



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

# Para filosofar com Nietzsche no ensino médio

Marcos de Camargo von Zuben

**Como citar:** VON ZUBEN, M. C. Para filosofar com Nietzsche no ensino médio. *In:* VELASCO, P. D. N. (org.). **Ensino de – qual? – Filosofia:** ensaios a contrapelo. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 185-204.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-063-4.p185-204>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# PARA FILOSOFAR COM NIETZSCHE NO ENSINO MÉDIO

Marcos de Camargo von Zuben<sup>87</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

Este texto é um convite, um convite para filosofar com Nietzsche, mas não ao modo de um trabalho simplesmente exegético sobre seu pensamento com pretensão exclusivamente teórica. Trata-se de realizar uma leitura e uma apropriação da filosofia de Nietzsche de modo a pensar com ela possibilidades de ensinar e aprender filosofia, em especial no ensino médio. Pretende-se, mais precisamente, apresentar uma proposta metodológica de ensino de filosofia, entendendo a palavra metodologia em seu sentido eti-

---

<sup>87</sup> Doutor em Filosofia (Unicamp). Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, onde atua no curso de Licenciatura em Filosofia, no núcleo UERN do PROF-FILO e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas. Integra o núcleo de sustentação do grupo de trabalho (GT) da ANPOF “Filosofar e Ensinar a Filosofar” e participa do grupo de pesquisa do CNPq Filosofia e Educação.  
<https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-063-4.p185-204>

mológico, de direção para um caminho a ser percorrido no processo de ensinar e aprender filosofia.

Para a realização do objetivo proposto, dois desafios se colocam: o primeiro é a necessidade de compreender o significado do filosofar para Nietzsche; o segundo, buscar estabelecer, a partir dessa imagem da filosofia, uma proposta metodológica para o ensino de filosofia no nível médio. Assim, dois momentos interligados organizam o percurso deste texto: a pergunta sobre o que é filosofia e a pergunta sobre como ensiná-la<sup>88</sup>.

No que concerne à primeira pergunta, a leitura “apropriativa” do pensamento de Nietzsche que se propõe visa a pensar quais são as tarefas principais do pensar filosófico na atualidade, notadamente com os anunciados problemas da morte de deus e da morte do homem, qual papel é reservado à filosofia hoje? É em torno dessa pergunta que se encaminha a investigação de uma certa ideia de filosofia e do filosofar em companhia do autor do *Zaratustra*.

A segunda pergunta nos põe diante do problema filosófico de pensar a importante relação que há entre a compreensão que tem um professor de filosofia sobre o que é a filosofia com suas estratégias de ensino, ou, em outros termos, a ideia de que a concepção sobre o que é a filosofia se relaciona com o modo como a ensinamos. Como uma área de investigação distinta das ciências, sabe-se que não existe a filosofia como uma unidade ou identidade única, mas diversas e distintas filosofias, com todas as distinções que lhes são constitutivas, incluindo aí o modo como concebem a sua própria atividade. Diante desses dois aspectos, quais sejam, de que o conceito de filosofia se relaciona de alguma forma com o modo de ensiná-la, com uma metodologia de ensino, e de que existem diversas concepções de filosofia ao longo da história do pensamento, pergunta-se: que relação específica deveria comportar a concepção de filosofia de Nietzsche com as estratégias metodológicas postas em ação no ensino de filosofia no nível médio?

---

<sup>88</sup> O problema da relação entre o que é filosofia e a maneira de ensiná-la se insere em um campo de pesquisa denominado filosofia do ensino de filosofia, dentro da área de ensino de filosofia, contando já com algumas publicações específicas em português (cf. CERLETTI, 2009; DANELON, 2003; GALLO; CORNELLI; MURCHO, 2002), além de artigos e algumas pesquisas de mestrado e doutorado que abordam esse problema.

A principal hipótese a ser apresentada é que com as críticas à tradição filosófica ocidental realizadas por Nietzsche alterou-se radicalmente a compreensão e o significado do filosofar. Entende-se que com ele a filosofia passou a se constituir como um trabalho do pensamento que se volta para duas tarefas principais, quais sejam, o diagnóstico da atualidade e a abertura para pensar a diferença e o novo. Para argumentar sobre essa nova maneira de conceber o papel da filosofia, tomam-se como conceitos de referência duas noções convergentes: genealogia e autossuperação. É importante dizer que esses conceitos não serão tratados em todas as suas nuances e em todas as suas implicações filosóficas, mas naquilo que neles concorre para responder as questões aqui colocadas. Tomam-se assim essas duas noções chaves do pensamento de Nietzsche para pensar uma proposta metodológica para o ensino médio.

Diante do exposto, este texto se organiza em dois momentos principais. Inicialmente, parte-se do pensamento de Nietzsche, notadamente da noção de valor e sua relação com a morte de deus e do homem, para apresentar a ideia de filosofia como genealogia e como esta se torna importante para pensar a filosofia como abertura ao porvir, ou como instauração de novas possibilidades de vida. No segundo momento, apresenta-se a articulação da perspectiva filosófica de Nietzsche com as possibilidades de pensar uma metodologia de ensino de filosofia no nível médio.

