos uma reflexão sobre pensar a palavra como “ferramenta” para ensinar Filosofia, permito-me, neste primeiro momento, “embelezar” esta Tese com o brilho das palavras desses dois ícones da literatura brasileira.

Rubens Alves, destaca que a Filosofia nasce como “coisa viva, sangrenta, suco do pensador”, mas com o passar do tempo se transforma. Pois, quando a nomeiam “filosofia”, “matéria” para aprender e ensinar, “nos cursos de filosofia [ela] se torna ‘disciplina’, grão duro, sem gosto, a ser moído. O aluno é obrigado a estudar para passar nos exames”. O autor, por meio de metáforas, compreende que a Filosofia faz “levitar”, mas que “para fazer levitar, ela não pode nascer da cabeça, tem de nascer das entranhas, tem de ser escrita com sangue”. Além disso, ele afirma que “filosofar ensina a surfar: de repente, a gente se vê deslizando sobre as ondas terríveis das dores da ideia”. Nas imagens apresentadas pelo autor, por meio dos tropos, quando as palavras se descolam de um significado fixo, elas caminham entre o pensar e o sentir, movimentam-se. Nisso, a ilusão lógica acerca da fixação da linguagem se desmantela. Isso permite o uso mais criativo com as palavras.

Na leitura do texto de Clarice Lispector, para continuarmos pensando na visão múltipla da palavra, destaco o seguinte trecho: “na verdade o pré-pensar é o que nos guia, pois está intimamente ligado à minha muda inconsciência”. Ela reconhece que “pensar é a concretização, materialização do que se pré-pensou”. Nesse sentido, há um jogo que se processa entre o que está latente internamente com o que será manifestado externamente, pois antes do pensamento há uma imagem. Para a autora o “pensamento de palavras é precedido por uma instantânea visão”. Ela inicia a partir de um pré-pensamento, que “não é racional é quase virgem”. Assim, o deslocamento das palavras permite novas perspectivas. Cria-se as imagens e passa-se a pensar a sós, mas quando a palavra se liberta do pensamento, surgem outros. Elas aparecem na imaginação, encontram-se com o pensamento e se mostram na inter-relação entre os indivíduos.

Para Lispector, a força do pré-pensamento é importante, mas ainda se encontra presa, numa “tortuosa criação que se debate nas trevas e que só se liberta depois de pensar – com palavras”. Alves afirma que no dizer do filosófico há prazer e dor porque ele desliza “sobre as ondas terríveis das dores da ideia”. Nos escritos dos autores, compreendemos que a palavra precisa se soltar do “pré-pensamento” para “surfear nas dores das ideias”. Primeiramente, é interessante aquietar-se, pensar só, concebendo as imagens, e em seguida libertar as palavras do pensamento, falando e escrevendo.

Após transitar pelos escritos de Rubens Alves e de Clarice Lispector, grande escritor e grande escritora da literatura brasileira, que de maneira artística mostram a força da palavra como um “jogo”¹¹, prossigo com a tarefa de provocar uma reflexão acerca da palavra como “ferramenta” para ensinar e aprender Filosofia. Para isso, percorro os escritos de Nietzsche em busca de questionar a “legitimidade” da linguagem. Nisso, proponho desmantelar a rigidez dela e proceder com a tarefa de, através da Filosofia estética nietzschiana¹², fortalecer a perspectiva que nega a linguagem filosófica como sistema. Gérard Lebrun (2014, p. 16)¹³ escreve um texto intitulado: “Por que ler Nietzsche, hoje?”, no qual afirma que: “Nietzsche não é um sistema: é um instrumento de trabalho – insubstituível. Em vez de pensar *o que ele disse*, importa acima de tudo pensar *com ele*”. O autor acrescenta que ler Nietzsche “não é entrar num palácio de ideias, porém iniciar-se num *questionamento*, habituar-se com *uma* tópica cuja riqueza e sutileza logo tornam irrisórias as “convicções” que satisfaçam as ideologias correntes”. Nesse sentido, sigo refletindo, a partir do pensamento e dos escritos de Nietzsche, acerca da palavra como “ferramenta” da arte de ensinar Filosofia criadora para a vida.

1.1 Sobre a palavra como “ferramenta” para ensinar Filosofia

Busco “capturar” a palavra em movimento, de acordo com Nietzsche (2010b, p. 17), por meio do pensamento que contém “grandezas artísticas”. Pois, ele afirma que “a palavra abrange apenas uma imagem e desta vez o conceito. Então, o pensamento contém grandezas artísticas. [...] falamos do símbolo, da imagem, a seguir nós lhes acrescentamos qualquer coisa com uma força artística”. Na perspectiva nietzschiana a palavra foi inventada. O momento da criação dela corresponde a uma representação arbitrária das coisas, não foi uma invenção lógica, pois não havia uma essência nela e uma expressão adequada dos objetos que ela nomeia. Por isso, esse momento significou um instante de arte. No decorrer do tempo foi ganhando forças de “lei”, uma crença de que ela corresponde a uma “verdade absoluta”. Na nomeação arbitrária dos objetos, estabeleceu-se uma “lógica” entre os interlocutores e o desejo de se manter a paz entre

¹¹ “O homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga”. (SCHILLER, 2014, carta XVI)

¹² Para Henry Burnett (2012, p. 13-14), existia uma proposta estética, na primeira obra de Nietzsche, *O nascimento da Tragédia*. Pois, “o estatuto elevado da arte – como dimensão que dá acesso às questões fundamentais da existência e da sociedade – era a busca de Nietzsche por uma alternativa que fizesse frente à metafísica clássica e à hegemonia da ciência, principalmente da filologia em voga: a de que a arte tem tanto ou mais valor que a ciência por aproximar-se mais da vida”.

¹³ NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas* (2014).

os indivíduos. Por meio da linguagem, estabeleceu-se uma forma gregária de convivência. A partir disso, ela ganhou o ar de certezas, a memória foi tomando lugar da criação. Assim, cresceu o objetivo de utilizá-la para comunicação. No entanto, seria preciso não a usar só para comunicar e nomear, mas retomar o caráter artístico que ela carregava na sua criação e usá-la, também, como “grandeza artística”. Com isso, direcioná-la para a perspectiva de um “instrumento” para ensinar e aprender Filosofia como arte, aproximando-se da vida vivida.

Para pensar a palavra como “instrumento” de ensinar e aprender Filosofia apresento algumas indagações sobre a oferta dessa “disciplina” nas instituições de ensino: a Filosofia usa a palavra somente para comunicar e explicar os textos filosóficos? O imaginar, o pensar, o escrever e o falar se dissociaram no ato de ensinar Filosofia? O professor de Filosofia não cultiva, mais, a força artística da palavra? O que aconteceu com a palavra no curso de Filosofia? A linguagem criadora seria uma estratégia para ensinar e aprender Filosofia e contornar os limites da leitura e da escrita como verdades absolutas? Essas indagações são provocações para se pensar sobre o uso da palavra na Educação filosófica.

Ao desenvolver uma linguagem criadora, no momento de ensinar e aprender Filosofia por meio da leitura dos textos filosóficos, há a necessidade de se adotar “o pensamento como grandeza artística”. Todavia, inicialmente, é primordial dominar a leitura e a escrita, em seguida libertar as palavras das amarras de um pensamento fechado em si mesmo. Isso significa, deslocá-las das “convicções”, acrescentando nelas múltiplos olhares. Dessa maneira, transitar entre imagens e símbolos, conectando-os à vida concreta. Logo, no “pensamento como grandeza artística”, pressupõe-se que ocorra a liberdade das palavras, ao mesmo tempo, a vontade de ser singular. Para isso, no momento da leitura, o leitor precisa ultrapassar a visão dogmática do texto. Caso contrário, o leitor será domesticado, pois se defende a crença de que os textos que querem provar uma “verdade” são dotados de ideias fechadas, pensamentos válidos, imutáveis e inquestionáveis. No entanto, a linguagem criadora quer afugentar esse leitor domesticado.

Um texto filosófico que visa ao encontro com as verdades inquestionáveis, explicações sobre fatos e certezas – paralisa o leitor. Já os textos que pretendem tocar nas questões sobre a vida, em transformação, problematizando – estimularia o leitor para pensar por si. No primeiro modo de ler os textos filosóficos, ensinar Filosofia é favorável para o falante e desestimulante para o ouvinte. No segundo, os ouvintes são atraídos pela dinâmica de saberes diversos quando se deseja aprender a filosofar. Logo, numa linguagem criadora a palavra está relacionada à intensidade da força dela entre os falantes e os ouvintes diante das diversidades de saberes, afirmando a vida. Ao invés disso, a linguagem dogmática, quer atrair esse leitor. Nisso, encontram-se um “jogo” de forças e de tensões entre as palavras que se estabelecem como

verdades inquestionáveis e aquelas que se movimentam como olhares em perspectivas diante das vicissitudes da vida concreta. Esse “jogo” de forças só acontece quando há uma comunicação dialógica entre diferentes saberes e múltiplos pensamentos. Como numa imagem de um caleidoscópio que não segue uma única direção. Logo, ao nos deslocarmos das convicções e das crenças nas certezas, partindo para as interpretações, provavelmente, possibilitaremos a troca de saberes entre àqueles que vivenciam diversas experiências.

Segundo Jorge Larrosa (2009, p. 19), Nietzsche “não pretende transmitir nenhum conteúdo de verdade, não pretende enfrentar um saber contra o outro saber, não pretende nem ao menos instruir o leitor. O que busca é expressar uma força que se combine com outras experiências, com outros temperamentos e os levem além de si”. Ele não quer fazer dos seus escritos um esquematismo conceitual. Deseja ser um “amansador das palavras”, mas ao mesmo tempo “provocador” da diferença, estimulador de uma escrita com rigor e com alegria. Para isso, seria preciso se elevar por meio das forças que a palavra possui como arte e se deixar afetar por ela. Assim, aventurar-se por meio da linguagem que rege a experimentação no ato de ler e de escrever. Nos seus escritos, Nietzsche desenvolve uma maneira estratégica e extemporânea do seu dizer filosófico. Dessa maneira, provoca um pensamento crítico que circula entre a rigidez do rigor e a flexibilidade da palavra. Quando ele questiona a maneira de escrever baseada em pensamentos pré-estabelecidos quer fomentar o surgimento de ideias singulares.

Além disso, apresenta uma preocupação em relação ao modo de ensinar e aprender nas escolas, principalmente, na irrelevância do cultivo da língua materna. Rosa Dias (2007, p. 16) afirma que “por entendermos que seu pensamento sobre educação ainda se mantém vivo e por guardarmos com ele uma relação de afinidade, buscamos interpretá-lo, apropriarmos dele e recortá-lo naquilo que ainda nos possa ajudar a compreender nossos problemas de ensino.” Scarlett Marton, também, reconhece a atualidade do pensamento de Nietzsche sobre educação, apontando para o caráter extemporâneo do filósofo.

Ao percorrer o texto das conferências *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, proferidas por Nietzsche há mais de cento e trinta anos, um leitor desatento poderia supor ter diante dos olhos um livro que acaba de ser escrito. É possível que a atualidade do seu pensamento seja tributária de seu caráter extemporâneo ou se deva às transformações tardias por que passaram nossas concepções de educação e cultura (Grifo da autora). (MARTON, 2010, p.124).

O filósofo adota nos seus escritos o procedimento inverso à tradição dogmática. Durante, praticamente, todo o seu percurso de vida como filólogo e filósofo criticou a linguagem, predominantemente, racionalista. Para isso, ele escreve de um modo extemporâneo, quando

possibilita uma leitura em perspectiva que permite circular entre o que ocorre no presente com o que poderá acontecer no futuro. Ao escrever sobre o fracasso da educação nos Estabelecimentos de Ensino na Alemanha, ele nos direciona para refletirmos acerca da cultura e da educação na atualidade. Com isso, provoca um deslocamento no tempo e no espaço. Em seguida, nos leva a pensar sobre o futuro educacional das nossas escolas. Dessa maneira, passamos a reinterpretar as palavras dele. Jorge Larrosa apresenta uma instigante compreensão sobre a escrita filosófica de Nietzsche.

O que Nietzsche tem de doutrina pertence ao passado; porém, o que Nietzsche tem de inquietude, o que no texto de Nietzsche funciona como um catalizador de nossas perplexidades, atravessa o século e pertence, sem dúvida, ao futuro. O que nos interessa, portanto, não é o que em Nietzsche pertence a essa disciplina chamada Filosofia, mas o que em Nietzsche, na leitura e na reescrita de Nietzsche, continua alimentando essa forma de indisciplina que continuamos chamando de pensamento. Ou, de outro modo, o que nos importa não é (só) o que Nietzsche pensou ou (apenas) o que nós podemos pensar sobre Nietzsche, mas o que com Nietzsche, contra Nietzsche ou a partir de Nietzsche possamos (ser capazes ainda de) pensar. (LARROSA, 2009, p.8)

De acordo com Jorge Larrosa, o que nos importa é “pensar a partir” de Nietzsche. Nesse sentido, ao ler os textos do filósofo, seria possível “alimentarmos” a forma “indisciplinar” de pensar, isto é, transpor o pensamento padronizado para o diversificado. E, dessa maneira, continuarmos chamando de pensamento livre, a “disciplina” de Filosofia, problematizando os modos de vida e questionando os valores dogmáticos. Pois, Nietzsche não deseja transmitir certezas para que se cultive os antigos modos de pensar. Ele quer que tomemos uma atitude inquietante diante das adversidades da vida, revendo os próprios pensamentos atuais e reconstruindo os anteriores.

Para Nietzsche (2007d, p. 145), na vida não há somente acertos: “supondo corpos, linhas superfícies, causas e efeitos, movimento e repouso, forma e conteúdo: sem esses artigos de fé, ninguém suportaria hoje viver! Mas isto não significa que eles estejam provados. A vida não é argumento; entre as condições para a vida poderia estar o erro”. Portanto, para ele, a vida não é feita somente de certezas. Ao contrário, vivemos entre “erros” e “acertos”. Nessa ótica, o fomento da linguagem criadora, no momento de ensinar e aprender Filosofia, pressupõe que nos desencaixemos da tradição filosófica, impregnada das certezas que não nos permite errar. Nesse movimento, a linguagem criadora seria àquela que não nos amarra. Ela nos permite pensar diferente daqueles que estão presos às verdades dogmáticas impregnadas na “massa”

uniformizada. Nietzsche crítica à linguagem dogmática, apontando para as armadilhas “das certezas” que enfrentamos diante da pretensa crença no absoluto.

Há a tendência de se inculcar na cabeça da “massa” que o ensino de Filosofia não é relevante para a educação porque é um conhecimento dogmático, complicado, complexo abstrato e “inútil”. Acredita-se que os alunos não estão preparados para aprender Filosofia, porque nela se adota um conhecimento complexo, inatingível e que não serve para nada. Por isso, entende-se que os alunos são considerados “incapazes de pensar filosoficamente”. Nessa visão pessimista, pressupõe-se que o ensino de Filosofia está desconectado da vida, é obscuro e confuso. Todavia, quando buscamos desconstruir essa imagem, a Filosofia passa a ser vista como uma “disciplina” provocativa, estimulando um pensamento criativo. Nesse sentido, no momento de ensinar Filosofia, por meio dos textos filosóficos, é importante adotar uma linguagem que possibilite criar e recriar os próprios pensamentos, incentivando uma atitude filosófica: questionadora. A questão que nos inquieta é: seria possível criar um movimento de enfrentamento contra a premente tendência de minar a Educação filosófica, por meio da linguagem criadora para a vida?

Com esse olhar atento para a desconstrução dessa tendência pessimista de se desconsiderar a importância do ensino de Filosofia nas escolas e da pretensão de se desvalorizar os saberes dos estudantes, sigo defendendo o desenvolvimento da leitura contextualizada e da escrita diversificada no ensino-aprendizado de Filosofia. Dessa maneira os alunos, provavelmente, teriam mais repertórios de leituras e mais desempenho na escrita. Eles estariam embasados em conhecimentos diversos que os permitiriam questionar situações experimentadas e conhecidas diante da vida vivida. Isso prepararia o aluno para a prática de interpretar os textos filosóficos e para o exercício de escrever com criatividade. Além disso, despertaria a capacidade de pensar por si. Para isso, destaco a necessidade de estimular a leitura de textos diversificados e de despertar a vontade de escrever nas aulas de Filosofia.

1.1.1 Do escrever e ler para aprender Filosofia como conhecimento de vida

Ensinar Filosofia exige uma certa *vontade de existência*. De acordo com Emmanuel Carneiro Leão (2002, p. 25), na concepção nietzschiana, “o filósofo é um homem, que constantemente sente, vê, ouve, suspeita, espera e sonha coisas extraordinárias”. O ato de filosofar é um exercício de liberdade que se enraíza na vida. Nesse sentido, pode-se afirmar que a Filosofia não é uma ciência em busca da certeza, mas sim um conhecimento de vida. Nietzsche (2010b, p. 14) considera que do “ponto de vista científico, [Filosofia] é uma ilusão, uma

inverdade, que ludibria o instinto de conhecimento e só provisoriamente o satisfaz”. É importante ficarmos atentos para a afirmação de Nietzsche (2010b, p. 03) de que, quando a ciência não consegue alcançar os resultados propostos, apesar da crença de que a ciência não necessita da Filosofia, o filósofo, comparece “como freio da roda do tempo”. Oswaldo Giacoia Junior afirma que:

Nietzsche não recusa a objetividade científica, desde que essa seja considerada como interpretação, no caso, como esquema de formulação e simplificação, com vistas à comunicação e ao cálculo. A ciência cria, a partir do empreendimento de modelos lógico-matemáticos, uma linguagem simbólica comum para todos os fenômenos. [...] O problema está na pretensão científica de apresentar tais esquemas como *texto*, arrastando consigo os irrefletidos artigos de fé na lógica e na gramática da linguagem, hipostasiando “coisas”, substâncias, agentes, pacientes, propriedades, causas, efeitos. (GIACCOIA JUNIOR, 2002, p.38-39).

Para isso, de acordo com a ótica nietzschiana, a Filosofia surge como “freio da roda do tempo” para mostrar a ciência que é necessário repensar sobre as afirmações contidas nos “artigos de fé” e questionar aquilo que se anuncia como “verdade” inquestionável na vida. O momento de filosofar simboliza a arte de interpretação sobre questões referentes à vida. Para isso, Nietzsche escreve sua Filosofia como arte, tecendo em seus escritos uma trama de pensamentos que tenciona a vontade de “destruir os ídolos” e “transvalorar os valores” para suscitar a vontade de criação, por meio das palavras. Ele escolhe ser um desmistificador de ideias engessadas, adotando uma perspectiva filosófica no que tange a multiplicidade de dizeres filosóficos.

Para alimentar essa perspectiva filosófica, Nietzsche incorporou o espírito inquieto e questionador. Ele teve coragem para seguir um caminho sinuoso de um filósofo errante. No seu percurso pedagógico, vários acontecimentos foram relevantes: o estímulo desde cedo para o aprendizado da leitura e da escrita, o estudo em uma boa escola e, mais tarde, a sua dedicação ao magistério. Quando deixou de ministrar aulas, tornou-se um filósofo errante, viajando e escrevendo. Os motivos que o levaram ao abandono do magistério foram vários, além das intermináveis dores de cabeça, a vontade de deixar de ser um erudito e o desejo de se libertar dos espaços fechados no âmbito da sala de aula. Nietzsche (2017, p. 68) afirma ter “sido muitas coisas em muitos lugares, para poder tornar-me *um* – para poder alcançar uma coisa. Por um tempo eu tive de ser também erudito”. Apesar de estimar a profissão de magistério, deixou a função de professor para escrever com mais liberdade.

Nietzsche foi alfabetizado por sua mãe e precocemente estimulado à leitura de vários tipos de textos. Viveu desde pequenino envolto com a leitura e a escrita, gostava de escrever, inicialmente, poesias. Com idade de quatorze anos foi enviado à escola de *Pforta*¹⁴ para cursar o Ginásio¹⁵ no regime de internato. Nessa escola, adotava-se um ensino rigoroso conjugado a uma disciplina rígida. Apesar de mais tarde tecer críticas ao modelo de ensino disciplinar, Nietzsche considerou *Pforta* uma boa escola. Rosa Dias (2007, p. 23) ressalta que “em suas anotações de 1888, ele dizia não saber como alguém que não tenha frequentado uma boa escola pode reparar essa perda [...] pois uma boa escola é necessária em vários pontos de vista”. No período da juventude, Nietzsche frequentou uma boa escola e recebeu um bom ensino, o que foi muito importante para o desenvolvimento da sua educação escolar, principalmente no que se refere ao aprendizado de uma boa leitura e uma boa escrita. Após a conclusão do Ginásio, ele seguiu seus estudos no curso de Teologia, porém cursou somente dois semestres e logo se transferiu para o curso de Filologia.

Aos vinte e quatro anos foi nomeado professor, ensinava Grego e Filologia nas classes superiores do curso de *Pädagogium*¹⁶ da Universidade de Basileia na Suíça, onde permaneceu por dez anos, de 1869 a 1879. Rosa Dias (2007, p. 51) afirma que nesse período em que ele ministrou aulas de Filologia, de acordo com relatos de seus alunos, foi um “excelente professor, não visava ao simples acúmulo de conhecimento, pelo contrário, insistia no desenvolvimento do senso crítico e da atividade criadora de cada um”. Nietzsche (2017, p. 25) relata que nesse período em que foi professor não se indispôs com seus alunos, nunca precisou puni-los. Pelo contrário, dizia que seria capaz até de amansar “qualquer urso”, pois nunca se indispôs nem mesmo consigo, buscando sempre superar o acaso. Para ele, o professor não poderia ser um mero transmissor de conhecimento e nem fazer do aluno um mero receptor. Desse modo, seria primordial auscultar aquilo que é próprio de si, seguindo a trilha do avesso do que é imposto, dar passos peculiares para desenvolver a criatividade no momento de ensinar e de aprender.

Nessa ótica nietzschiana a primeira tarefa que justifica a necessidade de temos educadores é que seria preciso “aprender a pensar”, porque esse seria o caminho para chegar à cultura nobre. Segundo Nietzsche (2009c, p. 73) não havia mais essa noção nas Instituições de

¹⁴ Nietzsche, quando completou 14 anos, foi estudar no internato de *Pforta*, um tradicional colégio, rígido, que adotava uma rotina rigorosa: os alunos eram acordados bem cedo, tomavam café e depois assistiam as aulas, em seguida almoçavam, descansavam por uma hora, depois voltavam para o estudo.

¹⁵ O Ginásio, na Alemanha, no século XIX, corresponde atualmente, aqui no Brasil, ao segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ao Ensino Médio (1º ao 3º ano).

¹⁶ *Pädagogium* era como se denominava, naquela época, a escola secundária humanista, classe superior de Pedagogia (Liceu Clássico).

Ensino: “mesmo nas universidades, inclusive entre os verdadeiros eruditos da Filosofia [...] pensar deve ser aprendido como se aprende a dançar, como uma espécie de dança”. Gilvan Fogel (2003, p. 60) esclarece que para Nietzsche “a Europa, desde Platão, ‘não pensa’, não se interessa por pensar, mas ‘só calcula’. Por ‘cálculo’ cabe entender primeiro e sobretudo o esforço e a determinação por estabelecer previamente as condições de controle”. Para se desprender desse sistema “matematizante” e se desvencilhar do controle das “ideias fixas”, seria necessário deixar de repetir os conhecimentos patronizados, mas sim problematizá-los.

Para Nietzsche (2007a, p. 70), as questões básicas do conhecimento estavam presas no pensamento de alguns indivíduos de uma maneira fechada. Ele identificou esses indivíduos por meio de duas “figuras”: os “eruditos” e os “filisteus da cultura”. Nietzsche considerou o “filisteu da cultura” como um “grande cabeça de vento”, interessado mais do que tudo, no lucro, no saber teórico e na rapidez do conhecimento. Eles se esquivavam da cultura guiada pela arte e pela Filosofia. Essas “figuras” dotadas das características dos “pseudointelectuais”, utilizavam, demasiadamente, o conhecimento histórico, não se preocupavam em buscar um saber que estimulasse a experiência de vida, ao contrário, pretendiam adquirir e transmitir um conhecimento uniformizado e conservador, semeando um saber paralisante. Na ótica nietzschiana o “erudito”, assemelhava-se ao “filisteu da cultura”, eles representavam o “metal impuro por excelência”.

Essas “figuras”, na concepção nietzschiana, favoreciam o declínio da educação e minavam a cultura autêntica na Alemanha do século XIX. Eles priorizavam o ensino “enciclopedista” e a formação técnica, visando ao conhecimento excessivamente histórico e às necessidades da formação de profissionais para o mercado de trabalho. Nietzsche (2007a, p. 106) afirma que não recusa a existência das “escolas técnicas que perseguiram até agora, com tanta felicidade e honestidade, tendências bem mais modestas, mas altamente necessárias”. O filósofo reconhece a relevância da formação profissional para a sobrevivência, mas isso não deveria ser prioridade no projeto educacional para uma cultura autêntica. Com base nisso, ele fez um diagnóstico sobre a formação educacional dos indivíduos na modernidade: os indivíduos estavam se tornando “doentes” e os pensamentos se encontravam em crise.

Contudo, na perspectiva nietzschiana, essa crise do pensamento moderno e a “doença” dos indivíduos vinham de muito longe. Segundo ele, isso aconteceu porque a Filosofia se tornou, principalmente, prisioneira da forma dogmática em busca da verdade absoluta. Acreditou-se haver conquistado a verdade inquestionável. Nietzsche (2009b, p. 8) conclui que “o mais demorado e perigoso de todos os erros, até então, fora um erro dogmático, isto é, a invenção platônica do espírito puro e do bem em si”. A linguagem dogmática e canônica da

Filosofia tradicional foi se tornando amarga e inalcançável para os estudantes de Filosofia. Com isso, adotou-se um discurso fechado, dificultando o fomento da diversidade de ideias.

Desse modo, o ensino de Filosofia estabeleceu-se como prepotente. O aprendizado foi se tornando inatingível para àqueles que visavam “novos” pensamentos e irrelevante para àqueles que não aceitavam um conhecimento dogmático como o verdadeiro e dualista. Assim, alimentou-se a crença de que aprender Filosofia seria só para os “sabichões”, tomados do conhecimento “enciclopedista” e dos saberes dogmáticos. Esses priorizavam a uniformização e as certezas, em detrimento da diversidade e da liberdade do pensamento. De acordo com Maria Helena da Cunha (2009, p. 51) “a ‘aventura da diferença’ em Nietzsche é marcada pela libertação do pensamento da multiplicidade através da destruição dos binômios próprios a todo e qualquer desdobramento metafísico da realidade, como é o caso de Platão”. Ao ensinar Filosofia, por meio da proposta filosófica baseada nas ideias puras e imutáveis, acreditou-se que seria possível chegar à verdade inquestionável. Contudo, a partir do fomento de um conhecimento diversificado e questionador, a Filosofia liberta o pensamento, buscando-se na aventura de ensinar a pensar por si, possibilitar uma multiplicidade de saberes.

Nietzsche (2009d, p. 8) considerada que “o cristianismo é o platonismo para o povo”. O filósofo trava uma luta contra o discurso platônico do espírito puro e do bem em si, como também, contra a visão dogmática apregoada pelo cristianismo. Isso significa que essa concepção nietzschiana rejeita o discurso que visa à verdade absoluta. Diferente disso, há o discurso problematizador, baseado na diversidade de ideias. Esse discurso problematizador não admite as ideias fixas em busca de respostas inquestionáveis. A questão relevante aqui é: até quando o discurso filosófico permanecerá no sono profundo do dogmatismo em busca de uma verdade? Oswaldo Giacoia Junior afirma que, para Nietzsche, a concepção platônica condena o que seria oposto à verdade. Isso representa um pesadelo dogmático. Nesse sentido, seria preciso refletirmos sobre a necessidade de despertarmos:

Embalada pela crença na invenção platônica do espírito puro e do Bem em si, a gravidade filosófica, com sua entranhada e atávica condenação da sensibilidade, sempre desvalorizou o que é subjetivo – perspectivístico – como representando o oposto da verdade, isto é, como erro, engano, ilusão. Porém, o que ocorreria se acordássemos do pesadelo dogmático induzido por Platão? (GIACOIA JUNIOR, 2002, p. 15)

Para acordarmos desse pesadelo dogmático seria preciso permanecer desperto, desprezar a perspectiva da verdade inquestionável presente na Filosofia tradicional. Assim, seguir por um rumo incerto. Esse rumo é o do perspectivismo, pois quando nos desviamos do

caminho canônico exercitamos um pensamento vivo, preenchido do amor pela vida e embebido da linguagem estética em prol da diversidade. Dessa maneira, seria preciso romper com o dualismo do “sensível como um erro” e da “verdade como um bem em si”, fomentando a diversidade e a importância da experimentação no cotidiano.

Com o objetivo de salientar a tentativa de mostrar o desvio do caminho canônico para se trilhar um rumo incerto, priorizando a diferença, ressalto que a escrita nietzschiana está carregada de uma vontade de comunicação indireta e do desejo de mostrar a importância do ler e escrever como arte, isto é, uma linguagem estética. Karl Jaspers (2016, p. 571) afirma que a escrita de Nietzsche não quer “falar por si, mas deixar uma figura falar, que seja a forma do caráter indireto”. Escrever por meio de “tipos” ou “figuras” para despertar a curiosidade do leitor. Como, por exemplo, no texto narrativo das Cinco Conferências¹⁷, intitulado *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*¹⁸.

Nesses escritos Nietzsche quer desenvolver um pensamento questionador e, ao mesmo tempo, uma perspectiva extemporânea. Quando ele escreve o texto *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, quer desenvolver uma crítica em relação a três propósitos que alude ao discurso que não provoca o pensamento singular: *o livre arbítrio, o moralismo e o racionalismo a qualquer custo*. No primeiro propósito, ele condena a falsa “autonomia” do indivíduo, pois quando se carrega a culpa poderá acontecer a punição; no segundo, diante do julgamento do outro, poderá ocorrer a rejeição; e no terceiro, no dever de seguir a verdade dogmática, poderá gerar o medo de errar. Barrenechea (2008, p. 20) esclarece que, para Nietzsche, o comportamento relacionado a esses três propósitos é “uma noção vazia que teve grande influência filosófica e religiosa”. Isso estimula o “espírito de rebanho”, pois neles prevalece o desejo de “igualar”, disfarçado pela submissão e pela coerção. Por isso, a linguagem filosófica só será criadora quando estiver longe dessas questões que detêm a ordem do comportamento humano de “rebanho”. Ela só será estética na medida em que não se estabelece diante de padrões, mas sim como criação e arte. Para isso, é preciso incorporar no ensino de Filosofia a “arte de escrever e de ler bem”.

Nietzsche considera que a Filologia representa essa “arte de escrever e de ler bem”. Para isso, seria preciso ler lentamente “ruminando” o texto e escrever “dançando” com as palavras.

¹⁷ Tendo em vista a relevância desse escrito de Nietzsche, esclareço que as falas dos interlocutores dos diálogos ressurgirão no decorrer desta Tese para uma reflexão geradora do futuro da Educação Filosófica.

¹⁸ Cabe ressaltar que a tradução para o português foi realizada por Noéli C. de M. Sobrinho, sendo comparada com a tradução para o francês de Jean-Louis Backes, Michel Haar e Marc B. de Launay: “Sur l’avenir de nos établissements d’enseignement”.

Ele adota a escrita como interpretação, critica a linguagem que visa só à comunicação, isto é, para a padronização de pensamento e a “fixidez” da palavra. Contudo, isso não significa que a interpretação é relativização, ou seja, não se deve compreender o texto com base em crenças não relacionadas ao que está escrito e ao sentido do texto. É preciso se ater aos detalhes da escrita. Karl Jaspers (2016, p. 404) escreve que a Filologia exige que “nos aproximemos do verdadeiro sentido de textos tradicionais por meio do alijamento de modos de compreensão precipitados, fantasiantes, que inserem algo nesses textos”. E dessa maneira, incorporar as qualidades de um filólogo. Rosana Suarez (2011, p. 22) acrescenta que Nietzsche reconhece os méritos do filólogo, pois para ele a “Filologia é o estudo minucioso, trabalho de concentração e dedicação que pouco a pouco permite liberar os escritos e as obras de arte do passado, apresentando-os, recuperando-os”. Nietzsche considera que a Filologia exige que se leia os textos se atentando para todos os seus detalhes.

Nesse sentido, o filólogo, como mestre da leitura do passado, dedica-se a arte de ler como um “ruminador” de textos. Nietzsche (2008c, p. 14) considera que “ensinar a ler ‘bem’, quer dizer a ler de trás para diante, a ler devagar, com profundidade, com pensamentos íntimos, com dúvidas e precauções, com dedos e olhos delicados”. Ao valorizar a capacidade múltipla da escrita e da leitura, à medida em que o discurso é compreendido dentro do seu sentido, há por outro lado, a possibilidade de recriá-lo, isto é, ir além do lido, acrescentando na leitura outra ótica, a de quem o lê. Dessa maneira, o leitor não só passa a entender a mensagem, mas também, poderá ter um olhar singular a partir do texto lido e compreendido, diante da própria vivência. Quando há multiplicidades de pontos de vista poderão ocorrer diferentes pensares e o compartilhamento de “novos”, por meio de duas forças: pelo impulso (por uma linguagem contra a moral) e pela vontade de ser singular (através da linguagem como arte). A partir disso poderá acontecer um enfrentamento de “forças”, entre pensamentos distintos, em que a palavra se liberta da verdade dogmática, provocando o desejo de transvalorar as certezas para se desenvolver várias perspectivas no momento da comunicação.

Em outro sentido, no uso da linguagem só para comunicar, de acordo com a concepção nietzschiana, ocorre uma compreensão objetiva e “consciente” do texto, no sentido de conformidade. Para Nietzsche (2010b, p. 66), há nisso uma “designação uniformemente válida e obrigatória para as coisas”. Compreende-se que no ato de comunicar existe um acordo entre os homens, uma convenção da língua falada e escrita para possibilitar a convivência entre os indivíduos na vida em sociedade. Nesse ponto de vista, a comunicação carrega as características da consciência, impregnada do pensamento gregário. Nesse sentido o ato de comunicar se torna uma condição precária e, ao mesmo tempo, desafiadora para conceber a linguagem criadora.

Assim posto, a palavra como “instrumento” dos professores para ensinar e dos alunos para aprender Filosofia nas escolas, torna-se um desafio ao interpretar os textos com o objetivo de libertar o pensamento sobre o lido, com o intuito de recriar “novos” pensares. Para isso, seria necessário ultrapassar a visão tradicional da Filosofia que quer comunicar somente em prol da conservação dos indivíduos e da explicação de textos fechados. Pressupõe-se que esse objetivo pretende igualar os pensamentos diferentes. Leon Kossovitch (2004, p. 81), destaca que na concepção crítica de Nietzsche, a linguagem filosófica tradicional apresenta um circuito fechado, pois ela “está centrada na comunicação [...]. As afinidades que as ligam à linguagem gregária podem ser resumidas na sua utilidade para a espécie. Pensar é, neste plano, produzir esquemas em vista da conservação”.

Todavia, Nietzsche (2017, p. 54), ao escrever de maneira criativa quer transvalorar os valores da linguagem filosófica tradicional, pois quer “comunicar um estado, uma tensão interna de *páthos* através de sinais, incluída a velocidade desses sinais”. Por isso, ele rejeita a escrita filosófica como um sistema fechado¹⁹. A maneira de escrever de Nietzsche representa uma teia de pensamentos que se misturam, isto é, uma tensão entre o que ele quer dizer e o que ele quer provocar no leitor. Assim, o filósofo pretende estimular um olhar abrangente sobre a multiplicidade das coisas – uma linguagem aberta e livre –, que proporcione, também, a liberdade de pensamento. Ele considera que esse leitor precisa estar “com olhos libertos”, desvencilhar-se dos dogmas e guiar-se pelos “sinais”. Além disso, caminhar enquanto lê, incorporando as características dos peripatéticos. Nisso, Nietzsche (2009c, p. 23) afirma que “apenas os pensamentos caminhados têm valor”.

Nessa concepção, ser um leitor peripatético significa percorrer o texto, realizando um movimento em perspectiva entre o que se pensa e o que se vive no momento da leitura. Para compreendermos essa concepção nietzschiana de leitor, retomo às Cinco Conferências nomeadas *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. Nietzsche apresentou essas Conferências na universidade de Basileia diante de um público de jovens estudantes intelectuais e de personalidades ilustres. Ele buscou articular a sua escrita com sua experiência pedagógica, construindo um modo de escrever em “movimento”, tecendo seus pensamentos entre vivências e reflexões sobre as questões educacionais. Isso culminou numa linguagem como arte. Nisso, ele concebeu uma escrita filosófica criadora para a vida. De uma maneira singular, adotou uma visão interpretativa sobre a realidade concreta, propondo o *agon* (luta/embate) com as palavras entre imagens e pensamentos.

¹⁹ Granier, Jean (2009, p. 22) ao examinar as obras de Nietzsche compreende que a escrita dele “zomba da argumentação lógica pedante e monótona”.

Com isso, ele provoca no leitor um perspectivismo sobre a experimentação vivida. Nisso ocorre uma “comunicação dialógica”. Nas Conferências ele descreve um encontro de “personagens” diferentes, “narra” uma conversa²⁰ quando se encontra com alguns amigos, um filósofo e o discípulo desse filósofo. Esses “personagens” são “tipos” ou “figuras”: um “velho”, alguns “jovens” e outro com idade “mediana”. Por intermédio da fala desses personagens Nietzsche apresenta uma escrita crítica acerca dos métodos pedagógicos empregados nos estabelecimentos de ensino na Alemanha do século XIX. Utiliza uma escrita artística, em que circula entre a “vida concreta” e a “vida contada”. Assim, ele narra uma “conversa”. Uma experiência “vivida” durante um encontro inesperado. Quando ilustra esse encontro, traça uma linha tênue entre a realidade e a ficção. Com isso, faz com que o leitor imagine, pense no que aconteceu no passado, o que está acontecendo no presente e no que poderia acontecer no futuro.

Assim, tomada pelo perspectivismo da narrativa, apresento questões relevantes sobre a educação no tempo e no lugar em que Nietzsche viveu, mas também, reflito sobre o contexto educacional na atualidade: sobre a utilidade da Filosofia; as tendências que minam a educação de qualidade e a cultura autêntica; a desvalorização da língua materna; a nova educação; a ausência dos gênios e dos mestres; a qualidade do conhecimento; a obediência ao mestre e sobre os métodos de ensino. Além disso, resalto a importância do encontro entre professor e aluno; da leitura e da escrita; das qualidades do leitor e, por fim, da primazia da união entre Filosofia e Arte. Nisso, considero a possibilidade de incorporarmos o “espírito” do leitor peripatético. Para isso, em seguida, reconto o “relato” de Nietzsche.

Na primeira Conferência, Nietzsche (2007a, p. 50-64) relata que ele e alguns amigos do Ginásio decidiram fundar uma pequena sociedade com a finalidade de “dar uma organização sólida e objetiva às inclinações que deveríamos criar no domínio da arte e da literatura” (p. 50). Eles teriam que escrever, mensalmente, uma produção (poema, tratado, projeto de arquitetura ou música), confabulando uns com os outros sobre essas produções num encontro marcado uma vez por ano. Contudo, não seguiram fielmente esse compromisso. O dia do encontro havia chegado, mas, neste mesmo dia foi marcada uma excursão. Nietzsche e o amigo se “desviaram do caminho” da excursão e decidiram seguir para o local do encontro com o intuito de praticar tiro ao alvo. Chegando ao local, perceberam que não estavam sós. Ali se formaram dois grupos: o grupo dos “jovens”, que queria divertimento, e o grupo dos “velhos” – o “filósofo” e seu “discípulo” – que queria silêncio. Foi naquele momento que o conflito se estabeleceu entre eles.

²⁰ Optei por usar a palavra conversa para apontar que no diálogo, muitas vezes, afloram as experiências de vida do leitor. Nesse sentido, resalto a importância da leitura pautada em diálogos e narrativas, cujo objetivo é fugir do plano da abstração. Assim, provocar uma reflexão sobre a vida vivida, sobre o dia a dia circundante.

Incomodado com o barulho, o “discípulo” do “filósofo” se exaltou e disse: “seus divertimentos explosivos são um verdadeiro atentado contra a filosofia” (p. 54). Depois de um breve silêncio, Nietzsche e seu amigo questionaram: “para que serve toda a filosofia [...] se ela nos impede de ficarmos sós e de gozarmos da amizade na solidão, se ela nos impede mesmo que nos tornemos filósofos”? (p. 55). Essa é uma questão para pensarmos: para que serve a Filosofia?

Em seguida o grupo dos jovens escutaram som de vozes que vinha de longe. Pensaram que poderia ser os amigos da “pequena sociedade do Ginásio”. Foi engano. Ficaram olhando a paisagem, “não queriam ser úteis” para nada e nada representar. Eram felizes assim! Todavia, a partir desse momento, a conversa do “filósofo” e do seu “discípulo” os atraiu. Decidiram escutar em silêncio, permitiram-se “abrir os ouvidos” às batalhas com as palavras e às reflexões filosóficas que eles travavam sobre cultura e educação. Dialogavam sobre duas correntes nefastas: por um lado, a extensão, por outro lado a redução da cultura e da educação. A redução resultaria na especialização, formaria “homens máquinas”, ou seja, “apertadores de parafuso”. A expansão, objetivaria maior conhecimento padronizado. Essa seria uma exigência das “massas”, das marcas da “consciência” do Estado e da opressão religiosa, pois, essa proposta resultaria numa cultura em prol da “conscientização” da moral e da educação ligeira e fragmentada. Essas correntes teriam o objetivo, em comum, da utilidade e do lucro. Os interlocutores reconheceram que por meio dessas tendências nefastas, o homem da ciência havia cedido o seu lugar de fala para o “jornalismo”. Com isso, “o jornalismo” ocupou o lugar do grande “gênio” da comunicação. Acreditou-se que nessas correntes, encontrava-se a felicidade, dizia o “discípulo” do “filósofo”. Nisso, podemos refletir: as tendências que minam a educação de qualidade e a cultura autêntica, ainda estão presentes na atualidade?

Na Segunda Conferência, Nietzsche (2007a, p. 67-84) narra que o encontro tomou um novo rumo quando os “jovens” passavam a prestar mais atenção no diálogo do “filósofo” com o seu “discípulo” sobre a decadência do Ginásio e o “espírito pedagógico” presentes naquela época. Os “velhos” falavam sobre o fomento do cientificismo e da erudição no âmbito escolar. Afirmavam que os “mestres” filósofos, sinceros, com boas ideias e boas práticas, não existiam mais. Além disso, o ensino-aprendizado da língua materna e da Filosofia não estavam sendo valorizados. Concluíram que, a filosofia deve “começar não pela admiração, mas pelo terror” (p. 67) e o ensino da língua materna deve adotar o propósito rigoroso. Portanto, os alunos e professores teriam que levar a “sua língua a sério!” (p. 69). Contudo, o “discípulo” do “filósofo”, parecia estar desanimado, pois diante da constatação de uma educação que priorizava a quantidade em detrimento da qualidade, ele teria que optar por abandonar o seu

“posto” de professor ou se refugiar para o isolamento. Logo: a desvalorização da língua materna contribuiria para a decadência do ensino-aprendizado de Filosofia?

Além dessas questões, eles criticavam a autonomia concedida aos jovens estudantes, pois para os interlocutores, eles ainda não estariam maduros para serem considerados autônomos. Esses jovens alunos precisariam de um mestre que os guiassem. Naquele cenário seria importante primar para a proteção dos guias – os “mestres”. Primeiro, cultivar o hábito de usar com rigor a língua materna. Para isso, alguns exercícios seriam essenciais, como por exemplo: a leitura dos textos dos gregos antigos, a técnica da tradução e a prática da redação. No entanto, o personagem “filósofo” e seu “discípulo” permaneciam muito desanimados, pois percebiam que nada estava sendo feito para modificar aquela situação, e, caso não ocorresse uma renovação no Ginásio, as Universidades sofreriam ainda mais. De acordo com os interlocutores, seria preciso procurar apoio na “genialidade da Grécia antiga”, na tentativa de fazer uma renovação do Ginásio. O “filósofo” afirmava que “ninguém está em condições de alcançar ou pelo menos indicar o ambiente onde todos estes pontos de vista se tornam falsos”. Em seguida, o “discípulo”, com a voz tomada pela emoção, questiona: “Ninguém?” (p. 84). Após a pergunta do “discípulo”, tudo ficou em silêncio. Aqui se percebe a necessidade de uma renovação do Ginásio: como poderia acontecer essa renovação?

Nietzsche (2007a, p. 85-101) retoma a apresentação da Terceira Conferência. Inicia sua fala, recordando que foi testemunho da conversa entre o “filósofo” e o “discípulo” sobre a importância do Ginásio e sobre a triste situação em que esse segmento da educação se encontrava naquela época. Nietzsche relatou que aquele momento ficou profundamente gravado na sua memória. Ele observou que duas situações perturbavam os interlocutores: a falsa cultura e o abandono do ensino da língua materna. Além disso, eles identificavam, naquela conjuntura, que a ausência do gênio e do mestre contribuiu para aquela triste situação da educação e da cultura. Ali, a questão pertinente era: onde estariam os gênios? Para o “filósofo” e seu “discípulo”, os gênios estariam no meio do povo. Contudo, precisariam ser “alimentados no seio materno da cultura do povo – pois, sem essa pátria que o protege e o acalenta, ele ficaria na impossibilidade absoluta de abrir suas asas para seu voo eterno, e logo se distanciaria tristemente deste país inóspito, como um estrangeiro lançado às soluções inverniais” (p. 91). A questão preocupante seria: ainda se cultiva os “mestres” no âmbito educacional?

Para refletir sobre aquela situação, o “filósofo” e seu “discípulo” debatiam sobre a dificuldade de se fazer prevalecer a força do “mestre” e do autêntico espírito do “gênio” para fomentar um ensino-aprendizado de Filosofia de qualidade. Desanimados, diziam que até mesmo os filólogos esqueceram de se dedicar mais à leitura dos textos da antiguidade grega,

optavam por se servir somente da etimologia, promovendo um ensino por meio de explicações e não por meio das interpretações dos textos, com o objetivo de acumular conhecimentos. Nessa situação, eles afirmaram que os Ginásios na modernidade “são exatamente os viveiros para onde é transportada esta obesidade acadêmica” (p. 96). Acrescentavam, ainda, que naquela época havia uma grande quantidade de instituições de ensino, conseqüentemente, muitos professores e alunos. Logo, o valor da educação era medido pela quantidade, ou seja, quanto mais melhor. Além disso, naquela conjuntura, surgia a “mão” do Estado moderno regulador “como estrela guia da cultura” (p. 100). Isso contribuiria para o nível baixo dos professores e a mediocridade dos alunos. Para modificar aquela conjuntura, no qual o Estado se colocava como regulador, acreditava-se que seria preciso “imitar” a antiguidade grega, em que o Estado era visto como companheiro de viagem. Nessa perspectiva educativa é relevante questionarmos: na atualidade, ainda se dá prioridade à quantidade do conhecimento em detrimento da qualidade?

Nietzsche (2007a, p. 102-119) segue com seu discurso na Quarta Conferência, afirmando que: “no pequeno teatro da minha lembrança, outros bonecos vão agora aparecer e, de uma maneira geral, se vocês resistiram até agora, as vagas do discurso vão levá-los então mais facilmente e mais rapidamente até o fim” (p. 102). Em seguida, acrescenta que o personagem “filósofo” considerava que seria preciso “alimentar esperanças. De fato, fica cada vez mais claro que não temos absolutamente estabelecimento de ensino, mas que devemos tê-los” (p. 119). Contudo, naquela perspectiva, seria muito difícil alimentar uma cultura autêntica. Após duas horas de diálogo entre os interlocutores, fez-se o silêncio, pairava um ar de dúvida no ar. De repente, Nietzsche descreveu o momento em que se quebra o silêncio: “um pomo de pinheiro, caiu justamente diante dele (do filósofo) e o cão do filósofo se precipitou latindo” (p. 107). Naquele instante, “o amigo de Nietzsche”, ergueu-se com gratidão para abraçar o “filósofo”. Contudo, a aproximação foi tumultuada, pois o cão se aproximou e o mordeu. Passada a confusão, a harmonia foi se estabelecendo. O “filósofo” perguntou para “os jovens”: “o que significa para vocês a presença de um filósofo”? (p. 110). Eles responderam que se sentiam renovados, meditativos, esperançosos e até mesmo dotados do “auto esquecimento”. Naquele momento, a batalha com as palavras se estreita, pois o “filósofo” se colocou contra os presentes. Nesse momento, vale pensarmos na necessidade de resguardar a criatividade do “gênio” e cativar o ensino do “mestre” como guia no ensino-aprendizado de Filosofia. A questão agravante, naquele contexto, seria que o projeto do ensino-aprendizado estava focado, primordialmente para a sobrevivência. Então: será que a educação, ainda, prioriza somente o ensino “técnico”, visando só a “formação” profissionalizante?

A partir disso, o “filósofo” inicia uma explicação sobre a “trilha dos viajantes”. Dizia que nessa trilha haveria a hipótese da existência de uma “encruzilhada” com duas vias: em uma os “gênios” seriam coroados; na outra rejeitados. Nessa situação, o “filósofo” perguntou: “qual poderia ser agora o significado de um estabelecimento de ensino para estes viajantes tão diferentes que trilham essas duas vias”? (p. 116). O seu “discípulo” respondeu que seria vigilante e que iria “lutar contra a resistência do cavalo selvagem e rebelde, que Platão também descreveu como sendo cambaio e desastrado” (p. 118). O “filósofo”, afirmou que o “cavalo platônico” (p.119) o agradou, e foi se despedindo, quando de repente algo novo aconteceu. Seria primordial obedecer ao “mestre” e em seguida construir forças para seguir o próprio caminho?

Ao iniciar a última narrativa, Quinta Conferência, Nietzsche (2007a, p. 120-137) conta uma novidade: enfim, o amigo do “filósofo” e os seus companheiros, tão esperados, estavam chegando. Contudo, o “filósofo” se decepcionou com a chegada tumultuada do amigo, pois ele surgia acompanhado de muitos jovens, e confessava ao seu “discípulo” que era desnecessário “trazer um bando que certamente não nos compreenderá”? (p. 122). Naquele momento, o “discípulo” do “filósofo” se surpreendeu com a postura do seu mestre, porque escutava falar que ele gostava dos jovens e das “experiências cotidianas” de um professor de Filosofia, das relações educacionais com os estudantes e dos métodos de ensino. Nesse momento, fez-se silêncio. Em seguida ocorreu uma transição quanto ao domínio da palavra. Os interlocutores que até agora falavam, passaram a ser ouvintes. A partir dessa troca de posição dos falantes, Nietzsche e seu amigo falaram sobre “o que entendem como sendo tendência atual do Ginásio” (p. 123). Prontamente, o amigo de Nietzsche inicia um discurso, defendendo o Ginásio como o segmento que prepara para a Universidade, possibilitando liberdade e autonomia aos estudantes, entendendo que “em nenhuma outra esfera da vida atual, é permitido ao indivíduo tomar decisões e dispor sobre tantas coisas como na esfera da vida estudantil” (p. 124). Nietzsche acrescentou às palavras do amigo, dizendo que o “Ginásio é o instrumento necessário para criar, numa idade ainda muito prematura, uma espécie de autonomia, para o que o curso de alemão deveria servir [...] para poder andar por si mesmo e sem muletas” (p. 124). Nessa conversa, podemos pensar sobre a falta de maturidade dos alunos, mas ao mesmo tempo, na possibilidade de que eles desenvolvam um pensamento singular.

Depois de ouvir os discursos dos jovens, o “filósofo” ficou aterrorizado e, acolhendo novamente a palavra, descreveu o método utilizado na formação de professor de Filosofia como “oral”. Ele criticou o procedimento das Universidades em relação à cultura, pois para ele, essas instituições de ensino representavam uma liberdade acadêmica inautêntica, em que o aluno “pode escolher o que quer ouvir, não precisa acreditar naquilo que ouve, pode tapar os ouvidos

quando não queira ouvir” (p. 125) e o professor “lê enquanto fala [...] uma só boca que fala para muitos ouvidos e metade de mãos que escrevem”. Além desse método de ensino-aprendizado nas Universidades, acrescentou que o “Estado, com o semblante atento do vigia, para lembrar de vez em quando que ele é o objetivo, o fim e a quintessência destes estranhos procedimentos que são o falar e o ouvir” (p. 126). Além dessa questão, o “filósofo” apresenta uma crítica a “cultura histórica”, reforçada pela comunidade acadêmica, pela qual “em vez de interpretação profunda dos problemas eternamente iguais, foram introduzidas as investigações e as questões históricas [...] agora se trata de estabelecer o que pensou ou não pensou este ou aquele filósofo, se é possível com razão atribuir a ele este ou aquele escrito” (p. 128). Nesse aspecto, seria importante pensarmos: os métodos de ensino de Filosofia empregados no Ginásio e nas Universidades ensinam a pensar?

Aqui término de recontar o que Nietzsche narrou no seu escrito chamado: *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. Essa narrativa corresponde a uma linguagem criadora que permeia o espaço entre o que é real e ficcional. No momento em que Nietzsche narra a “história” sobre cultura e educação da sua época permite que repensemos sobre acontecimentos pertinentes à atualidade educacional e cultural. Assim, lemos a “história”, interpretamos os fatos, refletimos acerca de várias situações conflitantes, que vão surgindo no decorrer da narrativa, pensamos sobre a vida e filosofamos. Nietzsche, ao relatar o diálogo entre personagens, que possivelmente poderiam fazer parte do seu círculo de amizade e da comunidade acadêmica, escreve pela perspectiva dele. Ele nos desloca do pensamento fixo para o pensamento em fluxo. Somos guiados para mergulhar em uma conversa, pensamos sobre a fala dos interlocutores, e numa sabedoria de vida tecemos uma nova interpretação do texto. Essa escrita nietzschiana representa uma “narrativa filosófica”, ou seja, uma escrita filosófica estética que propicia uma comunicação dialógica, conectando imaginação com a vida concreta.

Nessa narrativa, que reconto, destaco alguns questionamentos que são provocações para se pensar sobre a escolha da linguagem como “ferramenta” no momento de ensinar e de aprender Filosofia. Para isso, a “liberdade acadêmica” dos estudantes pode não ser a melhor opção. De acordo com Nietzsche (2007a, p. 135) os jovens que, ainda, não encontraram seus “mestres” “se tornaram inseguros, desunidos, descontentes”. Então, seria possível atribuir culpa aos estudantes pela carência cultural, inadequação aos estudos ou desconhecimento da língua materna? Nessa perspectiva, o estudante poderia ter sido instruído pela cultura degenerada, pois Nietzsche (2007a, p. 132) afirma que alguns nasceram “para a cultura, mas foste educado pela incultura! [...] Oh! Miseráveis inocentes que viraram culpados!”. Para reverter essa situação,

seria preciso que os alunos não se deixassem levar pela culpa e o “mestre”, indivíduo de coragem, fugitivo do medo, sincero e honesto, não sucumbisse.

Com esse olhar sigo em direção à perspectiva inquietante acerca da interação dos saberes entre aluno e professor. Nesse sentido, argumento sobre o momento de ensinar e aprender Filosofia em que a troca dos saberes é relevante para fomentar a diferença e estimular a vontade de ser singular, conseqüentemente, sobre a possibilidade do professor educador ser o “libertador” dos educandos.

1.1.2 Da interação dos saberes entre aluno e professor

O aluno e o professor estão no cerne do processo do ensino-aprendizado no âmbito escolar. Eles carregam os conhecimentos, as vivências e os saberes singulares e, entre outros, os que lhes são impregnados, às vezes não compreendidos ou não aceitos. O conhecimento vai além do espaço escolar, também acontece no convívio com o outro, no contexto social e cultural que são permeados pela linguagem. Destaco aqui, algumas questões para pensarmos a palavra na Educação Filosófica, em relação à interação dos saberes entre professor e aluno no âmbito da sala de aula: seria possível haver interação dos saberes entre aluno e professor? Haveria um saber genuíno em cada um? Poderia acontecer uma conexão entre o que se aprende na escola e o que se aprende no dia a dia?

Na visão nietzschiana seria primordial que o professor adotasse uma atitude perspicaz e que o aluno tivesse uma postura de observador, traçando um processo simultâneo de “frear e dar asas”. O “mestre” precisaria possibilitar ao seu “discípulo” a liberdade para “voar”, contudo, essa liberdade, necessariamente, deveria ser guiada. Nesse sentido, “freando” os arroubos da juventude. Com isso, o professor ensinaria e ao mesmo tempo incentivaria a criatividade do seu aluno. Quanto ao objetivo de “frear”, o “mestre” deveria guiar seus discípulos, numa atitude firme, porém alegre, para assim propiciar a ligação entre a vontade de conhecer e a vontade de criar. Quanto ao propósito de dar “asas”, seria indispensável que o educador provocasse e estimulasse o educando a falar sobre as próprias ideias, libertando a palavra do pensamento, para assim, cultivar uma atitude singular, seja no momento da escrita ou da fala.

No entender de Nietzsche o “mestre” é importante como guia do seu “discípulo”. O aluno precisa do professor, dotado das características de “mestre”. Esse deve ter o objetivo de exaltar naquele a prática de pensar por si, do cultivo de si. É fundamental que o educador seja capaz de propor exercícios para pensar, isto é, estimular no educando a vontade de ser um experimentador, problematizador, de algum modo, das questões acerca da vida. Assim,

despertar o desejo de ser, também, um protagonista do próprio pensamento. Dessa maneira, como um “maestro de uma orquestra”, o professor de Filosofia poderá guiar seus alunos. De maneira que, cada qual no seu próprio ritmo, seja capaz de criar suas próprias melodias. Isso permitirá que, alguns alunos em um certo momento, por meio de sua vontade desenvolvam sua singularidade. Logo, observando as pegadas que deixaram, poderão desenvolver um pensamento genuíno, seguindo um novo rumo em busca de um outro caminho diante das diversidades da vida.

O professor e o aluno interagem no processo de ensino-aprendizagem quando eles têm voz e escuta, porque nesse momento ocorre a troca de saberes a partir do ensinamento e da aprendizagem entre quem ensina e quem aprende. Essa troca é primordial para o desenvolvimento do pensamento criativo para despertar o desejo de pensar por si, alimentando a vontade de ser singular. Porém, muitas vezes, no ato de ensinar ocorre um discurso que não possibilita a aprendizagem. A voz do educador poderá estar impregnada de “artigos de fé”, tornando a escuta do educando desinteressada. Nesse aspecto, o ensino-aprendizado tende a não acontecer, pois não há interação entre os saberes genuínos. O conhecimento perderá o sentido, pois não se conecta com questões da vida vivida. Algumas perguntas são fundamentais para pensarmos sobre essa troca de saberes: como seria possível desenvolver o saber genuíno? O saber genuíno está impregnado de outros saberes práticos da vida vivida?

A meu ver há um emaranhado de saberes que se cruzam. Quando esses saberes são genuínos surgem “novos” pensamentos, que são libertados por meio das palavras. Nisso poderá ocorrer o interesse e a interação. Todavia, quando se processa um saber formatado, ocorre um hiato entre o que se aprende e o que se ensina. Nesse sentido, não acontece a interação, portanto, não se dá o ensino-aprendizado. Na concepção nietzschiana, o projeto de uma Educação Filosófica, com base nos saberes absorvidos pelas certezas e desconectados da vida, estão direcionados para a autoconservação e a autopreservação. Para tal fim, visa-se igualar o conhecimento, pois há o propósito de preservar a visão consciente e moralista na vida concreta. Nesse projeto se busca encontrar as verdades inquestionáveis, valendo-se de conceitos fechados, visando à conformação e à crença na existência do saber absoluto, com base na transcendência e não na imanência. Isso não promove o pensamento genuíno. Nesse sentido, o ensino-aprendizado de Filosofia privilegia a memória e a história.

Por outro lado, no conhecimento com base na imanência, têm-se como propósito a experimentação e a criatividade diante da diversidade de saberes, conectados com a vida para fomentar a prática de “novos” pensamentos e “boas” práticas. Porém, há um ponto crucial que dificulta esse propósito, sintetizado nas palavras de Nietzsche (2007a), é que “a verdadeira

genialidade e a prática correta devem necessariamente encontrar-se no mesmo indivíduo: embora aos práticos prosaicos faltem justamente as ideias e, por esta razão, também a prática correta” (p. 67). Nesse sentido, podemos pensar que a genialidade torna-se cada vez mais difícil, porque, muitas vezes, os indivíduos se tronam enfraquecidos, pois se desviam da tendência da cultura autêntica para a inautêntica. Logo, faltam aqueles embebidos de coragem, dispostos a colocar em prática seus saberes genuínos. Isso acontece, de acordo com a ótica nietzschiana, porque na cultura e na educação “o agressor não tem um adversário visível e fixo a esmagar: este adversário está antes mascarado, ele sabe revestir-se de cem formas diferentes, escapar com uma dessas formas à mão que o agarra, confundindo o agressor com retiradas fracas e tenazes retornos” (p. 68). Nietzsche nos desperta para uma possível reversão dessa situação: a predominância da prática da leitura e da escrita nos estabelecimentos de ensino para promover o domínio da língua materna, em seguida alimentar os “novos” pensamentos e as “boas” práticas, ou seja, para o desenvolvimento da capacidade de pensar por si – pensamento genuíno.

O pensamento genuíno não se desenvolve por meio de acúmulo de conhecimentos enciclopedistas. Ao contrário disso, quando se utiliza a linguagem como arte, por meio de provocações e problematizações acerca das questões vividas na interatividade de saberes entre os diferentes, constrói-se o pensamento genuíno. Seria preciso promover um projeto de Educação Filosófica com o objetivo de suscitar nos indivíduos a coragem e a ousadia para aprender a pensar por si. Isso poderá acontecer no momento da interação dos saberes do professor com o do aluno, cultivando a singularidade e libertando a palavra do pensamento engessado. Seria preciso “dar” voz ao estudante, abrir-se para a escuta, mas cultivar uma atitude filosófica. Nietzsche (2007a, p. 67) defende que o professor é o grande “mestre”, mas precisa adotar a prática de ensinar seus conhecimentos com sinceridade e honestidade, pois “o primeiro que tiver a ousadia de ser totalmente sincero neste domínio ouvirá o eco da sua sinceridade num milhar de almas corajosas”. Pois, o pensamento genuíno surge com a coragem de ser diferente, com a vontade de ser sincero e com a honestidade consigo mesmo – ser singular.

Todavia, a Educação Filosófica, predominantemente “erudita”, visando à domesticação, quer igualar. Nisso, no projeto do ensino-aprendizado como conhecimento “universal”, privilegia-se a quantidade em detrimento da qualidade. Nessa perspectiva, tem-se o objetivo de “domesticar”, ou seja, formar sujeitos docilizados e fragilizados. Rosa Dias (2007, p. 86) esclarece que, de acordo com Nietzsche, “domesticar” significa formar o estudante e “transformá-lo em uma criatura dócil e frágil, indolente e obediente aos valores em curso”. A “domesticação” representa uma imposição unilateral que fragiliza o pensamento genuíno e limita a criatividade. Essa formação, além de propor o acúmulo de conhecimentos padronizado

e superficial, estende-se para a preparação de sujeitos úteis, identificados como mão de obra para o trabalho, isto é, só para a produtividade. Nessa perspectiva, o que importa é estar preparado para atender as demandas do mercado econômico e produtivo na sociedade. Para isso, seria desnecessário pensar por si. O pensamento genuíno sucumbiria, propiciando um processo contínuo de manipulação das ideias.

