



SOBRE A SERVIDÃO DO PENSAR

Uma leitura – com Nietzsche (e Schopenhauer) – das Diretrizes Curriculares de Filosofia

Luiz C. Mayer¹

 <https://orcid.org/0000-0001-8308-8180>

 <https://doi.org/10.33871/27639657.2024.4.1.8758>

RESUMO: Este escrito é um trabalho filosófico-educacional que objetiva contribuir para a sustentação de uma provocação à reflexão sobre a normatização brasileira para a graduação em filosofia – especialmente em relação à formação de professores de filosofia –, por uma revisitação e exploração do ensaio *Schopenhauer como educador*, de F. Nietzsche. O estudo empreendido parte da crítica do jovem Nietzsche às instituições educacionais e ao ensino de filosofia, para daí promover uma leitura dos documentos institucionais que estabelecem as *Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia*. Esta leitura aponta que uma preocupação principal, com o controle legal sobre o que ensinar e como deve ser o ensino de filosofia, secundariza uma adequada preocupação com o apoio ao melhor e livre pensar – para Nietzsche, a razão própria de ser da cultura, da filosofia e da educação.

Palavras-chave: Cultura; Estado; Professores de Filosofia.

ABOUT THE SERVITUDE OF THINKING

A reading—with Nietzsche (and Schopenhauer)—of the Curricular Guidelines for Philosophy

ABSTRACT: This writing is a philosophical-educational work that aims to contribute to the sustaining of a provocation to reflection about the Brazilian regulation for graduation in philosophy—especially in relation to the training of philosophy teachers—by a revisitation and exploration of the essay *Schopenhauer as Educator*, by F. Nietzsche. The study undertaken starts from the young Nietzsche's criticism of educational institutions and the teaching of philosophy, to then promote a reading of the institutional documents that establish the *Curricular Guidelines for Philosophy Courses*. This reading points out that a main concern, with legal control over what to teach and how the teaching of philosophy should be makes secondary to any adequate concern with supporting the best and free thinking—for Nietzsche, the very reason for being of culture, of philosophy and education.

Keywords: Culture; State; Philosophy Teachers.

¹ Graduado em Filosofia e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (DF); atualmente, cursando o Doutorado em Educação na Universidade Estadual do Centro-Oeste (PR). E-mail: ruicmayer@gmail.com.





INTRODUÇÃO

O presente trabalho, com pretendido caráter filosófico-educacional, objetiva contribuir para a sustentação de uma provocação à reflexão acerca da principal normatização brasileira atualmente vigente para a graduação em filosofia – especialmente em relação à formação de professores de filosofia. Todavia o caminho argumentativo escolhido para este discreto esforço foi o da revisitação e exploração de um escrito inatual, porque extemporâneo: o ensaio *Schopenhauer como educador*², do filósofo germânico Friedrich Nietzsche (1844-1900).

A rigor, ao menos no meio acadêmico, uma efígie histórica como a de Nietzsche deveria dispensar apresentações; entretanto, atendendo-se à praxe já costumeira neste meio, sempre convém pontuar que este filósofo cumpriu uma missão auto-assumida e franqueada de crítica da cultura moderna, vindo assim a marcar a filosofia contemporânea. Com traços deveras simplificados, pode-se delinear o pensamento de Nietzsche em submetendo a cultura moderna a uma impiedosa avaliação, pela qual pôs em questão a validação ontognosiológica dos valores (morais, religiosos, políticos, de gosto, etc.) então socialmente aceitos.

Outro filósofo germânico, Arthur Schopenhauer (1788-1860), inspiração e referência para o mencionado ensaio, fora um dos mestres intelectuais elegidos do jovem Nietzsche. Algo apenas pouco menos afamado que Nietzsche, de Schopenhauer convém também apontar sua vivência de uma introspecção ôntica e existencial, seu personificado meio para a concepção de uma metafísica imanentista correlata a uma ética de renúncia do mundo – uma doutrina que tem sido nomeada “pessimista”³ pela história da filosofia.