## **2. O PROBLEMA: PENSAR A FILOSOFIA A PARTIR DA MORTE DE DEUS E DO HOMEM**

Em entrevista ao jornal francês *Le Figaro*, realizada em 1966, Deleuze e Foucault, que participavam do trabalho de tradução das obras de Nietzsche, afirmam que “Nietzsche abriu uma ferida na linguagem filosófica. Apesar dos esforços dos especialistas, ela não foi fechada” (FOUCAULT, 1994, p. 551)<sup>89</sup>. A ferida aberta por Nietzsche na lógica de pensar da tradição filosófica ocidental se liga aos fenômenos culturais e filosóficos da morte de deus e da morte do homem, que se referem, respectivamente, à perda de fundamento universal da verdade e ao fim do

---

<sup>89</sup> Todas as traduções das citações dos livros em francês de Michel Foucault são de minha autoria.

homem como essência constituída (humanismo) e como doador originário da significação da linguagem.

Pretende-se aqui discutir as implicações deste gesto realizado pelo filósofo alemão para o que se pode entender como o desafio colocado ao filosofar nos dias de hoje. Diz-se desafio, porque a ferida aberta por Nietzsche não foi totalmente compreendida pelo pensamento contemporâneo – os ditos “especialistas”, claramente indicados aqui com certo tom de ironia –, referindo-se a um modo de conceber o fazer filosófico da academia naquele momento, e, pode-se dizer ainda, atualmente, não teriam levado às últimas conseqüências as implicações maiores desse gesto de Nietzsche. Observa-se que a filosofia, de alguma forma, ainda realiza o esforço de fechar essa ferida, quando parece que o objetivo maior seria a de pensar as implicações desse gesto para a instauração de novas formas de pensamento, de um novo filosofar.

É sabido, por outro lado, o que representou essa ferida aberta por Nietzsche no desenvolvimento da filosofia no século XX, em especial para alguns filósofos que mais se identificaram, ou melhor, que mais sentiram a força deste gesto na construção de suas próprias perspectivas. Talvez Heidegger e Jaspers tenham sido os primeiros a abrir, de modo mais contundente, as novas possibilidades do fazer filosófico a partir de Nietzsche. Mas, ainda que tenham sido alguns dos primeiros, é a partir da segunda metade do século XX que o pensamento do filósofo encontrou o seu impulso maior, e talvez isso tenha ocorrido de modo mais evidente no pensamento francês<sup>90</sup>.

Segundo Foucault, a filosofia contemporânea não teria levado às últimas conseqüências os problemas da morte de deus e do homem, e a crítica da linguagem e da verdade, operados pelo pensamento nietzschiano, já que teria se mantido ainda reféns, seja do historicismo que concebia uma história contínua da razão (Hegel), seja de uma referência ao sujeito constituinte com a afirmação da primazia da identidade do sujeito intencional (fenomenologia) (FOUCAULT, 1994a, p. 49). Por outro lado, Deleuze vai indicar, em sua obra sobre Nietzsche, a inversão crítica operada pelo filósofo alemão em relação à compreensão dos valores. Ou seja:

<sup>90</sup> Notadamente a partir das leituras de Nietzsche realizadas por Bataille, Lefebvre e Bachelard (MARTON, 2009).

[...] por um lado os valores aparecem, ou se dão, como princípios: uma avaliação supõe valores a partir dos quais aprecia os fenômenos. Porém, por outro lado e mais profundamente, são os valores que supõe avaliações, pontos de vista de apreciação dos quais deriva seu próprio valor. O problema crítico é o valor dos valores. (DELEUZE, 1976, p. 4).

Nessa perspectiva, a valoração é anterior à fixação dos próprios valores, o que indica mais claramente a direção histórica que o problema dos valores iria tomar no pensamento nietzschiano, quando este claramente diz que

Necessitamos de uma crítica dos valores morais, o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão – para isso é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram [...] tomava-se o valor desses “valores” como dado, como efetivo, como além de qualquer questionamento. (NIETZSCHE, 1998, p. 12).

Como se vê, a inversão operada por Nietzsche implicou a consideração da perspectiva histórica em relação aos valores, superando qualquer abordagem universalista deles.

Nesses termos, cumpre formular a questão: em que consistiria então as teses nietzschianas da morte de deus e do homem e qual sua relação com o problema do valor? Em primeiro lugar, a morte de deus. Trata-se da crítica de Nietzsche à transcendência do valor, ou em outros termos, da crítica à universalidade do valor. E principalmente e em primeiro lugar, do valor que está na base de todos e organiza nossa relação com todos os outros valores que é o valor da verdade. Aquilo que Nietzsche chamará de vontade de verdade é, acima de tudo, a vontade de que a verdade seja tomada em sua forma de universalidade, de absoluto. A esse respeito, Deleuze é bastante claro quando diz que “o primeiro princípio da filosofia é que os universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados”<sup>91</sup> (DELEUZE, 1992, p. 15).