Para “transvalorar” a perspectiva “universal” e “igualitária”, baseado no conhecimento erudito, conseqüentemente, na padronização do pensamento, seria necessário desenvolver o exercício de pensar por si, ou seja, fomentar o surgimento de ideias criativas. Nesse sentido, o professor precisaria modificar o modo de ensinar e o aluno a maneira de aprender. Evitar um repertório baseado nos “manuais” padronizados, carregados de conceitos vazios, uniformizados e desconectados da vida com pretensão de transmitir um conhecimento igual aos desiguais. Oswaldo Giacoia Junior (2000, p. 65) afirma que Nietzsche enxerga o sistema educacional como condição que resulta no sintoma de prostração, empenhado em “estabelecer e perpetuar um ideal de homem completamente adaptado aos modos de produção de uma sociedade de massas”. Na concepção nietzschiana esse sistema educacional é estéril, porque nele se adota um esboço, seja ele intencional ou automático, que poda os saberes criativos, alimentando a massificação do conhecimento teórico, erudito e canônico.

Nietzsche apontou para a erudição como prática predominante nas instituições de ensino da sua época, um conhecimento livresco, constituído de uma visão pedante, abstrata e extremamente teórica. O padrão do educador era do homem teórico – um erudito. Rosa Dias (2007, p. 32) descreve a crítica nietzschiana acerca desse homem, quando afirma que “Nietzsche despreza o sistema educacional que tem sob seus olhos. Esse sistema visa a promover o ‘homem teórico’, que domina a vida pelo intelecto, separa vida e pensamento, corpo e inteligência”. Ainda sobre o “homem teórico”, Scarlett Marton esclarece que, ao contrário disso, Nietzsche:

[...] defende a ideia de que a educação tem de contribuir para o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Evitando a cisão entre a reflexão filosófica e a experiência vivida, ela deve promover, hierarquizando-os, a unidade dos diversos impulsos que nele se manifestam. Mas, o filósofo considera que na época em que vive as ideias e as atitudes simples e honestas são raras e extraordinárias; elas lhe parecem extemporâneas. (MARTON, 2014, p. 33)

Todavia, na interação dos saberes diversos dos professores e dos alunos, poderia ser possível fomentar “novos” pensamentos e “boas” práticas. Nesse sentido, seria relevante

motivar os indivíduos dotados de ideias simples, sinceras e honestas, mas também, cultivar a capacidade deles de ler e escrever “bem”. Todavia, Nietzsche (2007a, p. 68) alerta que desde àquela época “o espírito do Ginásio, tal como foi cultivado até agora, tão variegado e tão difícil de compreender, será inteiramente reduzido a pó”. Na ótica nietzschiana, por um lado havia a valorização da erudição, por outro lado a carência da arte. Inclusive, a despreocupação com aprendizado de qualidade e a tendência de mitigar, o que no Ginásio seria o mais importante, o ensino-aprendizado da língua materna. Para Nietzsche, o projeto pedagógico daquela época na etapa educacional do Ginásio, figurava na falta de interesse para a promoção do domínio da língua materna e do exercício da leitura e da escrita com qualidade. Diante desse alerta, compreendemos a necessidade de uma “renovação” do “espírito do Ginásio”.

Ao questionar o projeto pedagógico, adotado nos estabelecimentos de ensino na modernidade, Nietzsche constatou um propósito subserviente cultural, em que o indivíduo seria regido pelo “espírito de rebanho” para a produtividade. Na produtividade, buscou-se o lucro, no “rebanho”, a segurança. Com isso, reproduziu-se uma espécie de indivíduos “sem voz”, mansos, e acima de tudo comandados pelo sistema. Os agentes do sistema educacional, seguidores do caminho em prol da massificação dos saberes, permaneciam num invólucro em que estavam protegidos. Isso desmotivaria o indivíduo dotado de genialidade, provocando nele um imenso desgosto. Recordo aqui, de acordo com Nietzsche, as quatro atitudes “enfraquecedoras” de um professor: primeira, o “desanimo”, pois os estabelecimentos de ensino da época estavam em condições físicas precárias; segunda, o “desapontamento”, porque se acreditava que todos os espaços educativos iriam realmente ruir; terceira, a “decepção”, visto que não havia “ouvidos” para a sua “boca”; quarta, o “desencantamento”, que o fez pensar em fugir, abandonando o trabalho de docente. Tomado por tudo isso, o professor, enfraquecido teria dois rumos a seguir: o de se isolar ou o de aderir às circunstâncias conjunturais daquela época. Esse rumo, representou a banalização do conhecimento, objetivando-se a produtividade atrelada à “erudição”, ao ensino da “história em excesso” e aos interesses do “mercado de trabalho”. Aquele, inibiu a capacidade do professor de ensinar.

Logo, nessa situação, tanto os professores quanto os alunos, muitas vezes, empanturrados pelo conhecimento enciclopedista, tomados pelos costumes e opiniões, não pensavam por si. Para Nietzsche (2007a, p. 145) “a virtude é uma palavra com a qual professores e alunos não querem mais pensar nada, uma palavra fora de moda da qual se ri – e é pior ainda quando não se ri, porque então é hipocrisia”. Desse modo, aceitavam, por “indolência” e por não ter “coragem” de arriscar, um ensino-aprendizado dogmático e fechado. Além disso, ainda se acreditava que, por meio do conhecimento erudito, seria possível “melhorar a humanidade”.

Compreendemos que alunos e professores, algumas vezes frágeis, outras vaidosos, poderão ser levados pelo interesse dos “egoístas”, pela “mão” do Estado e pelo “poder do saber” erudito. Com isso, alimentarão a crença de que por meio do conhecimento “enciclopedista” poderão “melhorar a humanidade”.

Dessa maneira, acabariam por seguir por um caminho que não gostariam de ter seguido. Então, observamos que o educador, desgostoso com àquela situação que estava ocorrendo no âmbito educacional, poderia optar pelo refúgio. Nisso, os “ouvidos” se fechariam, as “bocas” se calariam. Não encontrando espaço para elevar a sua “voz”, sucumbiria. É importante observarmos que o professor, com o passar do tempo, levado pelas circunstâncias, pelas forças das vontades diminuídas, fracas, poderia desistir da profissão de educador. Contudo, as palavras libertas oriundas dos saberes genuínos precisariam ressurgir, pois, para Nietzsche (2007a, p. 141) os “educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores [educandos]”.

De acordo com a perspectiva nietzschiana, os educadores precisariam ser acolhidos, caso não fossem, optariam pela solidão ou seriam seduzidos pela força de um sistema educacional que visava à educação em prol da quantidade e em detrimento da qualidade. Nessa ótica, algumas condições nos fazem entender o motivo do desgosto e da desmotivação do professor em ensinar Filosofia: o cânone pedagógico²¹; o ensino de Filosofia padronizado, desconectado da vida concreta e a carência do domínio da língua materna. O desânimo, que dominava os professores, a falta de interesse que predominava nos alunos identificava-se com uma atitude mecanizada. Condiicionados por todo àquele contexto, seriam seduzidos, levados pela crença do “poder” da erudição. Desse modo, os alunos não aguçariam a curiosidade e os professores seriam transmissores de conhecimentos padronizados. Consequentemente, os conceitos filosóficos não estariam conectados aos problemas pertinentes à vida concreta. Com isso, os conteúdos da “disciplina” de Filosofia estariam baseados somente nos conceitos abstratos e no ensino “engessado”.

Os professores, “reproduzidos” pelo sistema, provavelmente contribuiriam para uma cultura inautêntica. Os alunos que desejassem libertar suas ideias, cerrariam os “ouvidos” para a “escuta”, rejeitando essa cultura. No ensino “engessado” o conhecimento se daria por meio de questões sobre “um passado distante”, desconectado da vida, representando um saber artificial. Nele, não se priorizaria a perspectiva questionadora. Com isso, o pensamento criativo cederia lugar à memorização dos textos filosóficos. O ensino de Filosofia tomaria distância da proposta de fomentar uma linguagem criadora. Dessa maneira, seria difícil ocorrer a

²¹ Essa questão será abordada no terceiro capítulo, quando apresento uma breve história do ensino de filosofia.

interatividade dos saberes entre professor e aluno no momento de ensinar e aprender Filosofia. Logo, o conhecimento filosófico padronizado, desconectado da vida concreta não estimularia a vontade de criar. A palavra não afetaria àqueles que pretendessem alcançar esse conhecimento. Sem curiosidade, interesse e interação de saberes, não seria possível o surgimento do “novo” pensamento e da “boa” prática. Pois, a palavra com o propósito de instruir e de memorizar as informações, seduz, mas não cria.

A sedução da palavra como instrução e erudição acolhe, mas ao mesmo tempo aprisiona. Com isso, desbota o conhecimento, tornando a existência acinzentada. A questão é: haveria uma saída para se desviar dessa sedução? Na visão nietzschiana, sim, valorizando a língua materna e unindo o dizer filosófico à linguagem como arte. Com essa união, os atores do processo educacional, alunos e professores, poderão ser afetados, fomentando a comunicação dialógica na interação de quem ensina com quem aprende Filosofia. De acordo com Nietzsche (2007a, p. 201) “o artista e o filósofo testemunham contra o sentido prático da natureza na escolha de seus meios, ainda que estes sejam a mais excelente prova da sabedoria dos seus fins. Eles só afetam poucas pessoas, [...] e mesmo essas poucas pessoas não são afetadas pela força que o filósofo e o artista deram a seu projétil”. Por vezes, não se priorizam o filósofo e o artista, pois poucos são afetados por eles. Não se conjugam a arte de ler e de escrever com a arte de filosofar, pois acredita-se que isso é improvável que possa acontecer. Mas, Nietzsche quer que a Filosofia mostre o seu valor e o valor da sua irmã a Arte.

Povo mesquinho! Acaso é minha culpa se eu, como uma advinha, preciso esconder-me e deslocar-me como se fosse a pecadora, e vós, os meus juízes? Observa minha irmã, a arte! A ela ocorre o mesmo que a mim – estamos perdidas entre os bárbaros, e não sabemos mais como nos salvar. Aqui nos fala, é verdade, todo e qualquer direito: mas os juízes, diante dos quais encontraremos justiça, julgam também a vós, e então saberei o que a filosofia quer e pode. (NIETZSCHE, 2011a, p. 39).

A Filosofia, muitas vezes, é rejeitada. Nas palavras de Nietzsche, “deslocada como se fosse pecadora”. Contudo, na sala de aula há espaço para se praticar a leitura de textos filosóficos e a escrita criativa. O aluno e o professor, algumas vezes, não valorizam a prática de ler e escrever “bem” e de desenvolver e aprender a pensar por si. Ao desprezar essa prática, eles se deixam enredar numa proposta conteudista e padronizada, priorizando a memorização. A meu ver, é importante, inicialmente, desenvolver a escrita e a leitura, para posteriormente, praticar o exercício de pensar por si através dos textos filosóficos. Ao desenvolver a habilidade de escrever e ler, provavelmente, acrescenta-se novas conexões entre o pensar e o viver. Ao

praticar a leitura e a escrita de textos variados, adquire-se a vontade de exercitar o pensamento, conjuga-se saberes às vivências e por fim, cria-se outras ideias. Assim, numa dinâmica, muitas vezes imperceptível, ocorre uma tensão, entre o que se aprende e o que se vivencia, regendo a experimentação da linguagem como criadora. Num dizer filosófico inovador, possivelmente, o conhecimento afetará àquele que ensina e àquele que aprende. Nisso, poderá ocorrer a interação dos saberes entre o professor e os alunos.

Nietzsche reivindica um ensino-aprendizado ancorado no dizer filosófico inovador. Porém, ele não enxergava essa possibilidade no contexto educacional da modernidade, pois ali faltava, principalmente, “levar a língua materna a sério”. Na continuidade da problemática levantada, dando vazão ao pensamento sobre a linguagem criadora como experimentação e o ensino de Filosofia como arte, analiso a relevância do domínio da língua materna para a apropriação dos textos filosóficos.

1.1.3 Do domínio da língua materna para apropriação dos textos filosóficos

Os professores de Filosofia ensinam aos seus alunos por meio da palavra, seja falada ou escrita. O texto é o recurso, principal, para as aulas da “disciplina” de Filosofia. Por isso, neste momento, apresento as seguintes questões: seria prioridade que os alunos dominassem a língua materna para aprender Filosofia? Seria o objetivo, principal, da Educação Básica²² promover o hábito de ler e escrever? Essas questões são relevantes para pensarmos sobre a importância de dominar a língua materna para a apropriação dos conhecimentos filosóficos através dos textos.

Nietzsche, no período em que foi professor, apresentou um diagnóstico sobre um notável declínio do conhecimento da língua materna nas instituições de ensino. Com isso constatou um retrocesso no ensino-aprendizado e uma dificuldade das escolas em promover o desenvolvimento do hábito da leitura e fomentar a arte de ler e escrever. Diante dessa constatação, Rosa Dias (2007, p. 94) comenta que Nietzsche “vê na aprendizagem da língua materna e da arte de escrever, uma das tarefas essenciais da escola secundária. O tempo que se falava bem passou”. Ao se negar conhecer o funcionamento da língua que forma a cultura, não como “erudição”, mas como “arte”, ela passa a ser vista como uma língua “morta”. Nietzsche (2007a, p. 70) considera que: “a forma histórica se tornou a tal ponto comum na época, que o

²² A educação básica é regida pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996. Os níveis dividem-se em três, de acordo com o Art. 21, a educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio; II - educação superior.

corpo vivo da língua foi, ele também, sacrificado a seus estudos anatômicos”. Esse método histórico, por ser considerado mais fácil, é utilizado com mais frequência. Mas não leva ao conhecimento de uma língua “viva”. Para isso, são necessários o exercício e a prática da leitura e da escrita lenta e profunda, dominar a língua materna com lentidão, “ruminando” o texto, estudando os sentidos da palavra, ler e escrever com dedicação e de maneira artística. Porém, o sistema educacional privilegiou um projeto de desenvolvimento da língua por meio de transmissão de dados imediatos, rápidos e de leituras resumidas através da “erudição histórica”.

Adotou-se o propósito, no ensino-aprendizado da língua materna, de aumentar a quantidade de leitores, acumuladores de informações, dotados do estilo “jornalístico”. Nisso não haveria muito tempo para se aprofundar sobre as questões abordadas nas leituras dos textos filosóficos. Essa prática, provavelmente, não permitiria realizar a arte de ler e de pensar por si. Na perspectiva nietzschiana, isso resultou em uma apropriação da linguagem verbal de modo superficial. Seria premente uma mudança. Assim, diante desse cenário, Nietzsche (2007a, p. 76) ressalta que: “somente sobre o fundo de uma aprendizagem, de um bom uso da língua, estrito, artístico, cuidadoso [...] somente este tipo de ensinamento que pode criar no jovem a aversão física diante desta chamada ‘elegância’ do estilo [jornalístico]”. Na ótica nietzschiana, o exercício da leitura e da escrita não deveria acontecer de maneira rude, mas sim delicada, não poderia ser praticada superficialmente, mas sim aprofundada, não teria que ser exercitada de forma resumida, mas sim detalhada. Portanto, a língua materna, no seu manuseio, deveria ser usada de modo artístico, para deixar de ser “selvagem”. Seria necessário que fosse escrita e lida com cuidado e, ao mesmo tempo, com rigor.

No processo didático-pedagógico do ensino da língua materna, Nietzsche (2007a) observou que o professor e o aluno praticavam a leitura dos textos filosóficos nas Universidades por meio do estilo “acroamático”, fechado, hermético. Pois, para ele os estudantes estavam ligados à Universidade “somente através do ouvido. [...] quando fala, quando vê, quando anda, quando está acompanhado, quando tem uma atividade artística, em suma, quando vive, ele é autônomo, quer dizer, independente do estabelecimento de ensino. Com bastante frequência, o estudante escreve enquanto ouve” (p. 125). Além disso, no momento de ensinar, adotava-se um conhecimento filosófico estéril, priorizando a história da Filosofia, pois, de acordo com Nietzsche “em vez da interpretação profunda dos problemas eternamente iguais, foram introduzidas as investigações históricas [...] agora se trata de estabelecer o que pensou ou não pensou este ou aquele filósofo” (p. 128). Na visão nietzschiana, isso simbolizava uma crise no ensino-aprendizado da Filosofia.

Nesse sentido, tanto no nível da Educação Básica, na etapa do Ensino Médio, quanto no nível da Educação Superior, na Universidade, ainda hoje, predomina a falta de domínio e manejo da língua materna, não se valorizando o desenvolvimento da linguagem como arte e do pensamento criativo. O exercício da escrita e da leitura dos textos filosóficos estão alicerçados nas investigações históricas. O ensino-aprendizado de Filosofia baseia-se no resumo da história. Esquece-se de que objetivo filosófico é o de visar à transformação, ou seja, o desenvolvimento do pensamento crítico e questionador. Logo, o ensino por meio dos textos baseados no excesso de história da Filosofia, provavelmente, não é interessante para os alunos e não estimula a curiosidade deles. Na perspectiva nietzschiana, nos conteúdos filosóficos para ensinar Filosofia prevaleceu a “erudição histórica”. Ao invés disso, Nietzsche reivindica a prática de ler os “mestres gregos” e reescrever as próprias interpretações, recriando os próprios pensamentos.

Nietzsche (2007a, p. 76) considera difícil alcançar o domínio da linguagem como arte. Há um longo caminho para percorrer, pois “ninguém espere chegar a um julgamento estético por uma outra via senão pela vereda espinhosa da língua”. Por isso, seria necessário “adestrar linguisticamente” os estudantes. Isso significa que o aluno precisaria aprender a língua materna com delicadeza, e ao mesmo tempo, com rigor. Assim, quando o aluno alcançasse o conhecimento da língua, numa “formação linguística”, possivelmente, estaria mais preparado para criar seu próprio estilo. Antes de ensinar Filosofia seria necessário “adestrar linguisticamente” o aluno por meio do exercício rigoroso da leitura e da escrita da língua materna. Com o objetivo de ilustrar essa proposta de “adestrar linguisticamente”, Nietzsche apresenta a metáfora da “marcha”, em que o “soldado” deve treinar bastante e ter forças, também, ser obediente aos “comandos” para, no momento de marchar, dar passos firmes e no ritmo correto. Essa metáfora é importante para entendermos a concepção de aprendizado no sentido do *agon*, isto é, do “jogo” de forças, como apropriação e interpretação da palavra. A metáfora da “marcha” simboliza o “adestramento linguístico”, pois para dominar a língua materna é preciso esforço e dedicação.

Todos aqueles cujos esforços são de fato sérios devem experimentar [...], por exemplo, como soldado, é obrigado a aprender a marchar [...]. Esses são tempos penosos: teme-se que as fibras se rompam, perde-se toda esperança de executar alguma vez, cômoda e facilmente, os movimentos e as posições do pé que se aprendeu artificial e conscientemente: vê-se com terror como se é grosseiro e inepto para colocar um pé diante do outro e se teme ter desaprendido qualquer tipo de marcha e jamais aprender a boa maneira de fazê-lo. Mas, de repente, se percebe que os movimentos artificialmente estudados se tornaram um hábito e uma segunda natureza, e que a segurança e a força que tinha outrora o passo retornam agora reforçadas e mesmo acompanhadas de um certo garbo: sabe-se então como é difícil marchar.

Nossos escritores que se dizem “elegantes”, como seu estilo o prova, jamais aprenderam a marcha: e nos nossos ginásios não se aprende, como nossos escritores o demonstram, a marchar. Mas a cultura começa por um caminhar correto da língua: o qual, quando começou bem, faz nascer logo, aos olhos destes escritores “elegantes”, um sentimento físico que se chama “aversão” (NIETZSCHE, 2007a, p. 77).

Nietzsche reconhece que, na sua época, a língua materna havia se tornado desfigurada e vulgar, pois, falava-se e escrevia-se pessimamente o alemão. Rosa Dias (2007, p. 94) esclarece que, de acordo com Nietzsche, “a tarefa de uma escola de alta qualidade deve ser, por isso, ‘adestrar linguisticamente’ o estudante, fazê-lo começar a levar o estudo do vernáculo a sério, pois o declínio da força vital da língua contribui para a degeneração da cultura”. Além da recomendação de Nietzsche para o “adestramento linguístico” no processo didático-pedagógico do ensino da língua materna, ele orienta para o desenvolvimento das qualidades de um leitor: ler com calma, não se restringir à própria cultura, já enraizada, e pensar de maneira plástica, ou seja, criativa. Jorge Larrosa (2009, p. 30) considera que “ensinar a ler bem é, em primeiro lugar, educar os sentidos do gosto”. Logo, é essencial que o aprendizado da língua materna seja rigoroso, mas também, prazeroso, que se cultive uma “ler e escrever bem”. Assim, poderia praticar a leitura e a escrita como arte.

Rosa Dias (2007, p. 114) afirma que “Nietzsche apontou problemas que, apesar dos esforços de alguns educadores bem-intencionados, ainda não foram resolvidos. Um deles e talvez o mais grave – é o ensino da língua materna, até hoje um grande desafio”. Portanto, seria primordial praticar a leitura e exercitar a escrita com esforço e dedicação. O mais relevante é aprender a utilizar os recursos da língua materna, depois cultivar o hábito de ler e escrever com seriedade, retomando ao texto, “ruminando”, “burilando” e interpretando o lido. É necessário que se saiba ler, escrever e dizer o que compreendeu do texto, fazendo analogias e apresentando as próprias reflexões. Isso é uma tarefa árdua, é preciso percorrer um longo caminho. No entanto, ao utilizar os recursos da língua, e ao mesmo tempo, exercitar a leitura e a escrita, não mais com o “estilo elegante” do “jornalismo”, mas sim com “estilo criativo” do artista, usando as palavras de maneira criativa, seria possível ler e escrever de maneira artística. Nietzsche observou que:

A língua alemã encontra-se contaminada pelo “pretensível estilo elegante” do jornalismo. Todas as pessoas falam e escrevem mal. O acesso dos semiletrados ao poder provocou uma drástica redução de dignidade da língua. A questão, no entanto, não é apenas de pobreza vocabular – trata-se também da má utilização dos recursos oferecidos pela língua. (NIETZSCHE 2007a, p. 94)

Por isso, praticar a escrita e a leitura é a tarefa mais importante de todo processo educacional nas instituições de ensino. Nesse sentido é primordial se apropriar da língua materna com rigor e criatividade. O professor teria que ter o compromisso e o dever de ensinar, e o aluno a responsabilidade e o empenho em aprender. É uma tarefa difícil, mas mesmo na dificuldade seria necessário proceder com vontade, esforço e dedicação. Aquele que não se apropriar dos conhecimentos da linguagem verbal, provavelmente, terá dificuldade em realizar a leitura dos textos filosóficos de maneira aprofundada. Além disso, será incapaz de ler e escrever de uma maneira criativa. Essa competência só será alcançada após a apropriação e o conhecimento das nuances que a língua propicia. Na ótica nietzschiana é preciso “levar a língua a sério”; ser capaz de ter um “desgosto físico” em relação às palavras que deturpam o sentido artístico da língua e às expressões superficiais e imediatas que distorcem a leitura de textos. De acordo com Nietzsche, um estabelecimento de ensino de qualidade impulsiona seus alunos a levarem a língua materna a sério.

Qual seria neste caso a tarefa de um estabelecimento de ensino de alta qualidade, senão justamente a de levar ao caminho correto, através da autoridade e com uma severidade digna, os jovens cuja língua se tornou selvagem, e lhes gritar: “Levem sua língua a sério”! Aquele que não chega ao sentimento de um dever sagrado para com ela, este não tem mais em si o germe que convém a uma cultura superior. É aqui que se pode ver que valor e que desprezo vocês atribuem à arte e em que medida vocês estão ligados à arte, aqui, no manejo da sua língua materna. Se vocês não chegarem a experimentar um desgosto físico por certas palavras e jargões, aos quais os jornalistas nos habituaram, então, devem renunciar à aspiração da cultura: pois é aqui, bem perto de vocês, a cada momento em que falam e escrevem, que tem uma pedra de toque para compreender a dificuldade, e a imensidão da tarefa do homem culto e a improbabilidade que deve haver para que muitos dentre vocês alcancem uma cultura autêntica (NIETZSCHE, 2007a, p. 69).

O objetivo, principal, do estabelecimento de ensino de qualidade teria que ser o de adotar uma proposta para aprimorar o uso da língua materna, ensinando-a de maneira criativa e não mecânica. Para isso, seria necessário propor um ensino minucioso no manejo dela. Primeiro se conhece as letras, em seguida as palavras e depois o texto. Após essa apropriação, há dois caminhos que se bifurcam: por um lado, no manejo da língua, existe a vontade de criar, por outro, o desejo de convencer. Esse é desapropriado do novo, só quer formar. Enquanto aquele é provocativo, acrescenta algo, quer transformar. No manejo da língua, em que se visa à transformação, ela fomenta a multiplicidade – é simbólica, ressignificação e criação. Por outro lado, quando visa à formação propõe a padronização, a uniformidade – é dogmática, dominação

e memorização. Na linguagem como arte, é indispensável alcançar o abrangente²³, que vai além da apropriação da língua, atingindo a multiplicidade do viver, ultrapassando a relação entre sujeito e objeto, pois nisso não há causalidade, mas sim uma “relação estética”. No exercício da prática da leitura e da escrita como arte há um enfrentamento entre o que se conhece e o que se quer conhecer. Ao se esquivar do conceito fixo, circulando entorno do pensamento, da imaginação e do experimentável, pensando por si chega-se ao momento da criação.

A partir dessa ótica, destaco três caminhos que se cruzam sobre a arte de ensinar Filosofia no momento de praticar a leitura e a escrita: de transformar, de experimentar e de vivenciar. O sentido de transformar representa a linguagem filosófica perturbadora da paz; do experimentar corresponde ao dizer filosófico em busca do autoconhecimento; do vivenciar representa o uso da palavra como inquietação para nos questionarmos acerca da vida vivida. No processo da apropriação da linguagem, vinculada à concepção crítica e criativa, adota-se uma atitude filosófica. Isso significa que o ensino da Filosofia se faz como percurso e não como chegada. Pois, o fio condutor do dizer filosófico, em relação ao “jogo” de força da linguagem, está no exercício do uso da palavra como prática da leitura e da escrita entre o que é pensado, vivido, imaginado e aprendido. Isso tudo se interligam e perpassam a intuição, não como algo fechado, mas como perspectivismo. Na visão crítica de Nietzsche, a linguagem está “doente” quando se distancia da vida. Isso, poderá direcionar o indivíduo para onde ele não desejaria ir.

Por toda a parte a linguagem está doente e o fardo dessa terrível doença pesa sobre todo o desenvolvimento humano. [...] distancia-se cada vez mais da viva emoção que na origem ela expressava com toda simplicidade. [...] a linguagem tornou-se, por toda a parte, uma força que se basta a si mesma, e que, como os braços de um fantasma, detêm e impelem o homem para onde eles não querem ir (NIETZSCHE, 2009b, p. 69-70).

Nietzsche (2009c, p. 97) considera que a linguagem está “doente” quando se afasta da arte e quando se acredita que foi “inventada só para o que é médio, mediano, comunicável”. Dessa maneira, ela se torna um empecilho para o desenvolvimento da singularidade, pois com o uso dogmático a linguagem não simboliza mais o movimento da “dança”. As palavras utilizadas como dogma, no sentido de disseminar certezas, impedem a criação de novas ideias. Isso significa que, com o objetivo de transmitir conhecimentos dogmáticos e só visando comunicação, a linguagem conforta e pacifica. Ou seja, representa um acordo que se processa por meio dos signos, estabelecendo a crença da lógica entre as palavras e as coisas. Desse modo,

²³ O filósofo Jaspers (2013, p. 37) afirma que abrangente é: “o conjunto de sujeito e objeto que, por si mesmo, não é sujeito, nem objeto”.

a razão a qualquer custo, impregnada de certezas prevalece em relação à intuição embebida de perspectivas. A palavra ao se tornar domadora, só como “acordo” entre quem fala e quem escuta ou como invenção humana que incorpora um padrão só para comunicar, vislumbra um entendimento comum para os medianos.

Contudo, o “homem” inventou a linguagem verbal. Nisso, criou-se os símbolos, as letras que formaram as palavras. Com elas, comunicamos o que pensamos, imaginamos e sentimos na possibilidade de ultrapassarmos o que seria considerado uma linguagem para os “medianos”. Nessa ótica, são relevantes alguns questionamentos sobre a palavra como criação: o criador da linguagem está sendo dominado pela própria criação? Queremos formar medianos? Para se pensar sobre essas questões retomo a concepção nietzschiana de que a linguagem, na sua origem, era arte, criação, imaginativa e instintiva. No primeiro momento ela pertence à estética, é corpórea, inventada. Porém, em seguida ela se concretiza como comunicação e é diluída nas transmissões dos interlocutores, adquirindo as características de ser gregária. Na pretensão de confortar, torna-se padronizada e reguladora. Quando se transforma em um conceito fechado, a linguagem pretende igualar o que é desigual, conseqüentemente, atinge os “medianos”.

No entanto, por sermos “seres” instintivos, de relações e de deslocamentos, mesmo que a linguagem, necessariamente, seja gregária, ela é “criação”, ainda possui os resquícios das características da sua origem. Pois, para Nietzsche (2010b) uma palavra é a “representação sonora de uma excitação nervosa [...]. Transpor uma excitação nervosa para uma imagem! Primeira metáfora. A imagem transformada de novo em um som articulado! Segunda metáfora”. Para que isso aconteça, seria preciso ultrapassar a característica da palavra fechada em si, pensando, imaginando e, depois, tal qual um deslocamento, saltar para o dizer criativo, como acrescenta Nietzsche, num “salto completo de uma esfera a outra esfera totalmente diferente e nova” (p. 67). Com isso, “dançamos” com as palavras, como um par de dançarinos, de “braços em braços”, faz-se movimentos para recriar novos passos.

Nietzsche (2010b) afirma que existem épocas em que “o homem racional e o homem intuitivo permanecem lado a lado, um por medo da intuição, outro por desdém à abstração, e o último é quase tão irracional quanto o primeiro é insensível à arte” (p. 77). O homem intuitivo, apoia-se em metáforas, até brinca com o que é sério. Já o homem racional, que se apoia nos conceitos, deseja encontrar certezas. Contudo, Nietzsche acrescenta que o sujeito que se coloca diante do enfrentamento entre a intuição e o conceito, que ainda “não é totalmente submisso”, poderá buscar “um outro leito para o seu curso, encontrando-o no *mito* e sobretudo na *arte*. Continuamente confunde as rubricas e as células dos conceitos, instaurando neles novas transposições, metáforas, metonímias” (p.75). Nisso, podemos compreender que o homem

racional e o intuitivo, ainda podem se encontrar em meio ao dizer filosófico artístico. Apesar de manter o desejo de dominar a linguagem, seja em busca da “verdade” ou seja em busca da “ilusão”, cada um do seu jeito, ao mesmo tempo perdidos, poderão jogar o “jogo” das palavras e recriar “novos” pensamentos.

Para pensar nessas transposições da palavra, no encantamento da razão, isto é, no intelecto, mestre da dissimulação, destaco aqui a “fábula”²⁴, contada por Nietzsche, sobre o surgimento do conhecimento: uma “estrela” inventada por animais inteligentes que, desapareceu rápido do céu. Ela só durou “um minuto”.

Tal é a fabula que alguém poderia inventar, sem conseguir ilustrar no momento que exceção lamentável, tão vaga e fugidia, tão fútil e sem importância, o intelecto humano constitui no seio da natureza. Houve eternidades nas quais esteve ausente e se de novo faltasse nada aconteceria. Pois, não existe para este intelecto uma missão mais ampla que ultrapasse a vida humana. Ele não é mais que humano e tem apenas seu possuidor e produtor para torná-lo também patético como os eixos do mundo girassem nele. (NIETZSCHE, 2010b, p. 64)

Na perspectiva nietzschiana a linguagem verbal representa “uma ilusão lógica”, porque quer mostrar a expressão adequada das palavras às imagens. Nietzsche (2010b, p. 72), enxerga nisso “um absurdo contraditório: porque entre duas esferas absolutamente diferentes, como sujeito e objeto, não há causalidade, não há exatidão, nem expressão, mas quando muito uma relação estética”. Nesse caminho incerto, a linguagem já se configura como arte. Contudo, a linguagem verbal é ensinada por meio de símbolos, que correspondem às letras, que vão formar palavras e depois textos. Mas, ela quer dessa maneira, também, libertar o pensamento. Nisso, a partir da leitura e da escrita de um texto seguem três momentos: *a expressão do pensamento*, *a contextualização* e *a interação*. No primeiro momento, como expressão do pensamento, formase uma imagem até chegar à palavra, representando o sentido dela; no segundo, *a contextualização* em que o texto é compreendido a partir de quem escreve e de quem lê, disseminando um pensamento por meio da palavra; e no terceiro, *a interação*, o entendimento tanto de quem lê quanto de quem escreve abre caminho para a projeção de impulsos e anseios absorvidos por meio do acréscimo de relações de saberes transpassados pelo surgimento de uma nova mensagem.

²⁴ Nietzsche inicia o seu texto *Introdução teórica sobre a verdade e a mentira no sentido extra moral* com uma fábula sobre a invenção do conhecimento.

Gilvan Fogel (2003, p. 67), ao relatar sua experiência de leitura do texto de Nietzsche, *Do imaculado conhecimento*, conta que a “primeira sensação é de naufrágio”, em seguida ele acrescenta que, é necessário “ler, reler e tresler o texto” em que “a tática de leitura deve ser a de ir-se, aos poucos, acercando-se do texto, mesmo cercando-o, talvez concentrando-o, mas de modo que ora se aperte este cerco, ora se o afrouxe, para que se possa visualizar também de longe e de cima”. Nesse sentido, quando se lê um texto filosófico tomado pela “tática da leitura em movimento de ir e vir” ocorre a leitura como experimentação. Assim, deseja-se estimular o exercício de pensar por si. Este é o desafio de ensinar e aprender Filosofia: promover a experimentação por meio do exercício de leitura de textos filosóficos. Pois, as palavras possuem “poros”. Para penetrarmos nesses “poros” seria necessário, de acordo com Nietzsche, “ruminar” o texto. Caso contrário, a leitura de textos filosóficos se tornaria languida e pacata, provavelmente, os textos filosóficos escapariam da proposta nietzschiana de iniciar a Filosofia não mais pela “admiração”, mas sim pelo “terror”.

Na prática da leitura dos textos filosóficos há duas “vontades” que se contrapõem: uma de explicar, por meio do esquematismo conceitual e outra de interpretar, por meio do perspectivismo de diversos saberes. Na “vontade” de explicar, a fala é encerrada nela mesma e direcionada ao ouvinte como esclarecimento e conclusão. Na “vontade” de interpretar, o dizer é aberto à multiplicidade de saberes, à diversidade de sentidos em que se pretende libertar o pensamento. A linguagem como interpretação, quer experimentar a palavra. Nessa leitura há um fazer prático que prioriza a “ruminação” do texto em busca da recriação, provocando um deslocamento, um impulso de superação das próprias capacidades de saltar do pensamento para a imagem. Quando acontece uma leitura, priorizando a interpretação do texto, lê-se de maneira criativa. Esse caminho é sinuoso, cheio de “curvas”. Diferente dessa leitura, ler para explicar o texto, como esquematismo lógico, esclarecimento, deseja-se seguir um “caminho reto”. Logo, a linguagem verbal vai formando uma teia que circula entre a formativo e a imaginativo.

A leitura *formativa* possibilita o conhecimento da língua normativa. Já a leitura imaginativa, perfaz o exercício de pensar livremente por meio da imagem. O primeiro, distancia-se da criação e se aproxima da padronização, impondo regras, formação e uniformizando a língua materna. Adota-se o padrão da língua: a gramática que fixa as normas. Na imanência ela conserva o reino dos sujeitos e dos adjetivos. No segundo, a criação é latente, a emoção é premente, busca-se a experimentação com a palavra. Nisso há um novo arranjo, utiliza-se tropos para se esquecer do “absurdo contraditório” que é a relação entre sujeito e objeto. Nessa linguagem se quer criar novas perspectivas para expandir a imaginação, exaltando a diferença dos modos de interpretar a palavra. Os dois aprendizados são relevantes para o uso

da palavra, pois é primordial a apropriação da norma culta da língua, porém, caso não se promova o outro modo de aprendizagem, perde-se as características humana inseparáveis: pensar e sentir. Nietzsche (2009c, p. 38-39) considera que a gramática representa uma linguagem dogmática, afirma: “temo que não nos livraremos de Deus porque ainda acreditamos na gramática”. Nessa ótica, a formalidade da gramática simboliza “a razão na linguagem”. Todavia, “a emoção na linguagem”, não pode ser apagada.

Nesse sentido, Nietzsche (2007d, p. 181) salienta que “também os próprios pensamentos não se podem produzir inteiramente em palavras”. Aqui, apresento a hipótese de que há um embate entre como e o que escrever. Os símbolos contidos nas palavras são fixos, mas podem se tornar mensagens que transitam, desencaixando-se da fixidez simbólica da escrita, para a imagem em fluxo. A palavra é carregada de poder e de perspectivas diversas: “verdades” e “vontades”. Nesse sentido, estimula-se as forças para a harmonia na convivência. A palavra não é nula, está presente na concordância ou na discordância entre os interlocutores. Há várias motivações quando o indivíduo busca mais poder, seja para provar a “verdade” seja para fomentar à “vontade”. Nisso, o “jogo” de forças acontece como criação ou como estagnação.

Na concepção nietzschiana, sobre à Educação Filosófica a “verdade”, como conhecimento dogmático, corresponde a “força fraca”. Nisso, têm-se a crença que a palavra é inquestionável. Ao contrário, no “perspectivismo”, como conhecimentos diversos, representa a “força forte”, pois possibilita o manejo da palavra. Para fomentar o conhecimento como “perspectivismo” no ensino-aprendizado de Filosofia seria necessário utilizar um recurso didático-pedagógico plural para ensinar e uma atitude divergente na hora de aprender. Contudo, é primordial adquirir o conhecimento da norma culta da língua, a linguagem formal²⁵. A apropriação da norma culta da língua não pode ser desprezada. Isso é indispensável para desenvolver o hábito da leitura e da escrita e adquirir o domínio da língua materna, em seguida desenvolver a arte de ler e de escrever. Pois, sendo a palavra o “instrumento de trabalho” do professor de Filosofia, é por meio do exercício de leitura e da prática da escrita que, mais tarde, o aluno será capaz de “desafinar” a língua e encontrar o seu próprio estilo. Logo, é tarefa do professor de Filosofia despertar o desejo de ler e escrever como arte e promover o exercício de aprender a pensar nos alunos.

Uma linguagem “desafinada” significa a possibilidade de ressurgir um novo estilo de escrita, isto é, “novos” pensares e “boas” práticas de escrever e ler criativamente. Nesse sentido, Scarlett Marton (2010, p. 19) comenta que Nietzsche “não é um pensador que se debate nas

²⁵ Nietzsche concebe a educação formal do aprendizado da linguagem verbal como um exercício exaustivo da prática da língua, com cuidado e rigor, buscando a compreensão total do que se escreve.

redes da linguagem, mas o filósofo que a faz voltar-se contra si mesma, para criar uma nova linguagem”. Ele rejeita a linguagem dogmática, “afinada”, tomada pela vontade de verdade. Diferente disso, propõe que se recrie essa linguagem para promover a linguagem “desafinada”. Nesse sentido, seria necessário um olhar inquieto. Cabe aqui, o seguinte questionamento: como traspor as certezas da linguagem “afinada” para a multiplicidade da linguagem “desafinada”? Na linguagem “afinada” há a pretensa crença na dualidade entre razão e sentido. Isso acontece porque há a presunção de que a razão é mais importante do que os sentidos e a sensação. Mas também, a ilusão de que há separação do sentido e intelecto, ou ainda, da emoção e razão. Além disso, há a valorização da linguagem dialética²⁶.

É relevante pensarmos na crítica nietzschiana acerca do predomínio da razão em detrimento dos sentidos, pois conseqüentemente, a valorização da linguagem lógica resultaria no desprezo pela linguagem artística. Segundo Henry Burnett (2012, p. 28), para Nietzsche, o início do pensamento filosófico, predominantemente, racionalista e dialético corresponde ao momento em que Platão condena a arte: “Platão [...] o grande responsável pela decadência de todos os gêneros, na medida em que submeteu a poesia, como forma máxima e impulso artístico primordial, desde então, à condição de serva da filosofia dialética”. Na ótica nietzschiana, a dialética platônica corresponde ao saber que “congela as palavras”, pressupondo que a razão seria salvadora da humanidade e prometendo a cura dos “enfermos”, “doentes” por causa da valorização dos sentidos e da emoção. Por isso, a razão como verdade inquestionável e imutável seria considerada a salvadora desses “enfermos”.

Nietzsche (2009c, p. 29) condena a valorização da linguagem dialética, ou seja, um diálogo que já pressupõe que terá um resultado verdadeiro e lógico. Pois, com essa linguagem dialética “têm-se um instrumento impiedoso nas mãos; com ele pode-se bancar o tirano; ao vencer, o outro é ridicularizado. O dialético deixa ao seu oponente o ônus de provar que não é idiota: ele enfurece ao mesmo tempo em que deixa seu adversário desamparado [...] *debilita* o intelecto do seu oponente”. Ao defender essa habilidade, pretende-se aprisionar a palavra, fixá-la como verdade inquestionável. Com isso, promover a “construção” de indivíduos dominados pelas “certezas”, presentes de forma abundante na massa, criaturas domesticadas, integrantes de um “rebanho”. Nesse sentido, Giacoia Junior, comenta o sentido de “rebanho” para Nietzsche:

²⁶ Na obra *O nascimento da tragédia*, nos capítulos 10 a 15, Nietzsche mostra como o saber artístico é protelado por uma tendência socrática, exclusivamente racionalista, quando há predominância da dialética, isto é, quando se apresentam razões lógicas, encadeadas e formatadas, desprezando o saber que não opera com essa orientação silogística.

Esse é um dos principais sentidos do *terminus* nietzscheano “rebanho” moral do “rebanho”, perspectiva do “rebanho”, que tem a função de ressaltar o ponto de vista e o modo dominante de valoração do senso comum, o igualitário e uniformizante; pois em um rebanho, desconsideram-se principalmente as características singulares; cada indivíduo vale e é contado unicamente como exemplar da espécie, nunca pelo que é intrinsecamente, antes por aquilo que nele é *specimen* (GIACCOIA JUNIOR, 2006, p. 24).

Na moral de “rebanho” o indivíduo é levado pelo desejo de se igualar. Nisso, passa a querer ser como o outro, buscando um espelho fora de si. Sem vontade própria, orienta-se pela designação. Nessa perspectiva, Nietzsche recusa a visão de um “homem” que não consegue ser singular. Denuncia o modo de agir conservador – uma moral de “rebanho” – que enseja a padronização do conhecimento. Esse “homem” que não consegue ser ele mesmo, é medíocre, e acaba por se tornar “doente”. Por conseguinte, esse “doente”, acreditando que “a razão a todo custo” o curaria da sua enfermidade, carente de si, apoia-se na “massa” uniforme. Portanto, utiliza a linguagem fechada, enciclopedista, com o objetivo de se afirmar como aquele que tem o “poder” do saber, pois por estar empanzinado desse conhecimento padronizado, ele se considera um sábio.

A linguagem filosófica impregnada do saber enciclopedista, voltada para a formação, a instrução e a memória estão desconectadas da vida. Ela é defendida pelos “egoístas”, por quererem alimentar uma vontade de verdade dogmática, imutável e eterna. Ao contrário dessa concepção da linguagem filosófica, Nietzsche sustenta a vontade tomada pelas forças diversas do dizer, ou seja, um combate por meio da multiplicidade das palavras, para provocar uma linguagem criadora entre o leitor e o texto, como experimentação de vida. Jorge Larrosa (2005, p. 17) comenta que, na concepção nietzschiana, “a experiência da leitura não consiste somente em entender o significado do texto, mas em vivê-lo. E é a partir desse ponto que ler coloca em jogo o leitor em sua totalidade. Ler exige uma certa afinidade vital e tipológica entre o leitor e o livro”. Essa leitura ultrapassa o sentido de querer compreender o texto, a capacidade de ler e o desejo do leitor de conhecer, porque ele vai expandindo essa “vontade”, querendo ir além, experimentando, até que se consiga recriar o lido.

O uso da palavra como experimentação visa à autossuperação (a transformação) e não a adaptação (formação). Assim, ensinar Filosofia, buscando a diversidade nos significados das palavras, estimula a criatividade, pois provoca a possibilidade de conhecer várias nuances no ato de falar, de ler e de escrever. Esses exercícios da linguagem precisam da multiplicidade de conhecimentos. A partir da ótica nietzschiana, ao admirar o homem do conhecimento como “gênio da arquitetura”, vê-se que a “fundação” da construção, algumas vezes, precisa ser

flexível para que haja movimento. Nessa imagem, Nietzsche (2010b) diz que o “gênio da arquitetura” “consegue erigir, sobre fundamentos móveis e de algum modo sobre água corrente, uma cúpula conceitual infinitamente complicada”. Contudo, a construção teria que ser como uma “teia de aranha”, “bastante fina para deslocar-se flutuando, bastante sólida para não dispersar-se ao sopro do menor vento”. Nietzsche escreve que não admira o “gênio da arquitetura” pelo “seu instinto de verdade, nem pelo puro conhecimento das coisas” (p. 71). Porque, num “cálculo matemático” já se presume uma resposta.

Assim, quando no ensino se dá a definição do objeto em um sistema “matematizante”, a verdade é revelada pela definição. Ou seja, a palavra usada para explicar, como definição, tem por objetivo equacionar a razão como necessidade para se obter uma resposta exata. Todavia, Nietzsche aponta para os “erros” produzidos pelo intelecto. Para ele, a palavra que representa somente o conhecimento racional, não significa, logicamente, a “verdade”, mas pretende sistematizar situações voltadas para a conservação da espécie humana. Dessa maneira, alimenta-se a crença em uma “verdade” por meio da pretensa certeza das coisas, da fé e da ciência positivista. Logo, todos esses “erros” dizem respeito à busca por algo “verdadeiro”, por aquilo que conforta, pois nos amparamos nos valores abstratos e transcendentais para encontrarmos um conhecimento “seguro”. Essa crença nos conforta.

Nietzsche, chega a considerar todos esses conceitos empregados pelo homem como “artefatos” a serviço da sobrevivência, ou seja, que vão além das crenças em uma pretensa “objetividade” e “universalidade”, como por exemplo os conceitos de igualdade e de eternidade. Para Nietzsche, esses “artefatos” se tornaram “artigos de fé”.

Durante enormes intervalos de tempo, o intelecto nada produziu senão erros; alguns deles se revelaram úteis e ajudaram a conservar a espécie: quem com eles deparou, ou os recebeu com herança, foi mais feliz na luta por si e por sua prole. Esses equivocados artigos de fé, que foram continuamente herdados, até se tornarem quase patrimônio fundamental da espécie humana, são os seguintes: que existem coisas duráveis, que existem coisas iguais, que existem coisas, matérias, corpos, que uma coisa é aquilo que parece; que nosso querer é livre, que o que é bom para mim também é bom em si (NIETZSCHE, 2010 b, p. 137).

Esses “erros” do intelecto, têm o objetivo de preservar, em certa medida, a manutenção do *status quo*. Pois, a partir disso, seria preciso empregar conceitos aceitos por todos, legitimando a linguagem. A produção desses “erros” do intelecto foi considerada viável para o poder de alguns e para o enfraquecimento de outros. Nesses “erros”, encontram-se numerosas crenças há longo tempo consolidadas, como por exemplo: “todos são iguais”, impregnada das

concepções moralistas. De acordo com José Brum (1986, p. 28), com base nesse funcionamento do intelecto humano ligado à conservação da espécie, o conhecimento da linguagem para Nietzsche “é, assim, encarado como uma atividade ligada à vida de um determinado tipo de animal: biológico, que necessita conservar-se e desenvolver-se; gregário, que precisa viver em sociedade e comunicar-se”. Na perspectiva nietzschiana, a produção da linguagem e outros construtos dos homens estão ligados à conservação, à convivência adequada e a uma vida harmoniosa. A afirmativa de que o conhecimento é comum a todos pode ser relacionada, novamente, ao modelo de “rebanho”. Mantida essa lógica, a “verdade” inquestionável seria “interessante” para uma vida gregária e “feliz”. Assim, a linguagem gregária se incorpora à massa e tem o papel principal de possibilitar um acordo entre os homens para uma “vida ideal”.

O ideal de uma vida “feliz” foi sustentado pelos “artigos de fé”. De acordo com a ótica nietzschiana, isso corresponde às “verdades” que foram incorporadas ao intelecto como princípio da vida humana, fundamental para supostamente se encontrar o “bem viver”. Na busca desse “bem viver”, instalou-se o poder do saber dogmático. Outro caminho para alimentar esse saber, acontece quando se pretende difundir conceitos repetitivos, que acabavam sendo considerados verdadeiros, levando o indivíduo a acreditar nas coisas por meio da manutenção das “crenças” repetidas. Assim, encontrou-se algo “seguro”, mas ao mesmo tempo desconectado da vida concreta, isto é, um conhecimento inalcançável. Nietzsche apresenta uma visão crítica a respeito dessas “verdades” como condições para a manutenção e para a sobrevivência do “rebanho”.

[...] as verdades são ilusões cuja origem está esquecida, metáforas que foram usadas e que perderam a sua força sensível, moedas nas quais se apagou a impressão e que desde agora não são mais consideradas como moedas de valor, mas como metal. [...] Em todo o caso não sabemos ainda de onde vem o instinto de verdade: porque até o presente não ouvimos falar senão da obrigação que a sociedade impõe para existir: ser verídico, quer dizer, empregar as metáforas usuais; então, em termos de moral, temos ouvido falar da obrigação de mentir gregariamente num estilo que constringe a todos. (NIETZSCHE, 2010b, p. 69).

Nesse sentido, Nietzsche considera que a “verdade” tende a se desgastar, da mesma maneira que acontece com a “moeda”, quando a impressão vai se apagando ela passa do seu valor de capital para o valor de metal, esquecendo-se o que era na sua origem. A moeda passa de “mão em mão”. Como acontece com a moeda, a linguagem passa de “boca em boca”. Ela está compreendida numa mera convenção, como um instrumento de agir coletivo. Assim, no decorrer da história, passado um longo tempo, esquecemos que aquilo que denominamos,

muitas vezes, dito solenemente como uma “verdade”, trata-se de algo que não é eterno, nem imutável, mas uma crença acatada por todos. Na coletividade se estabelece convenções que correspondem a um determinado padrão consciente do comportamento humano. A partir dessa consciência, muitas vezes, o indivíduo perde suas forças quando é tomado pelo poder das crenças acatadas por todos. Por isso, seria preciso problematizar as “verdades” da existência de uma limitação na linguagem criativa, assim como, questionar a certeza no valor preponderante de um conhecimento considerado inquestionável. Explicar não é suficiente para aprender. Na ótica nietzschiana, faltam educadores que formem oradores e escritores, pois eles precisam ser experimentadores. Nietzsche (2007a, p. 145) afirma que “ficarmos no campo da evidência de que não se pode formar nem um orador nem um escritor – porque não existe para eles um educador”. Logo, seria necessário ter coragem para combater em si mesmo o que foi estabelecido pelos “artigos de fé”, seguindo em direção ao desconhecido. Por meio da experimentação com as palavras, dominar a fala e a escrita.

Para continuar pensando sobre o uso da palavra, reflito sobre as dicotomias de “ensinar à massa” ou “ensinar ao povo”; “educar para ser útil” ou “educar para inutilidade”; “educação para a cultura” ou “educação para a sobrevivência”. São perspectivas relevantes para se pensar no que o estabelecimento de ensino deve priorizar: entre ensinar mais ou ensinar melhor, ou seja, para a quantidade ou para a qualidade. Para isso apresento a seguinte pergunta: será que o sistema de ensino da atualidade carrega as características do projeto didático-pedagógico vivenciado por Nietzsche?

1.1.4 Do sistema educacional

Na concepção de Nietzsche, o sistema educacional, na época em que ele viveu, não priorizou o ensino e o aprendizado em prol de uma formação de si, mas sim para a instrução, visando à utilidade e ao lucro. Ele observou que o projeto de ensino elegeu uma formação técnica para fomentar o progresso da industrialização e da produtividade, aumentando a mão de obra trabalhista e promovendo a manutenção da modernização, isto é, optou-se por impulsionar uma proposta educacional para a formação de indivíduos “uteis”. Nessa proposta educativa, instituiu-se o saber utilitarista, intensificando o desinteresse pelo aprendizado da Filosofia e da Arte. Nisso foi inculcado, na “consciência da massa”, o desejo de ser produtivo e de ganhar dinheiro, para assim, encontrar a “felicidade”. Na visão do filósofo, essa proposta educativa se tornaria um grande perigo para a humanidade, pois desconectaria o indivíduo da sua vontade de ser singular. Em contrapartida, Nietzsche defendeu um ensino e um aprendizado

que visasse ao desenvolvimento do espírito livre e criativo, conseqüentemente, o desenvolvimento da capacidade de transvalorar os valores que impediriam o desenvolvimento da singularidade.

Para isso, seria preciso conceber uma proposta educativa para o desenvolvimento de indivíduos capazes de pensar por si. Uma educação visando à autossuperação. Nessa proposta, a leitura dos manuais explicativos e instrutivos não seriam os mais apropriados. Pois, essas leituras estariam mais ligadas ao ensino voltado para a instrução para a utilidade. Já as leituras realizadas a partir dos diversos textos que possibilitem uma atitude filosófica, ou seja, questionadora, que expandissem “novos” pensamentos e fomentassem “boa” prática de ler e de escrever. Nesse sentido, seria necessário reduzir a leitura de manuais explicativos e incentivar a leitura de textos variados para estimular a visão em diversas perspectivas.

Além dessa crítica acerca das propostas educacionais visando, somente, à formação para a utilidade, Nietzsche considerou a necessidade de direcionar um olhar crítico, também, em direção ao contexto político, social e econômico da Alemanha no século XIX²⁷. Ele observou que o dizer filosófico se tornou insignificante e a arte irrelevante no panorama cultural e educacional daquela época. Por isso, a Filosofia configurou-se “impotente” como “ferramenta” para o exercício do pensar e a arte como elemento “dispensável” para a cultura. Scarlett Marton escreve sobre esse contexto sociopolítico na Alemanha:

De fato, a Alemanha [...] é palco de profundas transformações. No século XIX, ocorrem importantes mudanças econômicas e sócio-políticas: a implantação tardia da indústria, o aparecimento de novas camadas sociais, a unificação dos Estados alemães em torno da Prússia. E mudanças de igual importância ocorrem na esfera da cultura e da educação (MARTON, 2010, p. 112-113).

Nietzsche observou que, diante do cenário de pós-guerra, alimentou-se grandes expectativas educativas para o progresso e o futuro do país. A unificação da Alemanha enquanto Estado nacional, a conjuntura social, política e econômica, a industrialização e a vitória na guerra influenciaram o projeto educacional em prol da instrumentalização e profissionalização

²⁷ Embora não seja nosso objeto de estudo examinar o contexto econômico e sociopolítico na Alemanha do século XIX, é importante fazer uma breve abordagem dessa conjuntura. De acordo com Lemos (2015, p. 30), nos anos de 1871 e 1872 ocorreu a guerra franco-prussiana, travada entre o império francês e o reino da Prússia, respectivamente governados por Napoleão III e Guilherme I. De um lado, François Achille Bazaine, marechal e general de divisão, liderou o exército francês, de outro lado, Helmuth von Moltke comandou o exército da Prússia. Bismarck, primeiro ministro da Prússia, reuniu-se com os principados alemães, objetivando a unificação alemã e a criação do II Reich (Império). Após a vitória alemã, foi assinado o Tratado de Frankfurt, pelo qual a Alemanha recebeu uma indenização da França. Havia, nesse contexto, a urgência de se promover uma cultura capaz de resgatar a identidade do povo alemão, pois “a sociedade alemã procurou enxergar no problema da *formação cultural* sua história, sua eficiência política e econômica, sua destinação, e fez dele a *tábula rasa* de todo e qualquer discurso que se pretendesse alemão, e especialmente, *moderno*”.

dos estudantes. O sistema de ensino buscou suprir as demandas das instituições de ensino para a instrução das classes trabalhadoras. Isso favoreceu o rápido avanço do incremento da indústria na Alemanha. Com a vitória na guerra cresceram o orgulho e o poder dos alemães, pois eles se sentiam vitoriosos e realizados. Assim, cultuou-se um nacionalismo exagerado e um otimismo pomposo. Os alemães foram moldados para viver em uma sociedade produtiva e vitoriosa.

Nessa conjuntura, Nietzsche observou que seus contemporâneos sustentavam uma visão otimista em relação ao desenvolvimento econômico do país que se manifestava em diversos avanços, como na expansão industrial, no triunfo bélico e na ciência. Os alemães acreditavam que tudo isso seria garantia de conquistas financeiras e, portanto, da “felicidade”. Por isso, o sistema educativo se desenhava em torno de duas propostas: formação dos estudantes capacitados tecnicamente para a conquista de um emprego, como mão de obra, trabalhadores das fábricas e das indústrias; outra, como formação teórica com o objetivo de instruir os estudantes para que pudessem trabalhar em pesquisas científicas para o Estado. Os educandos carregados dessas “competências práticas e teóricas”, acreditavam que tinham o domínio da situação e que haviam encontrado um modo de “vida ideal” pois se enxergavam “úteis” ao Estado. Uma visão “otimista” se fazia premente nas instituições de ensino. Isso contribuiria para o futuro da nação. Logo, a educação daquela época, promoveu a formação tecnicista para o fomento industrial e a instrução teórica para o progresso científico, conseqüentemente, para o aumento da circulação do capital no país. De acordo com Nietzsche essas propostas educativas contribuíram para a formação de “homens correntes”.

Formar o maior número possível de homens correntes, no sentido de que se fala de moeda corrente, este seria o objetivo; e segundo esta concepção, um povo seria cada vez mais feliz, na medida em que possuísse mais estes homens correntes. Assim também, a intenção dos estabelecimentos modernos de ensino devia ser a de levar cada um, na medida em que isso está na sua natureza, a reproduzir o modelo “corrente” e a de educar de tal maneira que se extraia do seu grau próprio de conhecimento e saber a maior quantidade possível de felicidade e lucro (NIETZSCHE, 2007a, p. 186).

Na ótica nietzschiana, as instituições de ensino acabavam por formar homens fragilizados, no sentido de serem iguados à “moeda corrente”, pois serviriam automaticamente, como mão de obra de trabalho para o progresso do Estado. Esses homens “úteis” e “lucrativos” existiam, quase como um objeto, sem se perceberem transitavam de um lado para o outro, sendo utilizados na produção, fragilizados nas suas forças e confundindo-se com a matéria prima que produzia as peças da engrenagem do progresso. Assim, eles

identificavam-se com as próprias “mercadorias que fabricavam”, isto é, apenas como um objeto que serve para produzir algo. Nesse domínio reinam, inseparáveis, “felicidade e languidez”, no sentido de comodidade e aceitação. Pois, com a “fé” desmedida no modo de produção capitalista, supervalorizou-se a “vida moderna” para a sobrevivência, voltada à produção e ao lucro. Nietzsche (2009c, p. 60) afirma que “em todas as épocas se quis melhorar os homens”. Contudo, a euforia e a esperança no progresso e no capitalismo, na conjuntura socioeconômica da Alemanha, provocou o declínio de um projeto educativo em prol da qualidade. Nisso, os alemães, com sentimentos progressistas e patrióticos, consagraram-se, também, os “melhoradores” da humanidade. Essas mudanças, ocorridas na Alemanha, atingiram ao sistema educacional, estimulando a crença de que os educandos e os educadores progrediriam, juntamente com o progresso do Estado. Isso corresponde a “domesticação” em que os sujeitos da educação se tornariam enfraquecidos e amansados.

Tudo isso resultou em uma influência negativa em relação a proposta educacional, visando à criatividade e à criticidade. De acordo com Rosa Dias (2007, p. 114), Nietzsche observou que “o ensino crítico e criativo sucumbiu, foi desqualificado e desvalorizado”. O povo estava empolgado com o desejo de progresso, da produtividade, da instrução padronizada e da erudição banalizada, portanto, pelo ganho de dinheiro para alcançar a tal “felicidade”. Assim, priorizou-se o progresso e instalou-se a certeza de que “tudo” estaria resolvido com a vitória bélica da nação e com o aumento da industrialização. O progresso trouxera benefícios materiais, econômicos, mas, como correlato dessa vitória, banalizou-se a educação criativa e degradou-se a cultura autêntica. Para Nietzsche (2009a, p. 35) a cultura é a “unidade do estilo artístico em todas as expressões da vida de um povo, mas o fato de saber muito e de ter aprendido muito não é nem um instrumento necessário nem um sinal de cultura”. Logo, sem uma educação que visasse ao cultivo de si e uma cultura como expressão artística o “povo” se tornaria “massa” de manobras.

Além desse aspecto, Nietzsche também denunciou o caráter imitativo do povo alemão, que ao copiar os costumes e as artes dos outros povos, principalmente da França, distanciou-se do seu próprio estilo. A originalidade dos alemães, especialmente na arte e na filosofia, esmoreceu. Rosa Dias esclarece o que Nietzsche quis dizer com caráter imitativo dos alemães:

Quando Nietzsche denuncia o caráter imitativo dos alemães, não tem por objetivo contrapor à mistura caótica de todos os estilos uma cultura nacional; pelo contrário, critica o nacionalismo exacerbado dos que confundem cultura com as glórias militares dos exércitos prussianos. Quando afirma a originalidade do espírito alemão, dos seus filósofos artistas nacionais, é para

lutar contra a imitação superficial dos costumes, das artes e da filosofia de outros povos e o consequente desenraizamento da cultura alemã (DIAS, 2007, p. 25).

Para o filósofo todas essas questões provocaram um descompasso na vida dos alemães, pois se fazia latente a educação uniformizada e a cultura alheia. A cultura priorizou o valor capital da arte. A educação trocou a Filosofia crítica e criativa pela erudição. Nietzsche (2009a, p. 36) afirma que “de fato, essa marca uniforme que impressiona em todos os alemães instruídos de hoje não constitui uma unidade a não ser pela exclusão e negação consciente ou inconsciente de toda forma artística fecunda de todas as exigências de um verdadeiro estilo”. Ele rejeitou esse desprezo pela arte, isto é, a ausência da criatividade, a pseudocultura, visando ao lucro. Nessa pseudocultura, o espaço artístico ganhou o prestígio capital e no lugar da Filosofia prevaleceu a erudição e a memorização. Com isso, a massa manipulável se expandia.

O sistema de ensino caminhou para a decadência quando se desprezou a Filosofia e a arte passou a ser mercadoria. Dessa maneira, valorizou-se os conhecimentos baseados no excesso da história e na memorização das informações, um ensino padronizado. Nietzsche (2007a, p. 43) nos faz pensar que “em tal mundo da uniformidade exterior imposta, ela [a filosofia] permanece um monólogo erudito do passeante solitário, uma presa casual do indivíduo, um segredo oculto de alcova ou uma tagarelice inofensiva entre velhos acadêmicos e crianças”. Dessa maneira, o dizer filosófico foi perdendo os aspectos críticos e criativos e se desconectou da vida, permanecendo como “uma tagarelice inofensiva”. A educação se despreendeu do modo de ensinar questionador e abraçou um aprendizado erudito. A arte perdeu seu valor artístico e virou consumo. Assim, abandonou-se o viés do pensamento liberto.