Malgrado Nietzsche se tenha apartado mais e mais, e aos trancos, da influência do pessimismo schopenhaueriano, o seu pensamento próprio se manteve sempre em apostrofada interface com o pensamento de Schopenhauer. No referido ensaio, encontra-se um Nietzsche

² Esse escrito, originalmente publicado em 1874, é o terceiro de quatro ensaios continuamente publicados entre 1873 e 1876, uma coleção (também) conhecida como *Considerações extemporâneas*. Concorrem diversas versões suas em português; para este trabalho, tomou-se uma das versões mais recentes, a muito recomendável tradução dos filósofos Giovane Rodrigues e Tiago Tranjan, de 2018.

³ De ordinário, classifica-se a filosofia schopenhaueriana como *pessimista*. Em uma interpretação mais coloquial, isso pode remeter a uma vaga crença na tendência para que algum mal advenha, invariavelmente. Assim, cabe recordar que o termo “pessimismo”, em filosofia, tem um significado mais específico que o vulgar; em geral, remete à convicção, pretensamente fundada, de que não se pode reconhecer ou esperar, necessariamente, qualquer boa ordem intrínseca ou inerente sentido bom no/do mundo.



ainda jovem e discipular, que chega mesmo a fazer uma apologia de Schopenhauer; o que se toma aqui de tal escrito, contudo, é o caminho então aberto para uma apropriada crítica nietzschiana da cultura (e daí para a educação):

Em *Schopenhauer como educador*, Nietzsche identifica quatro obstáculos à produção do gênio e – o que para ele é o mesmo – à realização da cultura: O Estado, visto como corporificação de uma coletividade embotada e inconsciente; o capitalismo e seus agentes econômicos, cuja ação orienta-se exclusivamente por interesses materiais; o esteticismo daqueles que buscam meramente mascarar sua miséria por meio do embelezamento vazio da existência, ou seja, por meio de uma “bela forma” esnobe e afetada; o cientificismo triunfante da modernidade, capaz somente de dissecar a realidade, como um cadáver, mas não de compreender ou esclarecer a vida humana. (RODRIGUES, TRANJAN, 2018, p. 128-129.)

Destes “[...] quatro obstáculos à produção [...] e [...] à realização da cultura” que terão sido apontados por Nietzsche – o Estado, o capitalismo, o esteticismo e o cientificismo –⁴, é o primeiro que mais interessa neste estudo. Mas posto assim, desavisadamente, isto pode causar algum espanto: acusar o Estado, vale então dizer, pensar uma questão política com Schopenhauer e Nietzsche, quando amiúde é divulgado que ambos se posicionavam, em seus discursos, entre a indiferença e a aversão ao que sói se referir como a prática política? E este espanto ainda pode aumentar: pensar sobre políticas educacionais com dois filósofos que, como educadores, tiveram biografias fracassadas?

Em prudente resposta a essas perguntas, talvez mais espantos na forma interrogativa que adequadas problematizações, há que se trazer duas considerações à lembrança:

1) Sim, Schopenhauer e Nietzsche pensaram também sobre política, embora em suas relações com a cultura, e sem apelar nem conceder a um pragmático acordo com dados mitos epocais, modernamente naturalizados, tais como o do Estado, o da representatividade ou o da cidadania; no entanto pensavam a política em um sentido amplo e profundo, e, de certo modo, bastante tradicional – ou seja, como a prática e a teoria acerca das relações do poder mundano e sócio-histórico.

⁴ A identificação dos “quatro obstáculos à produção [...] e à realização [...] da cultura” aponta, suplementarmente, para uma pista que ainda há de ser mais e melhor trilhada como história da filosofia: a recepção do pensamento nietzschiano pela teoria crítica, particularmente por T. Adorno (1903-1969), H. Marcuse (1898-1979) e M. Horkheimer (1895-1973) – e, por este último, também do pensamento schopenhaueriano. Ressalvadas proporções e distâncias, note-se que tanto o pensamento nietzschiano como a teoria crítica acercam-se de questões político-econômicas, macropolíticas e micropolíticas, axiológicas ou estéticas (também) pelo caminho da crítica da cultura.