---

<sup>91</sup> Nessa mesma linha, afirma Foucault (1994a, p. 372): “o que gostei de Nietzsche é seu intento de questionar os conceitos fundamentais da metafísica, do conhecimento, da moral recorrendo a uma análise histórica de tipo positivista, sem referir-se às origens”.

O problema da vontade de verdade é o aspecto convergente das leituras do pensamento de Nietzsche feitas por Deleuze e Foucault<sup>92</sup>. Em sua obra sobre Nietzsche, de 1962, Deleuze destaca que a imagem dogmática do pensamento moderno se apoia sobre três pilares. O primeiro afirma que pensar é buscar o verdadeiro ou que o pensamento possui formalmente o verdadeiro; em seguida, que “somos desviados do verdadeiro por forças estranhas ao pensamento (corpo, paixões, interesses sensíveis)” e, finalmente, que “basta um método para pensar bem, para pensar verdadeiramente”, tríplice base do pensamento racionalista moderno. Segundo ele, essa é uma maneira de conceber o verdadeiro como um universal abstrato, quando, ao contrário, “não há verdade que, antes de ser uma verdade, não seja a realização de um sentido ou a efetuação de um valor” (DELEUZE, 1976, p. 49). Ainda segundo Deleuze (1988, p. 219), Nietzsche superou essa imagem dogmática, ortodoxa e moral do pensamento ao compreender a verdade como efeito de sentido e de valor que resulta de um jogo de forças que se apoderam do pensamento.

Posta a relação da morte de deus com o problema da universalidade da verdade, resta destacar o desdobramento necessário em relação à morte do homem. Como indicado anteriormente, o problema da verdade nos conduziu a pensar o conhecimento e a linguagem como prática discursiva, como história, mas vimos também como as filosofias do sujeito constituem obstáculo para o avanço da compreensão histórica da produção da verdade na medida em que postulam ainda a unidade de um sujeito originário, seja da produção da significação ou como princípio unificador do sentido intencional, seja como unidade da consciência em uma constante histórica, ou ainda como sujeito coletivo histórico.

A tese nietzschiana da morte do homem significa pôr em questão essas constantes antropológicas que Foucault e Deleuze viram como obstáculos para o desenvolvimento do pensamento contemporâneo. Segundo Foucault (2002, p. 362), “foi Nietzsche, em todo caso, que queimou para nós, e antes mesmo que tivéssemos nascido, as promessas mescladas da dialética e da antropologia”. Antes que um princípio normativo, a morte

---

<sup>92</sup> A aproximação entre Nietzsche, Foucault e Deleuze quanto à concepção de filosofia é discutida em Zuben (2013).

de deus e do homem é anunciada por Nietzsche muito mais como um diagnóstico da modernidade, como um despertar, ainda que tímido, de um sono antropológico que muitos filósofos e pensadores ainda insistem em não compreender.

Aquela ferida aberta por Nietzsche significou a oportunidade de instaurar uma nova imagem do pensamento, como diz Deleuze, já que Nietzsche com esse gesto

reencontrou o ponto onde o homem e Deus pertencem um ao outro, onde a morte do segundo é sinônimo do desaparecimento do primeiro, e onde a promessa do super-homem significa, primeiramente e antes de tudo, a iminência da morte do homem. Com isso Nietzsche, propondo-nos esse futuro, ao mesmo tempo como termo e como tarefa, marca o limiar a partir do qual a filosofia contemporânea pode recomeçar a pensar [...] pois esse vazio não escava uma carência; não prescreve uma lacuna a ser preenchida. Não é mais nem menos que o desdobrar de um espaço onde, enfim, é de novo possível pensar. (DELEUZE, 1988, p. 235).

Estabelecido esse cenário, trata-se agora de discutir em que medida Nietzsche responde a essa tarefa ou em que medida se pode pensar a filosofia a partir dele.

### **3. FILOSOFIA COMO DIAGNÓSTICO DA ATUALIDADE E ABERTURA AO PORVIR**

Dissipada qualquer ilusão fundacionista da filosofia, já que a ela não cabe qualquer papel de fundamentação do saber e da moral, apresenta-se aqui, a partir do pensamento de Nietzsche, a noção de filosofia como diagnóstico da atualidade, como genealogia e como abertura para pensar o novo. Foucault afirma em diversos trabalhos (FOUCAULT, 1994, p. 606, 1994a, p. 434, 1994b, p. 573) que a partir de Nietzsche a filosofia tem por tarefa “diagnosticar, realizar um diagnóstico do presente, dizer o que somos hoje e o que significa hoje dizer isto que nós somos. Este trabalho de escavação sob nossos pés caracteriza, desde Nietzsche, o pensamento contemporâneo e é nesse sentido que posso me declarar filósofo” (FOUCAULT, 1994, p. 606).