Nesse cenário, o sistema educacional se tornou decadente. Alimentou-se a crença de que estava acontecendo um avanço do conhecimento no âmbito educacional. No entanto, ocorreu um retrocesso. Pois, o projeto da educação moderna estava alicerçado na busca do progresso e imbuído da pretensão de formar “homens de utilidade”, “homens como moedas correntes”. Esse projeto de ensino caminhou para a desumanização, dificultando que o estudante desenvolvesse o conhecimento da Arte e da Filosofia, “robotizou” o indivíduo. A educação se tornou doutrinária. A cultura inautêntica. Alimentou-se a fragilidade daqueles que se deixaram levar pela crença de que a “felicidade” significa ser útil e ter sucesso por meio do progresso. Mas, isso tudo fortaleceu aqueles que desejavam o poder do conhecimento para a produtividade. Scarlett Marton enfatiza que, segundo Nietzsche:

O conhecimento prático da vida cotidiana, os eventuais progressos na esfera da técnica e as mudanças na organização social e política são problemas insignificantes ao lado das questões fundamentais colocadas pela condição humana. A melhor maneira de servir à humanidade é entregar-se ao trabalho árduo e penoso de cultivar o próprio espírito. Portanto, o ensino deve ser puro, desvinculado de qualquer objetivo prático e a cultura desinteressada, desligada de qualquer intuito utilitário (MARTON, 2010, p. 112).

A educação e a cultura, na modernidade, privilegiaram a formação para o trabalho. Com isso, o ensino-aprendizado de Filosofia se tornou irrelevante. A arte deixou de ser criação para ser objeto de admiração e lucro. Com essa proposta, haveria dois caminhos diferentes a seguir, mas que teriam o mesmo propósito de suprimir a diferença, ou seja, inibir a singularidade dos indivíduos. Em um desses caminhos, pretendeu-se instrumentalizar o indivíduo, ensinando as técnicas para o trabalho e para a obtenção do capital. No outro caminho, pretendeu-se ensinar uma quantidade enorme de teorias, ou seja, quanto mais conhecimento melhor para que a cabeça ficasse bem cheia de informações. Diante da quantidade e da rapidez desse conhecimento não seria possível a maturação do saber genuíno. Assim, ocupou-se a mente humana com o excesso de histórias e conhecimentos enciclopedistas, o que dificultou o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

Além dessas críticas, Nietzsche destaca que o Estado, ao exercer um papel hegemônico em busca dos próprios interesses para atender aos objetivos de produção e de avanço científico, privilegiou o ensino como formação e não como transformação. Essa posição teria por finalidade fomentar criaturas “felizes” e “realizadas”. O homem da modernidade se encontrava imbuído de esperanças, acreditando que o progresso do Estado seria suficiente para uma realização pessoal. Foi dessa maneira que houve o retrocesso e a decadência dos educandos e dos educadores. Eles vivenciavam um momento enganoso de “felicidade”, acreditando ter conquistado o conhecimento para o sucesso. Porém, esse conhecimento não favorecia a eles, mas sim ao Estado. Com isso, a vontade de filosofar sucumbiria e o desejo de criar desapareceria. Permaneciam, então, os detentores do conhecimento, empanturrados de teorias e movidos pelos interesses do *status quo*. Esse indivíduo instrumentalizado, desconectado da vida seria responsável pelo progresso do Estado, mas também, pela própria escravidão.

Todas essas questões, apresentadas por Nietzsche como crítica ao sistema educacional, provocam um olhar pessimista. Contudo, é preciso que alimentemos a vontade de mudança. Para isso, seria necessário um deslocamento da formação para utilidade em direção à transformação para a criação. A Filosofia nietzschiana carrega a força da vida afirmativa porque ela não quer só ser útil. Ela quer privilegiar o pensamento em perspectivas. Nisso, é importante

que o ensino-aprendizado de Filosofia nas escolas esteja conectado com a vida, adotando um projeto educativo carregado de vivências e experiências, para assim incentivar o exercício de pensar por si. Isso, conseqüentemente, proporcionará um ensino de qualidade. Ao contrário, ao uniformizar o conhecimento em prol da quantidade, coisifica-se o indivíduo. Assim, inibe-se a singularidade, mas também, o estilo próprio. Com um olhar atento, Nietzsche considerou que o ensino de qualidade foi esmagado pelos projetos grandiosos quando se exaltou o conhecimento teórico de maneira ligeira, visando à quantidade. Scarlett Marton (2010, p. 119) ressalta essa questão quando afirma que, “como dirá Nietzsche, educação e cultura foram submetidas ao reino da quantidade”. Para isso é premente refletirmos sobre a seguinte questão: ainda seria possível, na atualidade, uma educação de qualidade e uma cultura autêntica?

Os estabelecimentos de ensino munidos do propósito de produzir um conhecimento uniforme, por meio de manuais de ensino, passam a ter semelhança com uma fábrica para produção de peças no atacado. E o educador, parafraseando Nietzsche, simboliza uma “máquina registradora”, instrumento de contar a quantidade de “objetos” para serem somados uns aos outros. Todavia, Nietzsche (2007d, p. 13) afirma que “não somos batráquios, não somos aparelhos de objetivar e registrar, de entranhas congeladas”. O professor educador que não assume o papel de “libertador”, passa a ser o controlador dos desejos e das forças instintivas dos seus “discípulos”. De forma particularmente contundente, Nietzsche (2009a, p. 66) afirma que há um deslocamento do conceito da qualidade, pois “[...] foram tomados por grandes os homens mais perniciosos. De modo que se ensinou a desprezar as ‘pequenas’ coisas, quero dizer as questões fundamentais da vida. Essa crítica estava compreendida na transposição da valorização das coisas e pessoas, pois os desprezadores das “pequenas coisas”, das “questões fundamentais da vida” eram aqueles que defendiam valores insignificantes para viver.

Para tomar distância dessa formação educacional, seria preciso pensar no ensino ancorado na vontade de criar, amparado na singularidade e na autossuperação. Mas também, na conjugação da Filosofia com a arte. Nesse sentido, é premente estimular a singularidade em cada um, a disposição para ensinar e o desejo de aprender. Seria necessário que os “atores” desempenhassem o seu papel de protagonistas no âmbito escolar, rejeitassem as imposições do *status quo*, tomando distância das opiniões reinantes. Seria preciso que fossem – corajosos e criativos – e ao reinventar-se “sê tu mesmo”. Isso seria primordial para se desenvolver uma educação de qualidade nos estabelecimentos de ensino. Segundo Nietzsche:

Quando um grande pensador despreza os homens, é a preguiça destes que ele despreza, pois é ela que dá a eles o comportamento indiferente das

mercadorias fabricadas em série, indignas de contato e de ensino. 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 o que agora fazes, pensas e desejas” (NIETZSCHE, 2007a, p. 139).

Aqui é relevante destacar a distinção que Nietzsche faz entre homem da “massa” e homem do “povo”. O filósofo reconhece no homem da “massa” as características daquele que vive em “rebanho”, desejando ser igual a todos. Ele se deixa levar pela “domesticação”, aceitando uma formação artificial e concordando em ser igualado, fazendo parte de uma massa uniforme. Esse homem moderno, da “massa”, é considerado, na perspectiva nietzschiana, nivelado, propenso à utilidade, que se deixa manipular pelos poderes vigentes e pelos interesses do mercado. Quanto ao homem do “povo”, Nietzsche apresenta uma visão positiva. Há uma diversidade de indivíduos tomados pela vontade de querer mais, pela força para expandir, pois quer ser aquilo que de melhor consegue ser. Podemos encontrar no “povo” cultivadores das forças afirmativas da vida. Por isso, Nietzsche rejeita o ensino para formar a “massa” e valoriza o ensino para o “povo”.

De acordo com a perspectiva nietzschiana, o ensino visando à singularidade está atrelado às experiências vividas, que se incorporam ao desejo de expandir as próprias forças. Rosa Dias (2007, p. 33) afirma que é importante que haja “uma educação ancorada nas experiências da vida de cada indivíduo”. Os conhecimentos adquiridos nas escolas precisam ser atrelados à vida, não como hábito desvinculado da vivência do indivíduo, mas como algo que afeta, importa e se relaciona com as experimentações na vida concreta. Na ótica de Nietzsche, um projeto educacional não deveria ter como objetivo formatar o pensamento, mas sim, libertar as ideias. Ao contrário disso, o projeto didático-pedagógica para a “massa” nos estabelecimentos de ensino, visa à conservação do hábito petrificado para a perpetuação de costumes estagnados. Rosa Dias reforça a visão nietzschiana de uma educação em prol da singularidade numa instituição de ensino de qualidade para desenvolver a sensibilidade, promovendo o cultivo dos sentidos e dos instintos.

É assim que a educação, tal como Nietzsche a concebe, investe num projeto de singularidade do indivíduo de tal modo que ele possa educar-se acima da massa indistinta do rebanho. Ele não pretende conduzir os jovens para um frio e estéril conhecimento dobrado sobre si mesmo, indiferente ao mundo que o rodeia, mas sim, educá-los para uma humanidade rica e transbordante de vida. O filósofo de *Schopenhauer como educador* prescreve uma educação da sensibilidade: sem os sentidos enriquecidos, sutis e um gosto refinado, o homem não pode ser um criador de ideias (DIAS, 2011, p. 14).

Nesse sentido, Nietzsche (2003, p. 10) ressalta que quando a instituição de ensino propõe instruir “para a busca da felicidade com a utilidade e o dinheiro e para atender às demandas da produção” tem como propósito, principal, formar uma “massa” de manobra, ou seja, aqueles que obedecem aos “pastores” do “rebanho. Ao dizer algo que fomenta o pensamento do “rebanho” Nietzsche (2005b, p. 41) apresenta a seguinte afirmativa do “último homem”²⁸: “nenhum pastor é um só rebanho! Todos querem o mesmo, todos são iguais; e quem sente de outro modo vai, voluntariamente, para o manicômio”. Com isso, “a massa” compostas por homens medíocres, ficam mais fortes, buscam o caminho reto, fácil. Assim, querem ser orientados para o conforto. Eles preferem ser úteis. Com isso, permanecerão como peças da máquina do progresso. E, muitas vezes, aqueles que tentam seguir um caminho sinuoso não são compreendidos, sucumbirão.

As instituições de ensino que desenvolvem a proposta didática-pedagógica para a formação da “massa” produtiva, têm a intenção de inculcar no pensamento dos educandos que há uma ligação entre inteligência e produtividade. Isto é, eles concebem a ideia de que ao se tornarem produtivos, também, serão considerados “inteligentes”, e que essa relação faz parte da “vida”. A partir dessa ideia, o indivíduo exigiria de si a obrigação de produzir mais e ganhar mais dinheiro, porque dessa maneira estaria em consonância com a própria tendência da “evolução humana”. Contudo, isso é um engano, um descompasso entre o que se quer se tornar e o que o outro quer que se torne. Ao contrário disso, os modos de viver precisam estar em consonância com os instintos (corpo), com os afetos (vivências) e com os impulsos (animalidade). Nesse sentido, aqueles que se deixam levar pelas ideias avessas ao que é da própria vontade forte, afirmadora da vida, percorrerão o caminho da mediocridade e perderão a força que existe em si mesmo.

Logo, para continuar com o compromisso de defender, por meio da linguagem criadora, o exercício do uso da palavra para ensinar Filosofia, impulsionando a singularidade, sigo para o próximo capítulo desta Tese em busca de argumentar sobre a palavra em “movimento”. Tomada pela concepção nietzschiana do “afeto”, proponho “enlaçar” o pensar com o sentir. Para assim, problematizar o uso da palavra, em meio a probabilidade de “dançar” com ela. Com o objetivo de provocar um deslocamento das circunstâncias que a palavra se estabelece, analiso a relevância dela em alguns espaços que ela habita: *no corpo que fala; na má consciência que cala; no ler e escrever e na união do coração com o pensamento*. Nesse sentido, avanço para defender a linguagem criadora para a vida no instante em que ela nos afeta.

²⁸ Para Nietzsche “o último homem” é o oposto do *Übermensch*, o “além do homem”.

2 SENTIR COM A PALAVRA QUE “DANÇA”

Em cada palavra pulsa um coração. Escrever é tal procura de íntima veracidade de vida. Vida que me perturba e deixa o meu próprio coração trêmulo sofrendo a incalculável dor que parece ser necessária ao meu amadurecimento – amadurecimento? Até agora vivi sem ele!

(Clarice Lispector)

Há frases que resumem uma vida. Por isso é preciso ler vagarosamente, prestando atenção nas ideias que se escondem no silêncio que há entre as palavras. Eu gostaria que me lessem assim. Quer eu escreva como um poeta, no esforço para mostrar a beleza, ou como palhaço, no esforço para mostrar o ridículo, é sempre a minha carne que se encontra nas minhas palavras.

(Rubens Alves)

Para analisar a palavra que nos afeta, conseqüentemente, o sentir com a palavra que “dança” no momento de ensinar Filosofia como linguagem criadora para a vida, assumo o papel de andarilha. Caminho em meio à turbulência das palavras como “verdades”, contrapondo-as ao “perspectivismo”. Dessa maneira, o intuito de “dançar” com as palavras diante de algumas circunstâncias vivenciadas em meio ao uso da linguagem é de perpassar pelos modos de dizer com um olhar distanciado para ver melhor. Assim, amparada na concepção nietzschiana de que o espírito filosófico é de um “dançarino”, escolho orbitar entre três lugares, diversos, que as palavras se inserem. Começo escrevendo sobre o lugar do *corpo que fala*, em seguida da *má consciência que cala*, ainda sobre o lugar do *ler e do escrever* e por fim no espaço em que se permite a *união do coração com o pensamento*. Busco, dessa maneira, pensar sobre esses lugares por onde circulam as palavras que nos afetam e que interferem no momento do dizer filosófico nas instituições de ensino. Para isso, apresento os seguintes questionamentos: o corpo fala? A má consciência cala? A leitura e a escrita afetam? Há cisão entre coração e pensamento? questionamentos: As palavras “dançam”?

Apresento, inicialmente, na epígrafe deste capítulo, as belas palavras de Clarice Lispector e de Rubens Alves. Esses escritores “dançam” com as palavras numa cadência variante entre pensamentos, sentimentos e vida. Eles ilustram a força da escrita como pulsão da vida concreta que nos afeta a todo instante. Além disso, ultrapassam o lido e nos levam a experimentar o dito, que não se refere ao real ou ao ideal, mas à vida vivida como experimentação, dando sentido a ela. Com isso, os autores ultrapassam o propósito da linguagem de só comunicar. A palavra vai se transformando em arte de dizer e de escrever, quando se vivifica as mensagens que perpassam pelo pensamento e pelo corpo: na consciência (o fora) e no inconsciente (o dentro). Ocorre, nesse momento, a “dança” com as palavras, um movimento entre “a palavra que pulsa como o coração” e “a palavra que se esconde como uma fugitiva”.

Na visão de Clarice Lispector escrever é a busca de uma procura da “verdade” da vida, conflitante e ao mesmo tempo necessária para se conhecer e amadurecer. Desperta-me atenção quando, no texto, ela se questiona sobre a necessidade desse amadurecimento para viver. Ela pergunta: “amadurecimento? Até agora vivi sem ele”. A autora acredita que quando ela escreve, as palavras têm vida e afetam. Então, no ato de escrever, o coração pulsa, “trêmulo sofrendo a incalculável dor”, que parece necessária, ou não, ao seu amadurecimento.

Para refletirmos mais um pouco sobre a palavra “em movimento” prossigo com o comentário do texto de Rubens Alves. Ele nos orienta a realizarmos uma leitura lenta, afirmando que “é preciso ler vagarosamente, prestando atenção nas ideias que se escondem no silêncio que há entre as palavras”. A meu ver, para o autor, no momento da escrita acontece uma força que se entrelaça com a vontade de pensar e de sentir a palavra. Ele afirma que para isso é necessário um grande esforço. Mas, diz que a palavra quer aparecer, seja para mostrar a “beleza” ou para mostrar o “ridículo”, no dizer de “um poeta” ou de “um palhaço”. De acordo com o autor, “o corpo” atravessa o “pensamento” e esse, também, atravessa aquele. Somos afetados pela força da palavra, pois no dizer do autor é sempre a “carne que se encontra nas minhas palavras”. Para ele, a carne treme, como uma vontade de participar das ideias. Logo, o corpo participa do momento em que ele escreve.

Ao ler os textos escritos por Clarice Lispector e por Rubens Alves, observo que ocorre um esforço e, ao mesmo tempo, um prazer na escrita. Nesse momento as palavras “dançam”, passeando pela imaginação e pelo pensamento até ser dita para afetar, possibilitando um olhar para si mesmo e transportando a emoção para o outro. Na visão artística dos autores, em relação à força da palavra, escrever significa uma pulsão de vida, pois ocorre um movimento que se enreda sob diversas perspectivas, desvelando o que se esconde em si, quando se escreve, e

descrevendo o que se quer mostrar para quem lê. Isso afeta, provocando alegria ou transparecendo tristeza. De qualquer maneira a palavra quer se mostrar. Ela quer aparecer para si e para o outro. Há um “jogo” de forças nas palavras quando transitam entre a emoção e razão diante da vontade de afetar a si e ao outro que se imprime na escrita.

Após o comentário sobre os dois textos artísticos dos autores, com o objetivo de seguir o caminho para pensar e sentir a palavra que nos afeta, como “ferramenta” para ensinar Filosofia, prossigo apresentando alguns questionamentos acerca do ato de escrever, ler e dizer: escrever seria um modo de se conhecer ou amadurecer? A leitura seria necessária para a busca de uma “verdade”? No ato de escrever, o pulsar do coração simbolizaria a palavra viva? O corpo fala? Têm-se consciência do objetivo da escrita: para mostrar a beleza ou para mostrar o ridículo? Se a palavra quer se mostrar, qualquer uma serve?

Ao pensar sobre essas questões, sigo defendendo neste segundo capítulo da Tese, a partir dos escritos de Nietzsche, a relevância de sentir as palavras que “afetam” no momento de ensinar e aprender Filosofia. A palavra se movimenta, “dançando” entre a vontade de dizer “verdades” e a vontade de criar “perspectivas”. Na vontade de criar perspectivas sobressai a potência forte que se estabelece quando quer a “superabundância”. Nela estão presentes as pulsões, isto é, o *quantum*, acréscimo de forças. Nisso, a palavra como “vontade de potência afirmativa” da vida, quer ser diversa. Ela afeta, articula com a vida vivida, que é fluxo e refluxo. Nela nada mais é estanque e fixado porque viver é criar e recriar. Contudo, na vontade de dizer “verdades”, prevalece a “vontade de potência negativa”, pois se quer escrever sobre algo em busca de evidências, contribuindo para uma escrita encerrada em si mesma, enfraquecida de nuances, pois não se deseja mais força. Nesse sentido, transmutar é irrelevante e recriar é perder tempo. Nietzsche (2005, p. 154) diz que onde vê vida encontra a “vontade de poder [potência]: e mesmo na vontade do servente encontro vontade de poder [potência]”. Para Nietzsche, a vida é “vontade de potência”.

Quando se emprega a força da instrução, o indivíduo acaba por se moldar à padronização, mina-se o desejo de criar, enfraquecendo a capacidade de se reinventar. Quando a palavra afeta, fortalece o indivíduo, estimulando a criatividade. Anna Cavalcanti escreve um texto, como introdução da edição da obra de Nietzsche (2009b, p. 24) *Wagner em Bayreuth*, sobre a perspectiva nietzschiana de negar a cisão entre arte e vida. Além disso, ressalta a crítica de Nietzsche acerca do descaso da arte. Esse texto tem o seguinte título: *Arte como movimento de renovação da cultura*. Nele, a autora afirma que a questão da relação entre arte e vida foi fundamental nas obras do filósofo. Ela escreve sobre os descaminhos que Nietzsche traçou para dizer que “o artista cria a arte e a si mesmo através da arte”, mas também, que “é a delimitação

de fronteiras entre a arte e a vida, mostrando que o produto da experiência artística não é simplesmente a obra, mas a vida como obra de arte, a experiência de criação como uma experiência que afeta e transforma o próprio artista”. Assim, a linguagem como arte leva à criação da escrita, à recriação daquele que escreve e daquele que lê.

Nesse sentido, há a possibilidade de ensinar e aprender Filosofia na perspectiva do uso da linguagem como arte, com a palavra que “dança”, quando por meio do exercício da leitura e da escrita se enreda pensar, sentir e viver. Portanto, ao tomar distância da concepção dual do corpo e mente, o campo da linguagem se abre para a criação e recriação numa integração em constante movimento com as palavras. Nesse sentido, alimenta-se a vontade de pensar por si, libertando o pensamento e praticando a escrita artística. Nesse momento, o corpo diz, a imagem aparece, o pensamento perfaz e as mãos escrevem. Por conseguinte, por meio do dizer filosófico, poderá acontecer uma linguagem criadora, que concebe “novos” pensamentos, “boas” práticas embebidas dos múltiplos modos de escrever, por meio da palavra “dançarina”.

Quando Nietzsche (2009b, p. 71) escreve sobre o declínio da linguagem, afirma que ocorre uma “proliferação doentia” em que se “adquirem um domínio tirânico sobre as jovens almas dos artistas e os convertem em seus escravos, assim tornamo-nos agora, com o declínio da linguagem, escravos das palavras; sob tal pressão ninguém mais está em condições de se mostrar como é, de falar ingenuamente”. Por isso, são raros aqueles que conseguem falar o que realmente desejam dizer. O filósofo acrescenta que essa cultura doentia envolve “o indivíduo na rede dos “conceitos claros” e ensinando a pensar corretamente: como se tivesse algum valor fazer de alguém um verdadeiro ser pensante antes de fazer dele um verdadeiro ser que sente”. Isso nos impulsiona a pensarmos sobre o declínio dessa linguagem e, conseqüentemente, na dualidade entre razão e sentido. Pois, quando se separa mente do corpo, sentir do pensar, em que a lógica é predominante e o sentir é desprezado, a palavra perde seu movimento, ela se torna imutável, não “dança”. A linguagem como arte se desfaz.

As palavras que “dançam” seguem o “fio condutor de Ariadne²⁹”, num “labirinto” de pensares e sentires. Nessa ótica, caminharemos por alguns espaços em que as palavras se inserem, na relação com o outro e consigo. Pois, para se ter consciência, dependemos de estar com o outro. Isso significa que será necessário pensarmos no convívio em grupo. Mas, no momento de sentir só depende de si mesmo. Isso simboliza a arte. Assim, num entrelaçar do “dito e do não dito”, onde a linguagem transita com passos intercalados, circulando nas

²⁹ Ariadne era filha de Minos, rei de Creta na mitologia Grega. Ela cultivava um grande amor por Teseu. Por isso o ajudou a sair do labirinto do Minotauro. Fez assim: correu um novelo de lã para que ele não se perdesse no labirinto. Em troca disso, queria que ele se casasse com ela.

experimentações vividas, experimentamos a palavra. A vida é permeada pela linguagem, como criação e como recriação. Assim, podemos pensar que a linguagem representa a imagem de um “labirinto”. Dessa maneira, é preciso articulá-la entre o perspectivismo do “fíto” e a certeza do “foco” nos espaços em que ela habita. Para isso, percorremos os seguintes espaços: no *corpo que fala*, percebido pelos gestos e expressões; na *má consciência que cala*, adquirida nas relações que se enfrentam, no conflito estabelecido pelo que é impregnado pelas “verdades” disseminadas pela moral, mas também, pelo que é perseguido pela vontade de dizer; nas *escritas e nas leituras*, experimentações na prática de ler e escrever, e por fim, na *união do coração com o pensamento*, em que é premente a metamorfose, ou seja, a constante transformação. Nesses espaços, o movimento acontece como enfrentamento de forças, diante da tentativa de *tornar-se quem se é*. Para essa tentativa, sentir a palavra que “dança” significa transitar num movimento conflitante para, na perspectiva nietzschiana, transvalorar os valores que inibem a linguagem criadora.

2.1 Sobre a linguagem como arte: pulsão da vida concreta

Com base na perspectiva estética nietzschiana, a linguagem como arte acontece no momento da cisão do que é coincidente, ou seja, na coexistência dos diferentes. Nietzsche (2017, p. 94) afirma que as figuras dos deuses Apolo³⁰ e Dioniso³¹ representam “dois mundos artísticos diferentes em sua essência mais fundas e em suas metas mais altas”. São eles, para o filósofo, uma “imensa oposição que se abre abismal entre a arte plástica, como arte apolínea, e a música, como arte dionisíaca”. Apolo, figura que simboliza o prazer, o sonho e a beleza, reina na aparição, na individualização, representando a ordenação e a obediência. Ele concebe a lembrança, afirmando a linguagem normativa e estabelecendo a medida, as regras, o comportamento e o equilíbrio. Já a figura de Dioniso representa a embriaguez e a desmesura,

³⁰ Roberto Machado (2005, p. 7) escreve que “o apolíneo é para Nietzsche o princípio de individualização, um processo de criação do indivíduo, que se realiza como uma experiência da medida da consciência de si. E se Nietzsche dá a esse processo o nome de apolíneo é porque, para ele, Apolo, deus da beleza, cujos lemas são “Conhece-te a ti mesmo’ e Nada em demasia”, é a expressão, a representação, a imagem divina do princípio de individualização”.

³¹ Para Nietzsche, segundo Roberto Machado (2005, p. 8), “A experimentação dionisíaca é a possibilidade de escapar da divisão, da individualidade, e se fundir ao uno, ao ser; é a possibilidade da integração da parte na totalidade. Ao mesmo tempo, o dionisíaco significa o abandono dos preceitos apolíneos da medida e da consciência de si. Em vez de medida, delimitação, calma, tranquilidade, serenidade apolíneas, o que se manifesta na experiência dionisíaca é a *hybris*, a desmesura, a desmedida. Do mesmo modo, em vez da consciência de si apolínea, o dionisíaco produz a desintegração do eu, a abolição da subjetividade; produz entusiasmos, o enfeitamento, o abandono ao êxtase divino, à loucura mística do deus da possessão”.

ele comanda um ritual orgiástico que quebra toda medida, celebrando o momento da exaltação e do encantamento na reconciliação entre os homens e a natureza. Nessa figura, prioriza-se o esquecimento, a liberdade das amarras e das normas rigidamente estabelecidas, estimulando as potências emotivas e afetivas.

Todavia, apesar das diferenças das figuras dos deuses, Nietzsche (2017, p. 30-31) enxerga na reconciliação deles “o momento mais importante na história do culto grego”. Com base nisso, podemos dizer que a linguagem como arte, também, acontece na oposição dos diferentes como no momento da “reconciliação” das figuras dos deuses dotados de características opostas. Scarlett Marton (2014, p. 27) afirma que, de acordo com essa concepção estética nietzschiana, “quando Dioniso predomina, o ser humano está entregue ao arrebatamento selvagem; quando Apolo prevalece, o homem é dominado pelo otimismo teórico”. Há, nesse sentido, uma analogia das características humanas, em sua existência, com as características, simbolicamente apresentadas em cada um dos deuses. Isso representa uma inter-relação da razão com a emoção. Nietzsche (2005, p. 28) observa que nesse momento “até o escravo pode dançar”, pois quando as linguagens simbólicas dionisíacas e apolíneas se reconciliam, uma complementa a outra, numa perspectiva estética da vida. Assim, o conflito e a tensão são necessários para o surgimento da arte trágica.

Ao contrário disso, com a separação da “razão” e da “emoção”, não ocorrerá a tensão entre os diferentes. Não há enfrentamento, pois privilegia-se uma das forças: dionisíaca ou apolínea. Henry Burnett (2012, p. 29) chama atenção para a crítica nietzschiana sobre o desprezo dessa arte trágica, ou seja, da conciliação entre os deuses: “Platão na ‘A República’ acreditava que os instrumentos apolíneos eram suficientes, esse aspecto antitético estava na base da crítica de Nietzsche a Platão”. Por isso, Nietzsche não vê com bons olhos o período filosófico da antiguidade grega. Com o drama do “poeta” Eurípedes³² houve uma ruptura da arte trágica. A partir do momento em que ele se coloca a serviço do racionalismo platônico tende a fazer com que a tragédia seja “explicada”. Dessa maneira, desfaz-se a dinâmica do gênero trágico, como arte, em vez da tragédia ser “sentida” ou “intuída”, ela é “pensada” ou “conscientizada”:

[...] o drama euripídiano é ao mesmo tempo uma coisa fria e ígnea, capaz de gelar e de queimar; é-lhe impossível atingir o efeito apolíneo do *epos*, ao passo que, do outro lado, libertou-se o mais possível do dionisíaco e agora, para produzir o efeito em geral, precisa de novos meios de excitação, os quais já não podem encontrar-se dos dois únicos impulsos artísticos, o apolíneo e o

³² Poeta grego que viveu na Grécia antiga por volta do ano 400 a.C.. De acordo com Nietzsche, Eurípedes rompe com o instinto dionisíaco, privilegiando o instinto apolíneo. Com isso, provoca a morte da tragédia grega.

dionisíaco. Tais excitantes são frios *pensamentos* paradoxais – em vez da introvisões apolíneas – e *afetos* ardentes – em lugar dos êxtases dionisíacos – e, na verdade, são pensamentos e afetos limitados em termos altamente realistas e de modo algum imersos no éter da arte. (NIETZSCHE, 2008b, p. 78).

Na cisão dos impulsos dionisíaco e apolíneo, o uso da linguagem como arte vai perdendo as forças. Então, ao privilegiar os “instrumentos apolíneos”, segue-se um caminho em busca da crença na divinização da razão, na legitimação da linguagem dogmática e no otimismo teórico da palavra. Nesse caminho, desfaz-se a simbologia e fixa-se a lógica. A lógica, carregada de certezas é valorizada e a simbologia, como multiplicidade, é descartada. Portanto, a mudança e a metamorfose dos “fitos” são inimigas da verdade, mas o “foco” se torna amigo dela. Com isso, o conhecimento sobre algo considerado verdadeiro domina os espaços como linguagem dogmática. E a linguagem como arte perde o lugar que poderia ocupar, afirmando a vida, que é fluxo e refluxo. Nesse sentido, o indivíduo, potencialmente dotado da “vontade forte” no perspectivismo do conhecimento para transvalorar, é impedido de expandir as suas forças, aos poucos, fica inibido e vai enfraquecendo.

Para reverter essa imagem da cisão dos impulsos dionisíaco e apolíneo, em que se desfaz a simbologia do enlace com os diferentes, é importante utilizar a palavra como “instrumento” que “dança” diante da mudança e da passagem. Para isso, seria preciso recorrer à linguagem afirmadora da vida, que com alegria quer afetar. Na concepção nietzschiana, a vida se passa no universo da linguagem. Nisso, acredita-se que no momento do dizer filosófico, quando as palavras percorrem diversas perspectivas ela ganha mais forças. A partir disso, poderá acontecer a troca de pensamentos, numa multiplicidade de dizeres repletos de criação. Há, com isso, o enfrentamento dos diferentes pensares e sentires que perpassa a vontade de dizer a linguagem lógica e a vontade de dizer a linguagem simbólica. Contudo, nesse enfrentamento, o dizer de si e do outro, que circula no tempo e no espaço, às vezes, prevalece a “vontade forte” como de desejo de falar e, às vezes, como “vontade fraca” como desejo de calar. Nisso, há uma “escolha”, seja ela voluntária ou involuntária: o “silêncio” ou o “dizer”.

De acordo com Karl Jaspers (2016, p. 112-113), “a vontade de comunicação de Nietzsche é, assim como toda a sua essência”. Por ele ser um indivíduo inconformado, *naturalmente humano*, viveu entre a vontade de “silêncio” e a vontade de “dizer”. Na solidão, ele buscava ser um indivíduo de *exceção*. Nesse sentido, Karl Jaspers afirma que “ele [Nietzsche] se queixa da solidão, mas a deseja de qualquer modo para si, sofre com a falta de tudo o que é humanamente normal, parece mesmo querer melhorá-lo, mas assume

conscientemente o ser excepcional”. Em outro momento e espaço, o dizer de Nietzsche quer encontrar *discípulos* que “abram” os ouvidos para escutá-lo, pois “se a vida de Nietzsche é uma vida devotada à realização de uma tarefa, então emerge dessa realização mesma uma *nova* vontade de comunicação com os homens, que conhecem a *mesma urgência*, os mesmos pensamentos, a mesma tarefa, de comunicação com os discípulos”. Assim, a linguagem vai transitando pela vida, no tempo e no espaço, às vezes a palavra se esconde, cala, às vezes aparece, fala.

Para Nietzsche, a linguagem padronizada visa comunicar, pois há um acordo arbitrário que se processa no dizer dos indivíduos sobre o objetivo que nomeia como se fosse uma “verdade”. Contudo, quando a linguagem aparece como arte, segue para uma outra perspectiva: a da *simbologia* e da *imaginação*. Nisso, ela quer criar pensares e sentires diversos para *afetar*. Quando imaginamos, criamos figuras, guardamo-las, cultivamo-las para depois libertarmos os pensamentos por meio das palavras. Quando falamos ou escrevemos tornamos o que imaginamos aparente. Com isso, compartilhamos as nossas mensagens, buscamos dividir nossos pensamentos com os outros. Assim, acontece a comunicação dialógica. Isso só é possível quando a “boca” é capaz de alcançar os “ouvidos” na inter-relação dos ouvintes com os falantes. Nesse momento o outro é necessário. O indivíduo que fala precisa daquele que possa escutá-lo. Na linguagem, visando afetar, seja por meio do dito, dos gestos, da escrita ou da leitura – a troca – acontece.

No momento de ensinar e aprender Filosofia há a necessidade do outro. O professor utiliza a palavra para ensinar ao aluno. É preciso que aconteça a troca de saberes e sentires na convivência, pois, na concepção de Nietzsche, a linguagem permeia a vida. Nesse sentido, o dizer filosófico precisa ser potente e criativo para afetar a si e ao outro. De acordo com a perspectiva nietzschiana, o dizer filosófico sincero e honesto quer afetar. Para isso, seria preciso ter vontade e coragem de se tornar “senhor de si”, dizendo a “verdade de si” para o outro. Além disso, que o outro possa compreender o que foi dito, mais ainda, que quem escuta seja capaz de dizer, por si, sobre o que compreendeu. Dessa maneira ocorrerá a comunicação dialógica. Pois, caso não haja “ouvido” e “boca” para o dizer sincero de si, o filosofar se esvai, esmorece, perde o “brilho”. Quando a troca de saberes não acontece o ensino-aprendizado de Filosofia perde o sentido.

Com a comunicação dialógica tocamos na questão da palavra como “instrumento” de dizer sobre virtudes. Nietzsche (2008a, p. 12) afirma que o indivíduo “deve tornar-se senhor de si mesmo, senhor também de suas próprias virtudes. Antes eram *elas* os senhores; mas não podem ser mais que seus instrumentos, ao lado de outros instrumentos”. Na ótica nietzschiana,

é preciso ter coragem, ser honesto e ser sincero para chegar a ser “senhor de si”. Assim, seria preciso experimentar, amar as próprias virtudes, deslocando-se para um sentido inverso da moral. Por meio do dizer filosófico sincero e honesto, a “moral” poderá se chamar de *virtude de si*. Nietzsche afirma que a apropriação dessas virtudes representa os valores de um filósofo:

Um filósofo é um homem que constantemente experimenta, vê, ouve, suspeita, espera e sonha coisas extraordinárias, um homem em que se chocam suas próprias ideias como se viessem de fora, do alto ou de baixo, como acontecimento a ele somente reservados e que ferem com a força do raio; talvez ele mesmo uma tempestade cheia de raios, um homem fatal, ao redor do qual estrondam, zumbem, rasgam-se e acontecem coisas tenebrosas. Um filósofo é um ser que foge de si mesmo, que teme a si mesmo, mas que é demasiado curioso e volve sempre para si mesmo. (NIETZSCHE, 2009^d, p. 176)

O principal valor de um filósofo, na concepção de Nietzsche, está na capacidade de ser “senhor de si”. Tomado por essa capacidade, a partir do dizer filosófico, pretende-se disseminar a linguagem criadora que despreza a moral paralisante. Ele busca amar suas virtudes para se tornar um *espírito livre*. Dessa maneira, valoriza a vida como potência afirmativa e como arte de viver. Na imanência, quer continuar exercitando o dizer filosófico, vivendo de uma maneira curiosa, experimentando e enfrentando as variabilidades da vida, numa perspectiva de valorizar a vida mais criativa e mais potente. O dizer filosófico, a partir da Grécia antiga, girava em torno da seguinte questão: qual o valor da vida? Em um dizer polifônico, os primeiros filósofos falavam sobre a origem de tudo, a *arché*, mas também, sobre o movimento, o ser e o vir a ser. Num alinhamento entre a vida e o pensamento, começavam a filosofar pelo instinto de vida “afortunados”, não pela “pobreza” de viver. Eles filosofavam no momento em que estavam maduros e por meio de uma vida prudente. Para Nietzsche (2011a, 30-31), os filósofos da antiguidade, de Tales a Sócrates “foram talhados a partir de uma só pedra [...]. A eles faltam toda e qualquer convenção, uma vez que não existia uma classe de filósofos eruditos naquele tempo”. Assim, entre o pensamento e a ética reinava uma rígida necessidade: o valor da vida afirmativa. Dessa maneira, os primeiros filósofos domavam o impulso de conhecer, como também, vivenciavam o que descobriam.

Nietzsche (2009c) criticou o dizer filosófico por meio da razão a qualquer custo e da moralidade negadora da vida. Todavia, “a racionalidade foi percebida como salvadora” [...] É preciso ser sagaz, lúcido e claro a todo custo: qualquer concessão aos instintos, ao inconsciente, conduz para baixo...” (p. 32). Ao criticar esse dizer filosófico, ele enxerga uma perspectiva racionalista e idealista, desprezadora da vida, afirmando que “os grandes sábios pronunciaram

o mesmo juízo sobre a vida: *ela não vale nada...* sempre e em toda a parte se ouviu a mesma cantilena sair de suas bocas – uma cantilena cheia de dúvida, cheia de melancolia, cheia de cansaço da vida, cheia de resistência à vida”. (p. 26). Nisso desprezou-se os instintos. Isso significa um deslocamento do papel de “criador” para o papel de “técnico”. Quando se adota um dizer filosófico “técnico”, carregado da visão “racionalista e idealista”, alimenta-se o valor das “ideias inquestionáveis”, desprezando as coisas simples da vida imanente. Logo, quando não se incorpora no dizer a linguagem como arte, afirmadora da vida, que constitui o cerne da Filosofia, desmantela-se o feixe de trocas de saberes e sentires entre os falantes e os ouvintes. Assim, a Filosofia se torna desumana e mecânica.

Nessa perspectiva, o “tipo” professor é levado a manter, predominantemente, um discurso erudito. Nisso, ele seria apenas um transmissor, não afetaria ninguém. Quando a fala não afeta, não alcança os “ouvidos”, pois a palavra que não se encontra carregada de vivências e experimentações se apresenta encerrada em si mesma. Todavia, para reverter esse discurso filosófico, sem vida, o professor de Filosofia, precisaria ir além das características do modelo do “técnico”. Ele não deveria ser considerado um “sujeito” da retórica profética e dogmática, mas sim um experimentador da palavra em perspectivas. Por isso, seria necessário adotar as características da linguagem como arte, afirmadora da vida e libertadora dos “novos” pensamentos. Para assim, desenvolver nos alunos a capacidade de dizer sobre o que aprendeu e sobre o seu pensamento de maneira singular. Quando o professor diz algo, não deveria falar quaisquer coisas, desprezando quem escuta. O dizer filosófico não admite ser desumano e mecânico, pois sendo a palavra a “ferramenta” para ensinar, o dito poderá afetar ao outro seja para o bem ou para o mal. Contudo, o objetivo desse dizer, necessariamente, precisaria ser o de estimular o exercício de pensar por si. Caso contrário, o ensino de Filosofia em prol da liberdade como linguagem criadora, poderia sucumbir.

Contudo, segundo Nietzsche, a crença no projeto de ensino-aprendizado vinculado ao processo de uma “educação técnica”, por meio da racionalidade a qualquer custo e pelo excesso de história, não deveria ir muito longe. Pois, para ele surgirá o “filósofo do amanhã”, que nutrirá os seus discípulos de saberes filosóficos, da linguagem artística como expressão de vida, visando ao cultivo do “espírito livre”. O professor de Filosofia, ao se inspirar no “filósofo da manhã”, poderia transmutar as características do ensino técnico para o ensino criador, incorporando as peculiaridades do artista, apropriando-se da linguagem como arte: pulsão da vida concreta. No uso da palavra, como “instrumento” do dizer filosófico como arte, a comunicação dialógica é fundamental. Para isso, seria preciso ter coragem de ser “senhor de si”

e ter “cuidado de si”.³³ Diferente disso, o professor seria somente um disseminador do discurso dogmático e um desconhecedor dos afetos. Todavia, no momento de ensinar Filosofia, o professor deveria fazer o papel de provocador, exercitando a linguagem como arte, “dançando” com as palavras por meio da leitura de diversos textos. Assim, experimentar a própria fala e possibilitar o dizer do outro.

O ensino de Filosofia de modo “criativo” acontece quando se adota uma atitude filosófica, questionadora do conhecimento dogmático e dos “artigos de fé”. Assim, estimular a vontade de se tornar “senhor de si”. Portanto, a coragem levará à busca dessa vontade de “ser senhor de si” e do desejo do “cuidado de si”. E na “luta” com as palavras, diante das vicissitudes de vida, disseminar o dizer filosófico como “criação” e não como “técnica”. Para isso, as aulas de Filosofia precisarão ser baseadas nas leituras de textos filosóficos, escritos por filósofos, relacionando-os com outros tipos de textos, escritos por teóricos, com as questões da vida concreta. Dessa maneira, despertar nos alunos o interesse e a curiosidade. Sobre essa proposta, apresento as seguintes indagações: é possível cultivar no aluno a vontade de ser “senhor de si” e ter “cuidado de si”? O professor de Filosofia seria, suficientemente, corajoso para dizer um discurso como “verdade de si”? As palavras, embebidas do dizer sincero e honesto sobre questões vivenciadas na concretude da vida, carregariam a força para a transvaloração da moralidade contidas nos “artigos de fé”?

O professor, como experimentador da palavra quer afetar quando contextualiza e conecta os textos com as vivências, sem se descuidar da singularidade dos alunos. Nisso, poderia provocar, neles, a vontade de pensar por si. Contudo, para afetar e ser afetado, o professor de Filosofia precisaria incorporar o conceito nietzschiano de ser “senhor de si”. Assim, conceber um dizer sincero e honesto. Todavia, nesse momento, ele poderia se arriscar. Pois, no ato de ensinar o conhecimento vivido, poderia ocorrer um embate entre a crítica sobre

³³ Minha hipótese é que há um elemento de ligação entre os dois conceitos: “senhor de si” de Nietzsche e “cuidado de si” de Foucault. Foucault (2014, p. 34) se inspirou na concepção nietzschiana de “senhor de si”. Pois, para o filósofo francês, a Filosofia contemporânea, a partir do pensamento de Nietzsche, tem como tarefa “diagnosticar e não procurar mais dizer uma verdade que possa valer para todos e para todos os tempos. [...] dizer o que somos hoje e o que significa hoje, dizer o que nós dizemos. Esse trabalho de escavação dos nossos pés caracteriza, desde Nietzsche, o pensamento contemporâneo”. Logo, a proposta nietzschiana de diagnosticar e não de dizer uma verdade válida para todos, significa uma visão deslocada do racionalismo a qualquer custo, volta-se para a perspectiva do conhecimento. Foucault (2019, p. 09) analisou a ideia de “cuidado de si” e considerou essa ideia “como o momento do primeiro despertar. Situa-se exatamente quando os olhos se abrem, em que sai do sono e se alcança a luz primeira”. O filósofo francês manifesta o propósito de resistência, ou seja, uma estética da afirmação da vida vivida. Nisso, os dois conceitos de Nietzsche e de Foucault se ligam, pois o indivíduo se percebe com a tarefa de criação de si, da plena transformação de si. Contudo, na Filosofia antiga, o “conhecer a si” foi mais evidenciado do que o “cuidado de si”. Nisso, misturava-se a questão “moral” e “religiosa”, no sentido de haver obrigação de cumprir uma ordem. No âmago dessas duas questões há uma dicotomia, no “cuidado de si”, a *vontade de potência* afirmativa de vida é favorecida, mas no “conhecer a si” a *vontade da verdade* negativa da vida é privilegiada.

a “linguagem dogmática” e a defesa sobre a “linguagem criadora”. É nesse jogo que acontece *ágon*, o enfrentamento entre os conhecimentos, portanto, o momento da – criação.

Sobre a perspectiva nietzschiana dos afetos, Gilvan Fogel (2003, p. 61) afirma que o “conhecimento caminha junto com o ‘real’, quer dizer, com a experiência de vida, é *criação*”. Assim, o conhecimento está diretamente ligado ao enfrentamento, à luta com as palavras, num conflito do dito e da escuta diante das circunstâncias vividas, mas ao mesmo tempo, dizendo a palavra com prazer. Pois, para Nietzsche, (2005, p. 116), “o conhecimento, sinto apenas o prazer da minha vontade de procriar e envolver”. Quando o conhecimento é carregado de vivências e experiências é preciso se distanciar das “verdades absolutas”, porque a vida é um constante criar e recriar. Ela é atravessada pela linguagem, que como arte pressupõe um discurso criador. Para Nietzsche (2005, p. 115) criar “é a grande redenção do sofrimento, é o que torna a vida mais leve. Mas, para que o criador exista, são deveras necessários os sofrimentos e muitas transformações [...] se o criador quer ser ele mesmo a criatura, recém-nascido, então, deve querer, ser a parturiente e a dor da parturiente”. O conhecimento só é criação se caminhar de mãos dadas com a vida vivida, que é efêmera. Portanto, é preciso ser um experimentador de pensamentos que se liberta por meio das palavras. Ser um procriador. Além disso, ter uma relação afetiva e ativa com a vida. Nietzsche (2009, p. 83) reconhece que, “as grandes épocas de nossas vidas estão onde obtemos a coragem de transformar nosso mal instinto em nossa parte melhor”. Ser um “convalescente”.

Na obra *Humano, demasiadamente humano, um livro para espíritos livres*, Nietzsche suspeita das suas “crenças” e amadurece seus pensamentos. Esse período foi considerado, pelos seus comentadores, “período da maturidade”. Nessa obra, Nietzsche (2008a, p. 07) afirma que considera seus escritos “uma escola de suspeita”. Além disso, ele declara que neles contêm “laços e redes para pássaros incautos, e quase um incitamento, constante e nem sempre notado à inversão das valorações habituais e dos hábitos valorizados”. Mas, também, considera a possibilidade do desprezo. E, acima de tudo da coragem de dizer. Nesse escrito, ele – recomeça, suspeitando das suas crenças sobre “amizades” e “verdades” contidas nas intenções das palavras, concebe assim, a companhia do “espírito livre”. Pois, aqueles que considerou “gênios”, já não o encantavam mais.

Nietzsche (2008a, p. 8) percebe, nesse período dos seus escritos, que havia fechado “os olhos à cega vontade moral de Schopenhauer” e se enganou sobre o “incurável romantismo de Richard Wagner, como se ele fosse um início e não um fim”, mas também “quanto aos gregos, mas também com os alemães e seu futuro – e talvez se fizesse toda uma lista desses também....”. Nessas novas perspectivas, ele valoriza o que ele caracterizou por “convalescência”, pois usa

da “astúcia para a autoconservação”. Para isso necessita viver uma vida de maneira inventiva, artística, imitando os “poetas”. Nos seus escritos busca provocar desconfiança nos leitores e, dessa maneira, arrebatá-los para a sabedoria da vida afirmativa. Com esse olhar, Nietzsche se debruça sob a perspectiva da “convalescência” quando “se aproxima novamente da vida”. Em seguida, após as suas andanças, passa a olhar para si. Para se tornar um “espírito livre”:

Um passo adiante na convalescência: e o espírito livre se aproxima novamente à vida, lentamente, sem dúvida, e relutando, talvez; sentimento e simpatia se tornam profundos, todos os ventos tépidos passam sobre ele. É como se apenas hoje tivesse olhos para o que é próximo. Admira-se e fica em silêncio: onde *estava* então? Essas coisas vizinhas e próximas: como lhe parecem mudadas! De magia e plumagem se revestiam! Ele olha agradecido para trás – agradecido a suas andanças, a sua dureza e alienação de si, a seus olhares distantes e voos de pássaros em frias alturas. Como foi bom não ter ficado “em casa”, “sob seu teto”, como um delicado e embotado inútil! Ele estava *fora* de si: não há dúvida. Somente agora vê a si mesmo – e que surpresas não encontra! Que arrepios inusitados! Que felicidade mesmo no cansaço, na velha doença, nas recaídas do convalescente! (NIETZSCHE, 2008a, p. 11).

O “espírito livre”, de acordo com a concepção nietzschiana, caracteriza-se por estar além de um “convalescente”. Nas palavras do filósofo, na citação acima, o “espírito livre”: “estava *fora* de si: não há dúvida. Somente agora vê a si mesmo”. Na convalescência, ele é capaz de esquecer, experimentar e volta a conhecer novamente, por meio de novas perspectivas. Ao percorrer “o dentro e o fora de si”, entre idas e vindas, enxerga a si mesmo como um recomeço. Após as experimentações e transformações, “vê-se a si mesmo”. Assim, o “espírito livre” torna-se um experimentador, dotado de sabedoria de vida e alimentado pela linguagem em perspectivas, como arte, “instrumento” da comunicação dialógica para o conhecimento – ele ganha forças para renascer –, dando um passo adiante para se renovar, ou seja, “convalescer” novamente. Sobre essa “convalescência”, Nietzsche (2008a, p. 36) afirma que seria um erro de raciocínio, deduzir que “uma coisa existe, portanto, é legítima”. Quando o convalescente percebe esse erro, deseja fazer o avesso, mas resiste, pois, ao contrário também se torna “verdadeiro”. Nisso há a tensão, pela qual se alimenta o “espírito livre”.

O espírito livre, que conhece bem demais o que há de errado nessa maneira de deduzir e que tem de sofrer suas consequências, sucumbe frequentemente à tentação de fazer as deduções opostas, que em geral também são erradas, naturalmente: uma coisa não é capaz de se impor, portanto é boa; uma opinião causa aflição, inquieta, portanto é verdadeira. (NIETZSCHE, 2008a, p. 36)

Logo, no “jogo” de força das palavras, que inquietam e afetam, não deverá permitir “deduções opostas”, mas sim diversas perspectivas. Na possibilidade de unir pensares e sentires, o *corpo* não quer se calar e o *saber* quer experimentar “novos” pensamentos. Pois, tanto o dizer pelos gestos, pela fala e pela escrita passam a se conectar com a vivência que é diversa, seja para sentir prazer ou desprazer diante da vida, que é fluxo e refluxo. Nessa ótica, tencionaremos o momento em que ocorre a diversidade das linguagens. Assim, sem se deixar levar pelas “deduções opostas”, a linguagem como arte, espontânea e leve, toma distância dos “artigos de fé”, pois esses levam à paralização, mas a linguagem como arte quer criar. Dessa maneira, sigo no próximo tópico deste capítulo, examinando a morada que a linguagem se insere – o *corpo*.

2.1.1 Do corpo que fala

O *corpo*, móvel, mutável e instável está na imanência, na concretude do mundo imperfeito. O *corpo* – que “fala”, situa-se na vida vivida como relação de forças sempre em movimento. Miguel Barrenechea (2009, p. 48) afirma que para Nietzsche, diferentemente das concepções platônica e cartesiana “a principal característica deste [corpo] é o movimento, a diversidade criativa de suas forças, o confronto permanente dos seus impulsos. Assim, o corpo está longe de ser um simples mecanismo; pelo contrário, o autor enfatiza sua diversidade e sua constante mobilidade”. O *corpo* é dinâmico, ele está sempre em ebulição, absorvendo o que necessita e excretando o que não serve.

Então, podemos afirmar que *o corpo fala*? Sim, pois manifestamos nossos pensamentos e sentimentos por meio dos gestos e dos nossos sentidos. No instante, na vida concreta, o *corpo* expressa com espontaneidade por meio de gestos e dos sentidos uma variedade de informações. Nietzsche (2009c p. 35) defende que os sentidos não mentem, “apenas aquilo que fazemos de seu testemunho introduz a mentira, por exemplo, a mentira da unidade, a mentira da concretude, da substância, da duração. A ‘razão’ é a causa de falsearmos o testemunho dos sentidos. Ao mostrar o devir, o perecimento, a mudança, eles não mentem”. Logo, o *corpo* ao expressar os sentimentos, sejam eles de prazer, de horror ou de dor, mostram por meio dos olhares e dos movimentos um dizer verdadeiro. Assim, ele “une” os sentidos, os sentires e os pensares. O *corpo* quer “falar”. No embate entre a “razão” e o “sentido”, ele enfrenta a manifestação das ideias, dotada de certezas, que nega a diversidade e a mudança.

Nessa perspectiva nietzschiana, pensando a partir de Nietzsche, ou além dele, analisamos a linguagem do *corpo* como enfrentamento, como pulsão, ou seja, como um

quantum de força que quer afetar e ser afetado. A comunicação, por meio do *corpo*, não ocorre como na linguagem padronizada, representada por um amontoado de letras que formam a palavra. O *corpo* quer manifestar sua mensagem pelo contato, num labirinto de incertezas, ele quer “falar” e “afetar” o outro por meio de um canal propagador dos diversos sentimentos e pensamentos, pois é “singular e sincero”. Ele quer despertar o que é singular em si mesmo e o que está adormecido no outro. Isso acontece em reação ao *corpo*, seja pelo prazer ou pelo desprazer no instante vivido.

Nesse sentido, existe um campo de forças instável numa permanente tensão nas diversas ações e reações do *corpo*. Coabitam várias vontades sobre outras vontades. Scarlett Marton (1990, p. 36) afirma que, de acordo com a perspectiva nietzschiana, no último período de sua obra, a vontade “se exerce em cada elemento do ser vivo não mais declara que prazer e desprazer resultam de uma interpretação do intelecto, mas que o próprio pensar como o sentir se acham misturados à vontade”. Além disso, Scarlett Marton acrescenta que, para Nietzsche, o desprazer e o prazer “constituem representações, mas que decorrem do exercício mesmo da vontade de potência”. No caso *corpo*, esse exercício representa uma vontade orgânica em que se misturam os sentidos e sensações diante da vida vivida. A vontade de viver o agora, como finitude, altera os modos de sentir e pensar e, conseqüentemente, possibilita interpretações diversas na manifestação do *corpo*, que dissemina, espontaneamente, informações para afetar a si e ao outro na vida vivida.

Como o movimento da maré que vai e vem, assim é a vida, um fluxo e refluxo. Nisso, encontram-se os momentos prazerosos ou não. Eles se completam, pois um necessita do outro. Nesse sentido, quando deixamos de sentir desprazer, e sentimos prazer, superamos um momento ruim. Com isso nos “convalescemos”, adquirindo mais forças. Afirmamos a vida, apesar de todas as dificuldades. Ao contrário disso, quando negamos a vida imanente, conseqüentemente, não ocorre a superação, não nos “convalescemos”, pois o que não nos faz crescer constituem momentos negadores da vida. Enxergar de longe, com olhos de “águia”, possibilita ver que tudo passa, que vivemos na imanência, somos finitos, mas o tempo é eterno. Assim, as várias mudanças no *corpo* significa que há um processo de movimento.

Além disso, os modos de agir, dependendo do tempo e do espaço, nunca são iguais. De acordo com Miguel Barrenechea (2014, p. 50) “Nietzsche considera a luta, a mudança e a configuração de relações hierárquicas de forças como as características fundamentais do fenômeno corporal”. O movimento é dinâmico, nada é logicamente calculado. No entanto, há sempre uma hierarquia. As respostas do *corpo* são múltiplas, porque ocorre um confronto das forças entre o que o pensamento propõe e o que a emoção dispõe, representando a relação de

forças entre ações e reações. Todavia, no agir é possível que haja movimentos espontâneos ou, ao contrário, a não ação como supressão das forças singulares. Em um certo momento, o *corpo* pode não agir. Ele pode se esquivar, ficar amansado, determinado e domesticado. Isso contribui para a formação da cultura “inautêntica”, que para permanecer precisa de corpos “estagnados”.

Ao contrário disso, o *corpo* “liberto” necessita se soltar das correntes que os “artigos de fé” o aprisiona. Isso contribuiria para o surgimento da cultura “autêntica”. Na ótica de Nietzsche (2009c, p. 123) “é decisivo para o destino dos povos e da humanidade que se comece a cultura pelo lugar certo – não pela ‘alma’ (como era a funesta superstição dos sacerdotes e semissacerdotes): o lugar certo é o corpo, o gesto, a dieta e a fisiologia, o resto é consequência”. Nesse sentido, para que haja transformação educacional e cultural, é preciso libertar o *corpo* das amarras dos discursos moralizantes. Quando o *corpo* é desprezado, preso e amansado pela educação moral e pela cultura sacerdotal, há uma estratégia do poder para uniformizar e controlar os pensamentos e sentimentos criativos. Daniel Lins (2007, p. 93) escreve no seu artigo³⁴, *Para uma cartografia insubordinada da dança*, sobre a perspectiva nietzschiana da condenação do “corpo bailarino”, dizendo: “eis por que o fervor febril da reabilitação por Nietzsche do corpo, mormente do corpo bailarino, deve ser também, compreendido como uma resposta à intransigência da condenação do corpo imposta pelo cristianismo que se sentia ameaçado”. Aqui, compreende-se que o *corpo* precisa estar livre, em movimento, no sentido de fomentar a força da ação – e “dançar”. Assim, o indivíduo poderá manifestar, espontaneamente, a sua potência afirmativa, isto é, expandir suas forças criativas. Para isso, é necessário que se promova espaços para que o *corpo*³⁵ possa “falar”. Nietzsche considera que as expressões do corpo são ainda mais antigas do que da linguagem oral:

[...] acontece involuntariamente e que ainda hoje, com toda a supressão da linguagem gestual e a educação para controlar os músculos, é tão forte que não podemos ver um rosto que se altere sem que haja excitação do nosso próprio rosto [...]. Assim aprendemos a nos compreender; assim a criança aprende a compreender a mãe. Em geral, sensações dolorosas eram provavelmente expressas também por gestos que causavam dor [...] inversamente, gestos de prazer eram eles próprios prazerosos, e com isso se prestavam a comunicar o entendimento. (NIETZSCHE, 2008a, p.133)

Nietzsche apresenta, na continuidade do aforismo citado acima, o exemplo do “bocejo”, em que quando isso ocorre, provoca involuntariamente, em quem assiste, o desejo também, de

³⁴ Daniel Lins (Org.) (2007, p. 93) *Nietzsche Deleuze: imagem literatura educação*.

³⁵ Essa questão será mais desenvolvida no capítulo três desta Tese.

bocejar. Além desse exemplo, ele escreve sobre o “riso”, que contagia e exprime uma sensação prazerosa no outro. Nesse sentido, a linguagem do *corpo* é uma linguagem viva, ou seja, ela está compreendida num movimento que promove afetos nas ações e nas reações, quando acontece uma certa resposta espontânea e simples.

No momento do ensino-aprendizado de Filosofia, além da linguagem espontânea do *corpo* que “fala”, ocorre a linguagem do silêncio do *corpo* que “escuta”. Quanto ao ouvinte, podemos observar, que, muitas vezes, permanece estático, com o olhar fixo naquele que fala. Ele silencia sua voz, pois quer somente escutar. Nesse momento, entende-se que ele compactua com o dito. Contudo, poderá ocorrer o inverso disso. Pois, o *corpo* que “escuta”, e se “cala”, pode não concordar com aquele que fala. Todavia, nesse momento, poderá ocorrer um enfrentamento de ideias, pois ao interligar pensamentos e sentimentos, quem escuta poderá recriar novas ideias. Para refletirmos sobre esse momento, apresento algumas indagações: o *corpo* que escuta, mas cala, é afetado por quem fala? Quem fala possibilitaria um outro entendimento em quem ouve?

Todavia, fiquemos atentos: o *corpo* possui vontade, uma pluralidade de sensações, emoções e reflexões, isto é, ele está impregnado de interferências do dentro e do fora, dos movimentos instintivos dos músculos e do contato com o mundo que é aparente. O *corpo* “diz” o que deseja dizer, ele possui vontade própria. Nesse sentido, podemos afirmar que ele não mente sobre o instante. Contudo, seria necessário desconfiarmos da crença de que a vontade sempre é do nosso conhecimento e equivale somente ao nosso querer. Nietzsche (2009d, p. 22) escreve que desconfia dos filósofos que “costumam falar da vontade como se ela fosse a coisa mais conhecida do mundo; Schopenhauer deu a entender que apenas a vontade é realmente conhecida por nós, conhecida por inteiro, sem acréscimo ou subtração”. Isso seria considerado algo complicado, pois no enfrentamento entre sentires, pensares e afetos há uma multiplicidade de vontades. Para isso, Nietzsche nos convoca a sermos, no sentido de nos deslocarmos das certezas, um pouco “a-filósofos” para compreendemos essa multiplicidade da vontade que perpassa pelas sensações, sentimentos e pensamentos.

Ao menos uma vez sejamos “a filósofos” – digamos que em todo querer existe, primeiro, uma pluralidade de sensações, a saber, a sensação do estado que se *deixa*, a sensação do estado para o qual se *vai*, a sensação desse “deixar” e “ir” mesmo, e ainda uma sensação muscular concomitante, que, mesmo sem movimentarmos “braços e pernas”, entra em jogo por uma espécie de hábito, tão logo “queremos”. Portanto, assim como sentir, aliás muitos tipos de **sentir**, deve ser tido como ingrediente do querer, do mesmo modo, e em segundo lugar, também o **pensar**: em todo ato da vontade há um pensamento do “querer”, como se então ainda restasse vontade! Em terceiro lugar, a vontade

não é apenas um *complexo* de sentir e pensar, mas sobretudo um *afeto*: aquele afeto do comando. (NIETZSCHE, 2009d, p. 27)

Para Nietzsche, em todo querer há uma pluralidade de sensações. Na vontade há um querer que está relacionado ao afeto de comando. Há, portanto, o comando que atua na relação de forças. Como por exemplo: nos diversos órgãos que se integram, produzem e excretam. Nietzsche (2009d, p. 40) afirma que “todas as funções orgânicas, com autorregulação, assimilação, nutrição, eliminação, metabolismo, se acham sinteticamente ligadas umas às outras”. Podemos observar que nesse processo, nas funções do *corpo* que se movimenta, ocorre relações de forças – ação e reação – nos diferentes órgãos. Eles necessitam uns dos outros. Há uma hierarquia, em um momento é preciso obedecer ao comando. Já em outro momento ocorre um enfrentamento das forças numa luta para a sobrevivência. Nesse movimento de luta, o *corpo* resiste e persiste para se permanecer vivo.

Além dessa perspectiva das relações de forças nas funções orgânicas do *corpo*, Nietzsche (2009d, p. 24) nos instiga a pensar sobre a vontade e o querer de uma maneira dinâmica, entre prazer e obedecer, pois, para o filósofo “o corpo é apenas uma estrutura social de muitas almas”. Assim, há a sensação de prazer daquele que ordena, considerando que “o efeito é ele”, por outro lado, o desprazer em obedecer, levando em conta que “a culpa é dele”. Essa perspectiva nietzschiana do *corpo* como “estrutura social de muitas almas”, corresponde ao “âmbito da moral”. Nietzsche acrescenta que nessa base existe a expressão do “cativo arbítrio” e do “livre arbítrio”. Nesse, o indivíduo é livre, mas carrega o peso da responsabilidade das próprias ações, ou seja, o medo de errar. Naquele acontece ao contrário, a falta de liberdade, isto é, a cega obediência. Essas expressões servem para caracterizar os “semieducados”. Nesse sentido, o movimento do *corpo*, diante da “estrutura social” está compreendido na oposição de vontades: “da liberdade com responsabilidade” e da “falta dela”, a moral como “teoria de dominações”. Portanto, a obediência doutrinária significa a *vontade de potência fraca* do indivíduo gregário.