2) Sim, Schopenhauer e Nietzsche fracassaram ao tentar atuar como educadores institucionais; isto teria então comprometido sua atuação como pensadores e intelectuais, como educadores da inteligência?⁵ (Ou talvez, até ao contrário, os tenha mesmo liberado para essa outra atuação?)

Ocorre que a filosofia da educação não escaparia à benção de Sócrates ao fazer filosófico, e, desta maneira, teria então de voltar (e ainda voltar) a considerar *sempre o mesmo acerca do mesmo*⁶. E se assim for, é de se esperar também que a pretensão contida neste estudo, ao menos e no mais, possa conciliar o respeito à potência de um saber reconhecido com o reconhecimento de alguma questão em sua atualidade. Por uma arbitrária, porém justificável eleição, propõe-se aqui buscar esse saber no apropriado pensamento que Nietzsche, quando jovem ainda, esteve a emular de Schopenhauer, o seu *primeiro grande mestre*.

Mas a crítica nietzschiana da cultura e à educação, particularmente como no ensaio *Schopenhauer como educador*, poderia de algum modo oferecer uma contribuição para uma atualizada discussão sobre a formação docente em filosofia? Ora, diante das atuais políticas do Estado brasileiro para a formação dos professores de filosofia, configuradas nas *Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia* – então estabelecidas pelos Pareceres CNE/CES n.º 492/2001 e n.º 1363/2001, e pela Resolução CNE/CES n.º 12/2002 –, é razoável propor que a crítica filosófica de (Schopenhauer e) Nietzsche possa vir, sim, a propiciar importantes apoios reflexivos para essa necessária discussão.

⁵ Essa segunda consideração, em óbvia retórica, volteia uma falácia: se se aceitasse a abstrusa pressuposição da condição que, para alguém bem pensar e falar acerca de qualquer prática, este alguém haveria de ser, necessariamente, um bom ator nesta prática, facilitar-se-iam os sofismas *ad hominem* – o que poderia, ademais, favorecer o sugestionamento de que a atuação nessa prática possa ser boa em si e por si, e que sobre tal prática convém fazer apenas considerações elogiosas, explicativas ou propositivas (e jamais considerações efetivamente críticas, amplas ou profundas). Este, no entanto, é um tipo de raciocínio falho muito recorrente nos ambientes institucionais e nos discursos ideológicos, e daí a conveniência dessa consideração.

⁶ Esta é uma das mais famosas cenas dos *Diálogos* de Platão: Sócrates, quando interpelado pelo sofista Cálicles, que dele escarnece por tratar sempre das mesmas coisas, replica assumindo e afirmando que o bem pensar encontrar-se-ia neste permear “sempre o mesmo acerca do mesmo” (cf. no *Górgias* de Platão a discussão de Sócrates com Cálicles – em qualquer uma das variadas versões). Um dos vários sentidos possíveis para a interpretação desta anedota é o de que o bem pensar, ou a filosofia, assim como o fazem as ciências, pode vir também até a contar e medir, descrever e explicar mais e mais novidades várias... conquanto, desde antes e mais que tudo, caberia à filosofia conduzir e acompanhar cada qual a pensar, sempre, e tanto melhor como por si, sobre as mesmas todas e quaisquer coisas.



A VENERANDA MAESTRIA DA CULTURA

É escolhendo um mestre que começamos a nos tornar alguma coisa, e isso pela modéstia do ato, que atenua o orgulho juvenil, e pela confiança no amparo, que dá firmeza ao nosso passo (COLLI, 2018, p. 7).

Há uma manobra de aproximação adotada por Nietzsche em relação às questões políticas, pela qual se chega à acusação do pactuado coletivo do Estado, e que parte de sua crítica a esta outra vivência coletiva que é a cultura moderna. É necessário aclarar, por conseguinte, o que Nietzsche compreende que seria a cultura, e o que seria então uma formação do indivíduo pela cultura (e, em contemporânea correspondência, o que seria a educação); e isto pode ser procedido a partir do entendimento do termo alemão “Bildung”.