Esse trabalho de realizar o diagnóstico da atualidade passa necessariamente, para Nietzsche, pela realização de um trabalho genealógico em relação aos conceitos, valores e modos de vida, como expressa de modo claro em bela passagem de sua *A Gaia Ciência*. No aforismo sete, Nietzsche nos indica o que para ele representa a nova tarefa da filosofia, fazer uma genealogia dos valores, pois “até o momento nada daquilo que deu colorido à existência teve história”. Segundo ele, não se fez, ainda, uma história do amor; da cupidez; da inveja; da consciência; da crueldade; do direito; do castigo; das diferentes divisões do dia; das consequências de uma fixação regular do trabalho; das festas; do repouso; dos efeitos morais dos alimentos; das experiências da vida comunitária, como as experiências dos mosteiros; do casamento e da amizade; dos costumes dos eruditos, dos comerciantes, dos artistas, artesãos. Mas esta história que é preciso ser feita não o é por um desejo erudito, de simples conhecimento de nosso passado, como ele bem nos mostra na sequência do mesmo aforismo, dizendo que esta história serve para questionarmos a diferença dos valores na atualidade,

[...] para a demonstração dos motivos para a diferença de clima moral (Por que brilha aqui este sol de um juízo moral e medida de valor fundamental – e ali aquele outro?) e assim poder estabelecer o caráter errôneo de todos esses motivos e toda natureza dos juízos morais até agora. (NIETZSCHE, 2001, p. 60).

É disso que se trata a tarefa genealógica empreendida por Nietzsche, realizar o diagnóstico da atualidade, “já que nós somos atravessados por processos, por movimentos, por forças, e o papel do filósofo é de ser sem dúvida o diagnosticador dessas forças, de diagnosticar a atualidade” (FOUCAULT, 1994b, p. 573). Nesse sentido, Nietzsche é a referência para pensar não mais o que é a verdade ou como chegamos à verdade, mas como construímos, por uma série de práticas discursivas e jogos de força sociais, regimes de verdade e práticas de produção do verdadeiro.

Toda essa tarefa do pensamento de realizar o diagnóstico do presente implica, como vimos, um trabalho do pensamento sobre a história e sobre as configurações presentes do pensamento: não se trata mais de perseguir na história aquilo em que nós somos hoje um prolongamento,

mas em realçar e traçar os pontos de ruptura, os elementos de diferença em que o hoje se relaciona com o passado. Trata-se de ver a história como acontecimento, este entendido como relações de força.

É com essa noção de genealogia e esse novo modo de conceber nossa relação com a história na atualidade que se abre o caminho para o segundo ponto decisivo da concepção de filosofia para Nietzsche que se pretende abordar: o aspecto desse novo filosofar como abertura ao porvir. A questão pode ser formulada nos seguintes termos: em que medida este novo filosofar visto como experiência histórica de nossa atualidade possui efeito transformador? Retomando Nietzsche em relação ao aforismo de *A Gaia Ciência* citado, após se fazer a genealogia dos valores cumpre perguntar em que medida podemos ainda suportar o engodo e a ilusão dos valores e dos correspondentes modos de vida em que estávamos enredados.

Foucault, quando faz referência à importância de Nietzsche, destaca uma nova noção de experiência, não a experiência que funda o sujeito, mas, ao contrário, “a experiência em Nietzsche, Blanchot e Bataille tem por função arrancar o sujeito de si mesmo, fazer de modo que não seja mais o mesmo ou que seja levado a sua aniquilação ou a sua dissolução. É um empreendimento de dessubjetivação” (FOUCAULT, 1994c, p. 45). Para operar essa experiência de dessubjetivação, Foucault realizou uma análise histórica com aquilo que ele denominou foco de experiência do sujeito, que são “as formas de um saber possível; as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis” (FOUCAULT, 2010, p. 4).

Logo, na perspectiva foucaultiana,

É filosofia o movimento pelo qual [...] alguém se distancia do que está adquirindo como verdadeiro e busca outras regras de jogo. É filosofia o deslocamento e a transformação dos quadros do pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se distinto do que se é. (FOUCAULT, 1994c, p. 110).

Assim, o fazer filosófico se volta para a elaboração de novos modos de subjetivação, novas práticas de si, uma filosofia que vê a vida como

obra de arte (DIAS, 2011). Deleuze afirma que Nietzsche cria regras facultativas “que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida [...] É o que Nietzsche descobriu como a operação artística da vontade de potência, a invenção de novas possibilidades de vida” (DELEUZE, 1992, p. 127).

A tarefa da filosofia como diagnóstico do presente e como abertura ao porvir tem implicações variadas tanto sobre a relação que o sujeito estabelece consigo mesmo quanto com as relações que constitui com os outros em um campo social determinado. A filosofia de Nietzsche se enquadra em uma forma de pensar que pergunta acima de tudo: como é possível a produção do novo na atualidade, como é possível pensar, fazer e ser de modo diferente?