Nietzsche (2016, p. 18) afirma que o corpo sem movimento representa a *vontade de potência fraca*. “Ele não afeta quando a *vontade de potência é fraca*, não ‘atua’ mais, não ‘move’ mais...”. Dessa maneira, o enfrentamento das forças não acontece, pois o *corpo* encontra-se estagnado, amansado e doutrinado. Para que o *corpo* atue, precisa ser soberano, forte e comandar para “ser senhor de si”. Caso contrário, quando falta a vontade de lutar, Nietzsche (2009d, p. 240) afirma que se privilegia a fé, como necessidade “de apoio, de amparo, espinha dorsal... A fé sempre é a mais desejada, mais urgentemente necessitada, quando falta à

vontade: pois a vontade é, enquanto afeto de comando, o decisivo emblema da soberania e da força. Ou seja, quanto menos sabe alguém comandar, tanto mais anseia por alguém que comande”. Logo, é necessário “ser senhor de si”, isto é, ir além de uma simples vontade, acrescentar mais forças, alimentando a *vontade de potência forte* – a autossuperação.

Contudo, não se pode confundir “a liberdade de querer” com o “livre arbítrio. Pois, é um erro acreditar que se “pode tudo”, que é “responsável por tudo”, que “a escolha é sua” e que a “vontade é só querer”. Na luta das forças, como uma dinâmica de impulsos de trocas, há o enfrentamento do que é singular e do que é gregário. Nisso, o movimento acontece no *corpo* diante do mundo que o circunda. Tudo está interligado. O *corpo* é movimento, experiência, afeto, às vezes age, às vezes reage, às vezes se esquivava. Nessa multiplicidade de forças, e na dicotomia entre “a liberdade de querer” e o “livre arbítrio” existe a sensação de prazer de quem ordena, mas também, o triunfo de quem resistiu ao comando para alcançar a singularidade, como um movimento constante de afetar e ser afetado na experiência de viver o imanente.

Nietzsche aponta para um problema em relação à cultura e à educação quando se despreza o *corpo*. E, conseqüentemente, se valoriza a primazia da razão. Na perspectiva nietzschiana, é preciso começar a cultura pelo lugar certo: “o corpo”. Pois, o movimento simples, espontâneo dele, também, “pensa” e “fala”, afeta e quer ser afetado. Com o desprezo pelo *corpo* poderá ocorrer a cisão entre o pensar e o sentir no momento de ensinar e aprender Filosofia. Isso impediria o desenvolvimento da criação, *vontade de potência forte*, no âmbito escolar. Dessa maneira, o dizer filosófico com o propósito de afetar, torna-se nulo e a linguagem como arte, não acontece. Pois, os sentidos, os sentimentos e os pensamentos ficam desconectados. O afeto do comando que, pelo enfrentamento das forças, quer transmutar, adequa-se ao conforto de obedecer. Para pensar sob essa perspectiva, apresento algumas questões com o objetivo de refletirmos sobre o afeto do comando no ensino aprendido de Filosofia: como afetamos? Com um olhar, um sorriso, um sim ou um não, tudo poderá afetar?

Na Educação filosófica quando se privilegia a visão dual que separa o pensamento dos sentidos, o conhecimento não afeta. Nisso há uma crítica à Filosofia da tradição ocidental e sua história, pois, é nela que se favorece um conhecimento insustentável para a vida vivida. Nisso, acredita-se que a vontade e o querer dependem do “eu” e nem tanto do *corpo*. Por isso, muitas vezes, despreza-se o *corpo*, conseqüentemente, os sentidos e a sensibilidade. Especialmente na concepção filosófica de Platão, na antiguidade grega, e de Descartes, na modernidade, os sentidos só representam um desvio do caminho da certeza e da unidade. Na busca das certezas, deprecia-se o corpo. A Filosofia se enreda na racionalidade, na moralidade e na religiosidade, tomada da crença de que os sentidos nos enganam acerca do mundo verdadeiro. Com isso,

Nietzsche (2009c, p. 34) afirma que se quer fazer crer que é preciso “negar tudo que crê nos sentidos [...] – E fora, sobretudo, com o *corpo*, essa deplorável *idée fixe* dos sentidos! Esse *corpo* acometido por todos os erros de lógica existente, refutado, até impossível, ainda que seja atrevido o bastante para se portar como se fosse real!”. Desse modo, de acordo com a ótica nietzschiana, constrói-se a postura de um filósofo, que ele nomeia de “múmia”, que representa um mar de forças enfraquecidas, uma *vontade de potência fraca*, ou seja, uma *vontade de verdade* a qualquer custo.

Por isso, “no mar de forças enfraquecidas”, que despreza o *corpo* e privilegia a razão como crença numa *vontade de verdade* a qualquer custo, a Filosofia vai, também, enfraquecendo. De acordo com Maria Helena da Cunha (2009, p. 33), Nietzsche denuncia a predominância de um mundo suprasensível “constituído por valores absolutos, logo superiores, em detrimento de outros considerados inferiores e, com isso, desvalorizando o sensível, o concreto, resumindo-se no anseio de reduzir o mundo àquilo que pode ser conhecido e codificado, simplificado, esquematizado”. Há nessa crença a prevalência das certezas, consideradas inquestionáveis e imutáveis. Elas correspondem a uma *vontade de verdade fraca*, porque se prega a previsibilidade e as identidades das coisas. Logo, ao se crer que o mundo suprasensível é melhor, isto é, superior ao mundo sensível, o *corpo* perde a importância e se quer puni-lo. Ao combater o *corpo*, desfaz-se o campo de instabilidade. Isso impede que ocorra o enfrentamento dos diferentes que regem as forças afirmativas da vida.

Em um constante movimento, que é característica do *corpo*, ele se coloca na realidade, no fluxo e refluxo da vida vivida. Pois, o *corpo* é concreto, ele se insere no tempo e no espaço. Ele está na história, na imanência, quer experimentar e quer aparecer. Nesse sentido, o *corpo* “escuta a si e fala ao outro”. Gilvan Fogel (2011, p. 85), no artigo³⁶ *O corpo como realidade imediata* afirma que, na perspectiva de Nietzsche, existe um movimento no *corpo*, que se identifica como uma “textura de um oco, a substância que é um buraco, cuja teia, cujo tecido ou bordado é história, ou seja, a substância da vida e que, aqui, agora, aparece-nos sobretudo como sendo, como precisando ser corpo”. Sobre isso, Gilvan Fogel acrescenta, ainda nesse mesmo artigo, que “é sobretudo na escuta e sobre a escuta que o corpo se mostra, se evidencia corpo, aparece como corpo, isto é, se dá, se revela nele mesmo como o lugar, a hora, o elemento, o elementar”. Então, o lugar do *corpo* está no “tecido” da vida concreta, no entrelaçar dos cheios e dos vazios.

³⁶ Artigo apresentado no VI Simpósio Internacional de Filosofia Assim Falou Nietzsche, realizado em novembro de 2009 na UNIRIO. Publicado no livro *Nietzsche e as Ciências* por Barrenechea et. al no ano de 2011.

Ao pensar sobre o lugar do *corpo* que “fala”, reafirmo a frase de Nietzsche, que o *corpo* é “uma estrutura social de muitas almas”. Nesse sentido, ele quer “falar”, encontrar “encaixes” no enfrentamento de forças e na experimentação do instante do estar aqui. Assim, ele estabelece um movimento incessante para manifestar o afeto, seja para si ou para o outro. Nas diferentes vontades de conhecer, entrelaçadas com o que acontece na vida pessoal e social, há um elo entre os movimentos do *corpo* e os acontecimentos no mundo circundante, conectam-se e se desconectam-se no decorrer do tempo. Isso tudo coaduna com as vontades. Por um lado, há a *vontade de potência fraca*, que resulta na estagnação das forças, acomodação e conformidade. Por outro lado, a *vontade de potência forte*, quando ocorre a expansão das forças, resultando na criação e na recriação. Por meio da “fala” e da “escuta”, em um dado momento e num certo tempo, o *corpo* rompe com o conhecimento idealista, que diferente do conhecimento sensível, nega a imanência. O conhecimento sensível, afirmando a vida mesmo nas dificuldades, consequentemente, suscita-se as mudanças. Recria-se nas diversidades. Na luta pela vida, diante das circunstâncias experimentadas, quer-se expandir.

Para Nietzsche (2007d, p. 244) “a luta pela existência é apenas uma exceção, uma temporária restrição da vontade de vida; a luta grande e pequena gira sempre em torno da preponderância, de crescimento e expansão, de poder, conforme a vontade de poder [potência], que é justamente vontade de vida”. Logo, a *vontade de potência* representa uma multiplicidade de forças para crescer. Quando se quer autossuperar-se, isto é, fomentar a recriação de si, almeja-se fazer da própria vida uma obra de arte. Rosa Dias (2011, p. 34) explica por que Nietzsche faz a seguinte consideração, “a vida como *vontade de potência*, como eterno superar-se, é, antes de tudo, atividade criadora e como tal é alguma coisa que quer expandir sua força, crescer, gerar mais vida”. Para isso, o dizer filosófico precisaria estimular o desejo de se ser o que se é, para se fortalecer. Esse desejo está subordinado a três condições: à saúde do corpo, à experiência vivida e ao pensamento livre, pois é na intercessão dessas condições, que se poderia fomentar a *vontade de potência forte* afirmadora da vida.

Nesse sentido, pensando acerca na Educação Filosofia, a erudição não seria um caminho mais apropriado para fomentar o exercício de pensar por si para expandir a própria força. Nisso, incorporar a *vontade de potência forte*, afirmadora da vida. Pois, na perspectiva nietzschiana, o erudito não deseja se expandir, mas sim preservar, distanciando-se do instinto fundamental da vida que é criar. O ensino-aprendizado de Filosofia ao tomar distância do discurso erudito, em busca do discurso livre e criativo, também, distancia-se do sistema educacional que tem como objetivo preservar o conhecimento dogmático, dizendo de outro modo, a igualdade do conhecimento. Todavia, no discurso livre e criativo não se objetiva conservar a igualdade. Pois,

é na diferença, no movimento dos *corpos*, na mudança de percurso que ultrapassamos o conformismo e alcançamos a fortitude. Quando alcançamos essa fortitude, o “fio” é múltiplo, o rumo é instável e o caminhando é desafiador. Logo, comandar o próprio rumo na diversidade de conhecimentos significa alimentar a *força de potência forte* para se convalescer.

Para isso seria preciso fugir do caminho que levará à erudição, como nos recomendou Nietzsche, seguir para outro rumo em busca da *filosofia da manhã*, incorporando as características de uma *andarilha*. Essa figura representa, possivelmente, a libertação das amarras contidas nas certezas, ou seja, seguir por caminhos em busca da diversidade. Nietzsche (2008a, p. 272) afirma que ser *andarilha* é ser capaz de observar, ter “olhos abertos para tudo quanto realmente sucede no mundo; por isso não poderá atrelar o coração com muita firmeza a nada em particular; nele deve existir algo de errante, que tenha alegria na mudança e na passagem”. Nesse sentido, cabe indagar: o ensino-aprendizado da Filosofia precisa dessa alegria da mudança para uma renovação? Na perspectiva de Nietzsche o “novo Filósofo”, tomado das características do *espírito livre*, ainda chegará, direcionando o olhar para vários caminhos, desviando-se do reto, ele seguirá por vários atalhos. Para Nietzsche, ele chegará. Contudo, resta saber se ele será bem recebido:

Vejo-o que anda por sua estrada, sem desdém, sem amor, com olhar inescrutável; úmido e triste, como uma sonda que da profundidade volta insaciada para a luz – que buscava ela lá embaixo? –, com um peito que não suspira, com um lábio que esconde seu nojo, com uma mão que apreende apenas devagar: quem é você? Que fez você? Descanse aqui: este lugar é hospitaleiro para com todos – recupere-se! (NIETZSCHE, 2009c, p. 171).

Nietzsche (2008a, p. 271) destaca que *andarilho* deve ter a qualidade do “errante, que tenha alegria na mudança e na passagem”. Com um olhar multifacetado, o Filósofo *andarilho* segue um caminho em busca do desconhecido. Ele é um experimentador. Afetado pela vida vivida, está constantemente se recuperando. É um “convalescente”. Ele enxerga nisso a possibilidade de libertar o pensamento. O *andarilho* representa aquele que caminha, no movimento inconstante, como ocorre com o *corpo*, que está sempre mudando. O seu filosofar toma distância das certezas. Não reconhece uma Filosofia dona da “verdade absoluta”, mas sim das diversas perspectivas, da mudança, que está amparada nas múltiplas relações que se sucedem no *corpo*, na experiência vivida e no pensamento livre.

Nas diversas andanças, Nietzsche viajou para a Itália³⁷, ele precisava se convalescer, pois além de não desfrutar de uma boa saúde, precisava ser um filósofo *andarilho*, despreendendo-se das amarras da moralidade. Assim, seguiu em busca de se tornar um “espírito livre”. Neste momento, Nietzsche aprofunda a necessidade de pensar sobre esse “tipo”. No prólogo da obra *Humano Demasiadamente Humano*, questiona acerca dessa possibilidade de liberdade: “o que liga mais fortemente? Que laços são quase indissolúveis?”. Em seguida ele responde:

Um súbito horror e suspeita daquilo que amava, um clarão de desprezo pelo que chamava “dever”, um rebelde, arbitrário, vulcânico anseio de viagem, de exílio, afastamento, esfriamento, enregelamento, sobriedade, um ódio ao amor, talvez um gesto e olhar profanador para trás, para onde até então amava e adorava, talvez um rubor de vergonha pelo que acabava de fazer, e ao mesmo tempo uma alegria por fazê-lo, um ébrio, íntimo, alegre tremor, no qual se revela uma vitória – uma vitória? Sobre o quê? Sobre quem? Enigmática, plena de questões, questionável, mas primeira vitória: - tais coisas ruins e penosas pertencem à história da grande libertação. (NIETZSCHE, 2008a, p. 9)

No período em que Nietzsche permaneceu na Itália, desenvolveu a ideia de se construir uma educação para alcançar a “cultura nobre”. Ele cultivou essa ideia desde o início do seu percurso filosófico³⁸, posteriormente foi desenvolvendo o projeto de criar uma “escola para educar educadores”. Pois, para Nietzsche (2009c, p. 70-72), os educadores precisam ser “espíritos superiores, nobres, provados a todo instante pela palavra e pelo silêncio, culturas amadurecidas, *doces*”.

³⁷ Para saber mais sobre a viagem de Nietzsche para a Itália ler o livro de Paolo D’iorio, intitulado “Nietzsche na Itália” em que relata as vozes dos companheiros de viagem de Nietzsche, por meio das cartas, e da voz do filósofo alemão nas páginas dos seus rascunhos.

³⁸ Ratifico, neste momento, o que foi escrito nas páginas 30-35 nesta Tese, quando reconto os relatos feitos por Nietzsche nas *Cinco Conferências* escritas no livro intitulado *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. Nessa obra, o filósofo apresenta questões acerca da importância da perspectiva educacional, desenvolvida na fase do seu pensamento inicial na perspectiva da construção de uma “educação de excelência” e de uma “cultura nobre”. Nisso, destaco a necessidade de refletirmos sobre a valorização do encontro e que desenvolva o *espírito livre* dos educandos e dos educadores. Nietzsche conta que adotou a ideia de formar uma *sociedade de colegas* para desenvolverem à prática da leitura e da escrita. Assim, durante uma “viagem no Reno”, ele e seus colegas planejaram praticar a arte de ler e escrever como uma atividade criadora. Além disso, na Terceira Consideração Intempestiva, *Schopenhauer Educador*, ele destaca que os educadores precisavam ser os libertadores dos educandos. Nietzsche, durante todo o seu percurso, não abandonou o projeto de fomentar uma “educação de excelência” e uma “cultura nobre”. Dessa maneira, cultivar o *espírito livre*, pois, mesmo no período da maturidade, buscou estimular uma educação para a singularidade, ou seja, a atitude de pensar por si. Na fase da maturidade, desenvolveu o desejo de que os *Educadores teriam que ser educadores de si mesmo*.

Aqui, destaco mais uma das três tarefas³⁹ dos educadores que, de acordo com Nietzsche, desejam alcançar a “cultura nobre”: *aprender a ver*. Nisso, ele considera que a visão é um dos nossos sentidos que concebe a capacidade de *ver* como um estímulo, um impulso como “vontade forte”. Para Nietzsche quando se aprende a ver se consegue “adiar o julgamento”.

Aprender a *ver* – habituar o olho ao sossego, à paciência, a deixar as coisas se aproximem; adiar o julgamento, aprender a rodear e cingir o caso individual de todos os lados. Esta é a *primeira* preparação para a espiritualidade: *não* reagir de imediato a um estímulo, e sim tomar em mãos os instintos inibidores, excludentes. Aprender a *ver*, tal como o entendo, é aproximadamente o que a linguagem não filosófica chama de vontade forte: o essencial aí, é não ‘querer’, ser capaz de prorrogar a decisão. Toda não-espiritualidade, toda vulgaridade, se baseia na incapacidade de resistir a um estímulo – *tem-se* que reagir, segue-se todo impulso. Em muitos casos, esse “ter que” é enfermidade, declínio, sintoma de esgotamento – quase tudo que a crueza não filosófica designa como “vício” é apenas essa incapacidade fisiológica de *não* reagir. – Uma aplicação prática do ter aprendido a ver: como “aprendente” a pessoa se torna lenta, desconfiada, recalcitrante. Inicialmente deixa aproximarem-se coisas desconhecidas, novas de todo tipo, com hostil tranquilidade – recuará as mãos diante delas. Manter as portas todas abertas, servilmente prostrar-se ante cada pequenino fato, sempre estar desposto a lançar-se no lugar, a mergulhar nos outros e em outras coisas, em suma, a célebre “objetividade” moderna, é mau gosto, é *não ignóbil* por excelência. (NIETZSCHE, 2009c, p. 72-73).

Além da relevância do ato de *ver*, Nietzsche (2009c, p. 36) ressalta outros órgãos dos nossos sentidos como “instrumento para testemunhar o conhecimento”. Esse “instrumento é o nariz”. O *olfato*, “é capaz de constatar diferenças mínimas de movimento que mesmo o espectroscópio não constata. A ciência que hoje possuímos vai exatamente tão longe quanto nós decidimos *aceitar* os testemunhos dos sentidos – tão longe quanto ainda aprendemos a aguçá-los, armá-los e pensá-los até o fim”. Nietzsche acrescenta que o desprezo pelos nossos sentidos representa uma das *idiosincrasias* daqueles “filósofos” que querem se livrar “do engano dos nossos sentidos”, os chamados “filósofos ditadores da verdade”. Com isso afirma, que a “metafísica, teologia, psicologia, teoria do conhecimento. Ou ciência formal, teoria dos signos: como a lógica e aquela lógica aplicada, a matemática. Nelas, a realidade absolutamente não aparece, nem sequer como problema; tampouco como pergunta acerca do valor que, afinal, possui uma convenção de signos a lógica”. Então, é preciso amarmos os nossos sentidos, pois é sempre eles que “dizem” primeiro.

³⁹ As três tarefas apresentadas por Nietzsche são: aprender a *ver*, aprender a *pensar*, aprender a *falar e escrever*. A primeira está sendo analisada neste capítulo; a segunda foi examinada no primeiro capítulo e a terceira será pensada no terceiro capítulo desta Tese.

A observação e a experimentação, por meio dos nossos sentidos, fazem parte do momento de ensinar e de aprender. O professor de Filosofia precisaria dar mais importância aos sentidos. Ele é um observador e um experimentador em busca do conhecimento. Esse conhecimento não poderia ter como base somente o intelecto, mas também, os nossos sentidos para sentirmos o *olhar*, o *cheiro* e a *escuta* que se conectam com a realidade. Assim testemunhamos o conhecer. Pois, precisamos dessas experiências como “ciência” do conhecimento que pesquisa, que experimenta e que observa por meio dos nossos sentidos. É preciso interligar, essa “ciência” da alegria de sentir com a vida, com uma *gaia ciência*. É necessário observar, experimentar, aprender, ensinar com alegria. Assim nos transformamos. Ao aprender a usar os sentidos, o professor de Filosofia observa o que *vê*, o que *ouve* e o que *escuta*. No momento de interação por meio dos sentidos, poderá ocorrer a transformação.

Há nessa transformação o desafio de seguir um “novo” caminho para ensinar Filosofia, permeado dos sentidos, do *olhar*, do *dizer* e da *escuta* que quer afetar. Por meio dos sentidos, busca-se a emoção, a arte que representa o que é singular. Com isso, alimenta-se um discurso criativo, seguindo pela diversidade, do pensamento genuíno. Dessa maneira, tomar distância do caminho que leva à necessidade do *olhar* fixo, por uma estrada longa, objetivando sempre a explicação lógica. Num outro caminho se quer adotar um dizer filosófico antidogmático, seguindo por um rumo incerto, como o *andarilho* de Nietzsche, por uma estrada sinuosa, altos e baixos, esquinas e curvas. Esse é o caminho da linguagem como arte. Ao contrário do dizer filosófico dogmático; o dizer filosófico antidogmático é guiado pelos sentidos, que age com o comando de si, circula entre as diversidades de *olhares* e está embebido das sensações e das emoções. Com isso, não se têm o propósito de convencer, mas sim fomentar o pensamento singular, isto é, têm-se o objetivo de desenvolver o conhecimento genuíno no outro, interpretando os conceitos filosóficos na multiplicidade dos saberes em busca do *dizer* e da *escuta* “livres”. Diante das várias interferências do mundo que nos cerca, promover um conhecimento sobre a vida concreta que *pulsa*.

Logo, no dizer filosófico antidogmático, ou seja, criativo, está presente a *vontade de potência forte*, que expande a força do *dizer* e da *escuta*, que afeta o outro no momento de ensinar Filosofia, por meio da sensação do *corpo* que “fala”. Esse *corpo* não pode ser desprezado na Educação. Os sentidos precisam ser portadores e mensageiros das imagens espontâneas do pensar. Isso faz parte da tarefa de aprender a *ver e ouvir* sem culpa, incorporando uma atitude sincera e simples para expandir os saberes singulares no momento em que se ensina Filosofia. Que no momento de ensinar Filosofia não se despreze os sentidos e a emoção. Pois, o *corpo* é “a grande razão” para Nietzsche:

Atrás de teus pensamentos e sentimentos, meu irmão, acha-se um soberano poderoso, um sábio desconhecido – e chama-se o ser próprio. Mora no teu corpo, é o teu corpo. Há mais razão no teu corpo do que na tua melhor sabedoria. E porque o teu corpo, então, precisaria logo da tua melhor sabedoria? O teu ser próprio ri-se do teu eu e de seus altivos pulos. “Que são, para mim, esses pulos e voos do pensamento?”, diz de si para si. “Um simples rodeio para chegar aos meus fins. Eu sou as andadeiras do eu e o insuflador dos seus conceitos.” O ser próprio diz ao eu: “Agora, sente dor!” E, então, o eu sofre e reflete em como poderá não sofrer mais – e para isso justamente, *deve* pensar. O ser próprio diz ao eu: “Agora, sente prazer!”. E, então, o eu se regozija e reflete em como poderá ainda regozijar-se muitas vezes – e para isto, justamente *deve* pensar. Quero dizer uma palavra aos desprezadores do corpo. Que o que desprezam decorre do que prezam. Mas quem criou o apreço e o desprezo e o valor e a vontade? O ser próprio criador criou para si o apreço e o desprezo, criou para si o prazer e a dor. O corpo criador criou o espírito como mão da sua vontade. (NIETZSCHE, 2005, p. 61-62)

Nesta primeira análise do lugar que a palavra habita, que atua no momento de dizer a linguagem como arte, o *corpo* “fala” quando é permeado pela *vontade de potência forte* e como dizer filosófico criador. Nesse sentido, o ensino-aprendizado de Filosofia ao se situar a partir dos nossos sentidos, preconiza uma atitude filosófica afirmadora da vida em que o professor é estimulador, observador, e o aluno curioso e experimentador. Ambos serão afetados pelo discurso filosófico carregado dos sentidos, das experiências vividas e das expressões de um conhecimento genuíno. Doravante serão capazes de libertar as ideias por meio das palavras para afetar. Anteriormente, elas se encontravam prisioneiras da moral e das verdades dogmáticas. Mas, diante do prognóstico nietzschiano, haverá o momento em que a palavra não mais será prisioneira desses artigos de fé.

Em seguida examino o lugar da linguagem na *consciência*. Que ao se colocar no espaço diferente do *corpo* que “fala”, poderá se estabelecer numa outra perspectiva: da *má consciência* que “cala”.

2.1.2 Da má consciência que cala

Neste segundo espaço, a *consciência*, na perspectiva nietzschiana, ocupa o lugar do ressentimento, da culpa e da vingança. Para se desvencilhar desse lugar e se libertar desses sentimentos acaba por se *calar*. A pergunta pertinente nesse exame sobre a consciência é: o que faz a memória, o excesso de história e a moral para a formação da *consciência*?

Aqui é interessante manter a tarefa de resgatar a imagem do “homem não fixado” que não foi afetado pela “doença” da gregariedade. De acordo com Nietzsche (2010a, p. 43) para reverter essa constatação dessa “doença” seria preciso, esquecer: “fechar temporariamente as

portas da consciência; permanecer imperturbado [...] eis a utilidade do esquecimento”. Seria preciso ter um bom “estômago”, pois para Nietzsche “um dispéptico – de nada consegue dar conta”. Isso significa estar em busca de um “remédio” para controlar a “doença” que assola a humanidade, ou seja, equilibrar entre o que causa *culpa* por meio da “memória” e o que libera o *medo* por meio do esquecimento. Isso perfaz a vontade da superação. Oswaldo Giacoia Junior (2014, p. 191) esclarece que, para Nietzsche, o antídoto dessa “doença” é negar a vingança, “para superar o ressentimento em si mesmo, é necessário ‘trocar de pele’, estar em condição de se converter no contrário de si mesmo. Pois livrar-se do ressentimento, mantendo-o abaixo de si, significa retornar a saúde”. Então, precisamos ser um “animal” não mais da memória, mas do esquecimento. Isso significa que esquecer, quando for preciso, é “escolher” superar o ressentimento. Nesse sentido, *má consciência* se “cala”, pois quer em algum momento, fechar as “portas” e não “falar” gregariamente, ou seja, quer ser diferente.

É importante nos atermos, neste espaço acerca do sentido da *má consciência* que “cala”, em relação à cultura e à Educação. Nietzsche (2009d, p. 106) afirma que o filósofo trava uma luta com o hoje, portanto, “sua tarefa, sua dura, indesejada, inescapável tarefa, mas também a grandeza de sua tarefa, em ser a má consciência do seu tempo”. É relevante apontarmos para algumas questões e pensarmos sobre o uso da palavra no momento de ensinar e aprender Filosofia. Então, o que seria primordial para ensinar Filosofia na perspectiva do hoje? A “vontade de verdade” é indispensável para filosofar? Ensinar para a vida pressupõe que ela seja uma teia entre o passado, presente e futuro? No âmbito escolar, o uso de discursos que negam a vida no presente tem um impacto na formação dos estudantes? Ainda se acredita que os discursos moralizantes e eruditos são a “salvação” da humanidade?

Na ótica nietzschiana, a gênese cultural e a educação da humanidade correspondem a uma visão *fisiopsicológica*. Wilson Frezzatti Junior (2006, p. 238) afirma que para Nietzsche, a *fisiologia* significa “a dinâmica de impulsos e forças entre si por mais potência”. Em relação à concepção nietzschiana sobre a visão *psicológica*, Oswaldo Giacoia Junior (2006) ressalta que, Nietzsche quer *destruir* os alicerces da moral, do cânone racional e da metafísica, no sentido de estabelecer novos fundamentos para a psicologia “liberada dos preconceitos metafísicos aos quais até então estivera ligada” (p. 22). Nesse sentido, a gênese cultural da humanidade está compreendida entre *consciência, sociedade e linguagem* num enfrentamento de forças entre o si mesmo e o outro. Essa tríade tem uma origem comum, pois o vetor dela é a comunicação, portanto, “o mesmo devir que está presente na linguagem, está presente também na sociedade e na consciência [...] que nos remetem ao ‘*socius*’, ao próximo, e nos bloqueiam

às vias de acesso ao *próprio*, *ao si mesmo*, tornando a consciência e a linguagem reféns do gregário e do inautêntico” (p. 40). Giacoia Junior afirma, ainda, que:

Como signo de comunicação das representações conscientes, a linguagem opera como conceitos, ou seja, ela produz o idêntico, o abstrato, as significações comuns, obtidos por igualação do desigual, pela supressão da diferença individual. Nesse sentido, ela não pode expressar o que é singular e autenticamente único, já que seu elemento próprio é o *abstrato*, aquilo que é abstraído de um e de outro, o ele que os liga, o corte médio entre eles, aquilo que, por ser comum a ambos, não é mais, estritamente, nem um, nem outro. (GIACOIA JUNIOR, 2006, p. 38).

Nessa perspectiva, as três condições da gênese cultural e da educação da humanidade são: *a consciência*, *a sociedade* e *a linguagem*. Elas perpassam pela vida concreta e estão interligadas entre si com a intenção de comunicar, mas também, de comandar. A primeira, a *consciência*, tende a comandar o indivíduo e quer responsabilizá-lo por seus atos. Ela está direcionada para a ação de obedecer aos costumes, seguir às regras e aos mandamentos gregários. Essa *consciência*, imaginada pelos *genealogistas da moral*, vai se construindo dentro da sociedade. Para Nietzsche (2008c, p. 25) os “preceitos mantêm constantemente na consciência a ideia do costume, a coação ininterrupta de obedecer o costume; e isto para reforçar o grande princípio pelo qual começa a civilização: qualquer costume vale mais que a ausência de costumes”. Assim, a *consciência* que comanda o controle de si, com o propósito de obedecer, alimenta a construção do homem de *rebanho*. Retomo ao conceito nietzschiano de *instinto de rebanho*, para pensar nessa *consciência* que se estabelece diante da ideia fixa de que o fraco simboliza o não egoísta, portanto, é considerado *bom*. Já o egoísta é o forte, caracterizado como *ruim*. Com isso, designou-se a oposição das ações “egoístas” e “não egoístas” à *consciência*. Contudo, Nietzsche (2010b, p. 16) considera que “a palavra ‘bom’ não é ligada necessariamente a ações ‘não egoístas’, como quer a superstição daqueles genealogistas da moral. É somente com um *declínio* dos juízos de valor aristocráticos que essa oposição ‘egoísta’ e ‘não egoísta’ se impõe mais e mais à consciência humana”. Nietzsche afirma que esses “genealogistas da moral”, querem que se acredite na moral e na normatização como norteadores da *consciência* humana. Pois, pretendem:

Colocar em evidência, a *partie bonteuse* [o lado vergonhoso] de nosso mundo interior, e procurar o elemento operante, normativo, decisivo para o desenvolvimento, justamente ali onde nosso orgulho intelectual menos *desejaria* encontra-lo (por exemplo na *vis inertiae* [força da inércia] do hábito, na faculdade do esquecimento, numa cega e casual engrenagem ou trama de ideias, ou em algo puramente passivo, automático, reflexo, molecular e

fundamentalmente estúpido) – o que impele esses psicólogos *sempre nessa direção*? Seria um secreto, pérfido, vulgar, a si mesmo talvez inconfesso instinto de apequenamento do homem? Ou, digamos, uma suspicácia pessimista, a desconfiança de idealistas desencantados, ensombrecidos, enfim venenosos e enraivecidos? Ou um certo desamor e rancor subterrâneo ao cristianismo (e a Platão), que talvez não tenha sequer alcançado o limiar da consciência? Ou mesmo um gosto lascivo pelo que é estranho, dolorosamente paradoxal, problemático e absurdo na existência? Ou, por fim – de tudo alguma coisa, um pouco de vulgaridade, um pouco de comichão e gosto por pimenta... (NIETZSCHE, 2010a, p. 15)

Essas perguntas de Nietzsche perpassam por uma tentativa de compreender algo sobre a *consciência*, “o mundo interior” do indivíduo, mas também, sobre a nossa “existência no mundo”. Para se pensar nessas questões, sigo com a análise sobre a segunda condição: a *sociedade* que comanda o hábito de um grupo. Nela se pretende manter a ordem para uma convivência adequada. Nietzsche (2010a, p. 40) salienta que a “moral é em primeiro lugar um meio para conservar a comunidade e para preservá-la de sua destruição; em segundo lugar, é um meio para conservar a comunidade em certo nível e para lhe guardar certo valor”. Ele acrescenta que “os motivos de conservação são o *temor e a esperança*”. Nessa ótica, a *sociedade* se estagnou, porque buscou as condições da *utilidade*, da *adequação*, da *bondade* e da *honra*. Com isso, inibiu-se a liberdade do pensar e do agir do indivíduo, pois ele perdeu a singularidade. Na impessoalidade quando se identifica com uma das características da moral, ganha-se “forças reativas”. Da mesma maneira, a pessoalidade prazerosa quando não resiste à moralidade cria *hábitos e costumes* gregários. Mas, vai além, pois quer que a *sociedade* o identifique como *bom e honrado*. Assim, acaba por se “enquadrar” na *sociedade*, sujeitando-se aos sentimentos e aos pensamentos comuns a todos para manter as características da “consciência social”.

Para Nietzsche (2008a, p. 68) “fazemos o hábito mais facilmente, melhor, e por isso de mais bom grado; sentimos prazer nisso, e sabemos por experiência que o habitual foi comprovado, e, portanto, útil; um costume com o qual podemos viver demonstrou ser salutar, proveitoso, ao contrário de todas as novas tentativas não comprovadas”. Por isso, a *sociedade* conserva o propósito dos costumes e da igualdade entre os desiguais por meio dos hábitos adquiridos e seguidos por todos. Nisso, busca-se uma “ética”, no sentido de obediência às regras e aos costumes, para proporcionar um certo *prazer*. Oswaldo Giacoia Junior (2012, p. 155) afirma que, segundo Nietzsche, “a eticidade dos costumes está ligada a um comando incondicional que prescreve modos gerais de comportamento, válidos para todos os membros do grupo, isto é, formas de ações que abstraem completamente a singularidade e a individualidade”.

Por fim, a terceira condição em destaque, a *linguagem*, busca o comando por meio do uso da língua, padronizando a comunicação entre os indivíduos. A língua é legitimada para garantir a credibilidade, conservando o dizer comunitário. Leon Kossovitch (2004, p. 79) destaca que, na visão nietzschiana, “os mecanismos gregários são constituídos em vista da comunicação. Associados a um grupo indiferenciado de forças, formam uma malha conservativa pela qual processa-se a circulação de mensagens”. Ele acrescenta que a “associação da linguagem à consciência é obrigatória, já que esta não pode definir um comportamento singular, gregária que é por essência”. Assim, a consciência se expressa por meio das palavras na comunidade, revelando a situação que existe no tempo e no espaço, comandando a manutenção dos hábitos e, conseqüentemente, a obediência aos costumes em grupos, através de um certo discurso. Logo, acredita-se na palavra como “verdade” reconhecendo-a como “legislada” diante do contexto e da conjuntura no momento e no espaço, amparadas nos registros e nas memórias históricas.

Nessa condição, na *linguagem*, é possível identificar alguns discursos em que Nietzsche, com sua característica de “escavador”, observa uma perspectiva negativa da vida. São eles: *o discurso do cristianismo, do moralismo e da metafísica*. Neles, estão impregnados os juízos de valores em que a vida é considerada um martírio, no qual se deve sobreviver e obedecer ao comando da consciência gregária e da crença na transcendência. Para o *cristão*, a passagem pela vida corresponde a uma “ponte para outra existência”; para o *moralista*, “a obediência dos costumes” e para o *metafísico*, “a verdade inquestionável”. Com base nesses discursos, imbuídos dessas ideias fechadas, almeja-se “melhorar a humanidade”, mas também, deseja-se um “lugar melhor para viver”, que não seja a vida imanente, pois se considera que a vida real, aqui na Terra, precisaria ser ideal. Portanto, o discurso do *cristianismo* nega a vida imanente, no sentido de se crer na existência de um lugar melhor para “viver”, pois no transcendente é o lugar onde se encontrará a paz eterna. Para Nietzsche (2016, p. 65) o “crente não pertence a si, [ele] pode apenas ser meio, tem de ser *usado*, necessita de alguém que o use. Seu instinto atribui a honra máxima a uma moral da abnegação: tudo o persuade a esta, sua prudência, sua experiência, sua vaidade”. Esse discurso estabelece a necessidade da dependência em algo ou alguém que se coloca no além da vida concreta. Por isso, segundo Nietzsche:

Todo o tipo de fé é, em si mesmo, uma expressão de abnegação para a imensa maioria um regulador, que desde fora amarra e fixa, como a coação, a escravidão, num sentido mais alto, é a única e derradeira condição em que prospera o indivíduo de vontade fraca [...]. O crente não é livre para ter alguma consciência quanto à questão do “verdadeiro” e do “não verdadeiro”: ser honesto nesse ponto seria a sua imediata ruína. O condicionamento patológico

de sua ótica faz do convicto um fanático [...], o tipo contrário do espírito forte, que se tornou livre. Mas as grandes atitudes desses espíritos doentes, desses epiléticos do concito, influem sobre a grande massa. (NIETZSCHE, 2016, p. 65-66).

Nesse sentido, o “crente” é absorvido pela vontade “fraca”. Nele intui a abnegação, ou seja, a alienação de si e da vida terrena. Nietzsche (2010a, p. 101) observa que no *ideal* ascético está presente o desejo de ser outro, de estar em outro lugar, e de ter o *poder* de transcender, pois, “precisamente com este *poder*, ele mantém apegado à vida todo o rebanho de malogrados, desgraçados, frustrados, deformados, sofredores de toda espécie ao colocar-se instintivamente à sua frente como pastor”. Na “pregação desse discurso”, cai-se no vazio, deixa-se levar pelo *rebanho* de sofredores, apegam-se, agarra-se e entrega-se ao “pastor das ovelhas” em busca da salvação e da vida eterna. Para dar continuidade, seguimos para o penúltimo dos três discursos negadores da vida: *moralista*.

Aqui, no discurso *moralista*, recordamos que é preciso se fazer cumpridor dos hábitos e dos costumes, mas também, da necessidade da “justiça”. Assim, ao pregar a “justiça”, a moral se vale dos meios da punição e do castigo. Após essas práticas, surge o arrependimento e o remorso. De acordo com Nietzsche (2008a, p. 71), “a moralidade é antecedida pela *coerção*, e ela mesma é ainda por algum tempo *coerção*, à qual a pessoa se acomoda para evitar o desprazer. Depois ela se torna costume, mais tarde obediência livre, e finalmente quase instinto”. É nesse discurso que se evidencia, mais ainda, a dicotomia entre o “bom” e o “mau” e se cria uma barreira contra o surgimento do pensamento autêntico, promovendo a formação de grupos e, conseqüentemente, desprezando a diversidade. No prólogo da obra *Genealogia da Moral*, Nietzsche afirma que a questão de onde se originou o “bom” e o “mau”, deixava-o aflito desde criança. Ainda menino, aos treze anos de idade, com curiosidade e inquietude, que lhe era peculiar, já identificava esse problema. Contudo, ele afirma que no decorrer do tempo este mesmo problema foi tomando um rumo ainda mais preocupante.

Alguma educação histórica e filológica, juntamente com um inato senso seletivo em questões psicológicas, em breve transformou meu problema em outro: sob que condições o homem inventou para si os juízos de valor “bom” e “mau”? E que valor tem eles? Obstruíram ou promoveram até agora o crescimento do homem? São indícios de miséria, empobrecimento, degeneração da vida? Ou, ao contrário, revela-se neles a plenitude, a força, a vontade, sua certeza, seu futuro? – Para isso encontrei e arrisquei respostas diversas, diferenciei épocas, povos, hierarquias dos indivíduos, especializei meu problema, das respostas nasceram outras perguntas, indagações, suposições, probabilidades: até que finalmente eu possuía um país meu, um chão próprio, um mundo silente, próspero, florescente, como um jardim secreto do qual ninguém suspeitasse..... Oh, como somos felizes, nós homens

do conhecimento. Desde que saibamos manter silêncio por algum tempo! (NIETZSCHE, 2010a, p. 8-9).

A primeira hipótese seria que o homem ao inventar os juízos do “bom” e do “mau”, pressupõe o direcionamento para a “utilidade”. Segue, como consequência disso, a segunda hipótese que o “nobre” é “bom” e “plebeu” é “mau”. Portanto, a invenção desses juízos passa, inicialmente, pela necessidade de ser útil, em seguida se direciona para a força do valor. Maria Helena da Cunha (2003, p. 67) ressalta que “o que interessa a Nietzsche não é a origem (*arché*) do valor, que remete à causa e, portanto à metafísica e sim, o valor da origem, vale dizer, o *sentido*, que ele tem na origem [...]. A que forças servem? São elas, ativas ou reativas?”. Essas duas forças, carregados de valores, isto é, de lembranças e de julgamento moral permanecem no tempo e no espaço, numa metamorfose diante do triunfo de uma das duas forças: *ativas* ou *reativas*. É provável que haja disputa entre elas, mas não a anulação de uma ou da outra. Todavia, para que ocorra, por mais tempo, o predomínio da *força ativa* é imprescindível que ela esteja isenta de julgamento moral. Nesse sentido, Nietzsche apresenta a imagem ilustrativa “das ovelhas e das aves de rapina”:

Que as ovelhas tenham rancor às grandes aves de rapina o fato de pegarem as ovelhinhas. E se as ovelhas dizem entre si: ‘essas aves de rapina são más; e quem for o menos possível ave de rapina, e sim o seu oposto, ovelha – este não deveria ser bom’, não há o que objetivar a esse modo de erigir um ideal, exceto talvez que as aves de rapina assistirão a isso com ar zombeteiro, e dirão para si mesmas: ‘nós nada temos contra essas boas ovelhas, pelo contrário, nós as amamos: nada mais delicioso do que uma tenra ovelhinha’” (NIETZSCHE, 2010a, p. 32).

Na imagem, só se pode considerar a possibilidade de o indivíduo chegar a ter um “pensamento livre” após ser capaz de se desprender da *culpa*, da moralidade, atingindo as suas *forças ativas* sem ressentimentos. Caso contrário, aos poucos vai se definindo por meio de uma cultura inautêntica e uma educação dogmática, baseadas na pretensão de igualar os diferentes e de conservar a espécie humana como indivíduos que obedecem e que prometem. Nisso há algumas tendências, condições que provavelmente serão seguidas como obrigatórias: *a obediência e o costume*, mas também, *o medo e a esperança*. São nessas condições que se mantém a conservação do “rebanho”. Com um olhar questionador, Nietzsche (2020, p. 40) vê que a moral se prevalece “dos meios de intimidação mais espantosos, uma vez que os meios mais benignos não fazem efeito algum e porque essa dupla maneira de conservação não pode ser atingida de outra maneira”. Em vista disso, a vida passa a ser considerada uma condenação:

para sobreviver no “rebanho” é preciso obedecer e ter medo. Ela toma o rumo para a autoconservação e a sobrevivência gregária em busca da “felicidade”.

Com isso, o indivíduo, seguidor do discurso moralista, perde-se dele mesmo, fraco, ele se habitua aos preceitos morais. A vida se torna estéril, inibindo o pensamento livre. Adota-se a “liberdade inteligível” impregnada de dogmas. Ao contrário, na “liberdade criadora”, o indivíduo se desprende do julgamento. Esse indivíduo quer ser diferente. Para Nietzsche (2008a, p. 46) “ninguém é responsável por suas ações, ninguém responde por seu ser; julgar significa ser injusto. Isso também vale para quando o indivíduo julga a si mesmo. Essa tese é tão clara como a luz do sol; no entanto, todos preferem retornar à sobre e à inverdade: por medo das consequências”. Com esse olhar, atenta aos dizeres que negam a vida imanente, sigo para a análise do último discurso, proposto neste tópico: *metafísico*.

No discurso *metafísico*, o ideal seria encontrar a verdade inquestionável. Essa verdade se refere aos juízos lógicos em que se prioriza o suprassensível. Nietzsche (2008a, p. 29) observa que “na medida que toda a metafísica se ocupou principalmente da substância da liberdade do querer, podemos designá-la como a ciência que trata dos erros fundamentais do homem, mas como se fossem verdades fundamentais”. Nisso, o ideal da verdade inquestionável toma distância da vida afirmativa e sensível, pois se pressupõe a crença na superioridade dessas verdades e do que é suprassensível. Roberto Machado mostra o ponto culminante da visão crítica de Nietzsche sobre os ideais da metafísica como “vontade de verdade” que leva à desvalorização dos sentidos, valorizando o inteligível, o que acaba por negar o sensível.

A análise da relação intrínseca entre ciência e moral revela a homogeneidade delas com a metafísica. Assim como a moral dos escravos é uma moral metafísica porque julga a vida a partir de “valores superiores” – a metafísica é por natureza niilista porque julga e desvaloriza a vida em nome de um mundo suprassensível –, a condição de possibilidade da ciência é, em última instância, a fé em um valor metafísico da verdade. Privilegiando, na reflexão sobre a ciência, a vontade de verdade, a crítica nietzschiana tem por objetivo esclarecer que ela implica tanto a metafísica quanto a moral – uma moral metafísica ou uma metafísica moral – na medida em que o valor metafísico que se atribui à verdade, e que está na base da vontade de saber e portanto da ciência, é a expressão do niilismo do ideal ascético [...]. A vontade de verdade é uma crença – crença na superioridade da verdade. (MACHADO, 2002, p. 75).

Sobre esse ideal metafísico apresento a seguinte questão: por que, na brevidade da vida, ainda é possível a crença no significado do ideal metafísico, já que muitas vezes esse ideal é indecifrável? Nietzsche (2009b, p. 70) enxerga a necessidade de superar a metafísica, isto é,

“recuar alguns degraus”, adotando um olhar cético acerca da superioridade da verdade. Pois, para ele “à medida que a linguagem se elevava sem cessar até os últimos degraus do que lhe é acessível, a fim de apreender o que se encontra no oposto do sentimento, ou seja, no domínio do pensamento, distanciava-se cada vez mais da vida emoção que na origem ela expressava com toda a simplicidade”. Nessa ótica, com base nesse ideal metafísico em busca da verdade inquestionável, a linguagem como arte precisaria “descer dos degraus dos conceitos claros” para afirmar a vida diante de todas as eventualidades, dos erros e acertos. Oswaldo Giacoia Junior apresenta o artigo⁴⁰: *Entre servo e livre-arbítrio*, em que ele escreve sobre a “culpa metafísica” alimentada pela superstição e pela ignorância. Ele esclarece que, na visão crítica de Nietzsche, na “consciência moderna”, tomada pela “moral metafísica”, acredita-se que é possível emancipar os indivíduos por meio desse conhecimento.

O substrato necessário da valoração moral, isto é, a interpretação cultural das dores do mundo como castigo e retribuição de uma culpa metafísica, torna-se, assim, inoperante como justificativa e horizonte de sentimento na decifração dos enigmas da existência. O conhecimento adquirido com o auxílio das ciências e do sentido histórico, que constitui o apanágio da ilustrada consciência moderna, cumpre um papel de iluminação e emancipação, de resgate e alívio da humanidade oprimida sob o peso opressivo do sentimento de culpa, do remorso, alimentados pela ignorância e pela superstição. (MARTINS, 2009, p. 101).

O problema desses discursos, pessimistas da vida, ocorre quando o indivíduo se deixa levar pela culpa, medo e esperança, que estão impregnados de valores morais. Com isso, negam a vida imanente, tornando-se *niilista*. A questão é: seria o *niilismo* a doença da humanidade? Deleuze (2014, p. 31) interpreta a concepção de Nietzsche sobre o *niilismo* como força reativa, vontade de negar, pois, “o devir e o múltiplo são culpáveis [...]”. Assim, sob o reino do *niilismo*, a filosofia tem como móveis sentimentos negros: um ‘descontentamento’, uma angústia desconhecida, uma inquietude de viver – um obscuro sentimento de culpabilidade”. Nisso, a força segue uma mão de duas vias: no *niilismo* passivo, a força é fraca e a vida é negativa. No *niilismo* ativo, a força é forte e a vida é afirmativa.

Nesse sentido, também, a consciência se bifurca, pois caminha em duas direções diferentes: uma para o lugar da *consciência gregária* e outra para o lugar da *consciência singular*. A primeira está dominada pelo tédio e pela passividade, segue o “rebanho”. Ela está alicerçada no imperativo, escrito no oráculo de Delfos, “conhece-te a ti mesmo”, tem o

⁴⁰ MARTINS, Andre org. (2009, p. 101). *O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche*.

propósito de alimentar a essência e o livre arbítrio. Por meio da linguagem “legislada” deseja se igualar ao outro, criar hábitos e costumes. A segunda, desloca-se do “rebanho”, da mesmice e da padronização, predominante na gregariedade. Ampara-se na frase sugestiva de Píndaro “torna-te quem tu és”, quer utilizar a linguagem como arte. Portanto, a *consciência gregária* privilegia a essência, castra a linguagem criadora e trava o dizer artístico da palavra, impedindo o surgimento do indivíduo criador. Já a *consciência singular*, prefere a vivência e a experiência, perseguindo a transformação, a metamorfose, quer recriar e desenvolver a linguagem como arte, transvalorar o valor moral e o comportamento ressentido. Ela quer ser criadora de si – singular.

Assim, é preciso resgatar o valor simbólico da *má consciência*, que quer ser diferente e criadora de si para ser singular. Contudo, a *má consciência* é calada, na perspectiva crítica nietzschiana, porque acredita-se que seria um erro não querer seguir os costumes e hábitos considerados “bons”. Isso causaria sofrimento por causa da culpa de não se adotar uma *consciência gregária*. No entanto, isso inibe a criação, quando se deseja igualar o desigual. Nietzsche (2008c, p. 21) enxerga que “os espíritos raros, seletos, originais, têm sofrido no curso da história pelo fato de terem sido sempre considerados como maus e perigosos, pelo fato de eles mesmos se considerarem como tais”. Tomados pela fraqueza e pela culpa, a originalidade desses “espíritos” se esvai, pois são considerados, pelos moralistas, como portadores da *má consciência*. Roberto Machado (2002, p. 65) escreve que *a má consciência*, é alimentada pelo sentimento de culpa. Ela tem, segundo a perspectiva nietzschiana, uma dupla origem: “a primeira é a transformação do tipo ativo em culpado que se deu com o nascimento do Estado [...]; o segundo modo de surgimento da má consciência é a transformação do ressentido em culpado realizado pelo padre ascético”.

A memória ressentida, em um certo sentido, é carregada do valor inibidor, por estar amparada no medo. Isso se evidencia quando há lembranças de castigos. Nietzsche apresenta algumas imagens, na segunda dissertação do livro *A genealogia da Moral*, entre outras, de castigos como: apedrejamento, pisoteamento e esquartejamento para exemplificar algumas punições que deveriam servir como exemplo. Esses terríveis exemplos de castigos serviriam para alimentar as lembranças dolorosas tanto no corpo quanto na cabeça. Por meio das lembranças desses momentos, os indivíduos repensavam antes de praticarem alguma “má ação” para que não sejam punidos. Para isso, marcavam-se na memória do indivíduo, como se “marca o gado”, para que eles não se esquecessem da dor. Assim, tornavam-se “obedientes” e “responsáveis” por seus próprios atos morais. Com isso, definia-se uma *consciência gregária*, alimentando a culpa e o medo. Portanto, àqueles que pensavam diferente, ou seja, que se

colocavam distante da massa uniforme moralizante, seriam considerados portadores da *má consciência*. Eles se calam.

No dizer crítico do filósofo da *Genealogia da Moral*, ele destaca o poder do “medo e da culpa”, muitas vezes, alimentados pela perspectiva da cultural inautêntica, pela educação erudita e pela doutrina da moral, disseminadas nos três discursos negadores da vida: *do cristianismo, do moralismo e da metafísica*. Mas, também, da “Filosofia” tradicional em prol do fomento da educação como “vontade de verdade”, utilizando a memória para fortalecer os valores inquestionáveis. O dizer filosófico impregnado dessa “vontade de verdade” não quer ensinar a pensar por si, mas sim empanturrar as “cabeças” de excessos de histórias e transformar os receptores de pensamentos alheios e de conhecimentos idealistas.

Ao contrário desse peso que a *filosofia tradicional* carrega, Nietzsche aposta na transmutação dos juízos de valores moralistas, tendo como alicerce a criação – a arte – na perspectiva da afirmação e da recriação de si. Isso representa a característica do “espírito livre”, singular, que se encontra embebido da *vontade de potência forte*, das *forças ativas* para transmutar, isto é, estar em constante mudança para ser “senhor de si” e portador da força do “cultivo de si”. Dessa maneira, o “espírito livre”, sugere jogar o “jogo”, aprendendo a “navegar nas tormentas”, como arte de viver nas nuances da vida. Na visão de Nietzsche, assim seria possível transmutar a *filosofia tradicional* para a *filosofia do futuro*. Com isso, o dizer filosófico passa a ser “sincero e honesto”, disseminando por meio da palavra “viva” um discurso filosófico criador para afetar e ser afetado. Pois, de acordo com Deleuze (2014, ps. 20-21), para Nietzsche, “criar é aligeirar, é descarregar a vida, inventar novas possibilidades de vida. O criador é legislador dançarino”. Deleuze considera que, na perspectiva nietzschiana, o *filósofo do futuro* precisa ser intempestivo:

O filósofo do futuro, o filósofo-médico, diagnosticará a continuação de um mesmo mal sob sintomas diferentes: os valores podem mudar, o homem pode colocar-se no lugar de Deus, o progresso, a felicidade, a utilidade podem substituir o verdadeiro, o bem ou o divino – o essencial não muda, quer dizer, as perspectivas ou as avaliações de que dependem esses valores, velhos ou novos. Convidam-nos sempre a submetermo-nos, a sobrecarregar-nos com um peso, a reconhecer apenas as formas reativas da vida, as formas acusatórias do pensamento. Quando já não quisermos, quando já não pudermos encarregar-nos dos valores superiores, convidam-nos a assumir ‘o Real como ele é’ mas *este Real, tal como é, é precisamente o que os valores superiores fizeram da realidade* (Até o existencialismo manteve, nos nossos dias, um gosto assombroso de carregar, de assumir, um gosto propriamente dialético que o separa de Nietzsche). (DELEUZE, 2014, p. 20-21).

Logo, é no peso de viver que se constrói a moral do *rebanho*, tomando como alicerce a linguagem dogmática. Para resistir a esse pensamento mais pesado é preciso ter forças para recriar o que nos é inculcado como valores superiores da vida. Para Nietzsche (2009d, p. 10) “com todo o valor que possa merecer o que é verdadeiro, veraz, desinteressado: é possível que se deva atribuir à aparência, à vontade de engano, ao egoísmo e à cobiça um valor mais alto e mais fundamentalmente para a vida”. Contudo, ainda há um predomínio do valor do *discurso verdadeiro*. Mas, o *discurso criativo*, acerca da vida afirmativa, precisa resistir e existir. O *filósofo do futuro*, de acordo com a ótica nietzschiana, surgirá para recriá-lo. Ele rejeitará as oposições, como acontece na crença da metafísica e nos valores moralistas. Pois haverá a possibilidade da multiplicidade de relações, como uma trama onde os fios se entrelaçam. Nisso, seria necessário manter as perspectivas diversas, pois é impossível puxar um fio sem que a trama se desfça. Nessa ótica, Nietzsche enxerga a chegada do *filósofo do futuro* como “esperança” do surgimento de uma filosofia que se coloca “além do bem e do mal”.

Assim, a afirmação de que “homem é medida de todas as coisas” não se sustente mais. Para Nietzsche (2009d, p. 11) “por trás de toda lógica e de sua aparente soberania de movimentos existem valorações, ou, falando mais claramente, exigências fisiológicas para a preservação de uma determinada espécie [...]. Suponho que não seja, claro, precisamente o homem a “medida de todas as coisas”. A ação do homem não está só nas ideias, mas também no corpo, nos afetos e em tudo que o rodeia. Logo, a medida de todas as coisas, estão em todas as coisas. O *homo sapiens*, poderoso e provedor dos juízos *a priori* e portador da *liberdade inteligível*, sucumbe à dor e ao sofrimento. Oswaldo Giacoia Junior comenta que Nietzsche critica a teoria que eleva o homem por causa do caráter inteligível.

Um dos pontos principais de ataque de Nietzsche tanto a Kant quanto a Schopenhauer é a tese, sustentada por ambos, do caráter inteligível, esteio de sustentação do conhecimento transcendental de liberdade. Para ambos, a liberdade, em sentido transcendental, é o fundamento dos conceitos ético-filosóficos de imputação e, conseqüentemente, de responsabilidade, razão pela qual pode prover também de legitimidade os juízos a respeito do valor moral das ações humanas. Refutar essa tese é um dos mais básicos pontos de partida da arqueogenealogia de Nietzsche. (GIACCOIA JUNIOR, 2012, ps. 148-149).

Nas palavras de Oswaldo Giacoia Junior, em relação à concepção de Nietzsche sobre o “caráter inteligível”, isso representa o “esteio de sustentação do conhecimento transcendental de liberdade”. Nisso, foi imputado ao indivíduo carregar essa carga pesada, devendo ser compromissado e orgulhoso pelo que lhe foi concebido como *homo sapiens*. Assim, ele se culpa pelo cansaço de ter que estar sempre buscando um conhecimento válido e inquestionável, que

não o liberta. Ele se habituou com esse mal-estar. Acha-se fadado a ser o portador do “caráter inteligível”, da tarefa de buscar uma liberdade que não lhe pertence. Isso enfraquece o desejo de sentir e criar. Ao contrário, para alcançar a liberdade, teria que desenvolver e praticar o “caráter criativo”.

Nesse sentido, para refletirmos sobre a Educação filosófica no âmbito escolar, ressaltamos a visão crítica nietzschiana do “mal estar” da humanidade. Isso se sustenta pelo valor moral comandado pela “memória ressentida” e pelo “conhecimento transcendental”. Esse “mal-estar” da humanidade terá como consequência o aprisionamento do pensamento. Isso levará ao sentimento de “despertencimento”. No âmbito escolar onde poderia ser o espaço de liberdade e singularidade, acaba por alimentar a manutenção desse “mal estar”. Nesse cenário, a vontade de ser diferente fica enfraquecida, pois carrega-se a culpa de não pertencer ao grupo, mas também, de não conseguir ser singular. Nisso, a *má consciência* se “cala”, inibindo o pensamento livre e diferente. Então, a questão que nos inquieta é: o âmbito escolar estaria tomado pelo ‘mal-estar’ que inibe a criação?

Ao favorecer a igualdade de pensamento no âmbito escolar da sala de aula, aquele que desejasse ser diferente poderia ser desconsiderado. Contudo, no uso da linguagem criadora, os pensamentos diferentes são relevantes. Nesse sentido, na intencionalidade do dizer, há um “jogo” que se processa no exercício da construção e da desconstrução do dito moral de “rebanho”. Na construção encontramos os indivíduos “cativos” e “ativos”. Eles se movem no espaço onde estão presentes os juízos de valores, que se processam na moral do dever e no fardo do fazer. Já na desconstrução estão os indivíduos “livres” e “ociosos”. São eles os amantes da vida, buscam recriar. Não querem as mesmices, as promessas da “liberdade inteligível” e as respostas prontas. Eles querem se desvencilhar das regras, pois almejam apresentar “novos” pensamentos e “boas” práticas. Nesse sentido, seria preciso transgredir as regras, para transvalorar os valores moralistas. Todavia, muitas vezes, não é possível eliminar as regras, mas poderia ser viável recriar os costumes para não ser contagiado pelo “mal-estar” que levará ao “aprisionamento” do pensamento e à “fraqueza”.

Na visão crítica nietzschiana, para a Filosofia tradicional, o problema está na falta da “luz do saber”, ou seja, a valorização predominante da razão e o desprezo dos sentidos. Diferente disso, para Nietzsche, o problema está no excesso da crença na “luz do saber”. Portanto, é importante ressaltar que, na ótica nietzschiana, o “mal estar” que assola a humanidade, não está na falta de “luz do saber”, mas sim quando se pensa que sem essa “luz” a vida não tem sentido algum. Essa crença conduziria o indivíduo para baixo, não pela falta da

racionalidade a todo custo, mas pela desativação dos seus instintos e da imaginação. Pois, para Nietzsche:

A mais ofuscante luz diurna, a racionalidade a todo custo, a vida lúcida, fria, cautelosa, constante, sem instinto, em oposição aos instintos, tudo isso era apenas uma doença, mais uma doença – e de forma alguma um retorno à ‘virtude’, à ‘saúde’, à ‘felicidade’ ... Ser *forçado* a combater os instintos – essa é a fórmula da *decadência*: enquanto a vida *ascende*, felicidade é sinônimo de instinto. (NIETZSCHE, 2009c, p. 33)

Por isso, o ensino baseado na racionalidade a todo custo, na memória e no excesso de história tende para à padronização, à uniformização e, por consequência, à legitimação da linguagem dialética que pressupõe o privilégio da abstração. A concepção platônica teria, na perspectiva nietzschiana, por meio da “valorização do intelecto”, isto é, da racionalidade a qualquer custo, a pretensão de salvar os homens dos perigos da incerteza no uso dos instintos. Com isso, acreditou-se que o homem necessitava manter o predomínio da lucidez da razão. Nietzsche (2009c, p. 30), critica essa concepção platônica, afirmando, ironicamente que “é preciso ser sagaz, lúcido e claro a todo custo: qualquer concessão aos instintos, ao inconsciente conduz para baixo”. Assim, na percepção da Filosofia tradicional, a salvação da “humanidade” ocorreria por meio da “luz do saber”, do ensinamento através da dialética e da memória, inibindo a imaginação, os sentidos e os instintos.

Para isso, Nietzsche (2010a, p. 46) formula uma questão e em seguida apresenta algumas observações “como fazer no bicho-homem uma memória? [...] Jamais deixou de haver sangue, martírio e sacrifício, quando o homem sentiu a necessidade de criar em si uma memória; os mais horrendos sacrifícios”. Para que a “responsabilidade e o respeito” fossem qualidades preponderantes na sociedade seria preciso “lembrar”. Esse seria um momento de “reflexão”, ou seja, de lembranças sobre os castigos sofridos, para que o “mal feito” não se repetisse. O filósofo alemão afirma, ainda nesse aforismo, numa visão crítica que “com a ajuda dessa espécie de memória chegou-se finalmente ‘à razão’! – Ah, a razão, a seriedade, o domínio sobre os afetos, toda essa coisa sombria que se chama reflexão, todos esses privilégios e adereços do homem: como foi alto o seu preço! Quanto sangue e quanto horror há no fundo de todas as ‘coisas boas’!” A partir dessa perspectiva da razão, Nietzsche compreende que isso faz parte da manutenção de uma “consciência-de-si da razão”.