De início e passagem, aponte-se aqui um oportuno exemplo do que, sobre o significado de *Bildung*, por vezes ressaltam diversos dos (sempre muito bem-vindos) estudiosos conhecedores do idioma alemão:

O conceito de *Bildung* é intraduzível em qualquer outra língua, por isso grande parte da literatura em outras línguas que a ele se dedica escolhe mantê-lo em alemão. *Bildung* não é equivalente a *ensino* ou *educação*, mas evoca uma série de ideias que nenhum vocábulo único reúne em português: interioridade, totalidade, desenvolvimento, vocação, promessa, a ação de dar forma, modelar, aprofundar e aperfeiçoar a própria personalidade, a construção de uma cultura pessoal etc. (ALVES, 2019, p. 3.)

Desta maneira, o termo “Bildung” pode ser interpretado “[...] como formação ou como cultivo de si” (ALVES, 2019, p. 3) – valerá dizer, como o processo vital, complementarmente sócio-histórico e biográfico, da integridade do indivíduo⁷ em si e de sua integração em sociedade.

Mas à época do jovem Nietzsche, especialmente no e pelo meio educacional, o sentido de *Bildung* restava decomposto e reconfigurado, tanto pelas demandas culturais de uma burguesia⁸ já socialmente hegemônica, como na ordenação e pelos objetivos político-

⁷ Estes dois termos, um tanto ambíguos, precisam ser bem entendidos neste estudo: 1) por “integridade” se pode entender, num sentido clássico ou tradicional, uma condição de autêntica complementaridade para si e por si (chegando, talvez, a relacionar contrários e contradições) – e não uma circunstanciação pela mais completa adequação às demandas sociais de cada época histórica e aos objetivos das instituições então vigentes; 2) por “indivíduo” se pode entender tal pessoa ou sujeito (como se preferir pensar...) que possa existir em complementaridade para si e por si, *i.e.*, de modo tal que, sem essa complementaridade, existiria apenas inautenticamente ou nem sequer existiria.

⁸ Falar hoje de burguesia pode equivocar; em ligeiro descuido, associa-se logo a qualquer perspectiva marxiana



educacionais do Estado: “Na medida em que se institucionalizou no sistema escolar, *Bildung* passou a ser sinônimo de cultura geral e se evidenciou sua função de distinção social em detrimento de sua função integradora e socializadora” (ALVES, 2019, p. 11).

Apequenado o sentido de *Bildung* – pelo aburguesamento da sociedade e na normatização estatal –, o que se passa a valorizar é a mera funcionalidade de uma noção menor que, então: “Designa a cultura geral que separa e distingue a burguesia diplomada, que cursava o prestigioso *Gymnasium* e tinha acesso às universidades, das camadas ‘incultas’ e não educadas da sociedade” (ALVES, 2018, p. 29). Daí a propícia emergência antiburguesa e anti-institucional de um pensamento nietzschiano filosófico-educacional: “A degradação do conceito de *Bildung* em sinônimo de cultura geral e instrumento de distinção social foi bastante criticada por [...] Nietzsche, que [...] satirizou [...] a aliança espúria entre Estado e cultura [...]” (ALVES, 2019, p. 12.).

Essa interpretação de *Bildung* como formação ou cultivo de si, naturalmente, evoca e pode bem qualificar uma bastante tradicional, embora também sempre significativa compreensão histórico-filosófica do sentido da cultura:

Esse termo tem dois significados básicos. No primeiro e mais antigo, significa a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento. No segundo significado, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização. (ABBAGNANO, 2007, p. 225.)

Consequentemente, é justificável o entendimento da cultura como o *processo vital e integrador do indivíduo em si e em sociedade*, e, também, simultaneamente e ainda em complementaridade, como o próprio *ambiente da vida social do indivíduo íntegro*.