Por fim, quando pensamos o filosofar e a tarefa do pensamento na atualidade, quando questionamos mais especificamente o papel da filosofia em espaços institucionais, notadamente em relação ao ensino de filosofia, podemos nos perguntar o que esse modo de pensar, que põe em questão a verdade e o sujeito, pode reservar à filosofia nesses espaços. Primeiramente, evitar a tentação, sempre presente, de fundamentação dos valores. Em segundo, evitar a armadilha de um sujeito fundador do sentido e da moral. Porém, mais importante que tudo, ensinar filosofia precisa ser visto como uma atitude diante da atualidade, tendo sempre em vista a abertura de novas possibilidades de ser, pensar e fazer.

#### **4. UMA METODOLOGIA NIETZSCHIANA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA**

Explicitadas as duas características principais da filosofia a partir de Nietzsche, sua dimensão genealógica e a possibilidade de instauração do novo, pretende-se discutir dois movimentos filosóficos que lhes são correspondentes para pensar a educação e, em especial, o ensino de filosofia. O primeiro movimento é aquele do “tornar-se o que se é”, do chegar a ser o que se é, lema de Píndaro levado ao superlativo na filosofia de Nietzsche. A esse movimento corresponde o que seria uma necessária genealogia de si no processo de educação filosófica. O segundo movimento, que se segue exis-

tencialmente ao anterior, liga-se ao tema do além-homem (über-mensch) nietzschiano, é aquele em direção à autossuperação, a afirmação de uma singularidade criativa de si como experiência filosófica por excelência. Em relação a esses dois movimentos, o que se procura responder neste estudo é: em que medida eles podem ser tomados como referência para a constituição de uma metodologia de ensino de filosofia no nível médio?<sup>93</sup>

Para a realização dos objetivos propostos, faz-se em primeiro lugar a discussão desses dois movimentos nos termos do pensamento de Nietzsche. Para tanto, toma-se como apoio o sentido da expressão “tornar-se o que se é” e sua relação com as noções de genealogia e diagnóstico do presente. Além disso, aborda-se o tema do além-homem em sua relação com a autossuperação criativa e com a afirmação da singularidade. Em segundo lugar, procura-se pensar como esses dois movimentos podem se constituir como práticas de ensino de filosofia, tomando-se os textos de juventude de Nietzsche (2003a, 2003b) mais relacionados com a educação como importantes referências. Por fim, argumenta-se que o ensino de filosofia precisa comportar um primeiro movimento de aprendizagem que passe por um diagnóstico da cultura específica dos estudantes, de modo a propiciar-lhes o movimento de um diagnóstico de si mesmos, e também criar as condições para um segundo movimento de afirmação criativa de si, momento que a singularidade própria de cada estudante pode manifestar-se como aprendizagem para além de si, como superação de si.

O que é de interesse nesta investigação não é tanto a discussão sobre todos os aspectos implicados nos problemas da educação, formação, ensino, aprendizagem presentes no pensamento do filósofo alemão, mas antes apreender os elementos principais que estruturam sua concepção de educação filosófica, de modo a constituírem-se como referências para se pensar as melhores estratégias metodológicas para o ensino de filosofia. Trata-se, assim, de compreender a dinâmica inerente à aprendizagem filosófica como ponto de ancoragem para o estabelecimento de modos mais efetivos de ensinar filosofia aos estudantes do ensino médio.

---

<sup>93</sup> A resposta a essa pergunta foi discutida mais detidamente em Zuben e Soares Junior (2018).

#### 4.1. DIAGNÓSTICO DO PRESENTE PARA “TORNAR-SE O QUE SE É” NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

O “tornar-se o que se é”, como primeiro movimento, perpassa o caráter sempre genealógico da investigação filosófica. Em *A Gaia Ciência* no aforismo 270 Nietzsche (2001, p. 186) afirma: “O que diz sua consciência? – ‘Torne-se aquilo que você é’”. É válido ressaltar que essa frase é, antes de tudo, lema de Píndaro, porém ganha uma espécie de ressignificação na filosofia de Nietzsche quando este atribui à referida frase uma interpretação que a eleva a um sentido propriamente criativo, o que possibilita pensar o aspecto da formação.

Esse processo que corresponde a um diagnóstico de si, perpassa também por um diagnóstico da cultura já que “Nietzsche, também se insere, vigorosamente, na crítica da cultura e das instituições de cultura de seu tempo” (LARROSA, 2009, p. 44). Nessa perspectiva, esse movimento, com vistas a um caráter formativo na educação filosófica, é um convite nietzschiano ao sujeito para o experimento de si próprio na esfera do “formar a si próprio”, do “fazer-se a si próprio”, do “cultivar a si próprio”.