Em suma, o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento da consciência (não da razão, mas apenas do tomar-consciência-de-si da razão) andam lado a lado. Acrescente-se que não só a linguagem serve de ponte entre

um ser humano e outro, mas também o olhar, o toque, o gesto; o tomar-consciência das impressões de nossos sentidos em nós, a capacidade de fixá-las e como que situá-las fora de nós, cresceu na medida em que aumentou a necessidade de transmiti-las a *outros* por meio de signos. O homem inventor de signos é, ao mesmo tempo, o homem cada vez mais consciente de si; apenas como animal social o homem aprendeu a tomar consciência de si – ele o faz ainda, ele o faz cada vez mais. (NIETZSCHE, 2007d, p. 249)

Logo, para Nietzsche, a linguagem é situada fora de nós. Transmitimos ao outro uma mensagem por meio dos signos, de maneira oral e gestual. Ela é padronizada, incorpora-se ao conhecimento como “verdade” por meio das lembranças. Contudo, a partir dessas lembranças, surge o modo de pensar aprisionado. O que é recordado do passado passa a valer como verdade. Nietzsche considera que a prática, na modernidade, de privilegiar o excesso de história e de memória como verdade, provocou um empobrecimento das forças vitais, uma limitação para a criação de “novos” modos de pensar. De acordo com Miguel Barrenechea (2008, p. 135), na perspectiva nietzschiana, “quando não acatamos as forças vitais realizamos tarefas alheias, inautênticas e desnecessárias – portanto, nos escravizamos”. Logo, o excesso de história, a valorização demasiada da memorização e a hegemonia da erudição no ensino-aprendizado correspondem ao fomento de uma língua “morta”. Em suma, os “filisteus da cultura” e os “eruditos” ao adotarem o uso da língua, predominantemente, baseada na memória e no excesso da histórica, cercearam a criatividade que caracteriza a língua “viva”.

Scarlett Marton (2010, p. 21) afirma que, segundo Nietzsche, “a educação é o campo em que o filisteísmo se faz sentir de forma mais aguda. Imiscuindo-se nos mais diversos domínios culturais, ele também imprime sua marca nos estabelecimentos de ensino”. Portanto, os “filisteus da cultura” e os “eruditos” são aqueles que propagam a necessidade do propósito educacional para o acúmulo da memória. Assim, ornando-se de saberes *enciclopedistas* garantem um conhecimento massificado, desvinculado da vida, mas que responde à “febre” histórica da época. Para isso, o aprendizado é incutido de uma maneira repetitiva e transmitida por uma longa cadeia de afirmações, levando o aluno a pensar que as “verdades” correspondem às lembranças registradas, que são estáveis definidas como certezas no tempo e no espaço. Por meio de explicações sobre passado, lembranças e registros, acumulam-se conhecimento na memória, mas não se vivifica o presente. Com isso, deseja-se prever um futuro. Por outro lado, esquecendo o que nos aprisiona, transformamos o presente e recriamos outras perspectivas a partir do passado. Nesse sentido, é primordial que saibamos escolher entre aquilo que precisamos lembrar e aquilo que é necessário esquecer. Nietzsche demonstrou algumas

preocupações em relação ao excesso de história e ao acúmulo de memórias que não vivifica. Ele ilustra essa imagem por meio da seguinte narrativa:

Contempla o rebanho que passa diante de ti pastando. [...] O homem se entristece ao ver semelhante coisa, porque se dá ares de importância diante do animal e, no entanto, inveja a felicidade deste. De fato, é isso o que quer: não experimentar, como o animal, nem desgosto nem sofrimento e, no entanto, ele o quer de outro modo, porque não pode querer como o animal. Talvez tenha um dia ocorrido ao homem à vontade de perguntar ao animal: ‘Por que não me falas da tua felicidade e por que não fazes outra coisa senão me olhar? E o animal quis responder e dizer: ‘Isso acontece porque esqueço sempre o que pretendo responder’. Ora, enquanto o animal preparava essa resposta, já a tinha esquecido e se calou, de modo que o homem ficou surpreso. (NIETZSCHE 2003, p. 19).

Essa imagem do animal, sem a capacidade de lembrar, simboliza o desapego ao passado, pois ele não sofre por tudo o que passou, vive eternamente o seu presente e experimenta a simplicidade da felicidade sem dor. O ser humano, ao se apegar a um conhecimento do passado, sem recriá-lo, encontra-se amarrado, vive ressentido com suas lembranças. Ele carrega culpas e remorsos, tornando-se escravo do passado e não se sentindo feliz com o presente. Dessa maneira não vivifica o instante. A partir da perspectiva, apresentada na imagem da narrativa, remoer lembranças, negando o presente na vida concreta, seria desperdiçar o tempo. Em relação aos conhecimentos filosóficos, ao buscar novas maneiras de ensinar e aprender Filosofia, afirmando a vida e as diferenças, abriria espaço para a criatividade. Para isso seria necessário não privilegiar a memória, mas sim o pensamento criativo, como se fosse uma descoberta em cada instante, entendendo que, quanto necessário, seria preciso esquecer e em outros momentos lembrar para reconstruir o modo de viver paralisante, em busca do pensamento crítico, criativo, genuíno e dinâmico.

Apesar da memória ser a faculdade por excelência no momento de ensinar e aprender, pois é uma das condições para adquirirmos o conhecimento e criarmos relações entre os saberes, seria primordial, também, esquecer quando fosse preciso. Silvia Rocha (2006, p. 274) comenta no seu artigo⁴¹: *Tornar-te quem se é: educação como formação, educação como transformação*, que para “Nietzsche, ao contrário, o esquecimento não é apenas a ausência de memória, mas é uma faculdade ativa; é preciso saber esquecer, deixar o passado passar para ser capaz de seguir o movimento de transformação”. Muitas vezes, o esquecimento abre caminho para o imprevisto, para a criatividade. Então, que saibamos lembrar e esquecer o que precisamos e no

⁴¹ FEITOSA, Charles et tal (2006) *Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação. Assim falou Nietzsche V.*

tempo em que necessitamos. Além disso, libertar o pensamento das amarras do passado, tomado somente por leituras “enciclopedistas” e excesso de histórias para, assim praticar uma atitude filosófica – questionadora. Dessa maneira, afetar e ser afetado, experimentando o instante da vida concreta – “humanizar-se”.

Quando utilizamos, no momento de ensinar e aprender Filosofia, somente o conhecimento “enciclopedista” e a leitura erudita, segundo Nietzsche, ocorre um processo desenfreado de desumanização. Nisso, o ser humano é visto somente como um acumulador de histórias do passado desconectadas da vida no presente. Nesse processo, o indivíduo se torna prisioneiro da “consciência gregária”. Ao conhecer somente a história do passado, ele se coloca a serviço do conhecimento fechado, e não dos saberes referentes à vida no presente. Ao acumular conhecimentos do passado, possivelmente, deixaria de questionar sobre as circunstâncias vivenciadas aqui e agora. Isso não significa desenvolver a sabedoria, mas sim ter absorvido teorias elaboradas por outros. Esse tipo de formação visa à formação de indivíduos que se identificam com a máquina, que somente produz. Nisso, a Filosofia vai perdendo a característica de provocadora, pois só deseja ser mais um saber. Nietzsche questiona se os homens tomados pelo excesso de memória e de história seriam ainda homens? Ou, simplesmente máquinas para pensar, para escrever e para falar?

A filosofia, nos limites da cultura histórica, está desprovida de direitos se quiser ser mais um saber, reservada para ser íntimo, sem ação externa. Se, de uma forma geral, o homem moderno fosse somente corajoso e decidido, se não fosse ele próprio um ser interior cheio de inimizades e de antinomias, proscreveria a filosofia, não se contentaria de cobrir publicamente sua nudez. A bem da verdade, pensamos, escrevemos, imprimimos, falamos, ensinamos filosoficamente – até ali, tudo é mais ou menos permitido. Mas não ocorre de outra forma na ação, naquilo que chamamos vida real. Ali uma única coisa é permitida e todo o resto é simplesmente impossível: assim o quer a cultura histórica. Esses são ainda homens? – poder-se-ia perguntar então – ou talvez simplesmente máquinas para pensar, para escrever, para falar? (NIETZSCHE, 2003, p. 44).

Em relação à desumanização, Scarlett Marton (1990, p. 183) ressalta que, para Nietzsche, “as ideias, e até as ações de um indivíduo, quando se tornam conscientes e se expressam por palavras, podem vir a perder o que têm de pessoal, singular, único; passando pelo filtro da gregariedade, correm o risco de se tornarem comuns”. Há aqueles que são levados pela força da “cultura histórica” chamados de “homem gregário” e aqueles que querem ser criadores, “homem singular”. Na concepção nietzschiana, o “homem gregário” perdeu a coragem. Como consequência disso, esse indivíduo se entregou e se apegou à padronização da

linguagem para sobreviver na vida em coletividade. Nietzsche (2009c, p. 17) observa que “os homens mais espirituais, suponho que sejam os mais corajosos, também vivem, de longe, as tragédias mais dolorosas: mas justamente por isso eles honram a vida, por lhes oferecer a sua maior oposição”. No entrelaçar dessa luta pela sobrevivência em coletividade há aqueles que se superam. São os “convalescentes”, tomados pela força ativa da singularidade e da coragem. Eles não se limitam a viver somente para a conservação, mas sim para a autossuperação.

Aqueles que não se seduzirem por uma vida pré-formatada, desenvolverão uma maneira de viver mais “perigosa”. Esse grupo seria composto pelos *artistas* e pelos *novos filósofos*, indivíduos potencialmente dotados de vontade afirmadora da vida, inseridos em um processo vital criativo, dispostos a adotar perspectivas múltiplas impregnados de um “mar de forças”. Eles são capazes de valorizar as mudanças, agindo diferente do percurso existencial da “gravidade”, que puxa para um único centro. Todavia, Nietzsche (2003, p. 95) diz que muitas vezes, acontece com esse grupo, a mesma coisa que ocorre com os pássaros: “cegam-se alguns pássaros para que eles cantem melhor [...]. O que se aplica para cegá-lo é *a luz demasiado clara*.” Essa cegueira involuntária, poderá acontecer diante de condições como “vontade de verdade” dominadas de “poder da razão”, levando o indivíduo diferente à exclusão. Esses excluídos são considerados àqueles dotados da “*má consciência*”, que são calados. Para Nietzsche (2009d, p. 37) “a superação da moral, num certo sentido até mesmo a autossuperação da moral, inclusive: este poderia ser o nome para o longo e secreto labor que ficou reservado para as mais finas e honestas, e também mais maliciosas consciências de hoje, na condição de ardentes pedras de toque da alma”.

Nesse sentido, a transvaloração do modo de ensinar Filosofia, de acordo com Nietzsche, (2007a, p. 213) ainda está por vir, pois “nas Universidades: sempre se ensinou a crítica das palavras pelas palavras”. Existirá um espaço aberto para o uso da linguagem como arte, onde os indivíduos não estejam tomados pelo *espírito de rebanho* e pela *consciência gregária*. A sala de aula nas Escolas e nas Universidades, ainda, é o espaço mais oportuno para libertar o pensamento por meio das palavras. Esse seria o lugar para o cultivo do uso da linguagem como arte, onde o professor de Filosofia poderá promover um discurso filosófico criador como pulsão de vida concreta. Dessa maneira, possivelmente, o professor e o aluno serão afetados. É relevante alimentar *a vontade de potência ativa* e abrigar aqueles que são diferentes. Contudo, apesar de serem diferentes, muitas vezes, poderão ser prisioneiros do “medo”, conseqüentemente da “culpa”. Seria preciso libertá-los, não se pode deixar que a *má consciência* se “cale”, ela precisa “falar”. É na vontade do dizer singular que acontece o processo de ser o que se é. Nietzsche (2007d, p. 269) nos alerta para que fiquemos atentos

acerca da “solidez da educação e cultura, por certo que sem enganar a si mesmos, sem calar permanentemente sua própria má consciência. Pois, vocês sabem, todos os artistas modernos sofrem de má consciência”. Então, que surja aquele que incorpore a força do *artista e do filósofo do futuro*. Que seja possível dar “asas” aos artistas que estão tomados pela *má consciência* e embebidos do discurso criador. São eles, os vetores da *transvaloração* dos valores moralizantes. Portanto, que eles não se calem, falem e escrevam com liberdade.

Nietzsche (2010a, p. 12) afirma que desejaria dar um caminho diferente para a história da moral, pois ela é contada pelos “genealogistas da moral” ou “psicólogos ingleses”⁴². A partir dessa perspectiva crítica, Nietzsche (2010a, p. 13) afirma que a cor importante para eles é “o cinza, isto é, a coisa documentada, o efetivamente constatável, o realmente havido, numa palavra, longa, quase indecifrável escrita hieroglífica do passado moral humano!”. Eles representam a cor “cinza”. Com isso, no niilismo passivo, o pessimismo da vida é levado mais a sério. Na “coisa documentada” não há espaço para o “colorido”, pois o ar solene da palavra, legitimada, corresponde à tentativa de propor métodos inquestionáveis e indestrutíveis. Leon Kossovitch (2004, p. 113), escreve que, na visão de Nietzsche os “valores tristes e cinzentos definem o poder do corpo relativamente ao passado, mas a alegria está no porvir: os valores alegres são obras de criação”.

Pode se dizer que, também, a educação e a cultura na modernidade, baseadas no excesso de história do passado, foram tomadas pelos valores tristes e cultivavam a “cor cinza documentada”. Nesse sentido, Rosa Dias (2011, p. 102) escreve que, na visão de Nietzsche, a educação moderna “não permite a lenta maturação dos jovens. Por isso, o ser humano está longe de ser mestre em sua arte de viver”. Contudo, para reverter essa visão triste, presente na cultura e na educação da modernidade, a autora acrescenta que o jovem “precisaria vencer o grande tédio, precisaria de muito suor, até conseguir ‘achar suas cores, seu pincel, sua tela!’”. Esse indivíduo, jovem, embebido de cores, vida e coragem, aumentaria a sua força ativa, no momento que fosse estimulado a se deslocar do “rebanho”, para seguir o caminho próprio, ampliando o pensamento inovador. Maria Helena da Cunha (2003, p. 43-44), afirma que para Nietzsche o indivíduo, embebido dos valores afirmadores da vida, “cresce como as árvores: não num único lugar, mas por todo o lado e em todas as direções ao mesmo tempo, em cima,

⁴² Nietzsche (2010a, p. 15), no início da primeira dissertação da obra *Genealogia da Moral*, apresenta as características dos “psicólogos ingleses” como aqueles que tentaram reconstruir a “gênese da moral”. Com isso, eles colocaram em evidência o lado vergonhoso do mundo interior dos humanos. Para Nietzsche “eles não passam de velhos sapos frios e aborrecidos, pulando e se arrastando dentro e em torno do homem, como se nele estivesse no seu elemento, isto é, num *pântano*”.

embaixo, dentro, fora, a força brota ao mesmo tempo no tronco, nas hastes e nas raízes”. Pois, vivendo na imanência, nesta Terra, portador das suas “próprias tintas”, criará suas “cores”.

Com esse olhar em prol de uma educação filosófica libertadora das palavras e alegre, sigo para o próximo tópico. Neste momento, analiso a relevância da leitura e da escrita em movimento, ou seja, que “dança” com as palavras. Apresento um desvio do “filosofar fixado” para o “filosofar flexível”. Isso significa “libertar” as palavras das amarras que nelas se impõem. Nesse propósito pretendo apresentar os “estilos” da escrita nietzschiana. Com isso provocar a vontade de promover uma “sintonia” do dizer filosófico, isto é, tentar harmonizar a linguagem normativa com a linguagem criativa. Assim, analiso a possibilidade de, entre a imagem e o conceito, buscar o equilíbrio no dizer, como no movimento de uma dançarina, “dançando” com diversidade que a as palavras possam possibilitar diante da vida vivida.

2.1.3 Do ler e escrever que “dança” com as palavras

A vida está permeada pela linguagem. Nela encontramos uma diversidade de modos de dizeres que “dançam” com as palavras. Por isso, é necessário que ela “cheire” a vida concreta, espalhando o seu perfume para todos os lugares. No ato de ler e de escrever movimentamos nossas ideias como um exercício do pensamento, presentes nos espaços possíveis do real e do imaginário, no desejo de dizer e escrever “com arte” para se afetar e afetar o outro. A palavra está sempre se equilibrando para um lado e depois para o outro, assim como se movem os pés de uma bailarina, num exercício do corpo, desejando mostrar a sua melhor performance.

Pensar no ato de ler e escrever que “dança” com as palavras na Educação filosófica sobre a arte do dizer do filósofo, é para Nietzsche (2007d, p. 286) “o que o espírito de um filósofo mais poderia desejar ser, senão um bom dançarino. Pois a dança é o seu ideal, também a sua arte”. O dizer filosófico perpassa a luta com as palavras e no “enfrentamento” simbólico entre o *homo sapiens* e o *homo vita*. Apesar da linguagem ser mediada pelos signos padronizados, isto é, pelos códigos reproduzidos por sinais, é possível movimentá-la, incluindo nela a multiplicidade do pensar e do sentir na interpelação com o outro, na convivência. Portanto, numa comunicação dialógica. Nisso, existe por trás da “linguagem engessada” uma “linguagem dançarina”.

Assim, com o objetivo de ressaltar a “linguagem dançarina” na escrita e na leitura que perpassa pelas circunstâncias da vida, reflito sobre a diversidade dos estilos da escrita de Nietzsche. Nesses escritos ele apresenta a sua concepção de perspectivismo em um dizer filosófico polifônico. Com isso, quer ressignificar o sentido das palavras. Scarlett Marton

(2010, p. 141) ressalta que Nietzsche “lança mão de recursos vários para atrair seus leitores, provocá-los e levá-los a toda espécie de tentações. E todos eles concorrem para instigá-los a ruminar seus pensamentos. Quer ser lido lentamente, com cuidado e atenção”. O mais importante na leitura dessa escrita é a necessidade de tratá-la como uma peça preciosa, fazendo o papel de “ourives”, ou seja, uma arte da “ourivesaria”. Pois, na medida que se lê “ruminando” o lido e observando todos os detalhes no texto, é possível compreender, um pouco, do pensamento do filósofo. Contudo, é preciso que haja uma relação de “amor” entre o autor e o leitor, pois quando o autor aprimora a escrita, busca um leitor para lê-lo com cuidado e atenção, tornando a palavra comum entre eles. Dessa maneira Nietzsche lança a sua “isca” para ver se pesca algum “peixe”. Quando isso ocorre, há a comunicação dialógica, experiências, tensões de impulsos e presença de afetos.

Rosa Dias ressalta que “para nós, leitores da obra de Nietzsche, que pretendemos comunicar o que há de grande em seu pensamento, um problema então se apresenta: como interpretar um texto que nos concerne, que é atual, sem reduzi-lo à banalidade?” Rosa Dias esclarece que:

Há uma multiplicidade de estilos em Nietzsche. Ele se utilizou do gênero dissertativo em *O nascimento da tragédia* (1872), na *Genealogia da moral* (1887), nas quatro Extemporâneas: *David Strauss, o devoto e o escritor* (1873), *Da utilidade e desvantagem da história para a vida* (1874), *Schopenhauer Educador* (1874) e *Wagner em Bayreuth* (1876), do polêmico em *O caso Wagner* (1888), do autobiográfico em *Ecce homo* (1888). O aforismo, porém, é a sua forma predileta. Existem numerosas razões para essa preferência que podem mesmo justificar a sua escolha: a familiaridade filosófica com os textos fragmentários da Antiguidade (Demócrito, Heráclito, Empédocles etc.); sua afeição pela estética clássica francesa (La Rochefoucauld, Chamfort); a necessidade de dar agilidade ao seu “nomadismo espiritual”; a recusa de criar um sistema filosófico; a possibilidade de retomar os mesmos pensamentos, fazendo-os variar de maneira por vezes muito pequena, para lhes dar entonações musicais como fazem os músicos e, por fim o privilégio da forma, o desejo de fazer apagar a metafísica diante da arte. (DIAS, 2011, p. 24)

Os escritos de Nietzsche giram em torno de uma diversidade de modos dizer: narrativas, aforismo, ficção e autobiografia. Contudo os aforismos se destacam. Para escrevê-los, pressupõe-se que suas ideias foram reunidas, guardadas e em certo momento, colocas no papel. Acredita-se que, após feitas as anotações, ele as selecionava e, em certa medida, numa organização de acordo com o que ele pensava acerca de um tema, escrevia para disseminar sua multiplicidade de ideias. Jaspers (2011, p. 563) descreve a maneira que Nietzsche escrevia seus aforismos: “*insights* os acometiam enquanto ele estava andando; assim, nasciam seus escritos

fragmentados, chamados aforismos”. O aforismo representa um dos modos de escrever do filósofo que possibilita a liberdade de interpretar, mas por outro lado conduz a leitura apressada, pois o texto é curto. Ao contrário disso, como Nietzsche (2017, p.16) afirma “quem sabe respirar o ar de meus escritos sabe que é um ar das alturas, um ar *forte*”. Segundo ele, quer dizer em poucas palavras o que outros filósofos dizem em muitas. Contudo, em certa medida, é preciso saber lê-lo. Para isso, ele procura um leitor que seja curioso e esteja em busca de aventuras do pensamento, mas que seja seu companheiro, seu interlocutor.

O filósofo faz uso de aforismos, principalmente, a partir da fase madura. Ele, concebe uma conotação positiva da leitura desses textos, no sentido de possibilitar ao leitor buscar perspectivas diversas na interpretação do lido. Nietzsche (2009c, p. 126) afirma que “o aforismo, a sentença nos quais sou o primeiro a ser um mestre entre os alemães, são as formas da ‘eternidade’; minha ambição é dizer em dez frases o que qualquer outro diz num livro – o que qualquer outro não diz num livro”. Ele considera que o aforismo é um dizer breve, mas ao mesmo tempo, profundo. Nisso, há dois diagnósticos que se contrapõem no momento em que o leitor lê os aforismos: ter a coragem de se mostrar, mas ao mesmo tempo, o medo de confrontar as ideias. Todavia, na arte de ler e escrever como pulsão de vida seria preciso ser transformador de si, ter coragem de se superar e vontade de “dançar” com as palavras. Para adotar as características do indivíduo transformador de si seria necessário ir além de ser um interlocutor do autor, precisaria ser um interpretador, em seguida se mostrar, ou seja, recriar o lido. Nessa perspectiva, o caminho que poderá levar ao entendimento sobre a leitura e a escrita que “dança” com as palavras é a coragem de se “mostrar”.

Nietzsche (2017, p. 16) escreve, no prólogo da sua última obra intitulada *Ecce homo*, a seguinte frase: “ouçam-me sou tal e tal. Sobretudo não me confundam!”. Em seguida, afirma ser “um discípulo de Dionísio, preferia antes ser um sátiro a ser um santo [...] a última coisa que eu prometeria seria “melhorar” a humanidade”. Escrever, para ele, significa estar no mundo, observar, atravessar a ação da escrita pelo pensamento vivo do conhecimento em perspectivas diversas. Dessa maneira, fazer experiências com a palavra, estar presente no momento, na vida vivida, filosofando. Nietzsche (2017, p. 16) esclarece que para filosofar é preciso ter coragem em “cada conquista, cada passo diante do conhecimento”. No exercício da escrita filosófica seria necessário ter coragem de dizer sincero, ser inventor e “imperfeito”, vivendo o “real” de acordo com o que se acredita. Diferente disso, significa manter a crença na existência do homem ideal, perfeito e dotado de uma essência imutável. Isso seria uma opção pela covardia. Nietzsche prefere ser o antípoda desse homem ideal.

Na perspectiva de fomentar o pensamento inventivo e livre, com o objetivo de impelir o indivíduo para a recriação de si, diante das vicissitudes da vida, Nietzsche (2003, p. 53) afirma que “cada homem tem ao mesmo tempo sua necessidade individual, de tal modo que milhões de direções correm paralelamente em linhas tortas e retas, uma ao lado da outra, se entrecruzam, exigem, obstruem, aspiram seguir em frente ou voltar atrás”. Há, portanto, nesse percurso a opção de seguir em frente, mas também, dar um passo atrás, para se convalescer. Isso acontece na perspectiva da arte de viver, quando se recria o pensamento, percorrendo seu caminho em meio às curvas e às esquinas, seguindo a vida em seu fluxo e refluxo. Por fim, viver uma vida criativa. Rosa Dias (2011, p. 110) comenta que para Nietzsche a tarefa da arte é de embelezar a vida, pois “embelezar a vida é sair da posição de criatura contemplativa e adquirir os hábitos e os atributos de criador, ser artista da sua própria existência”. Neste sentido, a linguagem como arte faz parte da estética do cuidado de si. Usar as palavras no esforço de dizer sincero, no enfrentamento entre o que quer dizer e o que se pode dizer, representa uma luta que se articula na vontade e na coragem de “dançar” com as palavras. Assim, “dançar” com as palavras é uma maneira de poder “dizer a verdade de si”, mas também, “sobre a vida vivida”.

Para se pensar nessa arte de ler e escrever que “dança” com as palavras, retomo à importância do uso da linguagem criadora como “instrumento” para ensinar e aprender filosofia para a vida. Isso poderá ocorrer no momento da leitura de diversos textos e dos escritos por filósofos, não utilizando os manuais filosóficos de maneira técnica, mas sim relacionando e contextualizando os textos com experiências vividas. Os escritos dos filósofos estão permeados de questões sobre problemas que deparamos no nosso dia a dia. Por isso a palavra como “instrumento” do filosofar para a vida precisa ser “interpretada” e não “explicada”. O dizer filosófico deve ser abrangente e múltiplo, não carregar o peso de uma “verdade absoluta”, pois a linguagem circula no tempo e no espaço, num movimento constante de mudanças. Contudo, esse dizer só resiste se atingir, por meio da palavra, aqueles que são tomados pela força da *vontade de potência afirmativa da vida*, ou seja, os desprezadores da *vontade de verdade negadora da vida*. É primordial afetar e ser afetado pelo dizer filosófico. Para isso, os artistas e os filósofos devem se unirem para dizer a palavra por meio de textos e de maneira criativa.

Aqui ressalto as duas hipóteses do uso da palavra como “instrumento” de ensinar e aprender Filosofia que seguem por dois vieses diferentes. Primeiro, por meio da criação de conceitos, como *vontade de potência afirmativa da vida*, há a possibilidade de pensar por si. Segundo, por meio de conceitos fechados, como *vontade de verdade negadora da vida*, que inibe a singularidade. Na primeira hipótese, a força da comunicação como um *quantum* de impulso leva ao desenvolvimento da linguagem criadora, surgindo o “tipo”: *espírito livre*.

Nesse sentido, a palavra já não quer mais só comunicar, mas sim afetar. Rosa Dias (2011, p. 134) detalha que ao vivenciarmos as próprias experiências ocorre o “processo de dar estilo ao próprio caráter [que] é tão gradual quanto trabalhoso [...] Nietzsche detesta a vida fácil, acomodada, servil, humilde em seus objetivos”. Já na segunda hipótese, a padronização do conhecimento não afetará o outro, ao contrário, levará ao desinteresse e à passividade, isto é, à estagnação, fomentando um “tipo”: *espírito cativo*, menosprezando o desejo do cultivo de si.

Nessa última hipótese, que leva ao “tipo” *espírito cativo*, opta-se por seguir por meio do caminho mais rápido no momento de ensinar Filosofia, com base na memória e na explicação. Nesse sentido, o conhecimento não incita a dúvida, ele é atravessado pelo uso da palavra “legitimada”, fixada como respostas prontas. Isso significa adotar o desejo de encontrar o caminho seguro e padronizado, em que se tem o ideal de ensinar a todos da mesma maneira – como se todos fossem iguais. Assim, alimenta-se as certezas sobre o “ideal” e não há questionamentos sobre o “real”. Ao seguir esse caminho, o dizer filosófico não estimulará o exercício de pensar por si, perde-se a motivação de questionar. Os textos não “dançam” com as palavras. Para pensar sobre isso, apresento a seguinte pergunta: seria possível não se seduzir pela linguagem esclarecedora na Educação filosófica? Nietzsche (2010b, p. 33) afirma que “toda a nossa ciência se encontra sob a sedução da linguagem, não obstante seu sangue-frio, sua indiferença aos afetos, e ainda se livrou dos falsos filhos, que lhe empurraram os ‘sujeitos’”. Nesse sentido, a linguagem que se propõe explicar, quer provar algo, seduz, pois possui o “poder” da certeza na lógica racional.

A linguagem explicativa seduz grande parte dos estudantes, quando se adota a proposta esclarecedora dos fatos, por meio da “razão” a qualquer custo. No entanto, quando se promove uma experiência inovadora, no sentido do uso da linguagem criadora, isto é, ao invés de explicar, interpretar as palavras de modo que se conceba a prática da escrita e da leitura como criação, poderá alcançar a poucos. Quando utilizamos a linguagem como arte, no momento de ensinar e aprender Filosofia, há a possibilidade de despertar o interesse de questionar e problematizar. Na continuidade disso, na junção da arte com a Filosofia, a linguagem criadora se fortalecerá. Nietzsche (2010, p. 5) insiste que “ainda que nunca cheguemos a construir uma civilização bem-sucedida, precisaremos das extraordinárias forças da arte para aniquilar o instinto de conhecimento sem limites”. Dessa maneira, não se deixar seduzir pelo conhecimento dogmático, ou seja, pelo “poder” da razão a qualquer custo, pois quando se despreza os sentidos e se reverencia a razão, a humanidade vai perdendo a capacidade de imaginar. Nietzsche (2010, p. 17) observa que a palavra abrange apenas uma imagem e desta vez o conceito. Então, lembramos que, na concepção nietzschiana, o pensamento contém grandezas artísticas, pois

“toda a denominação constitui uma tentativa de chegar à imagem”. A pulsão artística da leitura das imagens está compreendida na apreensão da atividade do olhar, do cheiro e da escuta.

Anna Cavalcanti (2005, p. 82) comenta que Nietzsche concebe a existência da “associação entre a atividade do olhar e o intelecto [...] ao olhar um livro de ilustrações, observa Nietzsche, procuramos compreendê-lo”. A autora acrescenta que o mesmo “ocorre quando escutamos uma narrativa, procuramos unir os conceitos entre si e formar um todo com ajuda da imaginação”. Ela conclui que “tanto o olhar quanto a imaginação estão ligados ao intelecto, pois pressupõe um processo interno de articulação conceitual, pelo qual a imagem ou a narrativa são compreendidas”. Contudo, o dilema de ensinar e aprender Filosofia de maneira técnica persiste quando se alimenta a crença da separação entre razão e sentidos. Essa dualidade poderia ser suprimida no âmbito da Educação filosófica. Todavia, ainda se considera que filosofar é ultrapassar essa dualidade em busca “da verdade”. Quando se privilegia, no texto, a razão a qualquer custo, objetiva-se provar algo para persuadir. Ao contrário disso, quando se interpreta o texto e conecta-o com a vida vivida, não se quer provar nada, mas sim recriar pensamentos.

Um texto filosófico, escritos pelos filósofos, só é lido na perspectiva de uma linguagem criadora quando se permite travar um diálogo com o autor, isto é, “dançar” com as palavras com o intuito de problematizar e recriar o lido. Dessa maneira, ultrapassar o que está escrito, possibilitando fazer uma relação do que está escrito com o leitor e com a vida. Com isso, conceber uma linguagem criadora, em que o texto é recriado e o leitor é provocado. Quando pensamos além do lido, não encontramos respostas prontas. No decorrer da leitura surgirão novos pensamentos, maneiras diversas de imaginar, isto é, um modo abrangente de pensar. Esse seria o momento em que a linguagem poderá afetar, pois no instante em que se esquece a característica dela, como “verdades”, é possível “dançar” com as palavras. Assim, alimenta-se a vontade de desenvolver a *força de potência afirmativa*, ser cultivador do próprio estilo. Todavia, ao contrário disso, quando nos seduzimos pelas certezas, ficamos impotentes.

Logo, o desafio é concebermos o discurso filosófico criador repleto de vontade de recriar ideias, em que pensamentos, sensações e sentimentos estão relacionados com a vida. Para isso é necessário um deslocamento. Nisso, podemos citar como exemplo, de maneira simbólica, os “animais” que Nietzsche concebe nos seus escritos, cada qual com suas representações, saltando do espaço onde pertence e permanece para outro diferente. São os “tipos”, “personagens” como “a aranha e o camelo”, que transitam para um novo espaço, o da diversidade, dando lugar àqueles que são renovadores, transmutam, como “a águia e a serpente”⁴³. Nisso, para saltar,

⁴³ Esses animais, segundo Deleuze (2008, p. 39) são personagens de Nietzsche. A águia e a serpente exprimem o eterno retorno. Já a aranha representa o ressentimento e o camelo, o animal do deserto, exprime o niilismo.

transmudar, precisamos da recriação. Assim, no momento da leitura, o leitor precisa se permitir fazer um deslocamento, saltar de textos para imagens, recriando pensamentos permeados de experiências vividas. Pois, a vida é vontade de potência, batalhas regidas pela diversidade das linguagens, que se processam nos gestos, nos atos de falar, de ler e de escrever. Para isso, Nietzsche sugere que a linguagem filosofia seja considerada como *uma força artística*, pois, “necessitamos da arte” para não paralisarmos nossos olhares nas *formas* e, assim, vivermos.

Vivemos, certamente, graças ao caráter superficial de nosso intelecto, em uma perpétua ilusão: então, para viver, necessitamos da arte a cada momento. Nosso olho nos paralisa nas *formas*. Contudo, se nós mesmos educarmos gradualmente esse olho, veremos também reinar em nós mesmos uma *força artística*. Veremos até mesmo na natureza os mecanismos contrários ao saber absoluto: o filósofo reconhece a linguagem da natureza e diz “Necessitamos da arte” e “só nos falta uma parte do saber”. (NIETZSCHE, 2005b, p. 14-15).

Contudo, ao contrário da “força da arte” que ocorre com a criação, a “força do intelecto” acontece quando se quer alcançar a certeza. Para os eruditos, o intelecto seria primordial para a vida, mas os instintos e os afetos, no sentido de agir naturalmente, não teria muita importância. Nesse ponto de vista, os instintos seriam uma particularidade dos animais irracionais. Os afetos, que tocam, também não seriam relevantes, pois, corresponderiam a uma característica banal. O essencial para se viver, na concepção dessa perspectiva filosófica que busca o “saber absoluto” e as verdades necessárias, seria o de alcançar um futuro ideal. Todavia, não somos somente *homo sapiens*, somos também *homo vita*, pensamos, sentimos, imaginamos, conhecemos e vivenciamos nossos experimentos. Para Nietzsche (2007d, p. 250) “não temos nenhum órgão para o *conhecer*, para a “verdade”: nós “sabemos” (ou cremos, ou imaginamos) exatamente tanto quanto pode ser útil ao interesse da grege humana, da espécie: e mesmo o que aqui se chama “utilidade” é, afinal, apenas uma crença, uma imaginação”. Logo, sustentar a crença que somos animais superiores por sermos *homo sapiens* e alimentar a fé na existência de conhecimentos absolutos não quer dizer que encontramos a “razão para viver”. Nietzsche acrescenta que talvez tudo isso, seja apenas “a fatídica estupidez da qual um dia pereceremos”.

No prólogo do livro *A gaia ciência*, Nietzsche (2007d) nos conta sobre a vontade de vida e da sua convalescência, mas também, sobre como foi divertido escrever, pois precisava transbordar seus pensamentos. Para ele, o livro *A gaia ciência*, parece ter sido escrito “na linguagem do vento que dissolve a neve: nele há petulância, inquietude, contradição, atmosfera de abril, de maneira que continuamente somos lembrados tanto da proximidade do inverno, como da vitória sobre o inverno, a qual virá, tem de vir, talvez já tenha vindo...” (p. 9). Com

esse olhar de alegria, ele nega a “vida triste” e diz sim a experimentação, a “vida alegre”. Além dessa ótica do riso, seria necessário, segundo Nietzsche, identificar no filósofo as características de um “médico”, que quer diagnosticar os problemas da humanidade, que esse “filósofo médico” precisa ter “a coragem de levar ao cúmulo a minha [própria] suspeita e de arriscar a seguinte afirmação: em todo o filosofar, até o momento, a questão não foi absolutamente a “verdade”, mas algo diferente, como a saúde, futuro, poder, crescimento, vida” (p. 12). Para Nietzsche, filosofar significa dizer e escrever acerca da vida, como experimentação na imanência, afirmando-a com alegria e, ao mesmo tempo, provocando uma reflexão sobre a visão pessimista dela.

O valor da vida alegre ocupa um lugar preponderante na filosofia nietzschiana, pois, para ele, viver significa transformar continuamente tudo que somos para nos expandirmos. Essa transformação não pode se tornar um sofrimento. Por isso, mesmo na doença, ele considera a vida por uma perspectiva alegre. Nietzsche (2007d, p. 14) afirma que “da enfermidade, da grave suspeita voltamos renascidos, de pele mudada, mais suscetíveis, mais maldosos, com gostos mais sutil para a alegria”. Ele reconhece que quando escreve adquire poder da “convalescência”. Assim, até a doença poderia inspirá-lo para a criação, quando se transpõe do estado físico fragilizado para a vontade de viver alegre. Na experiência vivida, na dor ou no prazer seria necessário ser experimentador. Nisso, multiplicar o campo de visão, direcionando um olhar em perspectivas. Por um lado, na convivência, busca-se por meio da linguagem, a harmonia com o outro para manter a paz, estabelecendo regras e normas. Por outro lado, é importante uma visão singular, que afeta a si, por meio da linguagem artística, pois quando se é sincero, o gosto vem de si. Todavia, embora a experiência com o outro exija uma certa “obediência” no âmbito social, ela permite também uma “troca” de pensares e sentires. Assim, a linguagem perpassa o conhecimento numa dinâmica de escolhas, trocas e apropriações de saberes nas interpretações diversas e nas múltiplas experiências de vida para afetar e ser afetado.

O afeto, para Nietzsche (2007d, p.13), é o privilégio da sensibilidade. Ele afirma que, mesmo diante da predominância da vontade de “verdade” ainda “temos que parir nossos pensamentos em meio a nossa dor dando-lhes maternalmente todo o sangue, coração, fogo, prazer, paixão, tormento, consciência, destino e fatalidade que há em nós”. Ele quer mostrar que o conhecimento pode se tornar o mais potente dos afetos, numa vida em expansão. Sobre isso, acrescenta que viver significa “transformar continuamente em luz e flama tudo que somos, e tudo que nos atinge; não podemos agir de outro modo”. Por fim, ele conclui que “não somos batráquios pensantes, não somos aparelhos de objetivar e registrar, de entranhas congeladas”. Somos, portanto, uma multiplicidade de impulsos e afetos num constante experimentar-se.

Assim, com base na concepção nietzschiana de que a vida se passa no universo da linguagem, estamos sempre sendo afetados por ela quando vivemos concebendo a pluralidade de pensares e sentires com as palavras. O dizer filosófico precisa estar tomado pela alegria de viver. A escrita e a leitura que “dança” estão inspiradas na arte e incorpora-se às características do *espírito livre*. A partir disso, apresento as seguintes questões: a leitura de textos filosóficos poderia incentivar o surgimento do *espírito livre*? Seria, o *espírito livre*, dotado de uma sabedoria de vida? A palavra possuiria a força para afetar a si e ao outro?

Essas indagações nos conduzem para destacarmos a crítica nietzschiana sobre o aprendizado de Filosofia por meio dos livros eruditos. Para pensar sobre esse modo de dizer filosófico que limita o pensamento livre, analiso o aforismo 366 *Diante de um livro erudito* na obra *A Gaia ciência*. Aqui destaco três perguntas sobre a leitura de livros: a primeira pergunta: só se têm pensamento quando se lê um livro? Nietzsche (2007d) conta que tem o hábito de “pensar ao ar livre, andando, saltando, subindo, dançando, preferivelmente em montes solitários ou próximo ao mar, onde mesmo as trilhas se tornam pensativas” (p. 267). Ele acrescenta, ainda, que lê “pouco, mas por isso não lê pior”. Em seguida, afirma que quando lê um livro, escrito por um erudito, fica grato, mas ao mesmo tempo aliviado quando termina a leitura.

A segunda pergunta é: o especialista é um erudito? Nietzsche (2007d) observa que “no livro de um erudito há quase sempre algo opressivo, oprimido: em algum lugar vem à luz o ‘especialista’, seu zelo, sua gravidade, sua ira, sua subestimação do canto no qual fica e tece, sua concorda – todo especialista tem sua corcunda” (p. 268). Diferente desse corcunda, Nietzsche se considera um *andarilho* quando escreve.

Por fim a terceira pergunta: em algum momento necessitamos ser um erudito? Nesse ponto de vista, Nietzsche assume que, dentre várias leituras, muitas delas não são consideradas artes, mas sim “peças mercadológicas” para o ganho de dinheiro, pois os “parasitas da cultura” preferem “os corcundas” e esses são leitores dos livros eruditos. No entanto, Nietzsche diz: “eu os abençoo até mesmo por sua corcunda” (p. 268). Pois, apesar de tudo, admite que, em algum momento, necessitou ler um livro erudito.

A partir disso, por meio do objeto livro, que não é humano, mas que promove, também, o efeito de afetar, a leitura precisa ter a “força da arte”, deve ser diversificada. Pois, para Nietzsche (2008a, p. 127) esse objeto, o livro, é aquele que possibilita afetos variados, “busca seus leitores, inflama vidas, alegra, assusta, engendra novas obras, torna-se a alma de projetos e ações – em suma: vive como um ser dotado de espírito e alma, e contudo não é humano”. Nesse sentido, a leitura dos textos filosóficos poderá ser alegre, no sentido de possibilitar um salto para onde se “vive como um ser dotado de espírito e alma”. Ao resgatar a linguagem como

arte nos textos filosóficos, ressaltamos que a arte é capturada pela mudança. Ela quer ser alegre. No ato de ensinar e aprender Filosofia, por meio dos textos filosóficos embebido da linguagem como arte, quando ocorre a alegria no momento da leitura, surge a vontade de ouvir, conseqüentemente, a participação do ouvinte, isto é, a linguagem com a “força da arte” poderá afetar tanto quem lê quanto quem escuta.

Assim, conseguiremos “dançar” com as palavras. Pois, ela é estética, quando quer dizer o já dito de maneiras diferentes: como a arte de recriar o texto, respeitando os detalhes do que está escrito, mas acrescentando imagens e metáforas conectadas com a vida. Nisso, há um movimento com as palavras quando se recria o texto, reconhecendo o que é perene como significado da palavra, acreditando na possibilidade de acrescentar algo no dizer que poderá modificar o sentido dela, como tropos e imagens. A linguagem criadora quer ser inventiva. Nesse sentido, possibilita várias perspectivas diferentes. Os textos filosóficos só permitem “dançar” com as palavras quando são obras de “homens de exceção”, aqueles considerados “convalescentes”.

Contudo, ressaltamos a importância de conhecer e aperfeiçoar a língua materna. O estudante, ao dominar e compreender a língua materna estaria pronto para *polir sentenças*, ou seja, com a prática da escrita e da leitura ele será capaz de adquirir maior entendimento do texto. Para ler e compreender os textos filosóficos com a “força da arte” é necessário o domínio da língua materna. Caso contrário, não serão capazes de interpretá-los⁴⁴, ou seja, enquanto não se apropriarem do uso da própria língua, isto é, tornar-se um indivíduo letrado, será impossível o entendimento pleno do lido. Portanto, só após a apropriação da língua materna, o aluno terá a capacidade de ler os textos filosóficos com profundidade. Nietzsche (2008c, p. 14) escreve que a leitura da palavra representa “uma arte que exige um trabalho delicado e que não realiza nada se não trabalharmos com lentidão”. Assim, ele nos convoca a ler “com dedos e olhos delicados”, com vontade de “ruminar” a leitura em um processo de degustação lenta, imprimindo nela o pensamento criativo.

Nietzsche (2008a, p. 41-42) considera que interpretar um texto filosófico significa a *arte de polir sentenças* e “sem tal instrução prática, consideramos esse criar e formar algo mais fácil do que é na verdade, não sentimos com suficiente agudeza o que nele é bem realizado e atraente”. Ele acrescenta que por isso “os atuais leitores de sentenças têm com elas um prazer relativamente insignificante, mal chegam a saboreá-lo. [...] prontamente se dispõem a admirar, e ainda mais prontamente a se esquivar”. Por isso, no momento de ler os textos filosóficos, o

⁴⁴ Aqueles que não conseguem interpretar um texto são chamados de *analfabetos funcionais*, porque são alfabetizados, mas não compreendem o que leem.

professor deve incentivar o aluno: ler para eles, contextualizando o texto e interpretando as questões abordadas. É relevante não ter pressa para ler. É preciso “esculpir” as palavras, como se faz na “arte de ourivesaria”. É preciso conhecer as palavras, identificando os detalhes e as nuances delas. Dessa maneira, aprender a arte de ler, ater-se aos detalhes do texto filosófico. Após isso, provavelmente, a leitura se tornará mais atraente.

Nessa ótica nietzschiana, tendo em vista que o professor faz uso da palavra para ensinar, ressalto a hipótese de que na Educação filosófica, o dizer filosófico precisa estar carregado de duas particularidades: do *impulso* (contramão do rebanho – criação) e da *potência* (a favor da superação – embate). Para isso, é inevitável tomar distância dos discursos eruditos e moralizantes. Em seguida, aproximar-se da leitura como arte, conciliando o pensar com o sentir. Nessa conciliação acontece o encontro das imagens com as ideias, que possibilita uma relação com a liberdade de pensamento. Caso isso não aconteça, a leitura dos textos filosóficos, como também, o ensino de Filosofia se tornará opaco. Pois, não acontecerá o confronto entre os pensamentos diversos, não haverá a troca de experiências no “diálogo” entre o livro e o leitor. Contudo, isso simboliza a “força da arte” da leitura, que ocorre como na visão que temos em um “caleidoscópio”, quando visualizamos uma diversidade de cores e imagens múltiplas.

Pressupõe-se que o texto filosófico seja interpretado como a visão que temos em um “caleidoscópio”. Todavia, essa interpretação não representa uma relativização, ou seja, não se deve ler com base em crenças pessoais e desconectada do que está escrito, mas sim, recuperar o que foi lido dentro do contexto em que se insere. Para isso, seria preciso incorporar as qualidades de um filólogo⁴⁵. Rosana Suarez (2011, p. 22) escreve que Nietzsche reconhece os méritos do filólogo, pois a “filologia é o estudo minucioso, trabalho de concentração e dedicação que pouco a pouco permite liberar os escritos e as obras de arte do passado, apresentando-os, recuperando-os”. Isso significa ler lentamente, “ruminando” o texto em todos os detalhes. Nietzsche (2010a, p. 14) reconhece que para realizar uma boa interpretação dos textos “é imprescindível ser quase como uma vaca, e não um “homem moderno”.

Esse “homem moderno”, imbuído do discurso filosófico tradicional, usa a palavra para aprisionar o pensamento. Leon Kossovitch (2004, p. 81) apresenta uma crítica nietzschiana em que “a linguagem da filosofia [tradicional] está centrada na da comunicação [...]. As afinidades que a ligam à linguagem gregária podem ser resumidas na sua utilidade para a espécie. Pensar é, neste plano, produzir esquemas em vista da conservação”. Ou seja, deseja-se aprisionar o

⁴⁵ Jaspers (2016, p. 404) escreve que a Filologia exige que “nos aproximemos do verdadeiro sentido de textos tradicionais por meio do alijamento de modos de compreensão precipitados, fantasiados, que inserem algo nesses textos”.

pensamento. Ao contrário, na concepção nietzschiana, a linguagem em perspectiva, nos concede a visão da palavra como máscara. Maria Helena da Cunha (2003, p. 69) comenta que para o filósofo essa linguagem representa “uma função metodológica que é a de emprestar vários sentidos à mesma coisa tornando o unívoco, equívoco, como a linguagem poética. Daí a sua preferência pela utilização de *aforismo* e do *poema*”.

Nesse sentido, Nietzsche (2017, p. 54-55) quer escrever para “comunicar um estado, uma tensão interna de *páthos* por meio de sinais, incluído o tempo desses signos – eis o sentido de todo estilo; e considerando a multiplicidade de estados interiores é em mim extraordinária, há em mim muitas possibilidades de estilo”. Com isso, ele rejeita o modo tradicional do dizer filosófico como um sistema fechado⁴⁶. Rosa Dias (2011, p. 24) destaca que Nietzsche quer criar “a possibilidade de retornar os mesmos pensamentos, fazendo-os variar de maneira por vezes muito pequena, para lhes dar entonações musicais como fazem os músicos, por fim, o privilégio da forma, o desejo de fazer apagar a metafísica diante da arte”. Esse modo de escrever, como uma teia, permite que os pensamentos se misturem, isto é, que provoque tensão, estimulando olhares em perspectivas.

Para refletir sobre isso, recorro a leitura das Cinco conferências intituladas *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, quando Nietzsche critica os métodos pedagógicos empregados nos estabelecimentos de ensino da Alemanha no século XIX. Nesses escritos, por meio de uma conversa entre “figuras” representativas da Educação filosófica, ele nos propõe um deslocamento do pensamento fixo para o pensamento em fluxo. Nietzsche percorre uma linha tênue entre a “vida concreta” e a “vida contada”, perfazendo um caminho inverso da palavra “aprisionada” ele traz o discurso filosófico para a arte, libertando a palavra do conceito e da lógica argumentativa. Com uma visão estética e uma escrita interpretativa sobre a realidade concreta, ele propõe o *agon* (a luta/o embate) com as palavras. Dessa maneira, concede-nos excelentes exercícios para pensarmos sobre a troca de saberes na vida vivida.

Ainda com uma visão estética filosófica, Nietzsche (2005, p. 66), na obra *Assim falou Zaratustra*, no capítulo intitulado *Do ler e escrever*, rejeita o uso da palavra só para a erudição. Ele inicia o texto com a seguinte afirmação: “De tudo que se escreve, aprecio somente o que alguém escreve com seu próprio sangue”. A meu ver essa escrita com “sangue”, simboliza o fluxo e o refluxo e os afetos, como força da arte no uso da língua de uma maneira livre, alegre e ao mesmo tempo potente. Em seguida, o personagem *Zaratustra* diz que: “odeia todos que leem por desfastio”. Ele rejeita aquele que lê somente para guardar algo na memória ou com o

⁴⁶ Granier (2009, p. 22) ao examinar as obras de Nietzsche, compreende que sua escrita “zomba da argumentação lógica pedante e monótona”.

objetivo de se tornar um conhecedor das verdades. Miguel Barrenechea (2008, p. 85) escreve que Nietzsche ao se afastar dessa linguagem, quer “instaurar a leveza do dizer artístico, esta filosofia atinge a altura dionisíaca de uma reflexão que se desvencilha dos pesados fardos da tradição conceitual. Na linguagem artística as palavras “cantam”, abandonando o “espírito de gravidade” que os conceitos carregam”. Portanto, a leitura e a escrita precisam ser tomadas pela *vontade de potência forte* e, ao mesmo tempo, pela *leveza*.

Com a palavra liberta da “lógica”, interpreta-se o lido acerca de várias situações conflitantes, pensa-se sobre a vida – filosofa-se. A partir disso, absorvemos das palavras uma energia de vida criativa, sem regras. Nisso nos tornamos leitores *peripatéticos*, somos guiados para uma “floresta”, desbravamos os labirintos dos sentimentos e pensamentos e, com uma sabedoria de vida⁴⁷, tecemos a potencialidade de recriar uma nova interpretação sobre o lido. Nesse exercício da leitura, de maneira livre e criativa, aliviamos o “fardo” dado pela necessidade de sobrevivermos ao dogmatismo da palavra. Nietzsche contribui para o desenvolvimento dessa linguagem por meio do seu dizer “filosófico artístico”. Esse dizer se conecta com a vivência, pois a vida passa pelo universo da linguagem. Assim, Nietzsche (2005b) nos convida a “dançar” com as palavras: “aprendi a caminhar, desde então, gosto de correr. Aprendi a voar; desde então, não preciso de que me empurrem, para sair do lugar [...] Agora, estou leve; agora voo; agora, vejo-me debaixo de mim mesmo; agora, um deus dança dentro de mim” (p. 67). Para isso, é indispensável percorrer o caminho na luta com as palavras, “chegar ao topo da montanha” e “ri-se de todas as tragédias, falsas ou verdadeira”. (p. 66).

Portanto, ler textos filosóficos não significa, só reter informações, mas também, ter a vontade de provocar uma leitura alegre, recriando “novos” pensamentos e “boas” práticas de ler e em seguida escrever. Então, a palavra como “instrumento” de trabalho do professor deve estar impregnada dessa linguagem criadora para instigar o desejo de pensar por si. Pois, no movimento das palavras, há uma ação recíproca do encontro e do confronto – uma comunicação dialógica. A experimentação da “vivência” do lido provoca uma tensão, pois se articula com a vivência do não lido, enfrentando o conflito da dúvida e deparando com os contrastes existentes na diversidade da vida. O oposto disso, ensinar e aprender Filosofia, por meio de textos filosóficos com o objetivo de explicar logicamente, difundindo um conhecimento fechado, por meio de “livros eruditos” ou por meio da razão a qualquer custo, seria uma experiência vazia

⁴⁷ Schopenhauer (2005, p. 14) afirma que quando “o nosso pensamento encontra as palavras, ele já não é inteiro, nem está no âmago da sua essência. Quando começa a existir para os outros, ele deixa de viver em nós, como filho que se desliga da mãe ao iniciar a própria existência”.

de sentidos. Isso representa a prisão do pensamento. Nesse sentido, nas palavras de Nietzsche (2010b, p. 39), o filósofo estaria “aprisionado nas malhas da *linguagem*”.

A arte de ensinar Filosofia se processa por meio da linguagem liberta das amarras do dogmatismo e do moralismo, promovendo um saber alegre, afirmador da vida. Nisso, a filosofia ganha um olhar “especial”, diferenciado das outras “disciplinas” no momento em que concebe uma perspectiva holística, uma atenção à vida cotidiana e ao humano enquanto diversidades. Logo, o ato de filosofar se tornará libertador quando o “saber pesado” e “triste” se transformar num “saber alegre” e “leve”. Na visão nietzschiana, o “verdadeiro” filósofo não se dá ao direito de separar, na vida, o conhecimento e a paixão, pois para Nietzsche é preciso estar apaixonado pelo que se quer conhecer.

No próximo tópico, sigo em defesa de uma Filosofia carregada das características do *filósofo do futuro* em que o coração e o pensamento sejam conjugados. Pois para Nietzsche (2007d, p. 12) os filósofos não podem “distinguir entre corpo e alma, como faz o povo, menos ainda, diferenciar alma de espírito”. É inadmissível que o *filósofo do futuro* considere a possibilidade de concordar com a dualidade *corpo e alma*. Pois, na arte de ensinar Filosofia para a vida está em “jogo” a conciliação dessa pretensa dualidade: a *união do coração com o pensamento*.

2.1.4 Da união do coração com o pensamento

Para defender a união do coração com o pensamento, no dizer filosófico, destaco alguns escritos de Nietzsche: o aforismo 295 intitulado *O gênio do coração*, escrito na obra *Além do bem e do mal*; o aforismo 251, *O futuro da ciência*, na obra *Humano demasiadamente humano* e o prólogo do livro *Assim falou Zaratustra*. No primeiro escrito, será analisada a questão da diversidade, da autossuperação e da transformação. No segundo, sobre o desenvolvimento do saber alegre, por meio do conhecimento da ciência, em relação à possibilidade de cultivar uma “cultura superior”. No terceiro, acerca da importância de desenvolver um olhar diversificado, do “fito” em meio a perspectiva de quem olha e de quem é olhado. Nessas análises, o mais relevante é pensar na impossibilidade da concepção dual que separa sentido e razão na Educação Filosófica. A importância disso decorre da necessidade de conjugar os sentidos com as ideias, a emoção com o pensamento no momento de ensinar e de aprender Filosofia para fomentar a comunicação dialógica, no encontro alegre e no ato de afetar. Pois, no momento de filosofar, de acordo com a visão nietzschiana, não é permitido separar corpo e pensamento na vida vivida.

Ao conjugar sentidos, sensações, sentimentos e pensamento à vida que pulsa; o corpo, também pensa; a cabeça que pensa, também sente. Nesse enlace, acontece o enfrentamento de forças necessárias para que ocorra o dizer filosófico livre e criativo. Por meio das palavras escritas e faladas, sentidas e pensadas conectadas com a vivência, a linguagem filosófica ganha um movimento multifacetado que se propaga de maneiras diversificadas. Nesse momento o pensamento liberto, por meio da palavra, não se sustenta na visão dual: mente corpo e na polarização do homem em relação a vida concreta. Ao contrário disso, Barrenechea (2009, p. 24) afirma que, na ótica de Nietzsche, o dizer filosófico precisa “pensar com todo seu ser”, pois “não é possível isolar o homem concreto e o fruto do seu pensamento, já que todas as vicissitudes pessoais, todas as peripécias vitais transformam-se em ideias, todas as suas vivências participam na gestação da sua filosofia”. A comunicação dialógica atravessada por essa perspectiva de “pensar com todo o seu ser” corresponde ao encontro das duas linguagens: verbal e corporal, conseqüentemente, ao fomento da aceitação da diferença.

O encontro das diferentes linguagens permite a troca de conhecimentos a partir da proximidade dos falantes. Essa troca é relevante para se valorizar a diferença. A proximidade dos diferentes corresponde a uma relação mútua que se estabelece na linguagem que circunda a vida vivida. Por um lado, a partir da linguagem verbal acontece a troca de palavras; por outro, na linguagem corporal, ocorre a troca de olhares e de expressões. Scarlett Marton (2010, p. 144) comenta que Nietzsche considera a linguagem verbal um modo de comunicar algo, pois, “no momento em que alguns indivíduos procuram viver gregariamente, surge a necessidade de fixar uma designação das coisas, cujo uso seja válido e obrigatório de maneira uniforme”. Isso corresponde a uma visão crítica, quando a comunicação representa só um acordo entre os homens. Nesse sentido, a linguagem verbal é uma convenção social. Contudo, quando incluímos a linguagem corporal, os sentidos têm como pressuposto a comunicação direta do olhar e dos gestos, o corpo “fala” pelos sentidos. Com a junção das duas linguagens, a comunicação passa a ser mais singular, pois os gestos tendem a representar uma imagem mais direta no momento e no espaço presente. Então, a linguagem verbal deixa de ser, somente, um simples decifrar de signos padronizados, pois se incluem o olhar, os modos de expressão e os afetos. Assim, os pensamentos buscam o “fito” do outro, interpretando-se o olhar e os gestos.

Aqui, a hipótese é que na luta para desfazer a pretensa dicotomia das duas linguagens, seja premente a vontade de enxergar as diferenças e a capacidade de estimular a singularidade. Com isso, ao ultrapassar a fixidez da linguagem verbal, que se encontra carregada da pretensa crença na verdade dogmática, depara-se com a possibilidade da mudança, para que o indivíduo retorne mais forte. No uso da linguagem verbal dogmática, dificilmente, é exaltada a diferença,

consequentemente se pretende igualar o desigual. Contudo, no encontro das linguagens, *corporal e verbal*, uma poderá complementar a outra por meio dos diversos modos de comunicação, das palavras e olhares e gestos entre os indivíduos diante das adversidades vividas. Pois, os modos de viver são diversos e estão sempre em transformação. Quando Nietzsche afirma que vida é *vontade de potência*, significa que é preciso ter sempre a vontade de ser diferente e expandir as forças, pois, é na diversidade que acontece a autossuperação. Contudo, no modo de viver em prol de igualar os desiguais, conforma-se.

No momento de ensinar e aprender filosofia, a união dos sentidos com os pensamentos encoraja aqueles que desejam expandir suas forças, que querem ser diferentes e que almejam a mudança. Para isso, seria preciso dar asas ao “tipo” *gênio do coração*. Nietzsche (2009d, p. 177) faz uma provocação, no aforismo intitulado *O gênio do coração*, quando descreve as seguintes ações que caracterizam esse “gênio”: “faz calar e ensina a ouvir, que alisa as almas ásperas e lhes dá novo anseio a saborear – estender-se imóvel como espelho d’água, para que nelas se espalhe o profundo céu”. Acrescenta que esse gênio “ensina a hesitar e aprender com maior graça”. Ao apresentar essas características, Nietzsche nos surpreende revelando que esse “gênio” é o “novo deus Dioniso”⁴⁸ observador, descobridor e explorador. Esse deus possui as características de ser inovador, diverso e experimentador. O “novo deus Dioniso” assume um duplo papel, tomando por ele mesmo, como um par dicotômico. Ele não abandona o seu avesso. Estilisticamente, *o gênio do coração* não representa o oposto dele mesmo, mas a união desses opostos para que seja possível a sua transfiguração na diversidade da vida.

Nessa provocação, é primordial pensarmos na mudança do olhar que se desvia do “fito” da igualdade para o da diversidade, em função da constante transformação de si no vir a ser da vida. Logo, nessa visão de Nietzsche, não se é só um durante a imanência, no decorrer da vida há uma variedade de experimentos, diferentes fatos que provocam a transformação de si. *O*

⁴⁸ Destaco neste momento da Tese, que com um outro olhar, Nietzsche “apresenta” o “novo” deus Dioniso. Todavia, há na concepção nietzschiana duas perspectivas sobre esse deus: o primeiro deus Dioniso “aparece” no livro *O nascimento da tragédia*, em que ele valoriza a linguagem estética, como a mais nobre representação simbólica que atua na vida do homem, originária das forças naturais. Essa linguagem é representada pelas figuras dos deuses Dioniso e Apolo. Dioniso simboliza a embriaguez, a desmesura e a exaltação, comandando o ritual orgiástico, quebra toda medida, ultrapassa as limitações próprias de respeito às normas cidadinas, também, celebra o momento da exaltação, adotando uma linguagem simbólica do encantamento, da reconciliação entre os homens e a natureza. Ele se coloca distante das regras instauradas. Já Apolo, simboliza o equilíbrio, razão e luz, reina na bela aparência do mundo interior da fantasia, gerando as formas harmoniosas, o prazer, a “luz do sol”, o sonho e a beleza, reina em sua aparição a individualização, afirma a ordenação, a lembrança e a obediência, quer encontrar a verdade superior para achar a harmonia entre os homens, estabelecendo a medida, as regras, o comportamento e o equilíbrio. Eles são opostos, mas um não vive sem o outro. A coexistência dessas figuras representa a vida harmônica entre a medida e a desmedida, a busca do equilíbrio entre eles. A conciliação das características opostas representa, simbolicamente, as faculdades naturais da existência humana, entre o pensar e o sentir. Já o segundo deus Dioniso “aparece” no aforismo 295 do livro *Além do bem e do mal*. Ele simboliza a transvaloração, ou seja, a transformação de si. Esse será o cerne da abordagem teórica neste subcapítulo.

gênio do coração, nomeado por Nietzsche, não quer aprender com o homem, mas sim fazê-lo mais forte, mais profundo e mais belo. Simbolicamente, ele, o “novo deus Dioniso”, quer mostrar a importância de ter vontade de se superar, ou seja, de expandir as forças, sendo o que se é diante das vicissitudes da vida. Quando Nietzsche considera que o *gênio do coração* simboliza a união dos opostos, considera também, que ele não “abandona o seu avesso”. Portanto, não podemos descartar a necessidade de sobrevivência, mas é necessário que se valorize, principalmente, a vontade de criar, recriar e expandir as forças. Pois, é na diversidade e na mudança que, segundo a perspectiva nietzschiana, acontece a autossuperação de si.

Ao dizer que o *gênio do coração* é dotado de uma nova Filosofia, Nietzsche (2009d, p. 178) afirma que ele é isento de “pudor”. Identifica-o como “novo deus Dioniso”, que poderia ser considerado o “Dioniso filósofo”. Esse deus afirma sobre si que não teria “motivo para cobrir minha nudez”, acrescentando que “eventualmente poderia amar o ser humano”, porque acredita que é “um animal agradável, valente, inventivo, que não tem igual sobre a Terra”. Logo, o *gênio do coração* representa a figura simbólica do “novo filósofo”, da diferença e da mudança.

A partir disso, podemos considerar a possibilidade de vislumbrar uma “cultura superior” em que haja alegria no interesse pela verdade da pesquisa, como uma ciência prazerosa. Para isso, na “cultura superior”, seria necessário que o conhecimento, elemento do pesquisador e do filósofo, estivesse ligado ao prazer. Pois, com isso compreenderemos nossa força, ultrapassaremos nossas fragilidades e nos superaremos. O pesquisador precisaria se inspirar no *gênio do coração*, porque, sem isso não ocorrerá a mudança. Nisso, destacaríamos o encontro entre a ciência, como saber alegre; e a arte, como fazer criativo. Logo, no enlace das duas linguagens (corporal e verbal) e na diversidade das perspectivas (do olhar de si e do outro) seria exigido a força e a flexibilidade para o desenvolvimento da “cultura superior”.