Nietzsche também compreende a cultura como o meio social potencializador tanto da afirmação formativa do indivíduo como do convívio intelectual e sensível, ao qual poderia ter acesso quem quer que o procurasse, em si e na sociedade, com o devido afincamento. Motivado à integridade existencial – experienciando-se na cultura e pela formação, e levado ao convívio

ou projeção marxista. (A crítica à burguesia, todavia, não foi patenteada por Marx – como talvez possam crer aqueles que leem somente os seus comentadores.) Ora, em mencionando apenas alguns pensadores e literatos do séc. XIX, houve por então muitos que falaram do modo de vida da burguesia criticando sua moral, sua cultura e sua política, tais como: M. Stirner (1806-1856), P.-J. Proudhon (1809-1865), I. Turgueniev (1818-1883), C. Baudelaire (1821-1867), F. Dostoiévski (1821-1881), G. de Maupassant (1850-1893), entre tantos outros (Schopenhauer e Nietzsche, claro, entre estes).



intelectual e sensível pelo “gênio” em si – pode afirmar-se então o indivíduo, com a graça da naturalidade, numa participação conquistada:

Com essa resolução, ele se coloca no círculo da cultura; pois ela é filha do autoconhecimento de cada indivíduo e da insatisfação consigo próprio. Ao devotar-se a ela, cada um profere: “eu vejo acima de mim algo mais elevado e mais humano do que eu mesmo, que todos me ajudem a alcançar isso, assim como eu ajudarei quem quer que reconheça as mesmas coisas e das mesmas coisas padeça; que assim finalmente volte a surgir o homem que se sente pleno e infinito no conhecer e no amar, no ver e no poder, alguém que, em sua inteireza, como juiz e medidor do valor das coisas, subscreve à natureza e nela se inscreve”. (NIETZSCHE, 2018, p. 72-73.)

Ainda dentro dessa abrangente compreensão, porém como que revitalizada, localiza-se a concepção disto que Nietzsche veio a chamar de “verdadeira cultura”: “Todo homem costuma encontrar em si certa limitação [...]; [...] ele carrega uma profunda aspiração pelo gênio que há em si. Essa é a raiz de toda verdadeira cultura; [...] por esse termo, entendo o anseio dos homens por renascer [...] como gênios [...]” (NIETZSCHE, 2018, p. 37-38.) Assim, esta genialidade arquetípica, internamente horizontada no indivíduo que se quer a si em cultivar, só teria como levá-lo a bem integrar-se, por conseguinte, pela convivência em uma cultura da genialidade.⁹

O sentido original da noção de *Bildung*, como antes reconhecida e reconhecível também no pensamento nietzschiano, pode apontar certa compreensão da cultura, por um lado, e, por outro lado, pode circunstanciar certo entendimento da educação. Assim, e também para Nietzsche, há que se compreender a cultura como o ambiente do intelecto e da sensibilidade, e, conseqüentemente, a (boa) educação como o autodesafio e a emulação (coletiva e mútua) à sua integração neste ambiente vital. Destarte, para o pensamento nietzschiano, a formação do indivíduo reivindica por um encontro de si, desde outros já *com formação* e entre outros ainda *em formação* – e esta procura pelos outros se dá tanto em meio à cultura como por meio de seu próprio cultivar.

⁹ Cabe aqui observar que, recorrentemente, “Schopenhauer aproxima o gênio da infância” (BRUM, 1998, p. 96), consideração que reaparece – com pressupostos análogos, porém com manifestas implicações discordantes – no Nietzsche da maturidade, como p. ex. num dos discursos proferidos pela *persona* cognominada Zarathustra, no qual ele conta “como o espírito se muda em camelo” (que se sobrecarrega com culpa e moralidade), “e o camelo em leão” (que então deseja e daí se insurge), “e o leão [...] em criança” (a qual pode, então, criar novos valores) (cf. “Das três transformações”, NIETZSCHE, 1961).



Eis, por conseguinte, como o jovem Nietzsche logra apoiar-se no pensamento schopenhaueriano ao esboçar a sua filosofia da educação: “Schopenhauer era, para Nietzsche, um ‘educador’, sobretudo deste ponto de vista: ensinando-lhe a *julgar toda visão teórica a partir da existência*” (BRUM, 1998, p. 56-57). Nietzsche considera a cultura, portanto, como a *mestra maior* de todo e cada indivíduo que, no exercício de sua integridade, possa e queira procurá-la – e considera Schopenhauer como uma corporificação desta cultura afirmativa e formativa, como *um grande mestre* desta cultura.