Nesse processo, o sujeito é este que percebe “o que se é” no presente, tendo em vista um “tornar-se”. Em outras palavras, no processo formativo, o sujeito reconhece sua real condição – o que se é – faz um diagnóstico de si no presente, momento reflexivo sobre si, sobre o que se é hoje, autocompreende-se, e, a partir disso, movimenta-se ao “tornar-se” (transformar-se), momento que sua singularidade atinge sua própria forma, cria, traz à tona sua própria identidade, e transforma-se no que se é. Esse movimento no processo de educação filosófica é o que impulsiona a formação da singularidade do sujeito na medida em que este torna-se, assim, criador de sua própria forma.

Dessa maneira, o convite nietzschiano ao sujeito para tornar-se o que se é traz consigo o caráter de ser um sujeito diferente, não pertencente à massa. Na *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador*, o filósofo alemão destaca o caráter de libertação do sujeito no seu trajeto educacional no que se refere a este não querer pertencer à massa, e isso se expressa quando afirma que “O homem que não quer pertencer à massa

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

Ora, esse sujeito obedece à sua consciência e diz para si que não pode se acomodar com sua condição, propondo-se a si mesmo um tornar-se, ser ele mesmo, buscando, assim, ser diferente e não pertencer à massa. Nesse sentido, Nietzsche se engaja em seu projeto de elevação da cultura, mas de uma cultura superior, uma cultura de indivíduos selecionados, pois: “[...] não é a cultura da massa que deve ser a nossa finalidade, mas a cultura de indivíduos selecionados, munidos das armas necessárias para a realização das grandes obras que ficarão” (NIETZSCHE, 2003b, p. 90). Contudo, Nietzsche pressupõe que se já é sempre uma consciência gregária e massificada como ser social e cultural, e que assim se deve, por um movimento genealógico em relação aos próprios valores, por uma genealogia de si, tomar distância daquilo que nos torna a todos comuns e iguais, da consciência comum e pacificada da coletividade, para deixar emergir aquilo que em cada um é singular e próprio.

Desse modo, pode-se tomar o “tornar-se o que se é” como forma de vida, uma vez que em *A Gaia Ciência*, especificamente no final do parágrafo 299, intitulado “O que devemos aprender com os artistas”, Nietzsche (2001, p. 202) explica: [...] “Pois neles esta sutil capacidade termina, normalmente, onde termina a arte e começa a vida; *nós*, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas”. Sobretudo, o convite nietzschiano ao sujeito para tornar-se o que se é, propõe a este ser autor de si, criador de si e da própria vida tendo em vista um reconhecimento de si em direção a um pleno e constante tornar-se, pois o sujeito é este que somente ele é quem pode construir-se no fluxo da vida, e claramente afirma Nietzsche (2003a, p. 140-141):

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 te colocarias como penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho sobre o qual

ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele? Não pergutes nada, deves seguir este caminho.

Compreende-se que no processo do “torna-se o que se é” o sujeito precisa encontrar o seu próprio caminho. É caminho único que somente o sujeito – ele mesmo – pode direcionar-se a um tornar-se. E nessa perspectiva nietzschiana a invenção tem um papel crucial para o tornar-se sujeito, pois como diz Larrosa (2009, p. 45): [...] “isso que somos e que temos de chegar a ser está claramente do lado da invenção. O homem é um animal de invenção, e as diferentes formas de consciência não são senão produtos dessa função inventiva, dessa capacidade de invenção”.

O sentido do tornar-se o que se é se delineia na filosofia nietzschiana sob a perspectiva do sujeito que se cria, de um “eu inventor artista de si que se inventa”, ou seja:

[...] O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra. Para chegar ao que se é, tem que se ser artista de si mesmo. (LARROSA, 2009, p. 64-65).

Ser artista de si mesmo é a proposta nietzschiana que vai ao encontro da singularidade do sujeito que concebe a ideia criativa de si em um pleno inventar, em um pleno “tornar-se”. Para Larrosa (2009, p. 39), “[...] Chegar a ser o que és! Talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades. Algo, naturalmente, que não se pode fazer de modo técnico nem de modo massificado”. Assim, entende-se que o lema “tornar-se o que se é” representa um movimento que perpassa a singularidade do sujeito e que, por isso, está intimamente ligado ao processo de aprendizagem filosófica como um movimento necessário à prática filosófica.

A possibilidade do criar como sendo algo próprio da vida se justifica justamente porque tudo está em plena mudança como também está para se fazer, uma vez que não há começo nem fim, e, desse modo, tudo

está sujeito às leis da destruição. Logo, no criar também está incluso o destruir, mas este como possibilidade do vir-a-ser, e desse modo, o devir é, por assim dizer, condição para que haja constante criação. Portanto, é nessa perspectiva que vontade de vir-a-ser, de crescer, significa atividade que produz constantemente a vida. Assim, vontade como força artística, na perspectiva nietzschiana, é vontade criadora na medida em que é atividade criadora. Sobretudo, a arte é o que estimula, é o estimulante que impulsiona a vida como vontade criadora.