Contudo, para o surgimento da “cultura superior”, de acordo com Nietzsche (2008a, p. 159), os pesquisadores, indivíduos do conhecimento, ou seja, cientistas e filósofos, precisariam ser possuidores de um “cérebro duplo”, “como que duas câmaras cerebrais, uma para perceber a ciência, outra para o que não é ciência; uma ao lado da outra, sem se confundir, separáveis, estanque; isso é uma exigência da saúde. Num domínio é a fonte de energia, no outro o regulador”. Como paixão pelo conhecimento e como paixão pela arte de criar. No entanto, a ciência cresceu sem a paixão pelo conhecimento. Bastava para ela o prazer e a curiosidade por ele. Na ótica, provocadora nietzschiana, a história e a religião consideravam que a ciência seria o maior meio para alcançar a virtude. Contudo, Nietzsche (2007d, p. 146) ressalta que “há algo novo na História, quando o conhecimento quer ser mais do que um meio”. O que seria esse

algo novo? É possível, paixão pelo conhecimento? Aqui temos um conflito acerca da palavra paixão: pode a paixão ser direcionada a mais de um objeto? Ela seria direcionada a algo absoluto? Filosofar significa ‘paixão pelo conhecimento’?

Nietzsche considera que filosofar é a arte da transfiguração. Todavia, para isso precisaria alegria no encontro, paixão pelo conhecimento, como ciência, e paixão pela arte, como criação. Enfim, ensinar e aprender Filosofia com paixão. No ato de filosofar seria interessante que ocorresse enfrentamento e, ao mesmo tempo, cumplicidade das forças do saber que perpassam a pesquisa e o conhecimento. Pois com isso, na concepção nietzschiana, há a possibilidade do surgimento da “cultura superior”. Ele considera que isso representa uma *dança ousada*, quando se conjuga o saber alegre e criador que pensa, que sente, mas também, que age. Nisso, incorporar o prazer do conhecimento à ciência, à filosofia e à arte. Nietzsche (2008a, p. 174) considera a “cultura superior” como uma *dança ousada*, mas para isso “é necessária muita força e flexibilidade”.

Há nesse aspecto, no ato de ensinar e aprender Filosofia, o desejo de ensejar “novos” pensares, sentires e olhares acerca de diversas experiências conectadas com a vida. Conhecimentos variados que ocorre entre a vontade de saber e de experimentar. Nessa perspectiva, estimula-se a vontade de conhecer, deseja-se alcançar um saber alegre, pela arte de criar conceitos e pelo esforço de experimentar e de recriar “novos” pensamentos. Para se chegar ao saber alegre, a Filosofia precisa afetar por meio de um dizer conectado à vida afirmativa. O “novo filósofo” não deve separar conhecimento de vida do saber viver, mas sim balancear o pensamento e a experiência, a paixão e a arte, a ciência e a alegria com o objetivo de expandir as vontades e de alcançar a “cultura superior”. Para isso seria preciso combinar prazer e rigor no ato de aprender e de ensinar, enquanto duplicidade, no dizer de Nietzsche, como num “cérebro duplo”. Isso significa, fomentar continuamente a vontade de desenvolver “novos pensamentos” e “boas práticas” na vida vivida. Contudo, isso não pode se tornar um “fardo”.

Com esse olhar Nietzsche (2007d, p 14) considera que a vida deve ser afirmativa, mesmo na doença, pois para ele “da enfermidade, da grave suspeita voltamos renascidos, de pele mudada, mais suscetíveis, mais maldosos, com gostos mais sutil para a alegria”. Assim, multiplicamos o campo de visão, direcionamos olhares diversificados. Somos experimentadores e afirmadores da vida alegre. Embora a experiência seja individual, necessitamos da convivência com o outro. O momento de ensinar e de aprender acontece por meio das diversidades de conhecimentos, leituras e vivências compartilhadas. O conhecimento afeta, quando é autêntico e sincero, pois corresponde a um saber interessado. O momento em que nos afetamos e afetamos o outro precisa estar impregnado da singularidade e da alegria.

Para Nietzsche, o indivíduo se torna pesado quando decide que o conhecimento não pode ser alegre e a que a vida é negativa. Isso não permite expandir as próprias forças.

Para transmutar essa forma “pesada” do conhecimento, que corresponde a um “fardo” na vida, seria fundamental seguir as pegadas do *gênio do coração* e alimentar a vontade de incorporar as características do “tipo” *cérebro duplo*. Assim, compreender que temos necessidades e fragilidades, mas que ainda, pela expectativa de ser mais potente, buscar oportunidades de vivenciarmos conhecimentos variados. Nesse sentido, o uso da palavra, tomada de alegria, arte e afetos no dizer filosófico, contribuiria para a transvaloração do discurso do conhecimento filosófico tradicional formatado, moralista e racionalista. Assim como acontece na “figura” do *cérebro duplo*, nas linguagens, corporal e oral, ocorre um movimento de contínua amizade em que se unem as forças, cada qual com o seu domínio para afetar. Nesse enlace, o indivíduo poderá se tornar mais potente. A partir dos “tipos” simbólicos do *gênio do coração* e do *cérebro duplo*, percebemos a necessidade da importância da união do coração com o pensamento para expandir as forças que nos afetam.

Há, nessa perspectiva da força do que nos afeta, um dilema. Na obra *Assim falou Zaratustra*, Nietzsche (2005, p. 32) narra que em um certo momento da vida, Zaratustra escolheu viver numa caverna sem a companhia dos humanos. Concebeu dois animais como seus companheiros: uma águia e uma serpente. Viveu dessa maneira num período de dez anos. Um certo dia decidiu sair do seu isolamento, e ao avistar o dia claro, fez a seguinte pergunta ao sol: “que seria da sua felicidade, ó grande astro, se não tivesses aqueles que iluminas!”. Nesse momento, ao se deparar com a “luz” do sol, demasiadamente forte, Zaratustra se sente iluminado, porém inquieto. Nisso, ocorre um dilema quando ocorre uma mudança de perspectiva acerca do “fito”, da inversão do olhar. O “sol” sem o “homem” para iluminar ou o “homem” sem o “sol” que o iluminasse. Ao reverter o olhar, em relação a importância de quem dá à luz e de quem a recebe, propõe-se uma transposição de “fitos”. Nesse sentido, simbolicamente, podemos pensar na diversidade do conhecimento e das perspectivas de olhares diversos. Primeiro, sobre a posição “humana” em relação ao universo, ao “sol”. Segundo, acerca da “luz” da “razão” como preponderante no mundo. Nisso, diante da escolha do “fito”, direcionado para aquele que recebe ou aquele que dá à luz, utilizamos as palavras que “dançam”, que rodopiam entre pensamentos e sentimentos no tempo infinito e no mundo finito.

Scarlett Marton (2010, p. 149) comenta que Nietzsche admite que a soma das forças permanece constantes no mundo. Pois, “embora múltiplas, elas são finitas. Num tempo infinito, só haveria, então, duas possibilidades: ou o mundo atingiria um estado de equilíbrio durável ou os estados por que passasse se repetiriam”. Scarlett Marton ainda acrescenta que, “se o mundo

tivesse algum objetivo, já o teria atingido; se tivesse alguma finalidade, já a teria realizado. Finito mas inciado: é o quanto basta para formular a doutrina do eterno retorno”. Assim, a vida segue o caminho tortuoso no acaso – *eterno retorno*. A partir disso, cabe destacar, a crítica de Nietzsche (2007d, p. 243) acerca da teoria da “evolução natural das espécies” de Darwin. Visto que, para o filósofo alemão “querer preservar a si mesmo é expressão de um estado indigente, de uma limitação do verdadeiro instinto fundamental da vida”. Pois, a vida significa expansão de forças e abundâncias.

Nietzsche (2017, p. 49) escreve que a sua fórmula “para a grandeza do homem é “amor *fati*” [amor ao destino]: nada querer diferente, seja para trás, seja para a frente, seja em toda a eternidade. Não apenas suportar o necessário, menos ainda ocultá-lo – todo idealismo é mendacidade ante o necessário – mas amá-lo”. Ele utiliza da expressão latina “*fati*” para pensar sobre o amor incondicional ao destino, na importância da experimentação neste mundo. Maria Helena da Cunha (2009, p. 19), escreve que “o filósofo entende que quando estamos em consonância com a necessidade (o *fatum*, o destino: ‘*amor fati*’), há aumento da potência, caso contrário há diminuição, por isso o único ensino válido é o de ‘ensinar a pensar’”. Portanto, para ele é preciso enxergar a vida com simplicidade, com leveza, mas também com dureza e coragem – com “amor *fati*”. Nisso, está a grande questão prática: ensinar Filosofia é ensinar a pensar? É propício cultivar a ideia de que há uma evolução natural e que somos todos iguais?

Sobre a questão da igualdade, pensando no ensino-aprendizado de Filosofia, compreende-se que o aluno só consegue expandir suas forças quando experimenta a diversidade. Isso significa que na diferença é possível que o aluno intensifique suas características singulares e mostre sua força criativa. Pois, quando o objetivo é de igualar os indivíduos, não se leva em consideração a diferença, deseja-se promover um ensino para o “rebanho”. O aluno que recebe esse ensino massificado pode ser compreendido, segundo Giacoia Junior (2006, p. 24), como “exemplar da espécie”, porque para Nietzsche, esse indivíduo passa a ser considerado “igualitário e uniformizante; pois em um rebanho, desconsidera-se as características singulares; cada indivíduo vale e é contado unicamente como exemplar da espécie, nunca pelo que é intrinsecamente”. Contudo, o ensino diversificado e o conhecimento em perspectivas propõem fomentar a vontade de ser diferente.

No próximo capítulo, amparada na concepção nietzschiana, da *paixão pelo conhecimento alegre* e pelo *amor pela vida afirmativa*, analiso a última ação proposta nesta Tese – *o agir* – parte integrante da tríade que é inerente à vida concreta e que perpassa o universo da linguagem por meio das palavras, dos gestos, das sensações e dos sentidos: *pensar, sentir e agir*.

3 AGIR COM A PALAVRA NO ENSINO DE FILOSOFIA

[...] haverá outro modo de salvar-se? Senão o de criar as próprias realidades? Tenho força para isso como todo o mundo – é ou não é verdade que nós terminamos por criar uma frágil e doída realidade que é a civilização? Essa civilização apenas guiada pelo sonho. Cada invenção minha soa-me como uma prece leiga – tal é a intensidade de sentir, escrevo para aprender. [...] Vida não tem adjetivo. É uma mistura um cadinho estranho, mas que me dá, em última análise, em respirar. É. Mas às vezes há também o profundo hausto de ar que até atinge o fino frio do espírito, preso ao corpo por em quanto.

(Clarice Lispector)

Escola é máquina de destruir crianças. Nas escolas as crianças são transformadas em adultos. É isto que todos os pais querem: que seus filhos sejam adultos produtivos. Como ficam felizes quando eles passam no vestibular! Nietzsche andava na direção contrária... Não era ovelha de rebanho. Era cabrito montês, que andava sozinho nas rochas. Criança não é meio para se chegar ao adulto. Criança é fim. O lugar aonde todo adulto deve chegar. Zaratustra tinha 30 anos de idade quando deixou sua casa e o lago de sua casa e subiu para a solidão das montanhas. Lá viveu por dez anos, tendo por companhia a sua serpente, a sua águia e o sol. Chegou um dia, entretanto, em que ele se sentiu como transbordante. E então teve saudades dos homens.

(Rubens Alves)

Neste terceiro capítulo destaco, nos textos da autora Clarice Lispector e do autor Rubens Alves, as palavras “dançarinas”. Ao movimentarem as palavras, em meio ao conflito que se estabelece no momento de escrevê-las entre o real e o ideal, eles “dançam” com elas. Eles usam as palavras na perspectiva de percorrerem por questões acerca do que se chama realidade.

A autora escreve sobre a vida perene, em que o ideal seria “criar as próprias realidades”, pois ela diz que a vida “não tem adjetivo. É uma mistura um cadinho estranho, mas que me dá, em última análise, em respirar. É. Mas às vezes há também o profundo hausto de ar que até atinge o fino frio do espírito, preso ao corpo por enquanto”. Clarice Lispector apresenta nos seus escritos uma grande preocupação com a realidade em que vivemos. Ela pergunta: “haverá outro modo de salvar-se? Senão o de criar as próprias realidades”? Para ela, refletir sobre a vida que é perene significa, então, pensar no fluxo e no refluxo da experiência vivida. Logo, viver significa estarmos em pleno movimento, como uma “mola” nos comprimimos e nos expandimos. Assim nos movimentamos.

No texto de Rubens Alves encontramos questões sobre vida “real”, quando ele critica os modos que as crianças aprendem nas escolas e a perspectiva do adulto em relação a formação dessas crianças. O autor escreve que a “escola é máquina de destruir crianças. Nas escolas as crianças são transformadas em adultos. É isso que todos os pais querem: que seus filhos sejam adultos produtivos”. Em seguida diz que “criança não é meio para se chegar ao adulto”. Escreve sobre questões concretas, na atualidade, para questionar sobre o caminho seguido em relação à educação das crianças. Em seguida, ressalta que Nietzsche “andava na direção contrária”, pois “não era ovelha de rebanho. Era cabrito montês”. Para ilustrar essa afirmação, Rubens Alves reconta um trecho do livro do filósofo, *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*: “Zaratustra tinha 30 anos de idade quando deixou sua casa e o lago de sua casa e subiu para a solidão das montanhas. Lá viveu por dez anos, tendo por companhia a sua serpente, a sua águia e o sol”. Continua recontando que “ele se sentiu como transbordante. E então teve saudades dos homens”. Foi assim que “Zaratustra de Nietzsche” seguiu para um outro caminho para fora da “caverna”, na “Terra” com o objetivo de ensinar sobre “além do homem”. Nisso, Zaratustra queria deixar de experimentar suas próprias ideias para tê-las com os outros, aprendendo e ensinando; agindo e interagindo. Enfim, atuando com as palavras, falando e escutando.

Após apresentar os belos escritos da autora Clarice Lispector e do autor Rubens Alves, em que “dançam” com as palavras entre “criar e mostrar a realidade”, prossigo com minha “andança” filosófica. Nisso, baseada no pensamento de Nietzsche, pretendo percorrer entre textos escritos por pesquisadores, permeados por reflexões, sobre a Educação filosófica nas

escolas, para assim, “experimental” e “agir” com as palavras acerca de relatos de práticas de aulas da “disciplina” de Filosofia nas Instituições de ensino. Esses textos apontam para o dilema de ensinar e aprender Filosofia para a vida. Assim, busco provocar reflexões sobre o *agir* com as palavras para instigar uma postura inquietante e uma atitude filosófica na sala de aula. Isso representa o traço marcante desta Tese sobre o exercício de aprender a pensar filosoficamente, atravessada pela linguagem criadora e pela vida vivida.

A vida é sempre um aprendizado no momento em que agimos e experimentamos os nossos desvios. Contudo, ela é perene, pois nascemos, vivemos e morremos. Essa é uma das questões mais relevantes no dizer filosófico: a transição pela vida: de onde viemos, para onde vamos, quem somos e o que fazemos aqui e agora? Na visão de Heráclito “tudo flui” as águas do rio estão em fluxo. Nietzsche (2005b, p. 240) afirma que “*Por cima* do rio, tudo está firme, todos os valores das coisas, pontes, conceitos, todo o bem e o mal: tudo isso está firme”. Dessa maneira, Nietzsche nos provoca e nos alerta para olharmos para outra direção. Nessa imagem do rio, ele identifica que “a água flui”, só não flui o que está “por cima”, as pontes e pinguelas.

Com um olhar em perspectivas, como na imagem do rio, entre “o que flui” e o que “está parado”, busco neste último momento desta Tese refletir acerca do *agir* com as palavras no âmbito da Educação filosófica. Analiso questões acerca da prática do ensino-aprendizado de Filosofia na sala de aula, no sentido de tentar “mostrar a realidade” por meio das palavras. Para isso, recordo dos escritos de Nietzsche, quando ele critica a educação e a cultura na época em que viveu. Pois, acreditou-se que com a manutenção de uma linguagem filosófica voltada para a racionalidade a qualquer custo, vivendo-se numa cultura inautêntica para a produtividade, seria possível “melhorar a humanidade”. Para isso, destaco dois textos das obras do filósofo: *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém* e *Ecce Homo: como alguém se torna quem se é*. Na primeira, ressalto sobre a relevância da escrita estética de Nietzsche como arte, isto é, uma “filosofia poética” em que ele usa a palavra de maneira simbólica, expressando seus pensamentos por tropos e imagens. Na segunda, no sentido de ser uma escrita que, parafraseando Nietzsche, pretende “dizer quem se é”, destaco nesse escrito a intenção do filósofo em narrar a própria “história”. Logo, analiso nessas duas leituras, principalmente, a perspectiva da “singularidade” para repensarmos sobre a prática de ensinar e aprender Filosofia.

A partir da ótica nietzschiana, em relação ao *agir* filosófico, destaco a dicotomia entre o dizer de uma “filosofia ideal” e de uma “filosófica real”. Pretendo mostrar ou “recriar uma imagem” quanto ao momento de ensinar e aprender Filosofia. Com isso, escrevo sobre os modos de se colocar filosoficamente no âmbito da Educação filosófica na escola diante da vida concreta. Tendo em vista a diferença da conjuntura em que Nietzsche viveu e o contexto

educacional atual, esclareço que, em alguns momentos, tomo distância do espaço e do tempo em que ele se encontrava, mas ao mesmo tempo, aproximo-me do pensamento dele. Portanto, analiso questões acerca do dizer filosófico na atualidade. Para isso, percorro uma linha tênue, no tempo e no espaço em que se sucedeu a oferta da “disciplina” de Filosofia. Mas, também, permito-me acrescentar um olhar questionador, no esforço de promover uma reflexão sobre as experiências vividas nas práticas didáticas pedagógicas nas aulas de Filosofia. Além disso, analiso alguns escritos de pesquisadores sobre ensinar e aprender Filosofia no âmbito escolar. Através desses textos, destaco algumas perspectivas abordadas e relatadas pelos autores. Em seguida, acrescento alguns relatos da minha prática de ensinar Filosofia, uma conversa para repensar a realidade na vida concreta. Por fim, analiso a necessidade da Educação filosófica transmutar da concepção socrática de “conhecer a ti mesmo” para perspectiva nietzschiana de “tornar-te quem se é”, como uma proposta de educar a si mesmo. Com isso, não se suspeitar de quem se é, mas sim, no fluxo e refluxo da vida vivida, tornar-se. Por fim, sigo com a análise sobre a importância de ser um “mestre” e de valorizar e proteger o “gênio”.

3.1 Sobre o perspectivismo no dizer filosófico

Aqui, apresento a questão do perspectivismo, no viés do conhecimento, no sentido do uso da palavra no *espaço* e no *tempo*, quanto à multiplicidade de pontos de vista. Oswaldo Giacoia (2006, p. 26) escreve que na concepção filosófica de Nietzsche, o perspectivismo é compreendido “como inversão do platonismo e superação da crítica tradicional do conhecimento. Por sua vez, é o perspectivismo que fornece a base epistemológica para uma interpretação global do mundo centrado no conceito de vontade de poder [potência]”. Nietzsche valoriza o conhecimento como interpretação plural, sustentado pelos afetos e pelos impulsos num fluxo de relações cambiantes. Nesse sentido, o dizer filosófico passa pela estrutura do uso da palavra e da nossa percepção diante da vida concreta. Certamente esse conhecimento está diretamente relacionado ao que se carrega de experiência e de vivência. Isso significa que os olhares podem tomar diversas direções em certo momento e em certo lugar. Leon Kossovitch (2004, p. 46) afirma que “o perspectivismo para Nietzsche está inserido num campo de diferenças; cada perspectiva é definida pela intensidade atingida, mas, ao mesmo tempo, ela se liga às possibilidades de crescimento [...] ‘todo aumento de vigor e de potência abre perspectivas novas e faz crer em horizontes novos’”.

Nietzsche (2008a, p. 179) escreve que é necessário seguir “avante no caminho da sabedoria, com um bom passo, com firme confiança! Seja você como for, seja sua própria fonte

de experiência! Livre-se do desgosto com seu ser, perdoe a seu próprio Eu, pois de toda a forma você tem em si uma escada com cem degraus, pelos quais pode ascender ao conhecimento”. A meu ver, o filósofo, sustenta que é preciso ir em frente, lembrar e esquecer no momento certo. Assim, o uso da palavra admite uma variedade de interpretações. Contudo, sempre haverá um olhar de restrição, ou seja, de uma escolha, uma visão do indivíduo, um conhecimento imanente num labirinto de pensares e sentires. Dessa maneira, também, os escritos filosóficos circulam entre vivência e pensamento. Isso tudo perpassa pela suspeita e não pela certeza diante do conhecimento dos viventes e das circunstâncias da vida. Nesse sentido Nietzsche escreve que:

Um eremita não crê que um filósofo – supondo que todo filósofo tenha sido antes um eremita – alguma vez tenha expresso num livro suas opiniões genuínas e últimas: não se escrevem livros para esconder precisamente o que se traz dentro de si? – ele duvidará inclusive que um filósofo possa ter opiniões “verdadeiras e últimas”, e que nele não haja, não tenha de haver, uma caverna ainda mais profunda por trás de cada caverna – um mundo mais amplo, mais rico, mais estranho além da superfície, um abismo atrás de cada chão, cada razão, por baixo de toda “fundamentação”. Toda filosofia é uma filosofia-de-fachada – eis o juízo de-eremita: ‘Existe algo de arbitrário no fato de ele se deter *aqui*, de olhar para trás e em volta, de não cavar mais fundo *aqui* e pôr de lado a pá – há também algo de suspeito nisso’. Toda filosofia também esconde uma filosofia, toda opinião é também um esconderijo, toda palavra também uma máscara. (NIETZSCHE, 2009d, p. 175)

Há uma tendência “mascaradora” em toda a palavra que se estabelece no “aqui” e “agora”. Todavia, as máscaras podem ser consideradas uma representação da *arte da criação*. Ela está disponível para ser usada mediante a vontade de lutar contra a existência de um hiato entre conhecer e viver. Pois, tudo está interligado. Além disso, não existe uma vivência, mas várias vivências, como também, não há um único conhecer, mas sim, conhecimentos plurais e múltiplos pontos de vista. Ao entrar em contato com outros indivíduos, até será possível acrescentar outras perspectivas, sem se perder de si mesmo. O isolamento, em todo o momento, significa um estado de solidão, uma “caverna” numa existência de um “eremita”. Isso poderá corresponder a uma fuga, para uma “vida ideal” em que não acontece o enfrentamento de ideias na convivência com o outro. Poderá ocorrer, também, uma posição de conformidade ou condenação. Nietzsche (2005b, p. 91) no seu escrito intitulado *Do caminho do criador*, nas palavras de *Zarathustra*, afirma que “o pior inimigo que podes encontrar serás sempre tu mesmo; tu mesmo estás à tua espreita em cavernas e florestas”. Pois, continua ele, provavelmente vai “arder nas tuas próprias chamas, deverás querer; como pretendieras renovar-te, se antes não te tornasses cinza!”.

O isolamento é relevante quando ocorre por pouco tempo. Ele é interessante para se “convalescer”. No retorno desse isolamento há um encontro com a vida “real”. Ou seja, com o confronto na diversidade de conhecimentos em perspectivas. Esse retorno é capaz de nos afetar nos momentos em que se tem a força para se convalescer, pois se padece e se perde, depois se ergue e se acha. Gilvan Fogel (2003, p. 48) afirma que o conhecimento como perspectiva para Nietzsche, é “uma doutrina do real enquanto e como movimento de experiência ou a compreensão de realização de realidade como sendo o mesmo que realiza”. Nisso surge a questão do interesse, ou seja, da “escolha”, para assim, afetar e ser afetado. Ao pensarmos no perspectivismo do “fíto”, recorro o que já foi abordado anteriormente, quando Nietzsche, “conta” quando *Zarathustra* pergunta ao sol se ele teria a felicidade, caso não houvesse aquele para ele iluminar. Diante dessa imagem, podemos fazer uma analogia em relação ao cânone educacional da “filosofia ideal”, quando se inverte o valor da vida pelo valor da “luz” do conhecimento dogmático. Essa ilustração da mudança do “fíto” direcionado, por um lado para a “luz” do saber ou para um outro lado para a experimentação do viver, está permeada pela ética e pela estética. A imagem “sol” simboliza uma *interpretação* e, portanto, a mudança de valores, quando mostra a inversão do olhar entre a “luz” que ilumina e aqueles que são iluminados. Nisso há uma “escolha”.

Nietzsche (2005b, p. 34-38) escreve que *Zarathustra*, depois de fazer a pergunta ao sol, resolve sair da sua “caverna” para falar para o povo e ensinar “o além do homem”. Ao descer a montanha, no caminho para a “praça do mercado”, encontra um *velho*, que o aconselha a não ir para junto dos homens. Mas, *Zarathustra* insiste nessa ida. Ao chegar à cidade, depara com uma quantidade de indivíduos reunidos para assistir ao espetáculo do “funâmbulo”. Ali se inicia o discurso para ensinar “o além do homem”. Em um certo momento *Zarathustra* é interrompido por alguém, em meio àqueles “homens do povo”, que diz: “já basta de ouvirmos falar do funâmbulo; agora, queremos vê-lo! E o povo todo riu-se de *Zarathustra*. Mas o funâmbulo, julgando que o discurso se houvesse referido a ele preparou-se para o seu trabalho”. Esses homens da “praça do mercado”, não compreenderam a mensagem de *Zarathustra*, que não queria falar do funâmbulo, mas sim ensinar sobre “o além do homem”, nada entenderam, ainda não tinham “ouvidos” para a escuta daquele ensino. Roberto Machado (2011, p. 58) comenta que: “o fracasso pedagógico de *Zarathustra* se deve ao fato de o povo não estar preparado para receber sua mensagem, por lhe faltar a base de seu ensinamento: o conhecimento, ou melhor ainda, a morte de Deus. Como se tivesse chegado cedo demais em um lugar errado”. Logo, os homens da “praça do mercado” estavam tomados pelos valores dos conhecimentos que aprisionam as mentes.

Para Nietzsche (2007d, p. 278) os valores aprisionadores das mentes, são alimentados pelo niilismo passivo: o cristianismo, o moralismo e o racionalismo a todo custo. Leon Kossovitch (2004, p. 117) afirma que na concepção de Nietzsche, o niilismo ativo e passivo “dizem respeito ao modo de produção. Ele é, assim, signo de hierarquia ou de sua ausência. Mas, ao mesmo tempo define o poder criador. O niilismo passivo, como impossibilidade de criar, tem na negação o seu movimento, mas o ativo, ao recuar (o passado), é força de criação (do porvir)”. O niilismo passivo contribui para a acomodação, quando se fecham “olhos” e tapam os “ouvidos” para o que é diferente. Essa acomodação corresponde à decadência da Educação e da Cultura. Por isso, o niilismo passivo é “a morte” do que caracteriza a diferença. Com isso, àqueles que, de acordo com a mensagem de Píndaro, pretendem “tornar-te quem se é” vão se enfraquecendo e preferindo adotar a mensagem socrática de “conhecer-te a ti mesmo” da essência do que se acredita ter.

Até aqueles, indivíduos famintos por ultrapassarem os conhecimentos permeados pelos “artigos de fé”, poderão ficar acomodados. Muitas vezes, eles são levados pelos dizeres de uma “filosofia do ideal”, na qual se crê na existência da primazia da transcendência e na irrelevância da imanência. Assim, tomados pelas verdades absolutas, conseqüentemente, pela atitude negadora da vida, visarão às certezas. Nisso permanece o conhecimento dogmático, tranquilizador, que os conforma e os paralisa. Esses são indivíduos tristes e negadores da vida. Nietzsche (2005b, p. 116) enxerga, no dizer de *Zarathustra*, a necessidade de ter como companheiros aqueles que são afirmadores da vida, com “ouvidos” abertos para a escuta e que tenham “[...] vontade libertadora e portadora de alegria. O querer liberta, é esta verdadeira doutrina da vontade e liberdade”. Nisso, é preciso ser um procriador do conhecimento e se libertar do “tipo” autoritário. Diria, então *Zarathustra*: “no conhecimento, sinto apenas o prazer da minha vontade de procriar e evolver”.

Ao contrário da educação conduzida pela “filosofia ideal” tomada pela visão pessimista da vida e pela necessidade da busca da “verdade”, a educação regida pela “filosofia real” concebe a vida afirmativa com alegria acerca dos conhecimentos e das experimentações. Nisso, os filósofos que Nietzsche (2009d, p. 104) identifica na “figura” do *filósofo do futuro* “serão mais duros (talvez não apenas consigo) do que homens humanos poderiam desejar, não lidarão com a verdade para que ela lhes ‘agrade’, os ‘eleve’ ou ‘entusiasme’ – pelo contrário, será mínima a sua crença de que justamente a *verdade* comporte esses prazeres para o sentimento”. Além disso, serão alegres criadores de valores, mas também, “sorrirão, esses severos, quando alguém disser na sua presença: ‘esse pensamento me eleva: como não seria verdadeiro?’” Na

ótica nietzschiana, o surgimento desses filósofos, não significa "salvar a humanidade", mas sim criar valores afirmadores da vida.

Os *filósofos do futuro* precisarão adotar um conhecimento pluralista. Com isso fortalecer a proposta de ensinar sobre “o além do homem”. Para ilustrar essa característica, apresento o dizer de *Zaratustra*, em que Nietzsche (2005b, p. 323) afirma que: “há sempre uma coisa mais necessária do que a outra”. A partir dessa afirmativa, destaco a visão conflitante nietzschiana sobre a palavra “lei”. Há nisso, uma provocação para pensarmos acerca da dupla força do “poder” da “lei” moral: para universalizar ou singularizar a atitude do indivíduo na sociedade. Há um paradoxo em relação à palavra “lei”, no sentido moral, pois há um conflito entre o *agir* para a universalidade e o *agir* para a singularidade diante da vida vivida. A palavra “lei”, no sentido moral, poderá ser vista por duas óticas: por um lado, a “lei” rígida, que fixa e universaliza as regras da conduta, despersonalizando o indivíduo. Por outro lado, a “lei” que considera a força de potência, representando uma visão *agonística*, uma disputa em termos dinâmicos, no conflito e na luta para fugir do sentimento de ressentimento. Essa “lei” atrai à vontade, num processo de autossuperação, quando o indivíduo se opõe à angústia de viver diante da moral impositiva de valores eternos. Nietzsche (2007b, p. 90) repensa e reinterpreta a “lei”, recriando o tradicional significado dela, afirmando que “a nova lei deve poder se realizar – dessa realização devem surgir a superação e a lei suprema”. Essa “nova lei” quer suprimir a tirania para aumentar a força em expansão do indivíduo.

Contudo, pode-se questionar a viabilidade da existência dessa “nova lei” na perspectiva *agonística*, defendida por Nietzsche. Assim, fica a questão para se pensar: seria possível, a supressão da palavra “lei”, mantenedora da moral universal? Com isso, teria espaço para o surgimento do “super homem”? Nietzsche (2005b, p. 89) de uma maneira provocativa, pergunta, na voz de *Zaratustra*: “podes dar a ti mesmo o teu mal e o teu bem e suspender a tua vontade por cima de ti como uma lei? Podes ser o teu próprio juiz e vingador da tua lei”? Ao pensar na perspectiva da Filosofia, carregada das “certezas”, portanto, “legitimada”, a fala do *Zaratustra* nos causa uma inquietação. Para Nietzsche, o *filósofo do futuro* é dotado da qualidade do artista – embebido do conhecimento pluralista, é autêntico e criador de conceitos. Nessa ótica, Nietzsche (2010d, p. 105-106) ressalta que eles “estendem a mão criadora para o futuro, e tudo que é e foi torna-se para eles um meio, um instrumento, um martelo. Seu “conhecer” equivale a criar, seu criar equivale a legislar, sua vontade da verdade equivale à *vontade de potência*”. Para pensar nessa perspectiva, Nietzsche, apresenta nas palavras de *Zaratustra*, algumas indagações: “Existe hoje semelhantes filósofos? Já existiram tais filósofos? Não têm

que existir tais filósofos?” Sem o comando desses filósofos, muitas vezes, a Filosofia poderá se tornar opaca até para aqueles que por ela têm admiração.

Ao pensar sobre tais “figuras” dos filósofos, círculo entre as palavras “devir e “prelúdio”. A primeira representa a imagem de uma ponte. A segunda, podemos considerar como um início estagnado. A palavra “devir” nos remete a concepção de Heráclito⁴⁹ em relação ao movimento, pois para ele tudo está em transformação. Nietzsche (2017, p. 61) compreende esse movimento do vir a ser como um “dizer sim à vida, mesmo em seus problemas mais duros e estranhos; a vontade de vida, alegrando-se da própria inesgotabilidade no *sacrifício* de seus mais elevados tipos”. Já a palavra “prelúdio” leva-nos ao oposto de dizer sim a vida, ou seja, corresponde ao momento de “elevação” por meio da razão a qualquer custo, mas também, pela compaixão diante da fraqueza daquele que se agarra em algo para se tornar seguro. Isso conduz a “filosofia do ideal” como estagnação em meio a esperança do remédio para a “salvação da humanidade”, gerando conformismo e estabilidade.

Nietzsche (2009d, p. 133) escreve que afirmar a vida, exige forças para viver diante das vicissitudes dela, pois, é preciso “ser múltiplo e uno, juntar a máxima extensão ao lado do máximo conteúdo”. Portanto, para seguir com a vontade de mudança na visão em perspectiva, Nietzsche (2017, p. 91) afirma que depois de resolvida a sua tarefa que diz sim, “era a vez da sua metade que diz não: a trasvaloração mesma dos valores existentes, a grande guerra”. No sentido de *agon*, uma luta pela mudança e pela superação. Assim, tomar distância das características daqueles que se escondem atrás de costumes, opiniões, medo e comodismo. Isso condiz com a luta daqueles dotados dos conhecimentos em perspectivas, possuidores da multiplicidade de pontos de vista e da vontade de derrubar “ídolos”. Para isso, seria importante fugir dos recantos cômodos, do “canto da sereia”, dos lugares comuns.

A imagem do “voo da águia”, mas também, da vontade de estar só por algum tempo, momento provisório do ser “solitário”, representam a necessidade de mudança para se chegar à convalescência. Isso conduz a vontade da autossuperação de si. No dia em que *Zaratustra* chegou à “praça do mercado”, em que o seu discurso foi rejeitado, ele pensou que estivesse falando para todos que lá estavam, mas não falou para ninguém, pois os ouvidos deles estavam “fechados” para o conhecimento. Nietzsche (2005b, p. 334), por meia das palavras de *Zaratustra*, diz que ao cair da noite todos “eram funâmbulos, os meus companheiros, e cadáveres; e eu mesmo, quase um cadáver”. Contudo, para *Zaratustra* surgirá um outro dia, uma “nova manhã”. O “novo conhecimento” não alcançou aqueles homens da “praça do

⁴⁹ Nietzsche (2017, p. 62) considera que a “doutrina de Zaratustra poderia ter sido ensinada também por Heráclito”.

mercado”, porque ainda permaneciam carregados do “espírito de rebanho”. Naquele momento, a massa de homens “piscando os olhos” dizia: “somos todos iguais”. Eles estavam embebidos pelo tal “modelo”, representavam o “tipo” adaptado. Assim, incapazes de ultrapassar os modos de pensar e agir da maioria, acomodavam-se diante da “massa” uniformizante. Esses foram, reconhecidos por Nietzsche, como a figura do “último homem” em contraponto com a do “além do homem”. Todavia, na ótica nietzschiana, a coragem da “águia” e do “solitário” seria o meio que levaria à recriação de si. Para isso, *Zarathustra* indaga e em seguida afirma:

Tendes coragem, meus Irmãos? Sois animosos? Não a coragem diante de testemunhas, mas a coragem do solitário e da águia, aquele que não tem mais, sequer, um Deus para presenciá-la?

Não as almas frias, os muares, os cegos, os bêbados, chamo eu animosos. Ânimo tem quem conhece o medo, mas *vence* o medo; quem vê o abismo, mas com *altivez*.

Quem vê o abismo, mas com olhos de águia, quem deita a *mão* ao abismo com garras de águia, esse tem coragem. (NIETZSCHE, 2005b, p. 336).

Nesse sentido, ter “coragem” e ser solitário, por alguns momentos, significa ultrapassar o si mesmo. Assim, é preciso ousar “voos altos” e “descer da montanha”, como fez *Zarathustra*, tomado pela vontade de espalhar o conhecimento que nele transbordava. Isso simboliza a passagem de um saber guardado para si e o saber ensinado ao outro. Em vista disso, lembremos da imagem da “ponte”. Ela representa a ligação entre a solidão e a convalescência, no deslocamento para se superar, ou seja, na ótica nietzschiana, a superação de si está compreendida no percurso, não no início, muito menos na chegada. Roberto Machado (2011, p. 74) afirma que para Nietzsche “a autossuperação criadora da existência, significa para *Zarathustra*, pensar o homem como ponte e não como meta. [...] tomar-se como meta é desprezar o processo de auto-superação próprio da vontade que só pode levar ao último homem ou à ausência de vontade”. Por isso, Nietzsche (2005b, p. 38) considera que o indivíduo criador representa uma passagem e não uma chegada, pois “o que há de grande, no homem, é ser ponte, e não meta: o que se pode amar-se, no homem, é ser uma *transição* e um *acaso*”.

Nessa ótica, ao pensar sobre a grandeza do homem como transição, remeto-me aos seguintes questionamentos acerca da oferta da “disciplina” de Filosofia: seria possível perpassar do ensino como “técnica” para o ensino como “criação”? O que seria real, o que seria ideal na prática pedagógica? O exercício de ensinar é relevante como “ponte” e não como “chegada”? Podemos dizer que seria possível, por meio dos escritos filosóficos, de acordo com Nietzsche (2017, p. 91), conceber “o lento olhar em volta, a busca de seres afins, *daqueles* que de sua

força me estendessem a mão para a obra da destruição – a partir de então todos os meus escritos são anzóis: quem sabe eu entenda da pessoa mais do que muitos?... se nada mordeu, não foi minha culpa. Faltaram peixes...”. Logo, seria preciso afetar, como diria Nietzsche, “fisgar peixes”. Para isso, seria necessário tomar como base que a Filosofia precisa da arte como cenário. Por isso, a linguagem como arte representa “anzóis”. Para se pensar nisso destaco as seguintes questões: o professor de Filosofia seria capaz de “fisgar os peixes”? Será que há “peixes”? Há Filosofia do presente? Tomada por essas indagações, sigo para o desafio de pensar acerca da oferta do ensino de Filosofia nas Instituições de ensino, no decorrer do tempo e no espaço em que se sucedeu, ou seja, no momento da “escolha” de ofertar a “disciplina” de Filosofia nos currículos escolares.

3.1.1 Da oferta do ensino de Filosofia

Um retorno ao período colonial, quando se inicia a oferta do ensino de Filosofia no Brasil, parece ser uma maneira interessante para refletirmos sobre os seguintes questionamentos: Por que ensinar Filosofia? Para que aprender Filosofia? A oferta do ensino de Filosofia, a partir do período colonial, foi impensada⁵⁰ ou havia um objetivo especial. Muitas vezes, o ensino de Filosofia foi confundido com o religioso. Inicialmente, os jesuítas pretendiam catequizar os indígenas e os africanos. Com o passar do tempo, desviou-se do foco religioso, consistindo, então, na promoção de um conhecimento erudito, privilegiando as classes dominantes. Já no período da modernidade, com o fomento das ciências e da industrialização, priorizou-se a razão a qualquer custo, mas principalmente, a formação tecnicista. Por isso, o governo vigente “escolheu” excluiu a “disciplina” de Filosofia do currículo do 2º grau. Todavia, com a intensão de se manter o “equilíbrio entre o pensar e o agir”, retornaram com ela, como oferta obrigatória, com o “intuito” de efetivar uma “formação humanística”⁵¹.

⁵⁰ De acordo com Maria Lucia de Arruda Aranha (2002), inicialmente, os jesuítas ensinavam Filosofia para a catequização dos índios. Esse ensino era “servo da teologia”. Passado o tempo, no século XIX, década de 20, a Filosofia passou a ser uma “disciplina” obrigatória nas instituições de ensino. Com isso, a partir da criação dos cursos jurídicos, focou-se na importância dessa “disciplina” para a erudição da elite. No contexto político, em 1964, com o golpe militar, que durou 20 anos, os brasileiros perderam o poder de participação crítica, inclusive, nas instituições de ensino. Em 1967 a UNE (União Nacional dos Estudantes) foi considerada fora da lei e subversiva. Por isso, o lema era “o estudante é para estudar; trabalhador para trabalhar”. Ocorreram reformas na educação, e a “disciplina” de Filosofia foi retirada do currículo. No ano de 1969, a disciplina de Educação Moral e Cívica entrara no currículo através de um Decreto Lei baixado por uma junta Militar. Os grêmios das escolas de 2º grau se transformaram em Centros Cívicos, sob a orientação do professor de Educação Moral e Cívica. Nesse período foi introduzido a educação tecnicista.

⁵¹ Em 1961 foi promulgada a primeira LDB nº 4024. Nela a “disciplina” de Filosofia era facultativa. Foi reformulada pela Lei nº 5.692/1971. Nessa Lei, a “disciplina” de Filosofia foi extinta. No ano de 1982, com a Lei

Poderíamos dizer que, algumas vezes, o ensino de Filosofia estabeleceu-se como “vazio”, outras como “cheio”, dependendo da perspectiva ou do interesse em ofertá-lo. Ou seja, de uma maneira ou de outra, deu-se importância demasiada à oferta da “disciplina” de Filosofia nas Instituições de Ensino. Pois, quando esvaziada de interesses, retirava-se a “disciplina” dos currículos, mas caso fosse vista com alguma necessidade e intencionalidade, enchia-se de sentido e a recolocava no currículo. O sentido genuíno do ensino de Filosofia – crítico e questionador – está sempre em vigor. O jogo de interesses, também, sempre se mantém. Logo, a “disciplina” de Filosofia se torna importante em alguns momentos, já em outros, não. Desde sempre, houve uma inconstância da oferta obrigatória no currículo escolar. Os interesses, principalmente, daqueles que se enxergam como poderosos, fazem-se premente na “escolha” de ofertá-la ou não. Ressalto que isso acontece até os dias de hoje. Quando grupos de dirigentes receiam o poder crítico do pensamento filosófico eles a afastam, excluindo-a do currículo escolar de modo coercitivo, por meio de leis.

Os governos sancionam leis, submetendo em massa às decisões impostas acerca das mudanças do currículo escolar. As mudanças, em relação à oferta da “disciplina” de Filosofia, acontecem de acordo com a necessidade da conjuntura cultural, política, social e econômica. Há, portanto, por trás disso, uma preocupação com a problematização das coisas e as questões perturbadoras no *agir* com as palavras, por meio do dizer filosófico. Para pensarmos nisso, destaco os seguintes questionamentos: é premente fomentar, no âmbito escolar, uma visão ética e estética? Pensar filosoficamente promoveria uma visão crítica no modo de pensar dos jovens alunos? Essas perguntas funcionam como um fomento no exercício de pensar por si, em que a atitude filosófica contribuiria, não só com uma visão crítica, mas também, com o propósito de refletir com profundidade sobre as coisas simples e concretas acerca da vida vivida.

Atualmente, acontece mais uma mudança no currículo do Ensino Médio⁵² quanto a “oferta” da disciplina de Filosofia. A pergunta relevante acerca dessa mudança é: por quanto

7.044, a “disciplina” de Filosofia voltou a ser inserida no currículo, mas restringia-se a só um tempo de aula, em uma série do 2º grau. Com atual LDB 9694/96, no art. 36, faz-se menção aos domínios do conhecimento de Filosofia, porém, não a incluiu na grade curricular. Após 47 anos da 1ª LDB, com Lei 11.684/08, a “disciplina” de Filosofia passou a ser obrigatória no Ensino Médio. Porém, recentemente, com a lei 13.415/17 declara-se que só os componentes curriculares de português e matemática serão obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. Esclarece-se que todas as outras disciplinas “serão abordados conforme arranjos curriculares das escolas”. Mas, não serão obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio (www.mec.br).

⁵² BRANCO, Emerson; BRANCO, Alessandra, IWASSE, Lilian, ZANATTA, shalimar escrevem que “Os efeitos gerados pela aprovação da lei no 13.415/2017 mostram que a reforma do ensino médio é mais uma mudança na história da educação nacional que está alinhada ao neoliberalismo imposto, principalmente, por organizações internacionais e interesses mercadológicos. Além disso, são preocupantes a possível precarização e o esvaziamento do ensino, com a supressão de conhecimentos historicamente organizados e sistematizados pela humanidade, promovendo ainda mais perda da qualidade da educação. Também é válido destacar que a lei tende

tempo a Educação filosófica permanecerá nos currículos das Instituições de ensino? A imposição legitimada da inclusão e da exclusão da “disciplina” de Filosofia na “grade curricular” das escolas, representou, e ainda representam, a manutenção do pensamento modelador por meio do discurso em prol da padronização do conhecimento proposto para a *massa*. Portanto, tendo em vista que, a crítica e o questionamento estão no cerne do dizer filosófico no momento de ensinar e aprender Filosofia, é primordial que possamos *agir* com as palavras, por meio de um olhar reflexivo sobre as questões pertinentes ao contexto educacional, cultural e à vida concreta. Isso incomoda, principalmente, àqueles que consideram que a escola é reprodutora e não transformadora.

Todavia, esse problema vai além do afastamento da “disciplina” de Filosofia dos currículos escolares, há também, a carência do espírito investigativo e experimentador no dizer filosófico. Todavia, é relevante que se desenvolva a atitude filosófica, para o *agir* questionador por meio da experimentação com as palavras, como *ágon*, no enfrentamento entre um aprendizado por meio do conhecimento padronizado e o conhecimento em perspectiva. Adotar um modo de ensinar Filosofia provocativo, crítico e questionador para despertar o pensamento genuíno nos educandos. Contudo, dependendo da conjuntura cultural, social, política e econômica, muitas vezes, há a predominância do pensamento gregário e a crença de que o conhecimento padronizado seria a solução para se alcançar a todos. Com isso, a *força* da singularidade se enfraquece. Pois, quando a *força dos artigos de fé* é predominante, o indivíduo é levado à abnegação da própria *força* e, provavelmente, a alienação de si, tornando-se dependente da *força* do outro e precisando de “bengalas” para se manter de pé. Entretanto, Nietzsche (2010b, p. 12) ressalta que “ao menos se a humanidade empregasse em educação e escolas tudo o que empregou para construir igrejas e se voltasse agora para a educação toda a inteligência aplicada na teologia!”. Algo poderia tornar-se diferente.

Refletir sobre a oferta da “disciplina” de Filosofia e a experiência da prática de ensinar e aprender a pensar é, também, repensar sobre questões sociais e culturais como uma interseção com a educação. O “o poder” da religião, o “poder” da lei e o “poder” da razão a qualquer custo, interferem no contexto educacional. O “poder” da religião, desautorizando o si mesmo, definindo a autoridade em um “destino” traçado por um Deus, desacreditando numa vida alegre

a proporcionar maior participação da iniciativa privada no sistema de ensino na educação pública, aprofundando a dualidade educacional existente entre o público e o privado, dificultando ainda mais o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. Assim, reforça-se a histórica segregação e injustiças impostas aos trabalhadores e menos favorecidos socialmente. Diante dessa realidade, a educação brasileira, em pleno século XXI, retrocede na luta por igualdade de direitos e acesso ao conhecimento de forma equitativa”. (Debates em Educação, Universidade Federal de Alagoas, vol.10, nº 21p. 48 -70, maio/ago./2018)

aqui na Terra, pois só se “terá a salvação após a morte”. Desde sempre o “poder” da lei está presente no contexto macro, no sistema educacional, para a execução das orientações, entre outras, quanto a oferta de curso nos programas e currículos nos estabelecimentos de Ensino na Educação Básica e no Ensino Superior. Já o “poder” da razão a qualquer custo, está presente no contexto micro, no âmbito da sala de aula. Está, de uma maneira mais direta, na prática didática-pedagógica no ensino-aprendizado de Filosofia. É incumbência do professor “abraçar” ou não esse “poder”.

Cabe, neste momento, aprofundar mais um pouco acerca da perspectiva do “poder” da razão a qualquer custo. Há aqueles que acreditam nesse “poder” como solução para “melhorar a humanidade”, propondo uma educação universal. Porém, isso poderá gerar exclusão e discriminação no âmbito da sala de aula. No uso desse “poder”, o ensino-aprendizado fica restrito à padronização do conhecimento, o que impede o aumento da criatividade, e, portanto, o enfraquecimento da diversidade. O “poder” da razão a qualquer custo representa a supervalorização do saber enciclopedista como homogeneidade do ensino-aprendizado. Essa maneira de se conceber uma Educação filosófica se torna responsável pela exclusão em relação ao indivíduo que é diferente e que deseja pensar de modo singular. Nisso, tem-se o “poder” de reproduzir sujeitos invisíveis, pois aqueles que não se encaixarem, não serão vistos dentro do padrão estipulado.

Dessa maneira, a Educação filosófica caminha em direção à tentativa de “igualar” os indivíduos “desiguais”. Por meio do ensino-aprendizado desconectado da vida concreta, o dizer filosófico, como linguagem criadora para vida, não encontrar o seu espaço. As perspectivas ética e estética, cada vez mais, acabam sendo esquecidas. Pois, quando esse dizer se encontra carregado do “peso” da erudição e dos conceitos metafísicos, os conteúdos são ensinados para serem decorados e os métodos de ensino são mecanizados. Com essa prática de ensinar Filosofia, adota-se uma proposta para convencer, persuadir e seduzir, minando o desejo de praticar exercícios para se pensar por si, desconsiderando-se a singularidade. Na perspectiva nietzschiana, as escolas e as universidades que priorizam a memória, ensinam somente a lembrar. Elas usam o método *acroamático*, ou seja, o órgão do corpo mais utilizado são os ouvidos. Isso gera ouvintes passivos.

Com esse *agir* com as palavras no dizer filosófico, acredita-se que, realmente, “o ensino de Filosofia não seria necessário” no currículo escolar. Pois, ao adotar o método *acroamático* no momento de ensinar, por meio do conteúdo engessado, a prioridade não será pensar por si, mas sim pensar como o outro. Portanto, muitas vezes “o mestre”, tomado pelo desânimo, perde o rumo e segue na direção em que ele não gostaria de ir, ou se isola, ou se entrega à cultura

inautêntica. O “discípulo”, enredado por um conhecimento desconectado da vida, escuta e memoriza o saber do outro, esquivando-se daquilo que não o interessa e bloqueando o pensamento criativo. Por isso, não se deve descuidar dos conteúdos e dos métodos de ensino. Além disso, é preciso ficarmos atentos ao poder “micro” na sala de aula e ao poder “macro” do sistema educacional. Logo, o dizer filosófico questionador e crítico, que *age* por meio da linguagem criadora, precisa permanecer. Pois, a Filosofia não quer ser “útil”, “técnica” e desconectada da vida. Ela está no tempo, no espaço, no nosso dia a dia. Ela está na história e é uma história. Com esse olhar, sigo para pensar sobre questões pertinentes ao momento de ensinar e aprender Filosofia na sala de aula.

No próximo tópico analiso algumas problemáticas referentes ao ato de aprender e de ensinar Filosofia no dia a dia na sala de aula. Para isso, resalto questões acerca da carência do papel questionador do professor de Filosofia; da impossibilidade de ensinar Filosofia para todos; da dificuldade de pensar por si; da prática de ensinar do professor e do exercício de aprender do aluno. Nisso, cito alguns escritos de autores que se empenham em pesquisar sobre a didática-pedagógica na prática de ensinar e aprender Filosofia. Com isso, reflito sobre o caminho que ainda precisamos percorrer para amenizar a “doença” que, de acordo com Nietzsche, assolava à cultura e à educação na época em que ele viveu. E, ainda assola na nossa atualidade.

3.1.2 Do ensinar e aprender Filosofia na sala de aula

Neste momento incluo, como base desta pesquisa, além dos textos de Nietzsche sobre ensinar e aprender Filosofia, os escritos produzidos por alguns pesquisadores que argumentam acerca de questões pertinentes à Educação filosófica no âmbito escolar. A maioria desses escritos foi publicado, principalmente, entre os anos de 2008 e 2017⁵³, período em que foram realizados projetos em relação à inclusão da “disciplina” de Filosofia e a nova matriz curricular no Ensino Médio e, conseqüentemente, no que se refere ao conteúdo programático proposto. Com a obrigatoriedade dessa oferta, nesse período, aumentou a procura do curso de Licenciatura em Filosofia nas Universidades. Para pesarmos sobre as mudanças ocorridas nesse período, destaco algumas pesquisas sobre o processo didático-pedagógico e em relação a atuação dos “atores”, professores e alunos no “novo” currículo escolar.

⁵³ Com a criação da Lei 11.684/2008 houve um fomento de pesquisas e conseqüentemente das edições de livros sobre o ensino de Filosofia. Contudo, a partir da lei 13.415/2017 não se sabe qual será a relevância dessas pesquisas sobre o ensino de Filosofia.

Na visão nietzschiana, os professores de Filosofia, nomeados eruditos e filisteus da cultura tinham transformado o ensino de Filosofia numa “múmia”. Portanto, esses professores não faziam o papel de “mestres”, pensadores e questionadores. Para Nietzsche, a conjuntura alemã naquela época minava a proposta de ofertar uma educação de qualidade, pois se visava a quantidade. Nisso, de acordo com a perspectiva nietzschiana, seria preciso uma renovação no Ginásio, conseqüentemente, uma mudança no modo de ensinar e aprender Filosofia nas instituições de ensino. Partindo dessa visão, acerca do declínio da Educação filosófica, problematizo algumas práticas pedagógicas com base nas pesquisas de alguns autores na atualidade. Com isso, aponto para a crítica, acerca do papel do professor de Filosofia, da situação do aluno e do espaço da sala de aula. Destaco oito situações práticas em relação ao ato de ensinar e aprender Filosofia: *metodologia; aulas expositivas; desinteresse; diálogo; perguntas e respostas prontas; falsa liberdade de ensinar e de aprender; ensinar filosofia para todos e a ausência do exercício de filosofar.*

A primeira prática: *metodologia da aula*, comumente, tem-se como característica a apresentação e a transmissão de um conteúdo. Maria Teles (2010, p. 33) descreve alguns métodos: *dialético*, é aquele em que “deve-se demonstrar uma tese por meio de uma argumentação lógica capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão”; em seguida apresenta o método *comparativo*, “fazemos analogias que possam nos ajudar a encontrar respostas lógicas”; acrescenta o método *histórico*, “é o levantamento das ideias de acordo com a história”; por fim descreve o método *hermenêutico*, “a compreensão, a interpretação das ideias do outro”. Nessas práticas metodológicas da aula, enxergo dois aspectos que se contrapõem. No primeiro, ao valorizar a memorização, algumas metodologias visam somente à instrução, apresentando o conhecimento pelo conhecimento, expondo a história, desvinculando-a do tempo e do espaço em que foi escrita, do contexto e do pensamento da época, deixando de abordar os fatos vividos no presente. Já no segundo aspecto, é possível valorizar a interpretação e compreensão da história, quando se prioriza um conhecimento mais contextualizado, contando a história de uma maneira crítica e apresentando acontecimentos e experimentações do cotidiano atual, conectando-as com a conjuntura da época em que os conhecimentos estavam inseridos no tempo e no espaço.

A segunda prática: *aula expositiva*, pode-se dizer que essa prática é importante em certos momentos, pois permite apresentar os conteúdos para serem interpretados, contudo não deve ser o único procedimento de ensino. Evidencia-se uma aula tradicional tendo como base a transmissão do conhecimento quando se converte o aluno num receptor pacífico e silencioso. Além disso, torna-se um perigo quando o professor considera que esse conteúdo é básico e,

obviamente, o aluno compreenderá com muita facilidade. A questão que nos move aqui é: como saberemos, no momento da aula, se o aluno compreendeu o conteúdo apresentado? Vale ressaltar que, em relação a essa questão, a maioria dos alunos ingressam no Ensino Médio ou, até mesmo, nos diversos cursos de nível superior, sem os conhecimentos básicos sobre a “disciplina” de Filosofia. No livro, *Filosofia em sala de aula, teoria e prática para o ensino médio*, a autora Lidia Maria Rodrigo (2014, p.73) apresenta algumas observações sobre a aula expositiva: “Em primeiro lugar, convém não confiar demasiadamente na eficácia da linearidade expositiva [...] pode não se dar conta que [o conteúdo] não está sendo bem compreendido, ou porque seu discurso não está ao alcance dos alunos”. Nesse sentido, o que pode ser claro para o professor, pode não ser para o aluno. Nisso, o aprendizado, muitas vezes, não ocorre porque quem ensina não percebe quanto o conteúdo é difícil para quem quer aprender. Além disso, quando o aluno carece de um conhecimento prévio do assunto, muitas vezes, fica difícil para ele compreender o conteúdo novo.

A terceira prática: *sobre o desinteresse*. A questão colocada pela autora Lidia Maria Rodrigo (2014, p. 36) é de “como trabalhar no sentido de introduzir ou levar para dentro da filosofia alguém que não se sente minimamente tocado por ela ou que lhe é completamente indiferente”? O que não afeta gera o desinteresse, muitas vezes, isso ocorre pelo desconhecimento do objeto da Filosofia; pela crença que essa “disciplina” não tem utilidade para nada e pela dificuldade em compreender e aprofundar os conceitos filosóficos. Nesse aspecto, uma tentativa de facilitar o aprendizado é mesclar a aula expositiva com modos mais interativos no momento de ensinar. Assim, interligar as questões filosóficas abordadas com as questões vividas no cotidiano do aluno, como por exemplo: a música⁵⁴. Dessa maneira, criar oportunidades para que os alunos possam fazer relações do conceito de algo que eles saibam, com àqueles abordado na Filosofia para, assim, afetá-los. Logo, antes de expor o conteúdo filosófico, seria preciso apresentar e ilustrar questões acerca dos conhecimentos dos alunos.

A quarta prática: *sobre o diálogo*. Nessa prática há a pretensão de ocorrer uma interatividade do aluno com o professor. O objetivo seria construir uma relação de igualdade na sala de aula. Todavia, pensar a aula de Filosofia, aberta somente ao diálogo, significa imaginar uma situação, não muito comum em relação aos jovens estudantes no Ensino Médio e nas Universidades, como por exemplo: o domínio da leitura e da escrita, a maturidade de pensamento e a apropriação de leituras filosóficas. Na maioria das vezes, essas três situações são raras no âmbito da sala de aula. Contudo, na prática do diálogo há uma questão a ser

⁵⁴ Para Nietzsche (2010b, p. 37) “a música como suplemento da linguagem: inúmeras excitações e estados inteiros de excitação que a linguagem não pode representar são captadas pela música”

pensada: o diálogo seria um meio propício para ensinar a pensar por si? No livro, *Ensinar Filosofia, um livro para professores*, os autores apresentam alguns questionamentos sobre a atividade de ensinar e aprender Filosofia baseadas só no diálogo:

[...] problema corriqueiro em relação a se perceber as aulas de filosofia fundadas na metodologia do diálogo: sobre o que se deve dialogar? Ou, dizendo de outra maneira: qual deve ser o conteúdo do diálogo? Qualquer assunto serve, o que importa é a forma, ou há assuntos que podem ser tratados filosoficamente e outros que não podem? Ou, ainda, haveria uma necessidade intrínseca de articular forma e conteúdo? Conheço muitos professores que se contentam, em suas aulas de filosofia – seja em que nível for –, em promover debates e discussões. Partem do princípio de que por si só a metodologia do debate, diálogo, ou seja, lá o nome que queiramos dar a isso, faz com que a aula seja “filosófica”. (ASPIS; GALLO, 2009, p. 36).

Acrescenta-se a essa prática, mais duas dificuldades: primeiro, a de promover o diálogo diante da carência cultural no contexto educacional; segundo, quanto a promoção de um ensino por meio de perspectivas diversas. Para isso, o caminho que poderia contribuir para a qualidade da aula, é a criatividade, ou seja, articular conteúdos e metodologias diversificadas por meio de vários tipos de textos. Com isso, o diálogo poderia representar, não somente uma interação de ideias diferentes entre os ouvintes e os falantes, mas também, a interligação dos textos filosóficos, conectando-os com outros tipos de textos. Contudo, essa prática do diálogo no ensino de Filosofia exigiria uma inquietação sobre o contexto vivido no presente, mas também, sobre a história da Filosofia interpretada e contextualizada do passado. Pois, a leitura dos textos sobre a história da Filosofia, escritas pelos filósofos, representam, muitas vezes as perspectivas de cada um deles. Assim, nessa prática do diálogo, inclui-se também, pensamento dos filósofos e reflexão sobre o mundo, para ultrapassar as perspectivas dos interlocutores e conectar a linguagem filosófica com a vida vivida. Dessa maneira, conceber uma comunicação dialógica.

A “disciplina” de Filosofia precisa ser ensinada com rigor. Ela deve ter conteúdo e currículo próprios da sua especificidade. No livro *Ensino de Filosofia no ensino médio*, o autor Evandro Ghedin (2009, p. 225-226) afirma que: “a Filosofia deve ser uma disciplina do currículo do ensino médio com um conteúdo e um método que lhe seja inerente. Defendemos a ideia de que ela não pode ser trabalhada transdisciplinar [...] ela deve ser assumida como disciplina do currículo”. Todavia, ele acrescenta que o “diálogo entre pensamento e mundo fundamenta e justifica a necessidade da disciplina no espaço da escola”. Logo, seria necessário, inicialmente, ler e comentar sobre os textos, como também, manter um diálogo entre

“pensamentos filosóficos e mundo”, para assim contextualizar o dizer filosófico e familiarizar os alunos com essas leituras.

A quinta prática: *perguntas e respostas prontas*. Essa prática fragiliza o ensino de Filosofia. Pois, quando o professor oferece perguntas e respostas prontas, pode ocorrer dois problemas: a restrita obediência e a dificuldade de se pensar por si. Esses problemas estão interligados, dependem um do outro, são dois comportamentos aparentemente opostos, mas na realidade análogos. O que geralmente ocorre é uma prática automatizada de memorização das questões. Essa prática é irrelevante para o ensino-aprendizado de Filosofia, pois não faz pensar. Assim, para que não se aceite perguntas e respostas prontas, seria preciso ousar, fazer questionamentos, ou seja, adotar uma “atitude filosófica”, uma prática que provoque e instigue o aluno a questionar. É ainda pior quando as perguntas são mal interpretadas, pelo fato do leitor alimentar um preconceito, ou seja, ser levado pelos *artigos de fé*. Isso resultará em uma resposta equivocada. Logo, ocorrerá uma linguagem misturada, ficando incoerente. O leitor não compreenderá a questão, pois a entende com base no que ele julga ser “verdadeiro”. Outro entrave ocorrerá quando há a desatenção em relação a pergunta, ao reconhecimento ligeiro de alguma palavra mais chamativas, tirando-se conclusões precipitadas. Nisso, ocorre um “preenchimento” da pergunta, porque não se “ruminou” a questão, fragmentou-se a leitura. Isso ocorre quando não se faz a análise filosófica da pergunta. Não se consegue respondê-la com sabedoria, quando muito, com a lembrança, desestimulando a vontade de aprender a pensar.