A compreensão da introspecção existencial schopenhaueriana, para Nietzsche, constituiu a descoberta e a apropriação de uma profícua maneira de bem pensar; aquilo que Schopenhauer havia concebido em sua experiencição filosófica não fora mais um *methodus* (um caminho pragmático, administrável e convenientemente produtivo), e sim o reconhecimento e a exploração do próprio meio da formação de si e para si:

Posso alegar como sendo o caráter próprio da minha filosofia o fato de eu procurar as coisas *no solo de onde surgem*, já que não deixo de persegui-las até o último elemento real dado. Isso acontece em virtude de uma tendência natural que me torna quase impossível contentar-me com qualquer forma de conhecimento mais geral e abstrato e, por isso, ainda mais indeterminado, com meros conceitos, para nem falar de meras palavras. Essa tendência impele-me para adiante até que tenha nu, diante de mim, o último fundamento de todos os conceitos e proposições, que sempre é intuitivo e que, então, tenho de deixar existir como fenômeno originário, mas, onde for possível, ainda decompô-lo em seus elementos, sempre perseguindo a essência da questão até o extremo. (SCHOPENHAUER, 2003, p. 119.)

Conseqüentemente, o bem pensar ou a *verdadeira filosofia* encontrar-se-ia no e pelo indivíduo, precisamente na tensão de sua existência e por meio de sua formação. Assim, desenvolvida do modo adequado, a experiencição humana formativa pode então corresponder a uma intensa experiencição filosófica de si e do mundo. O que Nietzsche descobre também, pois, no pensamento schopenhaueriano, é um chamado existencial ao pleno e profundo, conquanto angustioso convívio numa cultura da genialidade:

A filosofia de Nietzsche supõe, como ponto de partida, a “estupefação dolorosa” de que fala Schopenhauer. O sofrimento é o *a priori* de toda filosofia de tipo existencial como a de Nietzsche ou a de Schopenhauer. O ser que se interroga, que pensa o mundo como assombro, é um ser que sente a sua fragilidade, a sua ausência de necessidade, o seu caráter contingente. (BRUM, 1998, p. 77.)



Ora, esta *verdadeira filosofia*, afirmada em sua assunção do angustioso imanente, não é, não pode ser a práxis que as instituições educacionais – sejam as escolas ou as universidades – chamam de “filosofia”.

Enquanto a *verdadeira filosofia* permanece, em quaisquer vicissitudes, a considerar *sempre o mesmo acerca do mesmo*¹⁰, o pensamento institucionalizado, conformado pela normatização estatal, resta limitado às novidades e ao imediatismo das demandas sócio-históricas. Na compreensão schopenhaueriana, e daí para Nietzsche, a institucionalização do pensamento e da educação, pois, veio a atualizar os palcos sociais para a declamação massiva de narrativas míticas epocais, potencialmente controladoras do intelecto e da sensibilidade. Mas a *verdadeira filosofia*, em sendo extemporânea, escaparia assim a tantas retóricas mitificações de época; conseqüentemente, seria também inatual, de modo que sequer se conformaria à declamação de tal controle.

Essa apropriação do pensamento schopenhaueriano pelo jovem Nietzsche representou, por sua feita, também uma apologia da missão educacional de Schopenhauer. Justifica-se, então, até este entusiasmo juvenil de Nietzsche; esta apologia de Schopenhauer é um introito para sua própria filosofia, e, particularmente, para sua filosofia da educação:

Pois *existem* homens que sentem como se fosse sua a miséria do gênio quando o veem lutar de modo tão extenuante, em perigo de destruir a si mesmo, ou quando sua obra é posta de lado com indiferença pelo egoísmo míope do Estado, pela superficialidade dos acumuladores, pela árida falta de ambição dos eruditos: e assim eu também espero que existam uns poucos que compreendam o que pretendo dizer com a apresentação do destino de Schopenhauer e com que propósito, na minha opinião, Schopenhauer como educador deve efetivamente *educar*. (NIETZSCHE, 2018, p. 92-93.)