Ora, o movimento do “tornar-se o que se é” e o movimento de “vontade de potência” como “vontade criadora” se configuram no âmbito da “autossuperação de si” na medida em que estão imersos na esfera da afirmação de uma singularidade criativa de si como experiência filosófica por excelência. O que se afirma nesse movimento positivo é a potência criativa de autossuperação, a afirmação do vir a ser próprio de cada um. O devir na perspectiva de um vir-a-ser, no sentido do criar a si mesmo, traz consigo a proposta de fazer com que as singularidades (os educandos) possam experienciar-se, criar-se, construir-se, e, assim, desenvolver suas potencialidades tendo em vista um superar-se, refletindo sobre sua vida como vontade criadora de si. Nesse ponto, a noção de além-homem e a ideia de autossuperação nietzschianas constituem-se como ancoragem necessária para pensar a aprendizagem filosófica, que estrutura esse segundo movimento inerente às práticas filosóficas.

Os movimentos aqui discutidos são um convite nietzschiano aos educandos a conceber suas singularidades como potência criadora de si mesmo em direção a uma autossuperação de si mesmo. É um convite para que a experiência filosófica de si ultrapasse sua condição massificada em direção a novas formas de ser e de pensar.

#### **4.2. APONTAMENTOS PARA UMA METODOLOGIA DE AULAS DE FILOSOFIA**

Nesta seção, realiza-se um esboço de proposta metodológica para as aulas de filosofia do nível médio, em que estão presentes os dois movimentos considerados inerentes à prática filosófica: a genealogia de si e a autossuperação. Importante frisar que não se trata de apresentar uma

proposta acabada e formalmente organizada em uma metodologia de ensino, mas antes indicar a direção que esses dois movimentos podem assumir quando considerada sua aplicação em uma metodologia de ensino.

Serão apresentados quatro passos metodológicos, dois correspondentes à genealogia de si e dois relativos à autossuperação. O primeiro movimento genealógico, como se viu, tem implicada a tarefa de articular as condições didáticas para a realização da crítica da cultura em articulação com as teorias, conceitos e ideias filosóficas que de algum modo a sustentam ou dão sentido às práticas culturais vigentes dos estudantes.

Assim, um primeiro passo essencial é, partindo do conteúdo a ser ensinado, por exemplo, o tema da democracia, realizar um levantamento dos valores, compreensões e ideias que os estudantes têm sobre essa temática, de preferência, fazendo o registro individual da atividade, para que se possam utilizar essas anotações em outra etapa da metodologia, como registro de um ponto de partida. Aqui pode intervir a utilização de dimensões da cultura que estejam diretamente relacionadas com o tema da democracia, provindas de variados meios e feitos em registros linguísticos e imagéticos diversos, como o texto de uma lei, a imagem de uma assembleia, uma teoria científica, uma canção musical, um artigo de opinião sobre direitos e deveres em uma democracia, um poema, um conto ou um filme, entre outros. O importante nesse primeiro passo não é somente apresentar e discutir aspectos de nossa cultura, mas buscar, diferentemente, identificar os valores culturais e também os conceitos e as ideias filosóficas subjacentes a essas práticas estudadas, visando a perceber de que modo esses valores e essas ideias estão presentes e são incorporados pelos próprios estudantes e pelo professor.

O segundo passo, que finaliza o movimento genealógico, volta-se para o conhecimento filosófico das teorias e dos conceitos implicados na temática abordada. A escolha das teorias, dos conceitos e dos respectivos autores não deve ser aleatória. Como se trata de uma genealogia da cultura, no caso a nossa, ocidental e brasileira, as teorias a serem priorizadas no estudo são aquelas que pretendem fundamentar, no caso do exemplo utilizado, as práticas políticas que configuram o modelo democrático republicano ocidental. Assim, como se trata de pensar o chamado Estado de-

mocrático de direito, os fundamentos liberal e democrático desse sistema político precisam ser estudados. Compete ao professor, com base em sua formação e em seu entendimento sobre os autores da tradição da filosofia política, escolher aqueles que melhor possam expressar as bases filosóficas do liberalismo e da democracia.

A principal habilidade a ser exercitada nesse primeiro movimento genealógico é a leitura filosófica, tanto dos registros culturais provenientes de outras linguagens e meios de difusão, quanto de textos propriamente filosóficos.

O segundo movimento, da autossuperação de si, visa, por um lado, a problematizar esses fundamentos da democracia moderna, de modo a ampliar a capacidade questionadora dos estudantes e, por outro lado, abrir a possibilidade de pensar diferentemente, de pensar pessoal e criativamente possíveis respostas às questões levantadas, de modo a exercitar a capacidade de pensamento autônomo por parte dos estudantes.