A sexta prática: *falsa liberdade de ensinar e aprender*. No livro, *Exercícios Filosóficos*, a autora Madeleine Rohaut (2007, p. 6), apresenta uma questão sobre a importância da análise filosófica como enfrentamento e como ato de pensar por si: “[...] fechamento em suas certezas não seria devido, afinal de contas, há uma necessidade de segurança, que nos mantém nessa atitude retraída, evitando a angústia de realizar o ato de pensar sozinhos e despojados de tudo?”. Logo, nesse sentido, os obstáculos que impedem o pensar por si são: a falsa “autonomia” de saber, isto é, achar que já possui o conhecimento, mas também, quando se conclui uma ideia, com base em um discurso padronizado, destacando-se as palavras soltas, preenchidas pelas ideias do outro. A questão pertinente aqui é: aprender a pensar por si e manter-se na solidão, estimularia o pensamento criativo? O caminho solitário para aprender pode ser um perigo. Nesse modo de aprender, possivelmente, não ocorrerá a troca de saberes. Por isso, inicialmente, é importante seguir o ensinamento dos “mestres”. Contudo, é importante lembrar que para desenvolver um saber genuíno, em um certo momento, é preciso se libertar dos “mestres”. Seguir em frente, onde há um emaranhado de representações, constituindo o mundo múltiplo e diverso. É relevante ter obediência para aprender com o “mestre”. Mas, em seguida, é

primordial ter a audácia para aprender por si. Aceitar tudo, sem a “vontade” de ser o que se é, pode significar não libertar o pensamento, mantendo-se prisioneiro do saber do outro.

A sétima prática: *ensinar filosofia para todos*. Essa questão é complexa, quando se acredita que somos todos iguais. Ensinar filosofia para todos⁵⁵ da mesma maneira, visando um aprendizado igualitário, é uma utopia. O que é possível é “moldar” as mentes. Todavia, mediante as necessidades e dificuldades de cada um, podemos ensinar tudo a todos de maneiras diferentes, estimulando a singularidade. Isso é muito mais difícil. Pois, além dos nossos saberes subjetivos, sociais, culturais há a diversidade cognitiva e intelectual de cada um. Quando um professor ensina, geralmente, tem a pretensão de alcançar a todos. Contudo, isso é uma tarefa muito complicada.

De uma maneira bem usual, no ensino-aprendizado de Filosofia no Ensino Médio, utiliza-se o livro didático. Isso corresponde à metodologia de ensino padronizada para alcançar a todos. Porém, mesmo quando se utiliza o livro didático, existem uma variedade de dificuldades para ensinar tudo a todos da mesma maneira, porque, cada um carrega seus saberes. O professor sabe sobre o que ensina, mas muitas vezes, não é capaz de perceber o que o aluno compreendeu. Aspis e Gallo (2009, p. 44) escrevem que ficar preso ao conteúdo dos livros didáticos, pode ser um risco, pois no livro existe um conteúdo fechado e sistematizado. Então, “a forma de escaparmos de tal risco é investindo, em um ‘ensino de filosofia’, em que os estudantes sejam encorajados a pensar, desenvolver suas próprias experiências de pensamento”. Os alunos são diferentes em vários sentidos. Atingir a todos da mesma maneira é, provavelmente, algo improvável de acontecer. Além disso, conhecer em que ponto o outro é diferente, capaz ou não de compreender, também é muito difícil. Ora, quando um professor explica para todos de uma mesma forma, uns alcançarão o conhecimento, outros não. Desse modo, muitas vezes, a interação fica prejudicada.

Então, ensinar da mesma maneira para todos não resulta em uma “igualdade” de aprendizagem. Ao contrário, poderá acontecer a exclusão por falta de entendimento. Evitar essa exclusão, muitas vezes, está além da vontade do professor. Há situações como: falta de domínio da língua materna; tempo de aula curto; sala de aula, geralmente, lotada. A maioria dos alunos apresenta dificuldades em ler e em escrever. É relevante aprimoramento da prática da leitura e do exercício da escrita criativas. Quanto ao tempo de aula, geralmente, não é suficiente para

⁵⁵ Na Didática Magna (Tratado da arte Universal de ensinar tudo a todos) a conhecida perspectiva de Comenius (2001, p.16) de ensinar tudo a todos está compreendida em que: “por mais imperfeita que seja a minha tentativa e não chegue ao objetivo que eu me havia proposto, o meu exemplo trará, todavia, ao menos, a prova de que foi percorrida uma longa etapa que jamais havia sido percorrida e que o cume a se escalar está mais próximo que até aqui”.

interpretar os textos filosóficos e ocorrer interação dos saberes entre professor e alunos. No espaço físico, as salas comportam por volta de cinquenta alunos, sentados em carteiras umas atrás das outras, dificultando que se faça uma disposição diferente, como por exemplo, colocá-las em círculo. Assim, o corpo se torna amansado e monitorado, os gestos contidos e as sensações controladas. Esse é o espaço que não liberta o corpo, conseqüentemente, também não liberta o pensamento, fica-se cerceado.

A oitava prática: *ausência do exercício de filosofar*. Esse é um grande desafio. Aqui a questão pertinente é: todos seriam capazes de filosofar⁵⁶? Há um impasse nessa questão, pois se acredita que existe uma dicotomia entre a *vontade* e a *inteligência* no momento de aprender e de ensinar. Todavia, seria preciso abandonar essa ideia. Ousar desfazer essa crença é o dilema do ensinante de Filosofia. Por outro lado, seria interessante enxergar que as habilidades dos jovens dependem de cada *vontade* e de cada *inteligência*⁵⁷. Renê Silveira (2007, p. 81) afirma que “o exercício de filosofar consiste num trabalho intelectual, por vezes árido, penoso, que exige de quem o pratica coragem, paciência, dedicação, disposição física e intelectual, atenção e disciplina”. Há um “jogo” de forças que acontece no momento de ensinar e no momento de aprender, representando uma tensão. Nesse sentido, o *exercício de filosofar* está compreendido entre a *vontade* e a *inteligência*, mas também em relação à vida vivida. Além disso, há a vontade de potência quando se busca expandir, potencializando a capacidade de pensar por si para se transformar e transformar o outro. Todos têm inteligências, mas a vontade está permeada de várias forças: do pensamento e das circunstâncias que se encontram numa constante tensão. De acordo com Walter Kohan há “potências do pensamento em colisão”.

É preciso não desconhecer essas tensões para poder pensar com base nelas um espaço interessante em que se possa aprender e ensinar filosofia com a maior intensidade e liberdade possíveis. Em outras palavras, não há como evitar essas tensões – mesmo nas propostas mais “democráticas”, nas que se fala em “ensinar a pensar” ou em “aprender a aprender”, há sempre forças, espaços, potências do pensamento em colisão para que haja filosofia – e pensá-la é uma exigência para um educador interessado em propiciar espaços de pensamentos potentes, livres e abertos à transformação de si e dos outros. (KOHAN, 2009, p. 10)

⁵⁶ Gramsci (1999, p. 93) defendeu que todos os homens são filósofos: “É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são ‘filósofos’, definindo os limites e as características desta ‘filosofia espontânea’, peculiar a ‘todo o mundo’, isto é, da filosofia que está contida”.

⁵⁷ Rancière (2010, p. 31), no seu livro “O mestre ignorante”, escreve que “duas faculdades estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade”.

Nas práticas apresentadas observamos vários desafios no momento de ensinar Filosofia. Todavia, é primordial que a linguagem filosófica seja acessível ao aluno, porém, com rigor e, ao mesmo tempo, com alegria. Que se adote conteúdos condizentes com idade do aluno, mas também, elaborados de acordo com a especificidade dessa “disciplina”. Além disso, é preciso não se deixar levar pelo excesso de “enciclopedismo”. Para isso, é importante adotar um ensino de Filosofia em perspectivas, integrado a história, aos conceitos filosóficos, aos temas e à vida concreta. Fazer conexão das questões filosóficas com as questões da vida e, de maneira mais intensa, desenvolver o exercício de pensar em busca de libertar as palavras do pensamento. Para isso, o professor precisa perseguir as características do verdadeiro “mestre filósofo”.

Portanto, no cenário apresentado, observamos que aprender e ensinar Filosofia, visando “libertar” o pensamento e fomentar o “amor” pelo saber em busca de alcançar a singularidade é um grande desafio. Etimologicamente a palavra filosofia significa “amor a sabedoria”⁵⁸. Alejandro Cerletti⁵⁹ (2004, p. 28) escreve o artigo: *Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica*, em que questiona essa etimologia, afirmando ser paradoxal, pois “[...] não é possível ensinar a ‘amar’ a sabedoria, como, certamente, não é possível ensinar a apaixonar-se”. Acrescenta ainda que, “o essencial da filosofia é constitutivamente, inensinável, porque há algo do outro que é pessoal e irreduzível: seu olhar pessoal sobre o mundo, seu desejo, enfim, sua subjetividade”. Portanto, a questão que nos instiga é: ensinar a “amar” a sabedoria pode mais complicado do que ensinar a praticar o exercício de pensar por si com sabedoria?

Entende-se que há uma tensão inevitável na relação do saber de quem ensina com quem aprende. Morandi (2002, p. 26) afirma, no livro *Filosofia e educação*, que Nietzsche: “[...] proclama o inquietante domínio do homem pela obra educativa, mas também o engajamento de uma liberdade, o risco, a obrigatória suspeita”. Assim, a Educação filosófica, munida do risco da diversidade e carregada da suspeita, tem o propósito de libertar o pensamento para que ocorra a troca de saberes *genuínos*. Nisso, não é recomendado o constante isolamento, mas sim a possibilidade de aprender com o outro, trocar afetos, numa *comunicação dialógica*, acompanhada pelo desejo de unir *inteligência, vontade e potência*. Assim, buscar efetivar a Educação do “homem livre” no sentido de ser “singular” diante das vicissitudes da vida concreta.

⁵⁸ De acordo com Giovanni Reale (2012, p. 28) Pitágoras foi o inventor do termo Filosofia, “que ao homem só era possível tender à “sophia”, um contínuo aproximar-se, um amor jamais totalmente satisfeito dela, de onde justamente o nome filosofia “amor sapiência”.

⁵⁹ KOHAN, Walter, org. *Filosofia: caminho para seu ensino* (2004).

Ressaltamos que os primeiros filósofos⁶⁰ se utilizaram da linguagem do cotidiano, do exercício educativo do pensamento crítico e questionador para provocar o desabrochar dos saberes *genuínos*. Entre eles havia os preceptores, que ensinavam sobre a natureza do homem e os problemas da ética⁶¹. Na Grécia antiga, por volta do século VI a. C., esses primeiros filósofos propuseram pensar sobre a origem de tudo. Isso ocorreu na perspectiva de buscar compreender a passagem da cosmogonia para a cosmologia. Dessa maneira, experimentaram outros modos de pensar, sentir e agir. Na preparação para esse exercício seria primordial, na perspectiva da busca do conhecimento sobre a natureza, pensar diferente em prol da mudança e da transformação por meio das “experiências do pensamento” como vontade de agir no embate com as palavras, estimulando os saberes *genuínos* sobre questões acerca da vida concreta. Nisso, integrar o pensamento ao vivido.

No próximo tópico, com o intuito de provocar mais inquietações acerca da prática de ensinar Filosofia, escrevo sobre situações vivenciadas no dia a dia no âmbito escolar. Assim, com a pretensão e com o esforço de mostrar na teoria alguns momentos vividos na prática, entre o que se deseja realizar e o que é possível na realidade, apresento alguns *relatos* com o intuito de *agir com as palavras* para refletirmos sobre a *força* do dizer filosófico, mas também, sobre a *força* da circunstância presente na vida concreta. Neste compromisso, permito-me contar sobre acontecimentos, relatando algumas experiências para problematizar as práticas vivenciadas na escola que estão conectadas com a vida vivida. Apresento três relatos que os nomeio de: *dizer de si*, *dizer do grupo* e *dizer de poucos*. Para assim, a partir dos diferentes modos de dizer filosófico no ensino-aprendizado de Filosofia no cotidiano da escola, refletirmos acerca da necessidade de se enxergar as perspectivas do real e do ideal.

3.1.3 Da conversa sobre Filosofia e relatos do dizer

A Filosofia, para Nietzsche (2017, p. 16), é a “vida voluntária no gelo e nos cumes – a busca de tudo o que é estranho e questionável no existir [...] Quanta verdade *suporta*, quanta

⁶⁰ De acordo com Reale, na sua obra *História da filosofia grega e romana*, Pitágoras falou pela primeira vez o termo filosofia (amor à sabedoria). Quanto a Tales, foi considerado o primeiro filósofo, quando afirmou que a causa de todas as coisas, a origem, seria a água, pois as representações sobre o surgimento do mundo não foram extraídas das histórias míticas, uma cosmogonia, mas sim de algo diretamente ligado a natureza, uma cosmologia, como por exemplo, da água.

⁶¹ O método para os gregos, ainda segundo Reale, ocorreu por meio de uma explicação racional, não bastava constatar, verificar dados, precisava ir além dos dados e experiências, deveria encontrar a sua razão, causa e princípio. Inicialmente os sofistas concentraram suas ideias na realidade do homem, na virtude, nascendo ali o problema da moral.

verdade ousa um espírito [...] Erro (– a crença no ideal)”. Na medida em que a Filosofia busca um ideal como certeza e verdades inquestionáveis, ela se afasta do “real”, pois a realidade está repleta de incertezas. A vida vivida pressupõe diversos questionamentos. O dizer filosófico ao se distanciar do real permanece existindo, mas perde o seu ar de estranheza, pois as palavras ditas soam como “verdades absolutas”, ou seja, almeja-se a certeza. Isso representa algo fechado em si mesmo, uma linguagem “fria”, desconectada da vida, simbolizando um conhecimento tranquilizador. Ao se deixar levar pela linguagem “fria”, enredam-se de valores inquestionáveis. Assim, o filósofo perde a *força* da multiplicidade do pensamento e a alegria de viver. Leon Kossovitch afirma que, na visão nietzschiana “os valores multiplicam o filósofo”.

Os valores multiplicam o filósofo: há quem é por eles paralisados, há quem os submete, mas há quem os produz. O entrevado é o cristão, o dominador, o operário; mas o produtor, feliz acaso é o legislador. O filósofo doente, simples reação, é vítima dos eventos – só pode propagar os valores tristes, dos quais é porta-voz. Mas o filósofo operário já é um evento: sistematizador, domina o tempo. Nem excessivamente são nem doente, é o encarregado da síntese das disciplinas da interpretação. Positivista e incrédulo, prepara o terreno para o legislador (KOSSOVITCH, 2004, p. 111).

Desse modo, de acordo com Leon Kossovitch, a *figura* do “filósofo operário” é o entrevado, paralisa e enfraquece seus ouvintes, deixando-os acomodados; o “filósofo doente” é vítima dos eventos, constata os valores do passado, quer sistematizar o conhecimento para dizer sobre certezas, é porta-voz dos valores tristes. Essas duas *figuras* pretendem promover “eventos paralisantes”, estão carregadas dos valores estagnadores e, portanto, são tristes. Contudo, a *figura* do “filósofo produtor” quer criar valores alegres, por isso se encontra dotado de abundância de forças expansivas. Ele é *legislador*. O dizer filosófico, que acontece por meio das palavras, no âmbito escolar, precisaria transvalorar a visão domesticadora e padronizada das “figuras” dos filósofos “paralisantes”.

Na perspectiva inversa desses filósofos que *paralisam* ou são *paralisados*, parto para repensarmos sobre o uso da palavra como “instrumento” do professor de Filosofia. Para isso, traço as seguintes questões: a “disciplina” de Filosofia poderia ser considerada especial? Ela seria diferenciada das outras “disciplinas”? Com o intuito de ampliar a nossa reflexão acerca do momento em que se ensina e se aprende Filosofia, esses questionamentos são seguidos de outros: a “disciplina” de Filosofia promoveria o fomento do pensamento crítico e criativo? O ensino-aprendizado de Filosofia deveria estar conectado com a vida concreta? Seria possível sentir “estranhamento” e fazer “questionamento” sobre as coisas da vida quando se aprende a filosofar? A proposta de “alcançar” a todos por meio da modalidade de EAD geraria exclusão?

Essas perguntas me levam a pensar sobre a intencionalidade da busca incessante da “filosofia do ideal”. Contudo, é na vivência, permeada de contradições, de várias perspectivas e de acontecimentos inesperados que filosofamos. Para ultrapassar essa pretensão de busca, seria preciso tomar distância da crença de que há um ideal alimentado por certezas, pois viver o real é se colocar diante das incertezas das experiências, vivências e diversidades – repletas de *eventos*. Para Nietzsche, de acordo com Giacoia Junior (2014, p. 263), um *evento* é uma vivência que marca, pois a “ação que ele designa é um acontecimento vivido imediatamente, corporalmente e em primeira pessoa. Na vida de alguém, um *evento* torna-se vivência quando ocorre com intensidade e ressonância capazes de torná-lo marcante, de significação duradoura”. Logo, no “evento” ocorre um embate do dizer, na vivência, na convivência e na diversidade. Contudo, muitas vezes, nisso se omite alguns detalhes que acontecem na realidade.

Nesse sentido, permito-me ir além da metodologia de pesquisa desta Tese, e por meio de relatos de “eventos”, adentrar na prática de ensinar e aprender Filosofia no âmbito escolar. Com isso, proponho *contar* algumas experiências no dia a dia nas escolas diante da relevância do *agir* com as palavras no dizer filosófico e da *força* desse dizer nas situações vivenciadas. Isto posto, destaco *relatos* que os nomeio de: primeira experiência, *o dizer de si*; segunda experiência, *o dizer do grupo* e terceira experiência, *o dizer de poucos*. É perceptível que as experiências, no momento de ensinar e aprender Filosofia, são diversas. Apesar da “disciplina” de Filosofia ser desconhecida dos alunos, porque para a maioria é uma novidade no primeiro ano do currículo do Ensino Médio, ela possibilita *desamarrar as palavras*. Com esse olhar dou início ao primeiro dos três relatos de experiências.

Primeiro relato de experiência: *o dizer de si* ocorreu em um momento do cotidiano, mas que se tornou *marcante*. O primeiro dia de aula para os jovens alunos que iniciam o curso do Ensino Médio é um grande desafio. Nesse período e idade, a maioria deles, chegam animados na sala de aula, mas ao mesmo tempo, apreensivos. As questões parecem diversas: o que encontrariam naquele local? Já não havia mais os vários cartazes nas paredes, os professores, provavelmente, seriam muitos, cada um para ensinar uma “disciplina”. E, especialmente, a “disciplina” de Filosofia: o que se ensinaria nessa “disciplina”? A falta de familiaridade com ela era tanto que alguns não conseguiam, nem mesmo, pronunciar o nome dela, diziam: “fisologia”. Naquela ocasião havia, por volta de quarenta alunos em sala de aula. Uma diversidade de *carinhas*, uns mais calados outros mais agitados. Mas, um desses alunos era diferente. Os olhos dele brilhavam, sorria e balançava a cabeça quando concordava com as palavras ditas e abaixava a cabeça quando não concordava. Pois bem, em um certo momento, combinou-se de que eles teriam que escrever um texto sobre “pensar por si”. Assim aconteceu,

após *conversas* sobre o que somos e o que podemos ser, eles iniciaram um exercício de escrita: teriam que escrever uma “redação” com o seguinte título: “como pensar por si mesmo no mundo contemporâneo”. O texto daquele aluno, com brilho nos olhos, dizia sobre o que se passava na vida dele na “comunidade”. As palavras pareciam que “rasgava o peito” de tanta *força*. Havia uma firmeza no dizer de si, e uma singularidade na escrita do seu texto, diante de todas as adversidades da vida. Ele terminou sua escrita assim: “fácil ser o que se é quando não sou o que o outro quer que eu seja”. Contudo, esse aluno, precisou viver o “real”. Ele abandonou a escola. Precisava trabalhar.

Outro relato, segunda experiência: *o dizer do grupo*, aconteceu num momento complicado, os professores e os alunos encontravam-se insatisfeitos com várias situações, como falta de professores, de estrutura física na escola e de uma educação não “democrática”. O sindicato dos professores decidiu pela greve em busca de melhorias salariais e de trabalho. Alguns professores aderiram à greve. Já os alunos, reunidos nos grêmios estudantis, buscaram de alguma maneira, ser ouvidos. Eles mostraram suas insatisfações por meio de um movimento pacífico. Nesse movimento apresentaram algumas reivindicações, entre outras, pela melhoria da infraestrutura nas escolas; dois tempos de aula, no mínimo, para todas as “disciplinas”; gestão democrática e um novo modelo de escola onde os alunos tivessem “voz”. Esse “ato” foi chamado de “Ocupa”. Um acontecimento surpreendente em que eles “ocuparam” várias escolas em alguns Estados no Brasil. Para vários alunos, participantes do movimento aqui no Rio de Janeiro, o estopim foi o fechamento de algumas escolas. A meu ver, esse momento se mostrou como um ato *político-educativo*, as decisões, segundo alguns alunos, eram feitas coletivamente, por meio de assembleias realizadas entre eles. Apesar de muitas pressões para o término do movimento “Ocupa”, aqueles estudantes conseguiram ser protagonistas por algum tempo e foram ouvidos. Algumas das reivindicações foram conquistadas, como por exemplo, a instalação de aparelhos de ar-condicionado e dois tempos de aula, no mínimo, para todas as disciplinas. Assim, num clima de conquista, mas ao mesmo tempo de incertezas, as aulas retornaram. Os professores voltaram da greve e os alunos do movimento.

Na época, eu estava cursando mestrado. No dia da qualificação, o professor Walter kohan, que participava da minha banca, perguntou se eu gostaria de agendar um encontro com os alunos do movimento “Ocupa” na escola onde eu lecionava. prontamente aceitei, seria uma grande honra recebê-lo. Assim foi: solicitei autorização da direção e agendamos um encontro com o grupo de alunos. Com alegria e honra, tivemos a presença do professor Walter kohan na escola. Ele compareceu ao encontro e conversou com os alunos sobre a relevância da educação filosófica. Os alunos falaram pouco, mas ainda assim, foi um momento *marcante*, em que

ocorreu o *dizer do grupo*. Mostraram-se mais fortes do que antes, um pouco desanimados pela falta de apoio vindo de vários vieses, até mesmo de colegas de turma, quando participaram daquele movimento. Tudo isso, caracterizou-se como um importante acontecimento na vida desses alunos. Eles foram protagonistas, lutaram, vivenciaram e experimentaram momentos de liderança e de obediência ao líder. Eles conseguiram *dizer em grupo*. Praticaram a política, mostraram as suas insatisfações e reivindicaram por algo, em busca da melhoria da educação e do dia a dia na escola. Além disso, colocaram-se como apoiadores dos professores. Enfrentaram uma diversidade de conflitos. Sobretudo, mostraram-se fortes e resistentes, até quando puderam resistir. Sem muito apoio, em um certo momento, recuaram. Mas conseguiram, de alguma maneira, ecoar suas “vozes”.

O terceiro relato da experiência, *o dizer de poucos*, ocorreu no momento em que se implementou a proposta educacional, repentina, de aulas de Filosofia a Distância. Isso aconteceu pelo fato de termos sido acometidos por um “inesperado” acontecimento de uma pandemia causada pelo “novo Corona vírus”. Por isso, foi estabelecido o ensino “remoto”⁶². Constitui-se como um ensino-aprendizado, provisório, por meio de ferramentas digitais. Apesar de tudo, naquele momento, foi necessário e prioritário. Mas, ensinar Filosofia por meio da modalidade do Ensino a Distância, mostrou-se insuficiente na prática de exercitar o pensamento singular. Em primeiro lugar, porque dificultou o encontro; em segundo, impossibilitou a união do corpo e mente e em terceiro, representou um obstáculo para a comunicação dialógica atravessada pelos afetos. Apesar de reconhecer que o Ensino a Distância tem o seu valor, pois dissemina o conhecimento até lugares que não é possível acontecer a aula presencial, no momento de ensinar e aprender Filosofia de modo *on-line* alcançou-se poucos alunos. De um modo geral, tudo isso gerou exclusão.

No contexto real, o ensino-aprendizado ofertado por meio de ferramentas digitais, na maior parte dos casos, gerou exclusão, pois muitos alunos e, até mesmo, professores desconheciam essa metodologia e não possuíam acesso a uma boa conexão da internet. Além disso, esse modo de ensinar e de aprender dificultou a troca de olhares, os afetos e as interações

⁶² Na data de 16 de março de 2020, o governador em exercício no Estado do Rio de Janeiro decretou isolamento social devido à pandemia de Covid-19 causada pelo novo Corona vírus, proibindo a abertura de todos os serviços considerados não essenciais, incluindo as Instituições de Ensino da educação básica e Superior. Com isso os órgãos educacionais do Estado criaram um projeto de “educação remota” nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Por um lado, esse projeto foi necessário, não havia outra maneira de continuar os estudos, mas se tornou excludente. Pois, o governo não disponibilizou ferramentas para o acesso tecnológico aos estudantes, pois muitos não conseguiram participar das aulas remotas, por diversos motivos, mas principalmente, pela carência das ferramentas tecnológicas. Esse fato representa uma experiência negativa na Educação Básica, portanto, de exclusão.

entre os indivíduos diferentes. Foi uma falácia a pretensão de ensinar todos da mesma maneira. Apesar de reconhecer que as dificuldades do aprendizado são recorrentes no ensino presencial; no ensino remoto isso ficou mais evidente, pois muitas vezes, foi difícil identificá-las imediatamente. De um modo geral, alguns alunos entendem rápido, outros não; alguns dominam a língua materna, outros não; uns são expansivos, outros não. Na aula presencial observa-se a diferença com mais detalhes, geralmente, consegue-se identificar a dificuldade no entendimento deles, em que ponto estão compreendendo, de que maneira e de que modo conseguem aprender. Muitas vezes é necessário atender ao aluno individualmente. Nas aulas presenciais, a interatividade entre professor e aluno é mais espontânea e direta.

Nas aulas *on-line*, alimentou-se, ainda mais, a exclusão social e intelectual. Pois, é incoerente a crença de que os alunos são iguais e que possuem as mesmas habilidades. Por outro lado, no ensino presencial, a partir do encontro entre as duas linguagens (verbal e corporal) é mais provável que haja uma comunicação dialógica entre os desiguais. No âmbito escolar, nas aulas presenciais, a atitude filosófica se torna mais notável, há uma certa provocação e problematização, algumas vezes, há questionamento sobre o que foi dito. O *agir* é mais iminente, acontece no momento, faz-se pergunta, quando há a curiosidade. Por vezes, no encontro com o diferente ocorre a troca de experiências. Isso poderá fomentar a autossuperação.

Esses três *relatos* estão compreendidos acerca de algumas reflexões sobre questões que se referem à Educação filosófica e acerca de situações vividas no dia a dia na escola. O âmbito da sala de aula é um dos espaços propícios para que haja *comunicação dialógica*, para trocar ideias e respeitar a diferença. Assim, aprender a pensar de maneira mais abrangente acerca das situações vividas. Aprender a pensar por si, libertando as palavras, que algumas vezes se encontram amarradas por estarem impregnadas de pré-conceitos alimentados pelo *status quo*. Para isso, destaquei nesses *relatos* três *eventos* para refletirmos mediante o *dizer de si*, o *dizer do grupo* e mediante ao *dizer de poucos* sobre as experiências vividas numa visão em perspectivas do que acontece no momento real e do que poderia esperar do que seria o ideal diante das circunstâncias vividas. Pois, filosofar, parafraseando Nietzsche, é ficar atento em relação a “tudo o que é estranho e questionável no existir”. Além disso, na perspectiva nietzschiana a vida se passa no universo da linguagem e o dizer filosófico é um ato que se enraíza na vida como exercício de liberdade. Isso acontece em meio à tensão e ao conflito.

A partir dessa perspectiva, resalto a importância do dizer filosófico no intuito de reconhecer a hora “certa” de “martelar” os valores moralistas, mas saber também, a hora de elevar-se diante daquilo que nos fortalece. Logo, no dizer filosófico, com base em uma linguagem criadora, é possível a experimentar “novos” pensamentos, e na diversidade estimular

“boas” práticas. No momento de ensinar e aprender Filosofia, quando se pretende fomentar e desenvolver a prática do exercício de pensar por si, poderá ocorrer a “trasvaloração” do conhecimento filosófico dogmático, tradicional, para o conhecimento filosófico em perspectivas como linguagem criadora para a vida. Para pensarmos nessa proposta, apresento a seguinte questão: o ensino da Filosofia, baseado numa linguagem criadora para a vida, provocaria no aluno a vontade de tornar-se quem se é?

Aqui, retomo a pergunta feita anteriormente em relação à questão que se refere ao lugar da “disciplina” de Filosofia nas Instituições de Ensino: seria, a Filosofia, uma “disciplina” diferente das outras, capaz de provocar inquietações? Essa resposta estaria no enigma que cada um tem sobre os olhos – as experiências cotidianas – que muitos ignoram. Mas, apesar de serem simples, são ao mesmo tempo, complexas, isto é, um labirinto de *sentires, pensares e fazeres*. Portanto, nesse sentido, a Filosofia ganha um olhar especial, diferenciado das outras “disciplinas”, quando se deseja “aprender a pensar”, adotando uma atitude crítica e criativa, uma perspectiva problematizadora que engloba, além da integração dos conteúdos com a metodologia, uma atenção especial sobre a vida circundante. Nisso, defendo que a “disciplina” de Filosofia seja considerada “diferente”, porque além de conceber os conteúdos e metodologias específicos dela, percorre por questões acerca da nossa existência e busca tensionar crenças acerca de valores circundantes diante da vida concreta.

No conteúdo para ensinar Filosofia há algumas propostas: conhecer a história da Filosofia (antiguidade grega, período medieval, modernidade e contemporaneidade); entender os ramos da filosofia (ética, metafísica, lógica, epistemologia, religião, estética, política) e compreender os temas filosóficos (liberdade, verdade, felicidade, amor, poder, amizade). Todavia, essas propostas não terão sentido algum, caso estejam desconectadas da vida concreta. Pois, ao aprender sobre a história, sobre os ramos e sobre os temas da Filosofia seria necessário que, no exercício do pensamento, o dizer filosófico esteja conectado com a vida e contextualizado com o tempo e espaço na história, quem sabe, acontecer a reversão das ideias impostas e à troca dos saberes entre os diferentes. O âmbito da sala de aula precisaria ser o lugar onde se desenvolvesse uma *atitude filosófica*, ou seja, a prática de questionar. Portanto, as três propostas mencionadas acima deverão estar impregnadas de conteúdos relacionados à vida vivida, como um ensinamento dinâmico. Os métodos precisarão ser diversificados, mas com o propósito de provocar o pensamento genuíno. Para isso, seria preciso desenvolver um dizer filosófico em perspectivas, como a imagem de uma teia, em que se interliga emoções, pensamentos e ações diante da vida vivida. Pois, a vida é, fluxo e refluxo. Nisso, perpassar pela tentativa de fomentar a *atitude filosófica*.

É um desafio efetivar a conexão dessas propostas com o cotidiano vivido. Para isso, seria preciso fugir do cânone filosófico tradicional. Além disso, pensar, *sentir e agir* com as palavras, por meio da linguagem criadora, percorrendo a história, os conceitos e os temas da Filosofia. Assim, desenvolver uma proposta de ensinar, baseando-se nos escritos filosóficos, contextualizando-os e refletindo sobre a vida concreta. Observa-se que quando a proposta didática-pedagógica visa somente ao ensino padronizado da história da Filosofia, dos filósofos clássicos ou dos temas filosóficos, o aluno adquire uma quantidade maior de conhecimentos, mas, estão desconectados da vida. Isso, requer menos tempo e que se siga um caminho mais curto. Ao contrário disso, a conexão dessas três propostas com a vida concreta seria um caminho mais longo, mais repleto da diversidade e, portanto, mais instigante e desafiador.

Ao recordar a afirmativa de Nietzsche de que não “somos batráquios pensantes” ou viventes “para parir os pensamentos”, apresento as seguintes questões, visando uma reflexão sobre a proposta didática-pedagógica da “disciplina” de Filosofia: seria possível separar os temas filosóficos da sua história? Ensinar a história da Filosofia significa simplesmente reler manuais e livros didáticos? É correto só ensinar sobre os filósofos clássicos? O que caracterizaria os filósofos considerados clássicos? Quais os textos filosóficos que o professor deveria adotar para ensinar aos alunos? Como complemento dessas questões, na perspectiva ética, pergunto: a tarefa de filosofar está atravessada pela linguagem para se pensar acerca dos modos que se “deve” agir?

No momento de ensinar Filosofia, muitas vezes, prioriza-se o conhecimento erudito e despreza-se o saber das práticas vividas no dia a dia. Todavia, esse modo de *pensar, sentir e agir* não levará o aluno à vontade de pensar por si. Para isso, seria preciso interligar o pensamento às experiências vividas, incorporando um conhecimento dinâmico, “leve e alegre”. Pois, o indivíduo se torna “triste” quando carrega o “peso” da racionalidade a qualquer custo e quando considera que a vida é, demasiadamente séria, não se permitindo afirmar a alegria diante de viver. Destaco, na perspectiva crítica nietzschiana, o desprezo “das coisas pequenas” da vida, isto é, o descaso do conhecimento das nossas experiências cotidianas. Nietzsche (2017, p. 47) escreve acerca dessas pequenas coisas que ele considera importantes para viver: “alimentação, lugar, clima, distração”. Para ele, o que a humanidade considerou como seriedade e grandeza não seria “sequer realidade, apenas construção; expresso com maior rigor, *mentiras* oriundas dos instintos ruins de naturezas doentes, nocivas no sentido mais profundo – todos os conceitos: ‘Deus’, ‘alma’, ‘virtude’, ‘além’ ‘verdade’, ‘vida eterna’...”. Com base nisso, sigo para o próximo tópico, analisando a importância de desenvolver o “cultivo de si”, “do ser o que se é” na concepção nietzschiana.

3.1.4 Do tornar-se quem se é

Na concepção de Nietzsche, educar-se pressupõe o “cultivo de si”. Nesse sentido, a Educação filosófica não tem o propósito de ser útil, mas sim de provocar um pensamento singular, ou seja, de fomentar o desenvolvimento do exercício de pensar por si. Com isso, alimentar a vontade de *tornar-se quem se é*⁶³ num processo contínuo de superação, isto é, de querer ser uma pessoa diferente, diante da circunstância vivida, desenvolvendo a sua força para viver as adversidades da vida – no *fluxo e refluxo* do viver. Nesse sentido, privilegia-se o valor da trajetória, do percurso e não a chegada. Portanto, seguir em frente sem querer vivenciar o percurso e buscar a autossuperação, seria o caminho do “rebanho”. Giacoia Junior (2014, p. 264) afirma que na ótica nietzschiana, “tornar-se jamais se plenifica, consistindo apenas em deposição de si ao longo do caminho, fragmentos e pegadas de um si mesmo que só pode ser recuperado parcialmente, como peças – e de maneira oblíqua, necessariamente desfigurada – em etapas privilegiadas do caminhar”.

Para pensarmos sobre essa questão, analiso a expressão *tornar-te quem tu és*. Nietzsche (2017, p. 45) “adotou” essa frase, escrita por Píndaro, e afirmou que ela representa “a arte da preservação de si – do amor de si”. De acordo com o filósofo alemão, o ser o que se é não significa saber quem se é, mas seguir um caminho por si mesmo, lutando contra o “peso” da moralidade que, muitas vezes, não deixa mostrar a “alegria” de viver, que mesmo diante das adversidades, precisa ser afirmativa. Miguel Barrenechea (2014, p. 134) escreve que, de acordo com Nietzsche, isso quer dizer que “a cada segundo nosso ‘ser’ muda, na medida em que mudam nossas pulsões vitais”. Então, ‘ser’ é sempre ‘tornar-se’, já que a vida está em permanente movimento.

Nietzsche (2017, p. 46) salienta os desvios e os descaminhos para se chegar a ser o que se é, mostrando a estreiteza entre o indivíduo e as circunstâncias vividas. Ele escreve que isso “pressupõe que não suspeite sequer remotamente o que é. Desse ponto de vista, possuem sentido e valor próprios até os desacertos da vida, os desvios e vias secundárias”. Nisso caminhar por si e, muitas vezes, é necessário não lembrar, pois o esquecimento possibilita libertar-se do “rebanho”, mas também, rejeitar o sentimento de culpa e o ressentimento. Ao contrário, lembrar de tudo aquilo que não é possível mudar, mas também, que não te representa, provoca um sentimento negador da vida. Nietzsche considera a existência de dois caminhos: *seguir à frente* representa a igualdade e *seguir por ti mesmo*, simboliza a diferença.

⁶³ Nietzsche se aproxima da máxima de Píndaro, poeta grego, *genói oíos essí maton*, para se referir ao desejo unido à realização, a noção de coragem, de expandir e crescer.

Não se pode querer de si mesmo aquilo que não se consegue. O homem se pergunta: queres *ir à frente*? Ou preferes *ir por ti mesmo*? No primeiro caso, na melhor das hipóteses, ele se torna um pastor, ou seja, uma necessidade urgente de rebanho. No segundo, ele tem de conseguir outra coisa, de caminhar por si mesmo, precisa passar a conseguir caminhar de outro modo e para outro lugar. Em ambos os casos, ele precisa conseguir, e se conseguir um, não pode querer o outro. (NIETZSCHE, 2005b, p. 257).

No percurso da vida, o *ir por si mesmo*, pressupõe incorporar a própria transitoriedade como uma composição inacabada que está sempre sendo revisada. No capítulo do livro *Ecce homo*, intitulado: *Por que sou tão inteligente*, Nietzsche (2017, p. 33) pergunta: “Por que sei algo mais? Por que sou tão inteligente?”. Por conseguinte, escreve sobre o momento de escolher o que ler, Nietzsche (2017, p. 46) considera que toda a leitura faz parte de uma distração, “portanto, do que me desprende de mim mesmo, do que me faz passear por ciências e almas alheias – que não mais levo a sério. A leitura me distrai justamente da minha seriedade”. Desse modo, ele lê nas horas vagas, mas nas horas de estudo esquece os livros, para que dessa maneira consiga libertar seus pensamentos, recriando outros. Além disso, destaca que pensar por si, requer se deslocar do hábito. Nesse caso, quer mostrar que as escolhas são comandadas por dois instintos: autossuperação e autodefesa. Esses instintos teriam duas formas de inteligência: a primeira, para enfrentar e aprender com as vicissitudes da vida; a segunda, para se superar diante dos conflitos vividos. Isso representa um modo de agir provocativo, que pressupõe a coragem, desviando-se do que não o faz crescer. Caso contrário, haveria um empobrecimento de si, transformando-se num reagente.

O reagente, evita os desvios e os descaminhos. Ele representa aquele que não tem mais capacidade de pensar por si, pois somente reage a partir do pensamento do outro ou apoia-se em alguém para *seguir à frente*. Nesse sentido, Nietzsche (2017, p. 36) apresenta como exemplo, a dependência excessiva do livro. Em suas palavras, isso corresponde ao “erudito que no fundo não faz senão ‘revisar’ livros [...] e acaba por perder totalmente a faculdade de pensar por si”. Portanto, seria necessário tomar distância desse “tipo”, buscar outro caminho, ser singular. Não é relevante “moer” o livro, como fazem os eruditos, pois dessa forma não se é capaz de recriar pensamentos. Logo, “moer” o livro significa engolir as palavras, crendo no que lê como se fossem verdades inquestionáveis. Diferente disso, seria mais importante “ruminar” a leitura, lendo e retomando, para que o lido seja recriado. Há livros que, dependendo de quem os lê, libertam, mas outros aprisionam. Sobre isso Nietzsche escreve que:

Há livros que têm valor inverso para a alma e a saúde, a depender de quem os utiliza, se uma alma ignóbil, uma baixa força vital, ou uma superior e mais potente; no primeiro caso são livros perigosos, desagregadores, dissolventes, no outro são gritos de arauto, que incitam os mais valentes a mostrar seu valor. (NIETZSCHE, 2009d, p. 35).

No momento da leitura, poderá acontecer um movimento de “troca” entre a mensagem do texto e quem o lê. Nisso perfaz uma interatividade, apesar do livro não ser humano, ainda assim ocorre uma “conversa” entre ele e o leitor. Após “ruminar” o texto poderá acontecer uma “comunicação dialógica”. A imagem que nos remete a palavra “ruminar”, representa o processo de se “deliciar” com as palavras em que o leitor as “deglute”, “mastiga” em seguida retorna com elas para repensá-las. Assim, o leitor “conversa” com as palavras escritas pelo autor. Nesse sentido, o texto “afeta” e emite “gritos de arauto”, quando o leitor transborda o pensamento e liberta seus pensamentos. Ele, dotado de incertezas, transmudará os dogmas e as certezas para pensamentos em perspectivas. Nesse movimento, ressalta-se a importância da autenticidade. Contudo para isso, é preciso que aconteça o embate de ideias, em seguida a “comunicação dialógica”. Logo, é preciso primeiro “degustar” as palavras do texto e depois, ao interpretá-lo afirmar ou negar o lido. Dessa maneira, de acordo com Nietzsche, é preciso “ruminar” o lido e que um aforismo bem “interpretado” significa fazer da “leitura uma arte”.

Bem cunhado e moldado, um aforismo não foi ainda “decifrado”, ao ser apenas lido: deve ter início, então a sua *interpretação*, para a qual se requer uma arte da interpretação [...] é certo que praticar desse modo a leitura como arte, faz-se preciso algo que precisamente em nossos dias está bem esquecido – e que exigirá tempo, até que minhas obras sejam “legíveis” -, para o qual é imprescindível ser quase uma vaca, e não um “homem e moderno: *o ruminar*”. (NIETZSCHE, 2017, p. 14)

Pode-se dizer que na leitura como arte as palavras “dançam”. Isso simboliza a recriar o lido. Num *agir* diferente com as palavras, seguir outro rumo *por si mesmo*. Nietzsche (2005b, p. 259) escreve sobre o retorno de *Zarathustra*, uma “convalescência”, quando pergunta: “não são palavras e sons, arco-íris e falsas pontes entre coisas eternamente separadas?”. Em seguida afirma que se torna agradável esquecer a nomeação que a palavra dita, como representação de maneira arbitrária para nomear o objeto, pois para ele “falar é uma bela doidice: com ela o homem dança sobre todas as coisas”. Nisso, ele reconhece que tudo vai e tudo volta “as próprias coisas dançam: vêm e dão-se a mão e riem e fogem – e voltam”. Assim, as palavras, os sons “dançam”. O dizer filosófico enfrenta o *peso* da palavra como certezas, mas quando “dança” com ela, fica *leve* e traz alegre. Esse movimento que ocorre no momento da transmutação das

palavras corresponde ao uso da palavra como arte. A vida está permeada da linguagem, que cria e recria nosso trajeto. Um trajeto passageiro, num constante ir e vir. Portanto, a linguagem é um elemento que possibilita o entendimento das coisas na vivência, mas pode ser criadora de si. Podemos ilustrar com a imagem do mito de Sísifo⁶⁴, a transição do alívio da carga, quando ele carrega a “pedra” se esforça, ela pesa, ao se livrar do peso, retoma a alegria, recupera-se para carregar a “pedra” de maneiras diferentes. Assim ele se “convalesce”.

Logo, “convalescer”, representa uma recuperação diante do esforço de criar. Isso é um pressuposto fundamental do conhecimento como experimentação na vida e como recriação do pensamento. Para Nietzsche (2007d, p. 215) o conhecimento é “um mundo de perigos e vitórias, no qual também os sentimentos heroicos têm seus locais de dança e de jogos. *‘A vida como meio de conhecimento’* – com este princípio no coração pode-se não apenas viver lentamente, mas até *viver e rir alegremente!*” Sendo assim, na arte de ensinar Filosofia por meio da linguagem criadora para a vida, é preciso seguir em busca de um caminho para *tornar-se quem se é*, reconstruindo um “novo” pensamento, desprezando os saberes formatados e recriando a si mesmo. Para ilustrar a vontade de recriação, Nietzsche apresenta a imagem da criança que brinca na areia da praia quando constrói, destrói e reconstrói um castelo na areia. Ela quer criar. Nisso, precisamos da *força* da arte para “convalescer”. E que possamos ultrapassar as barreiras que nos impedem de ser o que somos. Pois, apesar de todas as “ofertas de ajuda”, “ninguém, exceto tu”, segundo Nietzsche, poderá se desvencilhar e *seguir por si* o próprio caminho.

Ninguém pode construir no 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 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. Quem foi então o homem que anunciou este princípio? ‘Um homem nunca se eleva mais alto senão quando desconhece para onde seu caminho poderia levá-lo’. (NIETZSCHE, 2007a, p. 140-141).

A partir desse dizer de Nietzsche, compreendemos que apesar dos “semideuses inumeráveis que se oferecerão para te levar para o outro lado do rio” é preciso seguir o seu próprio caminho, “desviar o olhar”. Assim como esses “semideuses”, a “educação” que

⁶⁴ Conta a narrativa mítica que Sísifo era o mais astucioso de todos os mortais. Ele foi condenado “a rolar até uma alta montanha um enorme bloco de pedra que, mal chegado ao cume, rolava para baixo, puxado por seu próprio peso. Sísifo recomeça a tarefa e é e será assim por toda a eternidade”. (GUIMARÃES, 2010, p. 278).

professa a igualdade do conhecimento, quer apagar a vontade de criar e de se tornar diferente. Isso impede que o indivíduo seja singular. Nietzsche (2007d, p. 214) considera importante “desviar o olhar” para isso é necessário que “elevemos tanto mais a nós mesmos! Obscureçamos os outros com a nossa luz! Não! Não queremos ficar mais *obscuros* por sua causa, como todos os que castigam e não se satisfazem! É melhor que nos afastemos! Desviemos o olhar!”. Nisso, é importante pensarmos, que de acordo com o filósofo, “raramente mudamos um indivíduo”, às vezes, até poderá acontecer algo que represente “um acréscimo, algo mais”, mas raramente uma mudança no sentido de se tornar outro. Por outro lado, há a possibilidade de se expandir, isto é, de se recriar e, no fluxo da vida, *tornar-se*. Por isso, na visão nietzschiana, não é relevante o uso do “castigo e da repreensão” na educação.

No momento do processo de aprendizado, poderá acontecer uma *transmutação*, por exemplo, por meio da leitura e da escrita. Nesse processo, quem aprende vivencia algumas transformações: do conhecimento das letras passa a conhecer as palavras, em seguida o texto, depois quer expandir seus conhecimentos, por fim busca desenvolver o seu próprio estilo de escrever. Assim, após dominar a escrita, esquece-se a fragmentação das letras, juntando-as para formar o texto. No decorrer do domínio e do hábito da leitura, poderá haver a vontade de recriar o texto. Assim, ocorre um movimento entre o que é fixo (a letra) para o que flexível (o texto) no pleno manejo da palavra. Para refletirmos sobre o movimento, recordamos a “metáfora da água” de Heráclito. Essa metáfora simboliza a *transformação*, ou seja, a água apresenta várias formas e variações. A *transformação* é latente como experimentação e como recriação de si. A meu ver, podemos ilustrar a “metáfora da água”, simbolizando a “metamorfose do aprendizado”. Para isso, destaco um trecho do artigo de Silvia Rocha (2006, p. 267-278)⁶⁵, quando ela escreve sobre a concepção antimetafísica de Heráclito na dicotomia entre o que já se sabe e o que não se sabe acerca do que distingue as duas visões educacional no momento do ensinar e aprender: formar ou *transformar*.

[...] Concebida como formação, a educação pressupõe o saber e o conhecimento: evidentemente, só se pode ensinar o que se sabe. Do ponto de vista de uma lógica da transformação, ao contrário, “o que se sabe” é precisamente o que deve ser superado, problematizado. A transformação implica um certo espaço para o não saber, pois transformar-se é ser capaz de abrir mão do que se sabe, de deixar de ser aquele que sabe para experimentar o desconhecido. (FEITOSA, et, al org. 2006, p. 273).

⁶⁵ FEITOSA, Charles et tal (2006) *Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação. Assim falou Nietzsche V.*

Nessa ótica, para Nietzsche, seguir em busca do desconhecido significa prosseguir pelo caminho da “suspeita”. Ele nos convida a sermos aquilo que conseguimos ser. Perfazer por caminhos, deslocando-se do espaço comum em busca do desconhecido, alcançar a força para se elevar. Contudo, os “modelos” educativos, de uma maneira geral, visando a universalização do conhecimento e a sistematização do pensamento, não contribuem para a “transformação” e para a “recriação de si”. De acordo com Rosa Dias (2009, p. 61) “para Nietzsche, o esquema acadêmico foi tão bem moldado que não se permite ao professor sofrer a falta do que dizer, pois nem o professor nem o aluno pensam por si mesmos”. Nesse sentido, a afirmativa: *tornar-se o que se é* nos leva a suspeitar de quem se é. Na maioria das vezes, é difícil encontrar a direção que se quer seguir por si. Para isso, é necessário que exista o “mestre” e que se proteja o “gênio”.

Após analisar a perspectiva nietzschiana da singularidade, de *ser o que se é*, sigo no próximo tópico com a análise sobre as atitudes filosóficas para se chegar ser um “mestre” educador na concepção de Nietzsche. Mas também, em defesa de proteger e valorizar o “gênio”.

3.1.5 Do tornar-se mestre e da valorização do gênio

O “mestre”, na concepção nietzschiana, representa a “figura” que, provavelmente, será um desencadeador de pensamentos criativos e um estimulador das inquietações. Portanto, desmotivador dos pensamentos padronizados. O “mestre” não se caracteriza por ser um formador, ao contrário, quer ser um transformador. Ele é um *guia*, de acordo com Nietzsche, considera-os com a “figura” dos médicos, dispostos a guiar pelas mãos àqueles que estão necessitados. Assim, propor conhecimentos que não poderão ser “explicados” como algo pronto, mas sim, como possibilidades para fomentar a vontade da “autossuperação” e da “autoeducação”. A questão que nos instiga a pensar na necessidade da existência desses guias é: onde estarão esses “mestres” para guiar aqueles que necessitam, inicialmente, de uma direção? De acordo com Nietzsche:

[...] nas épocas em que os médicos são mais necessários, na ocasião das grandes epidemias, é então que eles estão também mais expostos ao perigo. Pois: onde estão os médicos da humanidade moderna que fossem, eles próprios, suficientemente firmes e sólidos nos pés, para que pudessem além disso aguentar um outro e o guiar pela mão? Um certo assombro, uma certa apatia pesa sobre as melhores personalidades da nossa época, um sempiterno fastígio com esta luta entre a dissimulação e a honestidade que se trava no seu seio, uma inquietude que turva a confiança que tem em si mesmas – o que as torna totalmente incapazes de ser ao mesmo tempo, para outros, os guias e os sensores. (NIETZSCHE, p. 2007a, p. 146).

Já o “gênio”, na ótica nietzschiana, representa a “figura” do artista, no sentido de ser um criador. Ele precisa ser protegido em cada época. Nietzsche (2008a, p. 153) apresenta a imagem do “gênio” da cultura como “um centauro, meio bicho, meio homem, além disso tem asas de anjo na cabeça”. Eles são diferentes, tomados pela vontade de criar e recriar, querem se arriscar, desenvolvendo “novos e bons” pensamentos. Assim o “gênio” se arrisca na diversidade, mas também, no enfrentamento das veredas da cultura inautêntica, da religião e da moral. Na concepção de Nietzsche (2008a, p. 147) o “peso” e o velamento disso nos impede de enxergar e compreender a força do “gênio”, pois acontece com ele como com quem “se perde completamente ao caminhar pela floresta, mas que, com energia invulgar, se esforça por achar uma saída, descobre às vezes um caminho que ninguém conhece”. Na percepção nietzschiana, a originalidade do “gênio” se desenvolve diante da tensão entre a liberdade e cárcere, pois com esforço e energia quer superar os obstáculos para se tornar um “espírito livre”. Para Nietzsche:

A engenhosidade com que o prisioneiro busca meios para a sua libertação, utilizando fria e pacientemente cada ínfima vantagem, pode mostrar de que procedimentos a natureza às vezes se serve para produzir o gênio – palavra que, espero, será entendida sem nenhum ressaibo mitológico ou religioso –: ela o prende num cárcere e estimula ao máximo o seu desejo de se libertar. (NIETZSCHE, 2008a, p. 147)

Há nesse sentido, no contexto educacional, nas “andanças” dos “gênios” uma tensão, isto é, um conflito necessário para a permanência deles no âmbito escolar. Nietzsche (2007a) ressalta que o “pensamento” pedagógico da modernidade precisaria ser renovado. Para isso, o filósofo mostra dois caminhos – “uma encruzilhada”: “o primeiro dever é ‘combater com fileiras serradas de corpos’, o segundo, tratar como inimigos todos aqueles que não queiram alinhar-se com ele” (198). Pensar sobre esses dois caminhos, exige uma análise bem apurada sobre as “andanças dos gênios”. Pois, nisso está a possibilidade do surgimento deles. Nietzsche pergunta: “o que significa uma instituição de cultura para os diferentes viajantes destes dois caminhos?”. Podemos compreender que, na concepção nietzschiana, aqueles que seguirem pelo primeiro caminho será “posto em ordem e vai adiante, mas que ao mesmo tempo eliminam os rebeldes e os solitários”. Já os seguidores do segundo caminho, “pelo contrário, lhe farão encontrar companheiros mais raros”. Logo, entendemos que as instituições de ensino precisariam proteger os “gênios”, indivíduos raros, para que eles, segundo Nietzsche, possam “realizar suas obras”. Dessa maneira, protegendo os indivíduos raros, e portanto diferentes, muitas vezes solitários e rebeldes, seria o melhor procedimento para “preparar o nascimento do gênio” (199).

Todavia, na visão crítica de Nietzsche (2007a, p. 199) não devemos nos iludirmos com a crença de que os “gênios” serão acolhidos e protegidos, pois muitos deles são desviados da sua rota, e poderão ser “levados pelas vozes falaciosas da cultura da moda e alienados de seu instinto; esta tentação se dirige a suas veleidades egoístas, a suas fraquezas, a suas vaidades, é para eles que o espírito do tempo cochicha e insinua com insistência”. Nietzsche ressalta que os “gênios” poderão ser desviados dos caminhos que seguem por si por meio das “vozes falaciosas” da cultura inautêntica que dizem: “sigam-me e não vão para o outro lado! Pois aí serão somente os servidores, os auxiliares, os instrumentos, eclipsados pelas naturezas superiores, aí não serão jamais felizes com seu próprio modo de ser, serão manipulados pelos fios, encadeados, tratados como escravos e como autômatos”. Ainda, seguem dizendo que: “aqui, comigo, desfrutarão como senhores da sua livre personalidade, seus dons poderão brilhar por si mesmos, deverão figurar, todos vocês, nas primeiras fileiras, um séquito imenso os envolverá, e como a aclamação da opinião pública não os alegraria mais do que a aprovação distinguida que lhes seria dispensada do alto, dos cumes etéreos e frios do gênio?” Logo, mesmo aqueles, os “diferentes”, podem ser enfraquecidos pela vaidade, levados pelo “orgulho” e convencidos pelos “artigos de fé”. Assim, empolgados e aclamados por todos, levados pela crença que poderão se tornar “os primeiros da fila e os melhoradores da humanidade”, deixam-se enganar. Pois, de acordo com Nietzsche:

Inclusive os melhores sucumbem a estas seduções; e no fundo, o que decide aqui não é tanto a raridade e o vigor do talento, mas a influência de uma certa disposição fundamental para o heroísmo e o grau de parentesco e de enredamento interior com o gênio. Pois *há* homens que experimentam como *sua* angústia própria verem o gênio engajado numa luta penosa e em perigo de se destruir a si próprio, ou verem suas obras descartadas com indiferença pelo egoísmo da visão curta do Estado, pelo sentido raso dos negociantes e pela presunção empedernida dos eruditos. (NIETZSCHE, 2007a, p.199)

Logo, o “mestre”, na visão de Nietzsche, corresponde ao modelo dotado de talento. Ele é o guia que orienta o caminho dos seus discípulos, isto é, o protetor que orienta os alunos para os primeiros passos em busca do cultivo de si. Os “gênios” representam a inspiração, são criadores. Eles recriam as expressões artísticas e criam conceitos. Por isso, devem ser protegidos, pois são raros. Enquanto os “gênios” explodem de energias de criação, os “mestres” afloram a singularidade. No melhor sentido dos termos, é primordial que haja “submissão” e respeito por essas “figuras” relevantes para a cultura e para a educação. Pois, eles são capazes de enxergar mais profundamente a dinâmica da natureza humana e mostrar algo diferente, fora da visão das “massas”. Na concepção nietzschiana ambos surgem no meio do “povo”, não são

“figuras” isoladas, apesar de algumas vezes necessitarem, provisoriamente, da solidão. Na III Extemporânea: *Schopenhauer Educador*, Nietzsche (2007a, p. 142-143) confia que o seu “mestre educador”⁶⁶ foi o filósofo Arthur Schopenhauer, afirmando que “ele foi o único professor, único mestre de quem posso me orgulhar [...], para só me lembrar de outros mais tarde”. Assim, a busca de um caminho do conhecimento genuíno e liberto precisa acontecer por meio das mãos dos “mestres” e da criatividade dos “gênios”.

Esse caminho levará à “cultura nobre”. Para isso, seria preciso, inicialmente não soltar das mãos do “mestre”, em seguida se perder no caminho da “floresta do conhecimento”. É primordial que haja dedicação à arte de escrever. Na concepção nietzschiana, “aprender a escrever” é a terceira tarefa⁶⁷ mais importante para o surgimento de uma “cultura nobre”. Para Nietzsche (2009c, p. 72), “poder dançar com os pés com os conceitos, com as palavras; ainda é necessário que eu diga que é preciso poder fazê-lo com a *pena* – que é preciso *aprender a escrever?*” A necessidade de se desenvolver a habilidade da prática da escrita com arte semeia o desejo de que os “mestres educadores” permaneçam e que os “gênios criadores” sejam protegidos. Por meio dessa tarefa é possível que se desenvolva, também, uma educação nobre. Nietzsche afirma:

Assim, repito, meus amigos! – toda cultura começa, ao contrário de tudo que se elogia hoje com o nome de liberdade acadêmica, com a obediência, com a disciplina, com a instrução, com o sentido do dever. E, assim como os grandes guias têm necessidade de homens para conduzir, também àqueles que devem ser conduzidos têm necessidade de guias: a propósito disso, na ordem do espírito, reina uma predisposição mútua, ou melhor, uma harmonia preestabelecida. É contra esta ordem eterna, à qual, por uma tendência natural, se dirigem sempre as coisas, que justamente esta cultura trabalha para destruir e negar, esta cultura que agora ocupa o trono da atualidade. Ela quer humilhar os guias até submetê-los à servidão, ou seja, ela quer acabar com eles. (NIETZSCHE, 2003, p. 135).

Nesse sentido, seria um erro imaginar que aprender Filosofia corresponda somente a autonomia e a liberdade de ler textos sobre a história da Filosofia. Pois, caso não haja um “mestre” para guiar a leitura dos alunos não resultaria numa “educação nobre”, mas sim em um acúmulo de informações desconectadas da vida. Para Nietzsche (2003, p. 79), caso contrário, seria “um salto no vazio”. Pois, o ensino-aprendizado de Filosofia significa estarmos abertos

⁶⁶ Nietzsche só conheceu a filosofia de Schopenhauer por meio dos livros. Enxerga nisso uma grande deficiência, pois o mais aconselhável seria ser um discípulo e não somente um leitor.

⁶⁷ “Aprender a escrever” é a terceira tarefa que, de acordo com Nietzsche, o professor precisa adotar para desenvolver uma “cultura nobre”. A primeira tarefa: “aprender a ver” foi analisada no segundo capítulo. A segunda tarefa: “aprender a pensar” foi examinada no primeiro capítulo desta Tese.

ao ato de questionar, mas também, de se apropriar da linguagem filosófica com rigor e ao mesmo tempo de maneira criativa. Dessa maneira, estimular o saber provocativo sobre questões pertinentes à vida concreta. Nisso há um caminho árduo para se percorrer em busca do amadurecimento do pensamento filosófico até alcançar a capacidade de pensar por si.

É verdade que nossa tentativa de nos aproximar deste castelo do mundo helênico, infinitivamente distante e cercado de muros de diamante, não iríamos muito longe, com o auxílio somente destas asas: mais uma vez, antes de mais nada, temos a necessidade dos mesmos guias, dos mesmos mestres. (NIETZSCHE, 2003, p. 78)

O ensino-aprendizado de Filosofia acontece em meio ao encontro e ao desencontro entre quem ensina e quem aprende, como uma corda que se tenciona sem se deixar esticar demais para não arrebentar. Nietzsche (2005, p. 105) afirma, pela fala de Zarathustra, que “agora, eu vos mando perder-vos e achar-vos a vos mesmos; e somente depois que todos me tiverdes renegado, eu voltarei a vós”. Nessa ótica, afastar-se do “mestre” seria o início do encontro consigo. Despertar a vontade do pensar por si faz parte da função do “mestre”. Ele representa um modelo, para ser seguido, mas quem aprende, em um certo momento, precisa renegá-lo e superá-lo. Todavia, é necessário que se construa um alicerce firme, dominar a língua materna, manter conhecimentos diversos e refletir acerca da vida para, em seguida, ser capaz de pensar por si. Até chegar nisso há um longo caminho. Para isso, é importante que existam boas escolas e excelentes “mestres”. Caso contrário, o ensino de Filosofia sucumbiria, não se levaria em conta o fomento de pensamentos genuínos, mas sim de saberes padronizados em prol da formação de um “rebanho”. Nietzsche enxerga uma fragilidade em relação a construção do conhecimento filosófico para os jovens do “Ginásio”. Ele alerta:

Livre! Meçam esta liberdade, vocês que conhecem os homens! Construída sobre os pés de barro da atual cultura dos ginásios, quer dizer, sobre um fundamento que se esfarela, sua fundação fica torta e insegura, se lhes sobrevivem um turbilhão de vento. Vejam o estudante livre, o arauto da cultura autônoma, imaginem os seus instintos, interpretem-no em função de sua necessidade! O que lhes pareceria a sua formação, se vocês soubessem medi-la com três instrumentos, em primeiro lugar, por sua necessidade de filosofia, em segundo lugar, por seu instinto artístico e, enfim, em relação à antiguidade grega e romana, que é o imperativo categórico concreto de qualquer cultura. (NIETZSCHE, 2005b, p. 127)

Para Nietzsche os jovens ainda não estavam preparados para o conhecimento filosófico, porque não tinham maturidade cultural. Pois, para ele, a cultura se mede por meio de três

instrumentos: a necessidade da filosofia, o instinto artístico e o conhecimento sobre a antiguidade grega e romana. Na visão nietzschiana, os alunos do “Ginásio” na modernidade, encontravam-se carentes da cultura. Mediante essa carência, o fomento da oferta da “disciplina” de Filosofia ficava sujeita à “racionalidade a todo o custo” e aos “instintos decadentes”. Para Nietzsche (2009c, p. 115) “o indivíduo deveria ser tornado possível na medida em que fosse *podado*: possível, ou seja, *inteiro*...Acontece ao contrário: o direito à independência, ao livre desenvolvimento, ao *laissez aller*, é reivindicado com maior veemência justamente por aqueles aos quais nenhuma rédea seria firme demais”.

Logo, seria um erro conceder esse “livre desenvolvimento” aos alunos para aprender Filosofia, sozinhos na etapa do “Ginásio”, pois eles ainda não estariam maduros suficientes para seguirem pelo caminho “espinhoso” do saber filosófico sem o “mestre” que os guie. Nesse percurso há a tentação dos desvios para o conhecimento mais fácil, utilizando a memória para acumular informações. Contudo, por outro lado, o caminho é sinuoso, mais difícil, requer dedicação e um olhar em perspectivas para aprofundar um conhecimento profundo, interpretando as informações. Nisso seria preciso que eles fossem guiados pelas “mãos” do “mestre”. Dessa maneira, prepará-los para o difícil percurso do aprendizado da Filosofia, utilizando o dizer filosófico de maneira cuidadosa, leve e, ao mesmo tempo, rigorosa, visando estimular e provocar o pensamento questionador. Caso contrário, ao escolher o caminho mais fácil, não seria possível desenvolver uma atitude filosófica, “ruminar” textos, interpretá-los, então questionar. Isso impediria a maturação do saber singular e o cultivo do “novo” pensamento e da “boa” prática. Nisso haveria a manutenção da cultura inautêntica. No entanto, para o surgimento da cultura autêntica, seria preciso a presença do “mestre” para “pegar nas mãos” dos alunos, mas somente quando estiverem “maduros”, soltá-las. Nesse momento, serão responsáveis e capazes de libertar os seus próprios pensamentos.

De acordo com Nietzsche (2009c p. 112) “vive-se de modo muito irresponsável: precisamente isso é chamado liberdade”. Para se buscar o equilíbrio entre responsabilidade e liberdade, não se deve retroceder às conquistas mínimas até o momento alcançadas e a aceitação das necessidades das coisas simples para viver. Nisso, é premente a vontade de potência forte, isto é, o desejo de expandir-se. E assim proceder com a vontade de aprender as características do “além do homem” e proceder com a autossuperação de si. Ressalto a perspectiva simbólica nietzschiana da gênese do “além do homem”. De acordo com Nietzsche (2005b, p. 335), Zaratustra “foi o primeiro e único que indagou: como se superará o homem”? Recordamos que o contraponto desse homem, na concepção de Nietzsche, está compreendido na imagem do “último homem”, indivíduo obediente, homem comum, padrão, apequenado, o modelo a ser

seguido pela massa – o homem do “rebanho”. Sobre a relevância de relacionar às experiências cotidianas ao ato de ensinar Filosofia, vale lembrar as palavras de Nietzsche, quando ele busca articular sua concepção estética e ética por meio do personagem de um “mestre”, professor, destacando que:

[...] as experiências mais admiráveis, mais instrutivas, as experiências decisivas, são exatamente as experiências cotidianas, que estas constituem justamente o grande enigma que cada um tem sob os olhos, mas que poucos compreendem como sendo um enigma, e que, para o pequeno número de verdadeiros filósofos, são justamente estes os problemas que permanecem ignorados, abandonados no meio do caminho e, por assim dizer, pisoteados pela multidão, antes que eles o recolham cuidadosamente e a partir desse momento resplandeçam como pedras preciosas do conhecimento. (NIETZSCHE, 2007a, p. 123)

Nietzsche (2007a) afirma que a grandeza do seu “mestre” filósofo, Arthur Schopenhauer, foi a *honestidade*, a *serenidade* e a *constância*: “ele é honesto porque fala e escreve por si mesmo e para si mesmo; sereno porque venceu pelo pensamento o que há de mais difícil, e constante porque assim deve ser” (p. 150). Ele foi um modelo, um verdadeiro filósofo para Nietzsche e o seu guia que o conduziu “das cavernas da melancolia cética ou da renúncia crítica para as alturas da contemplação trágica, com o céu noturno e suas estrelas no infinito acima de nós; ele foi o homem que primeiro deu a si próprio este caminho e o percorreu” (p. 156). Portanto, Arthur Schopenhauer foi um “mestre” que não se deixou desviar, como fizeram os eruditos e os filisteus da cultura. Pois, para Nietzsche, Arthur Schopenhauer viveu perigosamente, sem se importar com a razão a qualquer custo e com as regras impostas pela moralidade, pois “não dava quase atenção às castas acadêmicas, estava distante disso, buscava independência com relação ao Estado e à sociedade”. (p. 151). Queria ser por um momento solitário, não ser útil, para assim espalhar a sua Filosofia de vida.

Quanto aos “gênios”, na perspectiva nietzschiana, eles representam o homem de exceção. Nietzsche (2007a, p. 179) escreve que eles representam “[...] os filósofos, os artistas e os santos; logo que eles aparecem – e com esse aparecimento – a natureza que jamais dá saltos dá o seu único salto, e este é o salto de alegria, pois pela primeira vez, ela percebe que chegou a sua finalidade, lá onde foi colocada num posto muito alto no jogo da vida e do devir”. Muitas vezes, o “gênio” é considerado “louco” para, dessa maneira, conseguir conceber pensamentos diferentes. Contudo, muitas vezes, os pensamentos deles são “acorrentados”. Nietzsche pergunta:

Quando tornar-se alguém louco quando não o é nem se aventura a parecê-lo? Quase todos os homens eminentes da antiga civilização se entregaram a este espanto raciocínio; uma doutrina secreta, composta de artifícios e de prescrições dietéticas conservou-se sob este ponto, ao mesmo tempo que o sentimento da inocência e até da santidade de tal intenção e de tal sonho. As fórmulas para se tornar médico entre os índios, santo entre os cristãos da idade média, “anquecoque” entre os groenlandeses, “pajé” entre os brasileiros são, em suas linhas gerais, as mesmas; absurdos jejuns, contínua abstinência sexual, retiro no deserto ou na montanha, ou também no alto de uma colina, ou então “viver num vale à borda de um lago” e a proibição de pensar noutra coisa senão no que possa acarretar o êxtase e a desordem do espírito. (NIETZSCHE, 2008c, ps. 23-24)

Assim, no intuito de acolher o “gênio”, indivíduo diferente, seria necessário estar de “braços abertos” para protegê-lo. Na maioria das vezes, eles são confundidos com “loucos” por não aceitarem as ideias “comuns”, isto é, ideias pré-concebidas. Esses indivíduos de coragem estão sempre inclinados para “novos” pensamentos. Para isso, Nietzsche (2008c, p. 24) questiona: “quem ousaria lançar um olhar no inferno de angústias morais, amargas e inúteis, em que se consumiram prevalente os homens mais fecundos de todas as épocas? Quem se atreveria escutar os suspiros dos solitários e dos extraviados?”. Essa visão crítica do filósofo sobre a não aceitação dos “gênios”, indivíduos raros, corresponde ao propósito de evitá-los para que tudo continue a ser igual, ou seja, que nada se altere para que permaneça o *status quo*. Nesse sentido, Nietzsche apresenta, por meio da fala do personagem “professor filósofo”, uma imagem de força do inesperado e do diferente que ilustra o poder de criação de um “gênio”:

[...] que se apresente como guia da orquestra um bravo marcador de compasso que realiza corajosamente a sua função: então, a comicidade dessas figuras terá desaparecido e vocês escutando o som – mas, neste caso, parecerá a vocês que o Espírito do Tédio irradiará do intrépido marcador do compasso para os seus colegas. Vocês só verão o que é mole, lânguido, só ouvirão a inexistência dos ritmos, a vulgaridade da melodia, a trivialidade dos sentimentos. A orquestra se tornará para vocês uma massa indiferente e excitante, ou propriamente fastidiosa. [...] Mas, enfim, coloquem no meio desta massa um gênio, um verdadeiro gênio, conduzido pelas asas da sua fantasia – então, vocês observarão imediatamente algo de inacreditável. [...] se agora olharem novamente para essa orquestra nos seus arrebatadores sublimes ou nos seus lamentos profundos, se sentirem a rápida tensão de cada músculo e a necessidade rítmica de cada gesto, sentirão então, vocês também, o que é uma harmonia prestabelecida entre o guia e aqueles que ele conduz, e que na ordem dos espíritos, tudo tende a uma organização que deve ser estabelecida desta maneira. (NIETZSCHE, 2007a, ps. 136-137)

Logo, compreendemos que assim como os “gênios” são necessários para a inovação cultural e educacional, os “mestres” são imprescindíveis para a Educação filosófica de

qualidade. Contudo, muitas vezes, os “mestres professores” e os “gênios criadores”, são levados para lugares nos quais eles não querem ir. Rosa Dias, destaca que Nietzsche compreende que:

O esquema acadêmico foi tão moldado que não permite ao professor sofrer com a falta do que dizer, pois nem o professor nem o aluno pensam por si mesmos. As culturas históricas e científica foram planejadas pelo sistema universitário para preencher qualquer lacuna. Há quem acredite que o filósofo universitário não precisa ser pensador, constituindo no máximo [...] um conhecedor erudito de todos pensadores, com os quais poderá contar para poder dizer algo aos seus alunos. (DIAS, 2009, ps. 61-62)

Podemos ressaltar que essa observação acerca do “esquema acadêmico” nos direciona para levantar uma provocação, para se pensar sobre o papel do professor de Filosofia nas instituições de Ensino. Nietzsche (2007a, p. 143), observou duas máximas relacionadas ao modo de ensinar e apontou para a necessidade de combinar o conhecimento sobre as circunstâncias da vida com o conhecimento genuíno dos alunos no momento de aprender Filosofia. Essas máximas se referem ao papel do “mestre educador”. Numa dessas máximas, afirma-se que o professor deve “reconhecer o ponto forte dos alunos”. Já na outra, defende-se que o professor precisa ressaltar nos alunos “todas as forças existentes, as cultive e faça reinar entre elas uma relação harmônica”. Nietzsche considera que essas máximas podem ser contraditórias. Por isso, ele destaca que o “mestre educador” deva ser capaz de transformar os alunos “num sistema solar e planetário que me revelasse a vida”. Isso nos faz pensar na importância da existência do “mestre” e do “gênio”, mas principalmente, na relevância do valor da vida concreta.

Além dessas duas máximas, havia mais duas condições que surgia como pontos negativos diante da tentativa de se manter a qualidade na Educação filosófica. Elas rondavam aqueles que deveriam ser guias – os “mestres” e indivíduos raros – os gênios: primeiro, o desejo do isolamento e segundo, o dever de dizer a verdade dogmática. Diante dessas situações, Nietzsche (2007a) observa que a fraqueza e a indolência poderiam levar esses indivíduos, arautos de uma Educação filosófica de qualidade e uma cultura autêntica, para outro rumo onde teriam a pretensão de serem os “melhoradores da humanidade” ou diante do cansaço e do desânimo, poderiam preferir se esconder e buscar o “isolamento”. Esses, tornaram-se, segundo Nietzsche, “os professores, os guias da humanidade, teólogos todos eles, foram também decadentes: daí a moral” (p. 127). Assim, aqueles que deveriam ser os guias e os homens raros sucumbiriam aos “artigos de fé”, tornando-se decadentes, perdendo a força e a coragem de seguir por si o caminho sinuoso em busca de fomentar a Educação filosófica de qualidade e a

cultura autêntica. Ao contrário disso, os “mestres” deveriam ser respeitados e os “gênios” protegidos.

Portanto, o “mestre” filósofo, na visão de Nietzsche (2010b, p. 4) precisaria pensar, numa “forma de vida superior, que tem a arte como cenário – isso traria como consequência imediata um instinto de conhecimento mais rigoroso”. Ele conclui que a Filosofia precisa da arte, pois pensar filosoficamente significa adotar uma visão diversificada e incorporada da arte de viver a vida afirmativamente. Contudo, muitas vezes, o filósofo que adota a arte como cenário é desprezado por ser diferente, porque vive fora do tempo padrão. Por isso, poucos estão interessados em escutá-lo. Pois, o “mestre” filósofo valoriza o ensino como criação e como provocação, com rigor e, ao mesmo tempo, com alegria. Além disso, quer destruir os “ídolos”, aqueles tomados pelo valor moralista e pela verdade dogmática.

Logo, no ato de ensinar e de aprender Filosofia, seria imprescindível se manter o respeito e a admiração pelo “mestre”. Seria preciso, inicialmente, obedecê-lo e em seguida auscultar aquilo que é próprio de si, seguindo a trilha do que lhe é genuíno, com passos peculiares, sendo capaz de caminhar com os próprios pés. Dessa maneira, “escolher” o modo de pensar que leve à criação de si, tornar-se, autossuperar-se, recriar-se, fazer diferente. Pois, aqueles que, de acordo com Nietzsche (2009d, p. 132), seguem o caminho da criação, “nunca se consideram amigos da sabedoria, mas loucos desagradáveis e interrogadores perigosos”. Esse caminho pressupõe a coragem de agir diferente.

Portanto, no percurso desse caminho é preciso ser experimentador diante das vicissitudes da vida e se inspirar nas características do *filósofo da manhã*, seguindo o perspectivismo do “trágico” e do “real”. Na ótica nietzschiana, ser o “tipo” experimentador significa expandir a vontade de agir, no sentido da – recriação – do pensamento. Esse “tipo” representa o destruidor da moral e, ao mesmo tempo, afirmador da vida. Assim, o “mestre” filósofo precisaria se inspirar nas características do *filósofo da manhã*, não querer ser um “melhorador da humanidade” que visa à domesticação, ou seja, um amansar de indivíduos. Nietzsche (2017, p. 15) ignora esses “tipos” que pretendem o ensino padronizado para a “massa”. Ele afirma que a última coisa que queria fazer seria “melhorar a humanidade”. Pois, quer anunciar uma Filosofia diferente, pensar numa ótica distante, afastando-se dos inibidores da diversidade. Aproximar-se daqueles que são dotados da vontade de criar “novos” pensamentos e “boas” práticas no fluxo e refluxo da vida. Assim, disseminar o dizer filosófico em prol da diversidade.

Ao incorporar as qualidades do *filósofo da manhã*, o professor “mestre” será capaz de estimular o impulso criador no momento de ensinar Filosofia. Ele será o questionador, mas

também, crítico e experimentador, dotado de vontade de ensinar com o intuito de seguir a máxima: “torna-se quem tu és” que representa a singularidade e, conseqüentemente, a diversidade. Na ótica de Nietzsche (2007a, p. 146) esse “tipo” incorpora a imagem que é capaz de “elevar alguém acima da insuficiência da atualidade”. Pois, pretende ser destruidor do ideal e estimulador do real, um “tipo antítese”, na visão nietzschiana, “o primeiro psicólogo dos bons”. De acordo com Nietzsche (2009d, p. 130) o “mestre” filósofo precisa ser um “médico legislador” e ter “as qualidades sérias e nada ofensivas que distinguem o crítico do cético, isto é, a segurança nas medidas de valor, o manejo consciente de uma unidade de método, a coragem alerta, o estar só e responder por si”. Para absorver as peculiaridades desse “tipo”, seria preciso priorizar a arte, filosofar com o olhar distante, isto é, negar a moral que renuncia a criação.

O “mestre” e o “gênio” são precursores do saber criativo. Nietzsche (2003, p. 135) ressalta que é necessário possibilitar a “convivência com estes homens raros, que possuem uma autêntica cultura, para encontrar neles os guias e as estrelas que mostrem o caminho”. É imprescindível que existam os “mestres” para guiar aqueles que ainda não conseguem *seguir por si*. Mas também, é necessário que os “gênios” permaneçam entre nós, que não deixem de criar e que não sejam levados pelos valores dos “artigos de fé”. Que, por meio do dizer filosófico do “mestre” possamos enfrentar os desafios no momento de *agir com as palavras* diante da vicissitude da vida e diante da diversidade humana. Que, pela força criadora dos “gênios” possamos ter a coragem de fomentar o *dizer filosófico como arte*.

Logo, é preciso conviver com os “mestres” – guias – e com os “gênios” – filósofos artistas. Eles são àqueles que poderão “renovar” a educação Filosófica, por meio da palavra como expressão de vida concreta. Portanto, é premente que eles não sucumbam. Que a “disciplina” de Filosofia ensine a pensar por si e desenvolva a capacidade de se compreender os acontecimentos e transformações do mundo. Assim, seria possível fugir da ordem estabelecida pela pretensão do domínio do discurso dogmático, seguindo para o caminho em busca da arte de ensinar Filosofia como linguagem criadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra nua dança sedutora sobre o meu cansaço. Visto-a de indefinição, reforço-a no labirinto das ambiguidades, tento uma área geométrica que a contenha num traço entre pontos quaisquer. Mas ela inventa o silêncio: peso de fruta no afã da semente. Assiste a minha luta, nua e crua: eu, mediação incompetente.

(Lia Luft)

Aqui, minha pesquisa chega ao fim. Ainda que haja desvios e atalhos para um próximo caminho. Desse modo, meus escritos se mantêm sempre abertos para novos destinos. A palavra foi minha companheira nesta jornada. Ela: “palavra nua dança sedutora sobre o meu cansaço”, representou nesta Tese um “peso de fruta no afã da semente” (HORTAS, 1979, p. 102)⁶⁸. Assim, busquei circular entre o *pensar*, o *sentir* e o *agir com as palavras*, em um vai e vem latente de afetos.

A partir dos escritos de Nietzsche, defendo que a arte de ensinar Filosofia acontecerá quando o dizer filosófico estiver permeado da linguagem criadora para a vida. Pois, na perspectiva nietzschiana, o vivido é sempre primordial para afetar no ato de aprender e de ensinar. Nisso, compreendo que há um “jogo” que se traduz em afetos e se mantêm entre poder do pensar, de sentir e de agir que se liberta por meio da palavra diante da experimentação na vida vivida. A palavra atravessada pela emoção e pelo pensamento como “ferramenta” para ensinar e aprender Filosofia poderá provocar a vontade de pensar por si. Nietzsche (2017, p. 50-51) fez um prognóstico de que “algum dia serão necessárias instituições onde se viva e se ensina tal como entendo o viver e o ensinar [...] não se tem ouvido para aquilo a que não se tem acesso a partir da experiência”. Logo, nossas experiências e nossas vivências são permeadas pela linguagem como criação, no movimento do fluxo e refluxo do viver, pois ela é dinâmica, não se limita às certezas de uma verdade dogmática.

Recordo aqui que Nietzsche apresenta uma imagem, simbolizando a criação, em que uma criança brinca de fazer um castelo na areia, constrói, mas logo em seguida o destrói, depois o constrói novamente, em busca de um novo começo. Nesse ir, vir e perecer, o tempo eterno e

⁶⁸ Livro organizado por Maria de Lourdes Hortas, reuni poemas escrito por mulheres, intitulado: *Palavras de Mulher (poesia feminina brasileira contemporânea)*. O poema citado foi escrito por Lia Luft.

a vida breve se encontram nas experimentações. Nisso, o tempo vem e vai, passando, deixando o seu rastro de alegria ou de tristeza; perdas e ganhos. Ele é eterno e inconstante, mas a vida é breve. Na vida, estamos sempre experimentando. O passado está no presente e o futuro chegará, tornando-se, também, presente. O tempo se movimenta, fica e vai, num eterno fluxo e refluxo. A vida como força ativa está no tempo. Esse tempo em permanente movimento leva o vivente ao desejo da criação e da recriação. Mas, o tempo, “joga consigo mesmo”. Assim, o vivente dotado da vontade de potência forte quer começar e recomeçar até conceber a sua criação Nietzsche escreve que isso representa:

Um vir a ser e perecer, um construir e destruir, sem qualquer acréscimo moral, numa inocência eternamente idêntica, neste mundo existe apenas no jogo do artista e da criança. E, do mesmo modo que a criança ou o artista brincam, brinca também o fogo eternamente vivo, construindo e destruindo, sem culpa – e esse jogo o éon joga consigo mesmo. Transformando-se em água e terra, ele constrói – como uma criança que faz castelos de areia na praia –, constrói e destrói; de tempos em tempos, recomeça o jogo do início (NIETZSCHE, 2011, p. 68).

Ao pensar nesse “jogo do artista e da criança”, imagem citada por Nietzsche, que representa a vivência onde o tempo é eterno e a vida é breve, destaco o texto de Oscar Wilde, *O artista*⁶⁹, para refletirmos sobre a necessidade da criação. Nesse texto, o autor “conta” que um artista precisava criar uma estátua de bronze, só que não havia mais bronze, então, “tomou a estátua da *Dor que dura a vida inteira*, modelou uma estátua do *Prazer que dura um instante*”. Isso simboliza o valor de uma vida alegre. Para isso, não é possível separar *pensar, sentir e agir*. Na estreiteza da vida, é preciso recriar o pensamento, o sentimento e agir com coragem de, parafraseando Nietzsche, “martelar” aquilo que não nos faz crescer. Logo, o filósofo precisa da arte para se “convalescer”. O momento de criação representa uma renovação, o filósofo necessita da arte para não sucumbir.

Assim, amparada pelo pensamento nietzschiano transvalorador, com um olhar em perspectivas e tomada pela vontade de utilizar a linguagem de maneira dinâmica, ultrapassando a visão dogmática, chegar ao final desta Tese foi um desafio – uma luta não só com as palavras, mas também com o “acaso”. As palavras se tornaram companheiras desta jornada, as circunstâncias, nem tanto. Nos últimos anos, no auge da minha pesquisa, vivenciamos períodos difíceis: uma pandemia, causada pelo “novo-coronavírus”. A possibilidade de contágio nos impôs o isolamento social. De forma repentina, tivemos que transformar nossos hábitos

⁶⁹ WILDE, Oscar. Obra completa em um volume (2007, p. 988).

cotidianos, o que afetou nossas relações sociais de diversas formas. O convívio do professor com o aluno no espaço da sala de aula foi uma das relações sociais afetadas. Com as escolas fechadas, o governo do Estado do Rio de Janeiro decidiu recorrer à modalidade de Ensino a Distância por meio de ferramentas tecnológicas. O projeto de ensino-aprendizado “remoto” foi imposto deliberadamente, sem que houvesse a participação da comunidade escolar.

Esse “modelo” implementado, chamado de projeto de “ensino remoto”, obviamente, tratou-se da “modalidade de Ensino a Distância” em que o encontro físico se torna raro entre os envolvidos. Quanto ao acesso às ferramentas tecnológicas, ocorreram várias dificuldades. Em primeiro lugar, tanto os alunos quanto os professores desconheciam esse modelo de ensinar e aprender. Em segundo lugar, muitos não possuíam computadores e internet para acessar à plataforma de ensino-aprendizado. Além dessas dificuldades de acesso, a “convivência” também foi um momento complicado. Pois, no encontro virtual, os laços afetivos e a relação de trocas de saberes entre os professores e os alunos, quase não se realizavam. No ambiente virtual, a união do “coração com o pensamento”, isto é, as expressões, os olhares, transformaram-se em “quadrados na tela”.

Observo que, ao contrário das aulas *on-line*, na presencial direcionamos o olhar para o aluno, geralmente, observamos se ele quer tirar alguma dúvida, quer fazer alguma pergunta ou quando, ao se expressar por um gesto, quer uma maior atenção. Nisso, muitas vezes, acontece não só a troca de afetos, mas também, a comunicação dialógica. No encontro do professor com os alunos poderá ocorrer a interatividade em que as diversas abordagens, de diferentes perspectivas são manifestadas, possibilitando um dizer direto e espontâneo. Isso é primordial no momento de ensinar e de aprender Filosofia. Para, assim, instigar a desejo de questionar, cerne da Educação filosófica, estimulando a vontade de pensar por si. Contudo, quando vivenciamos a experiência de utilizar a modalidade de Ensino a Distância nas aulas de Filosofia, dispensando o encontro físico, fragilizou-se a *força* do dizer filosófico e dos afetos.

Além dessa situação, outro fato, também me impulsionou para escrever esta Tese acerca da fragilidade da *força* do dizer filosófico. Quando o governo implementou a medida provisória nº 746/2016 (posteriormente, lei nº 13.415/2017) e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso gerou alguns movimentos de desagrado. No dia 07 de agosto de 2019, aconteceu na UERJ um encontro nomeado de *Fórum Estadual de professores de Filosofia do Rio de Janeiro*, onde se discutiu várias questões acerca da possibilidade de, novamente, a “disciplina” de Filosofia ser “retirada” do currículo do Ensino Médio. Esse movimento se expandiu para outros Estados. Naquele momento, os professores de Filosofia das escolas públicas trocaram informações sobre as experiências vividas em várias escolas dos vários Estados. Contudo,

mesmo após os movimentos contrários, a lei foi implementação e o “Novo Ensino Médio” foi aprovado. Nisso houve um desprezo pelas disciplinas de humanas, como Filosofia e Sociologia. No corpo do texto, tanto da lei nº 13.415/2017 quanto da BNCC, essas “disciplinas” constavam como “estudos e práticas”.

Essas experiências vividas, fortaleceram, ainda mais, a minha vontade de escrever sobre a Educação filosófica, para defender, a partir do pensamento nietzschiano, *a arte de ensinar Filosofia como linguagem criadora para a vida*. Nietzsche considerou que linguagem verbal foi um campo de batalha. Ele não escreveu sobre a origem da linguagem, mas sim acerca do seu uso nas circunstâncias que a vida apresenta, como “experimentação” do dizer. No sentido de comunicar, a palavra tende a funcionar como “ferramenta” que permite a convivência harmoniosa entre os indivíduos, mantenedora da paz. Por outro ponto de vista, a magia da palavra e a prática da leitura e da escrita como arte, representam uma “ferramenta” para unir pensar e sentir em prol da diversidade e da criação. A palavra segue um padrão, porém ela, também, representa uma multiplicidade de interpretações, permitindo uma variedade de maneiras de dizer e possibilitando a ação de afetar. Assim, podemos “dançar” com ela.

Logo, nesta Tese, meus estudos ganharam a *força* da palavra “dançarina”, isto é, “atravessei” o tempo e o espaço, no sentido de estar imbuída do pensamento filosófico nietzschiano do passado para pensar o presente. Pois, a partir disso, do dizer filósofo embebido do contexto histórico, social e político no tempo e no espaço em que ele viveu, meus pensamentos se transbordaram nas palavras em “movimento”, numa dedicada reflexão sobre a Educação filosófica dos tempos atuais. Assim, ao analisar as críticas de Nietzsche, repensei sobre algumas propostas educacionais na atualidade. Nessa ótica, percebi que, mesmo diante de tempos e espaços diferentes, ainda hoje, adota-se um modo de ensinar e aprender Filosofia *erudito, enciclopedista e fragmentado*.

O caminho “escolhido” para estruturar a minha defesa, foi a tríade inerente à vida: *pensar, sentir e agir com as palavras*. Em busca desse propósito, tendo em vista que a palavra é a “ferramenta” de trabalho do professor, persegui a necessidade da *arte*, do *afeto* e da *vivência* no ensino-aprendizado de Filosofia. Para isso, tencionei a *força* da palavra em prol de um conhecimento que se processa na dicotomia entre a *vontade de potência forte – o perspectivismo* e a *vontade de potência fraca – a verdade dogmática*. Com base nas leituras dos escritos de Nietzsche, dos livros de seus comentadores e de textos de estudiosos sobre a Educação filosófica, busquei argumentar, problematizar e criar mais perspectivas inquietantes acerca do problema apresentado nesta pesquisa. A pergunta que me moveu para escrever esta Tese foi: a palavra, no momento de ensinar e aprender Filosofia, afeta e provoca um pensamento

transformador, criador de si e afirmador da vida ou ela só é usada para comunicar e instruir com o objetivo de transmitir ideias formatadas?

Nesse viés, a partir do pensamento de Nietzsche, acerca das questões pertinentes ao tema deste Tese, destaquei algumas perspectivas inquietantes. Enfatizei a crítica sobre a cultura e a educação: a falta de domínio do conhecimento da língua materna, a carência de um sistema educacional em prol da qualidade, e, portanto, a falta do cultivo da cultura autêntica. Ressaltei a predominância do combate, que Nietzsche travou, em relação à visão dogmática e moralista para, então, defender o fomento do “novo” pensamento e da “boa prática” de ensinar e de aprender. Acrescentei questões relacionadas à denúncia do filósofo sobre o desprezo pela arte e pela Filosofia, também, sobre a hipocrisia presente no contexto social, político, educacional e cultural da modernidade.

No cenário decadente da época em que Nietzsche viveu, ele apontou para uma “doença” que assolava a cultura e a educação, causada pela *racionalidade a qualquer custo* e pela *moralidade dos artigos de fé*. Nisso, observou que seria necessária uma “renovação” no segmento educacional do Ginásio. Ele atentou para se priorizar o domínio da língua materna. Na hipótese dessa “renovação”, analisei a alternativa de ensinar Filosofia de maneira criativa *por meio de uma linguagem criadora para a vida*, isto é, libertar o pensamento por meio da palavra, sendo capaz de pensar por si, considerando a possibilidade, também, de fazer da própria vida uma “obra de arte”. Para isso, seria necessário “convalescer” e “tornar-se quem se é”.

Nisso, agarrei-me ao perspectivismo da linguagem. Segui o percurso de uma “andarilha” para me embrenhar no desafio de usar a palavra que “dança”, assim como se move os pés de uma bailarina, num exercício do corpo, desejando mostrar a sua melhor performance. Para isso, caminhei entre a escrita literária, a estética filosófica e a experimentação vivida no intuito de conceber uma linguagem criadora. Nessa ótica, defendi, parafraseando Nietzsche, que o exercício de ler e de escrever deveria ser *levado a sério*, mas também, precisaria ser *alegre*. Investiguei sobre o uso da palavra, na multiplicidade do sujeito enredado pela tríade: *pensar*, *sentir* e *agir*, inerente à vida concreta. Não decorrer desta Tese, defendi a necessidade da oferta de uma Educação filosófica de qualidade em todos os níveis do sistema educacional.

No início desta Tese argumentei sobre a importância de *pensar* a palavra na Educação filosófica. Apresentei questões, na concepção nietzschiana, acerca do contexto cultural e educacional. Com maior ênfase sobre a relevância do domínio da língua materna e, conseqüentemente, quanto à importância da leitura e da escrita. Isso seria determinante no momento de ler os textos dos filósofos de maneira mais aprofundada, utilizando-os para introduzir o pensamento filosófico com o intuito de provocar uma atitude crítica e criativa.

Nesse sentido, seria necessário a apropriação da língua materna para, mais do que criar o hábito de ler e de escrever, capacitar o aluno para a “ruminação” dos textos filosóficos. É preciso dominar o conhecimento da língua materna. Essa tarefa não é fácil, há um caminho árduo até chegar nesse momento. A dureza da palavra vem primeiro, em seguida a flexibilidade dela, por fim o momento de libertar os pensamentos e efetivar as “boas” práticas por meio da leitura e da escrita. Com isso, possivelmente, ocorreria a troca dos saberes entre o texto, o professor e o aluno. Então, já tomado da experimentação com as palavras, poderia ser capaz de recriar o lido, desenvolvendo um pensamento singular, ou seja, ser capaz de pensar por si.

No segundo momento, examinei o *sentir* por meio das duas linguagens: corporal e verbal. Pois, a palavra em movimento, que “dança”, no dizer filosófico quer afetar. Escrevi sobre os espaços em que esse dizer se estabelece acerca da vivência e da convivência. Circulei por alguns pontos de vistas: do *corpo*, da *consciência*, da *leitura* e da *escrita*. Tracei nesses espaços, em que a “linguagem habita” e se “movimenta”, uma teia no ato do dizer, que se enreda na relação do “corpo” com o “pensamento” e com a “vida”. Para, num entrelaçar entre a linguagem “normativa” do pensamento e a linguagem “simbólica” do corpo, provocar a vontade de expandir as *forças* que se juntam e se separam. Nisso, observei a urgência de despertar para o desenvolvimento da linguagem criadora como pulsão de vida concreta. Por meio dela, transpor o valor imutável das ideias para o valor afirmativo e potencializador da experimentação. Nietzsche afirma no seu livro, *A gaia ciência*, que não somos batráquios pensante e máquina registradoras. Hoje, poderíamos dizer que não somos “aparelhos tecnológicos depositários de ideias alheias”.

Ao analisar os espaços apontados onde a linguagem “habita”, no *corpo*, na *consciência*, na *escrita* e na *leitura*, perpasssei por dois vieses que se cruzam diante das vicissitudes da vida: do conhecimento de si e do conhecimento do outro. Esses lugares não estão isolados da prática de ensinar e aprender Filosofia. Pois, estão compreendidos nas experimentações e nas vivências em que somos afetados no dia a dia. Afinal, o dizer filosófico está ligado à vida, aos nossos sentidos e aos pensamentos, circulando entre acontecimentos e experiências. Quando entendermos, de acordo com Nietzsche, que esse dizer representa a união do “coração com o pensamento”, na perspectiva do “cérebro duplo”, não será mais admissível acreditar em “verdades dogmáticas”, nas palavras como certezas absolutas. Portanto, no esforço de mostrar que a palavra é atravessada pela vida que *pulsa*, defendo que *o corpo não seja desprezado*, a *má consciência* não se deixe calar e que as *palavras* sejam fundidas num só dizer entre *coração e pensamento*.

No terceiro momento, escrevi sobre o *agir* com a palavra no ato de ensinar e de aprender Filosofia. Para isso, analisei do ponto de vista da experiência de ser professora para demonstrar a relevância da prática do ensino-aprendizado de Filosofia no âmbito escolar. Busquei vivificar o processo didático-pedagógico por meio do dizer de autores que escreveram sobre propostas e práticas acerca da “disciplina” de Filosofia. Nessa relação da teoria com a prática, percebi que diante do nosso contexto sociocultural, é um desafio fomentar no aluno o propósito de *ser o que se é* e de pensar na possibilidade do professor se tornar um *mestre*. Neste caminho em que percorri, entrecruzado no tempo e no espaço, entre o passado e o presente, compreendi que a linguagem se processa em meio à *vontade* e à *inteligência*, na experimentação do *que se é* e do *que se poderia ser*. Com base na perspectiva nietzschiana de que *a vida se passa no universo da linguagem*, permito-me afirmar que o dizer filosófico atravessado pela *linguagem criadora para a vida* não admite o uso da palavra como “verdade” absoluta.

Diante dessas questões, identifico novas perspectivas e possibilidades de “jogar” o jogo da palavra. Pois, a partir do momento em que libertamos os pensamentos, construímos novos modos de dizê-lo. Quando isso ocorre na prática de maneira criativa, construímos novos modos de pensar e podemos desconstruir àqueles que inibem o uso da *linguagem como arte*: do dizer da moral e da razão a qualquer custo. Para isso, perpassei nesta Tese por algumas condições pertinentes ao contexto educacional e à prática de ensinar e de aprender Filosofia. Inicialmente, sobre o conteúdo da “disciplina” de Filosofia, criticando a padronização desse conteúdo. Em seguida, em relação à tarefa do professor, acerca do desenvolvimento da capacidade de ser singular e da dificuldade da promoção da diversidade. Por fim, sobre o sistema educacional, as instituições de ensino e sobre o poder do Estado e da sociedade. Compreendi que, muitas vezes, essas condições entravam o fomento da linguagem criadora

Quanto ao conteúdo para ensinar Filosofia em sala de aula, destaquei algumas questões: a pretensa crença de que ao ensinar tudo para todos, da mesma forma, o conhecimento será alcançado igualmente. Sobre isso, cheguei à conclusão que é improvável, pois ao se propor ensinar tudo a todos, não se reconhece as múltiplas perspectivas de saberes, conseqüentemente, nega-se as diferenças. Outra questão se refere à aquisição do conteúdo filosófico descrito nos manuais. Sobre isso, percebi que não ocorre nenhuma contribuição para o desenvolvimento da criatividade, porque no momento em que se padroniza o ensino, visa-se igualar as *vontades* e as *inteligências*. Por fim, em relação à promessa dos *eruditos* de “melhorar a humanidade”, seja por meio do progresso econômico e científico, ou por intermédio do aprendizado “enciclopedista”, enxergo um “apequenamento” dos indivíduos, o que os tornam prisioneiro do pensamento alheio. Acredito, portanto, que essas questões impedem que os indivíduos criativos

permaneçam. Inibem os “gênios” e transformam os “mestres” em transmissores de conteúdos engessados.

Sobre a tarefa de ser professora de Filosofia, penso que, não se deve pretender ser uma “terapeuta”, que deseja solucionar os problemas. Também, não se deve querer ser uma “explicadora” de pensamentos alheios. Nem uma “profetizadora”, que quer anunciar o “certo ou errado”, o “bom ou mau”. Isso significa ensinar Filosofia com o objetivo de formatar as ideias, propondo uma formação para o “rebanho” como domesticação do saber, o que resulta em ocultar a linguagem criadora no dizer filosófico. Acredito que, ao contrário, na proposta visando à transformação, instigando os alunos à vontade de desenvolver o instinto inovador do saber, a professora de Filosofia, impreterivelmente, precisaria ser uma provocadora. Compreendo que no momento de ensinar e de aprender Filosofia há um enfrentamento entre saberes diferentes em que se processa por meio das palavras, numa tensão entre aqueles que ainda não estão totalmente carregados pelo espírito de “rebanho” e aqueles que pretendem ser singulares, genuínos e capazes de pensar por eles mesmos. Nisso, poderá despertar a vontade de criar, portanto, libertar os “novos” pensamentos por meio da palavra. Assim, provocar naqueles que, ainda, não estão tomados pela “doença” dos pessimistas e ressentidos com a vida vivida, a vontade de se convalescer, para promover uma “boa” prática.

Portanto, compreendo que, tendo em vista que nas instituições de ensino há o espaço *macro* e *micro*, há uma prática a seguir. Nesse, os docentes adotam um conteúdo para ensinar. Naquele, os docentes seguem o conteúdo programático do ensino. No âmbito escolar, no espaço *micro*, há uma diferença entre o tempo que a professora de Filosofia dispõe para pensar e o tempo em que a instituição de ensino propõe para se pensar. Na maioria das vezes, a finalidade é a construção de “pensamentos apressados”, pois não importa a qualidade do ensino, mas sim a quantidade de conhecimentos acumulados. Todavia, no processo de ensinar e aprender Filosofia, é necessário a maturação das ideias e apropriação do pensamento criador. Para alcançar a arte de ensinar Filosofia é preciso se dedicar à leitura dos textos filosóficos. É possível difundir a arte de ensinar Filosofia em outros espaços. Em certo sentido, é salutar a divulgação da Filosofia em vários espaços. Noutra sentido, ela acaba sendo vista como um dizer por dizer. Isso poderá descaracterizar a Educação filosófica, pois ela passa a ser considerada como “reflexão” sobre todas as coisas. Com isso, perde-se o valor da especificidade da “disciplina” de Filosofia, pois poderá se dizer sobre quaisquer coisas, de quaisquer maneiras, muitas vezes, como “alta ajuda” e como “cura para todos os males”.

Quanto ao contexto educativo, há os condicionamentos vigentes no sistema educacional. Além disso, algumas instituições de ensino, ainda, permanecem com o propósito de formar uma

“massa” de sujeito domesticados e de reproduzir conceitos fechados. Determinados educadores seguem o cânone e obedecem aos comandos do sistema. Esses são considerados por Nietzsche: eruditos e filisteus da cultura. São aquelas criaturas, que na modernidade, caracterizavam-se como os “tipos” manipuladores de “máquinas registradoras”. Esses “tipos”, “manipuladores”, espalham o conhecimento filosófico padronizado e de maneira apressada. Na maioria das vezes, os conteúdos ensinados não estão conectados com a vida vivida. Por isso, com o tempo, o que foi aprendido, provavelmente, será descartado. O que se tentou refletir, poderá perder o sentido. Outra situação em relação ao ensino-aprendizado de Filosofia é a desarticulação das propostas filosóficas do curso de Filosofia do Ensino Superior com a etapa no Ensino Médio da educação básica. É raro acontecer uma proposta filosófica para integrar esses dois níveis, relacionando-a com as vivência e experiências.

Uma outra questão, refere-se à falta de reconhecimento da capacidade criativa dos estudantes na fase da adolescência. Nesse sentido, o potencial de criatividade neles, cada vez mais, está se esvaindo, porque eles não são estimulados a pensar por si, portanto, não são afetados pelo ensino, geralmente, não se adota o objetivo de ensinar a pensar, mas sim o de empanturrar nos estudantes conhecimentos “enciclopedistas”. Reconheço que ensinar a pensar é uma tarefa complicada, complexa, mais difícil de efetivar. Na perspectiva nietzschiana, o ensino que se afastava dessa tarefa, visando a “domesticação” e ao acúmulo de conhecimentos, representou uma “doença” que circulava no ambiente educacional e cultural, conseqüentemente, minava o pensamento criativo. Atualmente, ainda afugenta aquele que deseja ser diferente, os dotados do espírito artístico.

Nisso é relevante refletirmos acerca da palavra como “ferramenta” do dizer filosófico do professor de Filosofia. Compreendo que os textos filósofos poderão contêm “poros”, isto é, possibilitar que “dancemos” com as palavras, ultrapassando a “rigidez” que nela se estabelece. Isso permite um olhar multifacetado, como a imagem que vemos no “caleidoscópio”. Nesse sentido seria possível encontrar “desvios” no momento da leitura de textos, ou seja, interligar as questões filosóficas com outras leituras e com as circunstâncias da vida vivida para recriar o lido. Nisso, defendo o ensino de filosofia como arte, que “joga” com as palavras. Para assim, adotar uma linguagem, carregada de rigor, mas ao mesmo tempo, de leveza. Essas condições representam um desafio no momento de ensinar e aprender Filosofia, pois é preciso fomentar a diversidade e o encontro da “razão” com a “emoção”.

Penso que o Estado e a sociedade precisam valorizar a diversidade. Tanto um quanto o outro deveriam apoiar aqueles dotados de um pensamento diverso, estimulando a genuína vontade de ser diferente e as ideias inovadoras. É preciso acolher os “mestres” e os “gênios”,

reconhecendo-os como indivíduos indispensáveis para a cultura autêntica e para a educação de qualidade. Assim, enaltecer a capacidade de criação deles. Eles são os “tipos” genuínos: *simples, corajoso e sincero*, mas acima de tudo, inovadores. Essas “figuras” estão no meio do “povo”, mas não podem fazer parte da “massa” de manobras. Portanto, é necessário prestigiar os “mestres” e proteger os “gênios”. Esses não deveriam se desviar do papel de criador para o papel de manipulador. Quanto àqueles é imprescindível guiar seus discípulos, pois, são capazes de, no momento da leitura e da escrita dos textos filosóficos, mostrar diversas possibilidades para que se cultive o desejo de seguir o caminho *por si*. O “mestre” tem um grande desafio: estimular a “vontade” e a “inteligência” nos seus discípulos, isto é, possibilitar o desenvolvimento da singularidade. Dessa maneira, o aprendiz soltará da “mão” do seu “mestre”, para seguir o seu próprio percurso.

O momento em que praticamos a leitura e a escrita como arte, enxergamos várias “nuances”. Por isso, baseada na concepção nietzschiana de que a vida é *vontade de potência* e que é *atravessada pela linguagem*, considero que o ensino de Filosofia como linguagem criadora tem como objetivo estimular a vontade de expandir o saber criador conectado à vida. Nesse sentido, alimentamos a *comunicação dialógica*, por meio do dizer filosófico como experimentação da palavra diante da diversidade de pensares e sentires, numa troca de saberes e de afetos. Portanto, o dizer filosófico, por meio da linguagem criadora, significa buscar converter os pensamentos dogmáticos em pensamentos múltiplos. Por meio desse dizer seria possível uma renovação na Educação escolar e a autossuperação do indivíduo. Desse modo, na Educação filosófica, não seria mais possível “amar o saber”, mas sim “criar o saber”. A linguagem criadora, no momento de ensinar e de aprender Filosofia, está ampara numa concepção estética – da vida como obra de arte –, em que, tornar-se *quem se é*, significa estar sempre se transformando, criando e recriando diversos modos *pensar, sentir e agir*. Logo, a linguagem criadora não representa um dogma, nem deseja formar a “massa” edificada pela padronização do conhecimento, para conservação e para formação de um “rebanho”. Ela não quer somente comunicar e explicar, mas sim expandir pensamentos.

Portanto, na linguagem criadora a palavra é “viva”, “dança”, pois quando perfaz um movimento no texto que afeta, estimula o desejo de recriar o lido, provocando a vontade do leitor de pensar por si. Nesse momento, promove o encontro com dizeres diferentes, diante das adversidades da vida, podendo transvalorar os valores que negam a vida. Num movimento alegre, circula entre vontades e inteligências diversas para valorizar a singularidade. Contudo, a linguagem “morta” é inquestionável e imutável. Ela está impregnada do desejo da busca da “verdade” absoluta para alcançar a “racionalidade a qualquer custo”. Nisso a palavra não se

movimenta, ela fica paralisada no tempo e no espaço, pois só se quer explicar o texto, decorar as informações, conservando uma linguagem estagnada, isto é, padronizada.

O ensino por meio de uma linguagem padronizada, provavelmente, promove o encontro de pensamentos iguais, valorizando a superioridade da razão. Logo, a linguagem padronizada dificulta a troca, porque todos aceitam as explicações sem quaisquer questionamentos. Dessa maneira, provavelmente, o dizer filosófico criador será fadado ao fracasso, pois quando se acredita nas certezas e na dualidade entre mente e corpo no momento em que o professor ensina e o aluno aprende, a inquietude desaparece. Ao contrário disso, no encontro de pensamentos diferentes, estimula-se o instinto de criação. Nisso, é fundamental seguir para outro rumo, fugir do discurso “fechado” como “verdade” dogmática e ir em busca do discurso em “perspectivas”, um dizer “aberto” e provocador. Assim, apropriar-se de uma linguagem “dançarina”, deslocando-se do dizer da escrita “morta” para reconstruir uma escrita criadora, “viva”.

Nesse sentido, defendo a necessidade de fomentar uma Educação filosófica para os indivíduos “livres” e criativos, dizendo de outra maneira, capazes de pensar por si. Contudo, compreendo que ensinar e aprender Filosofia amparada na linguagem criadora para a vida, é uma tarefa desafiadora. Porque, em primeiro lugar seria preciso dominar a língua materna, ler e escrever bem. Em seguida, seria indispensável adotar uma “atitude” filosófica, isto é, uma certa inquietude, suscitando o esforço de questionar e, caso seja necessário, recriar o já criado para expandir a vontade de ser singular. Dessa maneira, seria possível motivar a “descolonização” do pensamento, no sentido de suscitar um pensamento singular e não aquele que foi “colonizado”. Assim, apostar na transvalorização da moralidade e da racionalidade a qualquer custo no âmbito da sala de aula no ensino-aprendizado de Filosofia.

Amparada no prognóstico de Nietzsche, que é primordial o domínio da língua materna e a prática da leitura e da escrita para a “renovação” do Ginásio e para o surgimento dos “espíritos livres”, defendo que dominar a linguagem verbal é condição indispensável para ler os textos filosóficos e escrever com criatividade. No dizer filosófico é indispensável o exercício de pensar sobre os conceitos desenvolvidos nas diversas leituras dos textos, mas também, é relevante que se compreenda as transformações que ocorrem no tempo e no espaço acerca da história da Filosofia. Nisso é preciso acontecer o *ágon*, conflito, entre a “força” da palavra que se processa no que diz o texto, no que se passa na história e no que o leitor interpreta diante da sua própria vivência. Para isso, é necessário que inicialmente, observar os detalhes do texto, confrontar as ideias diante da conjuntura e do contexto histórico, em seguida conceber a maneira criativa de pensar por si. O modo de Ensinar Filosofia precisaria ultrapassar a forma

técnica, por meio de uma linguagem padronizada, para alcançar a maneira *criativa*, por meio da linguagem criadora na perspectiva do *cultivo de si*.

Logo, a prática de “ruminar” os textos como *força* criadora e como *pulsão* de vida tende a fomentar a vontade da autossuperação. Quando alcançamos à linguagem criadora, necessariamente, além de desenvolver a habilidade de ler e escrever de modo criativo, desenvolvemos, também, o desejo de expandir o pensamento. No modo de dizer filosófico visando à *transformação*, a *linguagem como arte* quer intensificar e fortalecer as necessidades do *homo vita*. No momento em que a palavra é usada como liberdade de dizer, estimula-se o surgimento daquele que deseja “tornar-se quem se é”. Aqui apresento a imagem de um “ourives” que ao *polir* o metal, transforma-o em uma obra de arte. Assim, ocorre com a palavra, pois ao ser esmiuçada nos seus detalhes, provoca outros olhares, concebendo a vontade de transmutar o modo de *pensar, sentir e agir*, fazendo da própria vida uma obra de arte. Com isso poderia estimular o exercício de pensar por si e, conseqüentemente, ser diferente, o desejo do *cultivo de si*. Isso é um desafio. Pois, há uma tensão que se processa, entre o rigor e a leveza da palavra. Todavia, neste momento, a tensão provocaria o desejo de libertar o pensamento por meio da palavra, expandir à *vontade* e mostrar a *inteligência* resultando na autossuperação.

Ao contrário, quando se visa à proposta de *formação* na Educação filosófica, a linguagem predominante é *técnica*. Compreendo que, com isso há uma intencionalidade, isto é, ao priorizar o dizer filosófico como “forma”, isto é, um dizer padronizado, propagando-o de modo ligeiro e desvinculado da vida vivida, estimula-se o interesse e a manutenção do *status quo*. Esse dizer representa uma formação para igualar os desiguais. Por isso, ele está direcionado ao “rebanho”, imbuído de propostas utilitárias e da lógica mercantilista. Nisso, não se visa a liberdade do pensamento, isto é, há a manutenção das ideias engessadas, excluindo os diferentes. Portanto, terá como consequência o desprezo pela leitura e pela escrita criativas, também, pelo discurso afirmador da vida. Esse modo de dizer filosófico para *formação* representa a *linguagem como verdade*, que corresponde ao instrumento útil para equacionar as certezas como necessidades do *homo sapiens*.

Ao transpor o ensino de “Filosofia técnico” para o ensino de “Filosofia criador” poderá surgir um “novo” caminho a ser percorrido, visando ao encontro com a *arte de ensinar Filosofia como linguagem criadora para a vida*. Dessa maneira, haveria a possibilidade de expandir a *força* criativa de cada um. Portanto, a “doença” na qual Nietzsche identificou, na época em que viveu, como condição que assolava a cultura e a educação, causada pela obediência à “moral” e pela busca da “razão a qualquer custo”, poderia ser amenizada. O remédio para amenizar essa “doença” seria a culminância da proposta de ensino de “Filosofia criador”. No entanto, ainda

há resistência à mudança, pois o poder “macro”, sistema educacional, visa à formação para a utilidade. Contudo, o dizer filosófico baseado no uso da linguagem criadora, conectada à vida vivida visa à transformação, ensinar a pensar. Isso poderia possibilitar uma “renovação” na Educação, conseqüentemente, “expansão” do pensamento singular – pensar por si.

Para isso, amparada na concepção nietzschiana, considero que a “renovação” da Educação Filosófica depende do investimento em uma proposta para aprimorar o domínio da língua materna. Acrescento a isso o desenvolvimento da prática de “ruminar” os textos filosóficos, porque o exercício de ler e de escrever está interligado ao momento de ensinar e de aprender Filosofia. Na sequência, fomentar a capacidade de pensar por si. A professora de Filosofia e seu aluno precisariam dominar a língua materna, para então, interpretar os textos, reconhecer os conceitos filosóficos e, em algum momento, filosofar. É primordial criar o “hábito” da leitura e da escrita, aprender a burilar e maturar o texto filosófico, ler devagar para, então, diante do lido pensar por si e escrever criativamente.

Portanto, diante dos dilemas que permeiam a Educação filosófica e que estão atrelados ao desafio do modo de dizer filosoficamente de maneira criadora ou técnica, pretendo nesta Tese provocar uma reflexão acerca desses modos de dizer. Nisso, não tenho a intensão de analisar a estrutura das instituições de ensino, muito menos, examinar a questão genealógica da linguagem, mas sim de resgatar a visão crítica nietzschiana acerca da manutenção da perspectiva moralista e da pretensão de alimentar a racionalidade a qualquer custo por meio do “dizer filosófico dogmático”. Para isso, tomei a palavra como fio condutor para provocar um olhar inquietante sobre a necessidade de uma “renovação” acerca do modo de ensinar e de aprender Filosofia em sala de aula. Tracei nesta Tese uma linha tênue entre o que é dito pela “razão” e pelo “coração” no momento de ensinar e aprender Filosofia. Nesse sentido, busquei compreender a dissonância da palavra que afeta na dicotomia entre o dizer filosófico técnico e criativo, respectivamente, para “instrumentalizar” ou “potencializar”. Pois, ao dizer a palavra não se é neutro, ela afeta. Nisso há um “jogo” com as palavras que circula entre a força da experimentação e a força do poder dela.

Esse “jogo” se passa como numa “trama”, numa “teia” em que a vida é atravessada pelas linguagens. Logo, o “jogo” do dizer que se processa diante da troca de saberes, corresponde à possibilidade de buscarmos uma fuga, uma viela, uma brecha, um caminho para criar e recriar “novos” pensamentos, “dançando” com as palavras entre a *ficção* e a *realidade*. Essa fuga acontece pelo caminho da arte, não da “arte pela arte”, mas da “arte de viver”. Então, por meio das palavras que se entrecruzam na comunicação, seria possível recriar a linguagem fechada, legitimada e padronizada, isto é, usar a língua padrão, verbal, de maneira artística para

disseminar o dizer filosófico como arte. Pois, de acordo com Nietzsche (2008d, p. 411) “nós precisamos da arte para não sucumbirmos junto à verdade”.

Isto posto, concluo que as palavras não podem ser usadas somente com a intenção de explicar algo fixo no momento de ensinar e aprender Filosofia, mas sim com o intuito de ir além das explicações, interpretando os textos filosóficos e relacionando-os com a vida vivida para provocar o exercício de pensar por si. Com isso, fomentar uma multiplicidade de pensamentos.

Logo, defendo nesta Tese a possibilidade de efetivarmos na Educação filosófica *a arte de ensinar Filosofia como linguagem criadora para a vida*. Nisso, possamos desejar o oposto de tudo o que não se deixa *desviar* da moralidade que aprisiona. Que almejamos recriar os “hábitos e costumes” numa vida alegre. Que os adoradores dos “artigos de fé”, não sejam nossos *mestres*. Ao contrário, que se tenha *esperança* na chegada dos “filósofos da manhã”. Que as “verdades absolutas” dê lugar às “verdades em perspectivas”, prementes na vida afirmativa. Que se esvaia a *moralidade de rebanho*: perversa, idealista e tola. Que seja possível pensar, em algum momento, *a-historicamente*, criativamente. Que se saiba lembrar e esquecer nos momentos necessários. Que a dualidade que se sucede entre “corpo” e “mente” desapareça. Que o instinto de “autoconservação” e de “autoafirmação” se encha de *perspectivismos* para afirmar a vida diante de todas as eventualidades. Que isso tudo seja inspiração para se ofertar a “disciplina” de Filosofia em todo o sistema educacional, desde a educação infantil até a educação superior. Que ainda seja possível filosofar com alegria!

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubens. *Palavras para desatar nós*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- _____. *Se eu pudesse viver a minha vida novamente*. São Paulo: Planeta, 2016.
- _____. *Ostra feliz não faz pérola*. São Paulo: Planeta, 2017.
- _____. *Rubens Alves especial*. São Paulo, 2015, 2ª reimpressão: 2017.
- ALPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. *Ensinar filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1998, 2ª edição, 2002.
- BARRENECHEA, Miguel Angel de. *Nietzsche e a liberdade*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.
- _____. *Nietzsche e o corpo*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.
- _____. ; et al. (Org). *Nietzsche e as ciências*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.
- _____. *Nietzsche e a alegria do trágico*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2014.
- BURNETT, Henry. *Para ler o nascimento da tragédia de Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- BRUN, José Thomas. *Nietzsche, as artes do intelecto*. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 1986.
- CAMPANER, Sonia. *Filosofia ensinar e aprender*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CUNHA, Maria Helena Lisboa da. *Espaço real, espaço imaginário*. Rio de Janeiro: Nunem, 1991.
- _____. *Nietzsche espírito artístico*. Londrina: Ed. CEFIL, 2003.
- _____. *Rhizoma. Uma estética da existência em Platão, Nietzsche e Jung*. Rio de Janeiro: Verbeta. 2009.
- _____. ; et al (Org). *Filosofia e saúde*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.
- CAVALCANTI, Anna Hartmann. *Símbolo e Alegria a gênese da concepção de linguagem em Nietzsche*. São Paulo: ANNABLUME, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche*. Lisboa: Edições 70, 2014.

- DERRIDA, Jacques. *Esporas os estilos de Nietzsche*. Rio de Janeiro: NAU, 2013.
- DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche e a música*. São Paulo: Unijui, 2005.
- _____. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 2007.
- _____. *Amizade estelar: Schopenhauer, Wagner e Nietzsche*. Rio de Janeiro: Imago, 2009.
- _____. *Nietzsche, vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.
- D'IORIO, Paolo. *Nietzsche na Itália*. Tradução: Joana Angélica d'Avila Melo. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2014.
- FERRAZ, Maria Cristina Franco. *Nietzsche. O bufão dos deuses*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- FEITOSA, Charles; et al. (Org). *Nietzsche e os gregos*. Rio de Janeiro: DP&A: Faperj: Unirio; Brasília, DF: Capes, 2006.
- FOGEL, Gilvan. *Conhecer é criar: um ensaio a partir de F. Nietzsche*. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003.
- _____. *Que é filosofia? Filosofia como exercício de finitude*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- _____. *Ditos e escritos, volume X: filosofia, diagnóstico do presente e verdade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- _____. *A coragem da verdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- _____. *A Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.
- GALLO, Silvio. *Ensinar Filosofia*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- GHEDIN, Evandro. *Ensino de Filosofia no ensino médio*. São Paulo: Cortez, 2009.
- GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. *Nietzsche*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- _____. *Nietzsche & para além de bem e mal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- _____. *Nietzsche como psicólogo*. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2006.
- _____. *Nietzsche x Kant, uma disputa permanente a respeito de liberdade, autonomia e deve*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; São Paulo: Casa do Saber, 2012.
- _____. *Nietzsche o humano como memória e como promessa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

- GRANIER, Jean. *Nietzsche*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.
- GUIMARÃES, Ruth. *Dicionário da mitologia grega*. São Paulo: Editora Cultrix, 2010.
- HORTAS, Maria de Lourdes (org.). *Palavra de Mulher (poesia feminina brasileira contemporânea)*. Rio de Janeiro: Fontana, 1979.
- ITAPARICA, André. *Nietzsche: estilo e moral*. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002.
- JASPERS, Karl. *Introdução à filosofia de Nietzsche*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- KOHAN, Walter Omar. et al. (Org.). *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- _____. *Filosofia. O paradoxo de ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009
- _____. *Ensino de Filosofia perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- _____; et al. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.
- KOSSOVITCH, Leon. *Signos e poderes em Nietzsche*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2004.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.
- LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Aprendendo a pensar volume 1*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, 5ª edição.
- _____. *Aprendendo a pensar volume 2*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, 5ª edição.
- LEMOS, Fabiano. *Soldados e centauros: educação, filosofia e messianismo no jovem Nietzsche, 1858-1869*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.
- LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida*. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.
- LINS, Daniel (Org.). *Nietzsche/Deleuze: imagem literatura e educação*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007.
- MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: GRAAL, 2002.
- _____. *Nietzsche e a polêmica sobre o nascimento da tragédia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006b.

MARTINS, André. (Org.) *O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche*. São Paulo: Martins Fonte, 2009.

MARTON, Scarlett. *Das forças cósmicas aos valores humanos*. São Paulo: Brasiliense, 1ª edição, 1990.

_____. *Extravagâncias ensaios sobre a filosofia de Nietzsche*. São Paulo: Barcarola, 2009.

_____. *Nietzsche, seus leitores e suas leituras*. São Paulo: Barcarola, 2010.

_____. *Nietzsche e a arte de decifrar enigmas: Treze conferências europeias*. São Paulo: Loyola, 2014.

MORANDI, Franc. *Filosofia da educação*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

NETO, Olímpio José Pimenta; BARRENECHEA, Miguel Angel (Org.). *Assim falou Nietzsche*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1990.

NIEMEYER, Christian. (org.) *Léxico de Nietzsche*. Tradutores: André M. G.; Ernani C.; Fernando G; Jorge L. V; Willian M., São Paulo: Loyola, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. *Segunda Consideração intempestiva, da utilidade e da desvantagem da história para a vida*. Tradução: Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume dumará, 2003.

_____. *Sabedoria para depois de amanhã-seleção dos fragmentos póstumos por Heinz Friedrich*. Tradução: Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2005a

_____. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução: Mário da Silva. 13ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.

_____. Friedrich. Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement. In: *Oeuvres philosophiques complètes*. Tradução do alemão por Jean-Louis Backes, Michel Haar e Mrc. B. de Launay. Paris: Gallimard, 1973. Edição brasileira: *Escritos sobre educação*. Introdução, tradução e notas Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Loyola, 2007a.

_____. *Escritos sobre política vol. I: as ideologias e o aristocratismo*.

_____. *A gaia ciência*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, 4ª reimpressão: 2007d.

_____. *Fragmentos finais*. Seleção, tradução e prefácio: Flávio R. Kothe. Brasília, DF: UNB, 2007e.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano demasiado humano*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de bolso, 4ª reimpressão, 2008a.

_____. *O nascimento da Tragédia ou Helenismo ou Pessimismo*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, 8ª reimpressão, 2008b.

_____. *Aurora Reflexão sobre os preconceitos morais*. Tradução de Mario D. Ferreira Santos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008c.

_____. *Consideraciones intempestivas, I*. David Strauss, el confessor el escritor. Introducción traducción y notas de Andrés Sánchez Pascual. Madri: Alianza, 2009a.

_____. *Wagner em Bayreuth*: quarta consideração extemporânea. Introdução, tradução e notas: Anna Hartmann Cavalcanti. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009b.

_____. *Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo*. Tradução, apresentação e notas: Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009c

_____. *Além do bem e mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de bolso, 2005, 8ª reimpressão, 2009d.

_____. *Genealogia da moral*. Uma polêmica. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, 1ª reimpressão, 2010a.

_____. *O livro do filósofo*. Tradução de Rubens Eduardo Ferreira Frias. São Paulo: Centauro, 2010b.

_____. *A filosofia na era trágica dos gregos*. Tradução e apresentação de Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011a.

_____. *A vontade de poder*. Tradução do original alemão e notas: Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes; apresentação: Gilvan Fogel. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008, 1ª reimpressão 2011b.

_____. *Obras incompletas*; seleção e ensaio de Gérard Lebrum; tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho; prefácio e revisão técnica de Márcio Suzuki; posfácio de Antonio Candido. São Paulo: Ed. 34, 2014 (1ª edição).

_____. *O Anticristo-Maldição ao cristianismo-e Ditirambos de Dionísio*. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de bolso, 2016c.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. São Paulo: Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. Companhia de bolso, 2008, 5ª reimpressão, 2017.

_____. *O viajante e sua sombra*. Tradução: Antonio Carlos Braga e Ciro Mioranza. São Paulo: Lafonte, 2020.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução: Lóliam do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

REALE, Giovanni. *Pré-socrático e orfismo: história da filosofia grega e romana*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ROCHA, Silvia Pimenta Veloso. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como auto-transformação. In: BARRENECHEA, Miguel Angel de et. Ali (Orgs.). *Nietzsche e os gregos*. Arte, Memória e Educação. Assim falou Nietzsche V. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2006, p. 267-278.

RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas, São Paulo: Editora Autores associados, 2014.

SCHILLER, *A educação estética do homem*. Tradução de Roberto Schwarz e Marcio Suzuki, introdução e notas de Marcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2014.

SCHOPENHAUER, *A arte de escrever*. Organização, tradução, prefácio e notas de Pedro Sussekind, Porto Alegre: L&PM, 2008.

SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto (Org.). *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007.

SOUSA, Mauro Araujo de. *Alma em Nietzsche: a concepção de espírito para o filósofo alemão*. São Paulo Leua, 2013.

SUAREZ, Rosana. *Nietzsche comediantes, a filosofia na ótica irreverente de Nietzsche*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

_____. Rosana. *Nietzsche e a linguagem*, Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

WOTLING, Patrik. *Nietzsche et le problème de la civilisation*. Paris: PUF, 1995.

TELES, Maria Luiza Silveira. *Filosofia para o Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VATTINO, Gianni. *O sujeito e a máscara*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.