Assim, o primeiro passo desse segundo movimento é prover subsídios, conforme o exemplo, à crítica aos fundamentos da democracia liberal por meio da leitura de autores da filosofia política que a contestam ou pelo menos que levantem sérias questões sobre os fundamentos do modelo democrático liberal. É importante que esse passo seja finalizado com a elaboração de perguntas problematizadoras por parte dos estudantes. Essas perguntas têm em vista preparar o segundo passo metodológico, que se constitui na elaboração de um texto dissertativo pelos estudantes a partir da pergunta elaborada por cada um, assim como do olhar retrospectivo que cada estudante pode fazer em relação às primeiras opiniões ou impressões que possuía ao início do estudo do tema. Daí a importância dos registros iniciais, que serão retomados à luz da trajetória de estudo e das inquietações produzidas nesse percurso, de modo a propiciar a cada estudante uma relação criativa com sua própria cultura e, também, consigo mesmo.

Nesse segundo movimento, a principal habilidade a ser exercitada é a escrita de dissertação filosófica com o apoio das fontes textuais utilizadas durante o estudo, tendo em vista responder à pergunta selecionada.

Vale ressaltar que os quatro passos metodológicos apresentados não constituem modelo fixo para a elaboração da metodologia com base nos dois movimentos discutidos, mas uma possibilidade, dentre outras. Outro aspecto importante a se destacar é que talvez nem todos os conteúdos filosóficos possam ser tratados do mesmo modo, necessitando de ajustes e adaptações em razão da peculiaridade da temática estudada.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura realizada sobre o pensamento de Nietzsche quanto aos dois movimentos necessários à prática filosófica – o “tornar-se o que se é” como genealogia de si e como autossuperação – pode contribuir para o estabelecimento de uma metodologia de ensino que parta dos valores constitutivos do que se é em direção ao vir a ser próprio de cada sujeito envolvido com o filosofar na escola, à medida que esses movimentos possam ser tomados como referência para a constituição de uma prática filosófica de ensino de filosofia que considere autonomia, cultura e transformação no processo educacional, de acordo com a perspectiva nietzschiana para a educação (ZUBEN; MEDEIROS, 2013).

Assim, entende-se que esses dois movimentos podem se constituir como práticas de ensino de filosofia, de modo que o ensino de filosofia comporte um primeiro movimento de aprendizagem que passe por um diagnóstico da cultura específica dos estudantes, que lhes propicie o movimento de um diagnóstico de si mesmos, e também criar condições para um segundo movimento de afirmação criativa de si, em que a singularidade própria de cada estudante pode se manifestar como aprendizagem para além de si, como superação de si.

Espera-se que o estudo sobre esses dois movimentos inerentes à prática filosófica propiciados por esse filosofar com Nietzsche tenha ajudado a pensar sobre o que significa fazer filosofia hoje e que implicações pode ter a resposta a essa pergunta quando se pretende ensinar e aprender filosofia na escola.

## REFERÊNCIAS

- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Rio, 1976.
- DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche, vida como obra de arte*. Organização Evandro Nascimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits I – 1954-1969*. Paris: Gallimard, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits II – 1970-1975*. Paris: Gallimard, 1994a.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits III – 1976-1979*. Paris: Gallimard, 1994b.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits IV – 1980-1988*. Paris: Gallimard, 1994c.
- FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GALLO, Silvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MARTON, Scarlett. Voltas e reviravoltas: acerca da recepção de Nietzsche na França. In: MARTON, Scarlett (org.). *Nietzsche, um “francês” entre franceses*. São Paulo: Barcarolla; Discurso Editorial, 2009. p. 13-52. (Coleção Sendas & veredas. Série recepção).
- MURCHO, Desidério. *A natureza da filosofia e o seu ensino*. Lisboa: Plátano, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A gaia ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. III Consideração intempestiva: Schopenhauer Educador. In: MELO SOBRINHO, Noéli Correia de (org.). *Escritos sobre educação: Friedrich Nietzsche*. São Paulo: Loyola, 2003a. p. 138-222.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. In: MELO SOBRINHO, Noéli Correia de (org.). *Escritos sobre educação: Friedrich Nietzsche*. São Paulo: Loyola, 2003b. p. 41-137.

ZUBEN, Marcos de Camargo von. Filosofia como diagnóstico do presente e abertura ao porvir: considerações acerca do filosofar após Nietzsche, Foucault e Deleuze. In: CARVALLO, Marcelo; FIGUEIREDO, Vinicius (org.). *Filosofia contemporânea: arte, ciências humanas, educação e religião*. São Paulo: ANPOF, 2013. p. 377-389.

ZUBEN, Marcos de Camargo von; MEDEIROS, Rodolfo Rodrigues. Nietzsche e a educação: autonomia, cultura e transformação. *Trilhas filosóficas*, Revista da Faculdade de Filosofia da UERN, Caicó-RN, ano 6, n. 1, p. 71-93, jan./jun. 2013.

ZUBEN, Marcos de Camargo von; SOARES JÚNIOR, Antônio Batista. Aparentamentos sobre uma metodologia nietzschiana para o ensino médio. *Problemata: R. Intern. Fil*, João Pessoa/PB, v. 9, n. 3, p. 12-25, 2018.