De certo modo, um tanto provisório e simplificado, pode-se cá dizer que Nietzsche descobre a ocorrência de um conflito velado entre uma existência autêntica – em que se estaria a procurar a cultura, o cultivo de si, a formação de si – e os valores socialmente aceitos e impostos em cada época histórica, e, durante e desde a modernidade, institucionalizados precipuamente pelo Estado. Essa historicidade dos valores é obliterada, em cada sociedade

¹⁰ A ironia, aqui, é incontornável; todavia também é lícito supor que, da grandeza de seu ótimo humor, o próprio Nietzsche riria por ter seu pensamento comparado ao de alguém que elegeu como um adversário meta-histórico – o vetusto Sócrates platônico. Esta ironia, além do mais, talvez possa trazer à imaginação um retrato metafórico da natureza da filosofia, tal como para Schopenhauer e Nietzsche.



histórica, em favor das narrativas que naturalizam os mitos apropriados por esta ou próprios desta sociedade; e a sociedade moderna, aburguesada, massifica seus mitos (também) por meio da normatização estatal da educação.

Nessas circunstâncias, a filosofia do “gênio” – ou, num dizer melhor, e já além da justificada apologética schopenhaueriana do jovem Nietzsche, *a filosofia em e para uma cultura da genialidade* – deixa não apenas de ser valorizada pela sociedade, como deixa até mesmo de ser, como na atualidade, socialmente valorizável. É diante disso que se demarca a memorização do fado e do fardo de *Schopenhauer como educador*. É daí também, conseqüentemente, que o pensamento nietzschiano convida a perguntar: a formação pela cultura, o cultivo de si... isto ainda é possível, hoje em dia? Posto um sim (ou ao menos um talvez), resta que, ironicamente, ainda há que se perguntar: a qual mestria, então, vale honrar – a de uma cultura formadora ou a do Estado?

A SERVIDÃO DO PENSAMENTO AO ESTADO

Um tema embaraçoso, não é verdade? – reconhecidamente o mesmo para o qual Schopenhauer foi o primeiro a dirigir a atenção em seu célebre tratado sobre a filosofia universitária (NIETZSCHE, 2018, p. 107).

Eis, pois, que a perspectiva nietzschiana acerca da cultura como o meio de superação da limitação individual, assim como da formação de si no encontro com os outros, põe em sua mira a formação socialmente instituída, conforme os moldes da educação moderna. Conseqüentemente, Nietzsche passa a problematizar o controle da sociedade aburguesada sobre a educação, realizado principalmente por meio do Estado. Refletindo sobre esse controle a partir da doutrina schopenhaueriana, Nietzsche passa a denunciar a educação institucionalizada, nos modernos moldes que chegara a conhecer, como prejudicial ao vir a ser¹¹ de si e dos outros, ou seja, ao maximal desenvolvimento de uma cultura que, por ser elevada, seja mesmo relevante.

¹¹ Um purista nietzschiano poderia incomodar-se com o emprego da expressão “vir a ser”, que talvez lhe soasse à evocação de algum *modo de ser* necessário, como que estabelecido por alguma potência superior e atemporal, e que ainda estabeleceria algum necessário *dever ser*. Em uma defesa – sem recusar-se, por óbvio, uma devida inspiração nietzschiana, conquanto sem qualquer pretensão de soar a nietzschiano ou puro –, é possível lembrar



O prejuízo pela institucionalização da educação, tal como denunciado por Nietzsche, bem se exemplificaria com o caso da formação filosófica – esta circunstanciada intersecção entre o conhecimento e o pensar filosófico, enquanto componentes da cultura, e as funções controladoras do Estado. Quer seja em sua formativa potência ou em ato já formados, os profissionais da filosofia encontrar-se-iam num centro dilemático, tanto teórico como prático, localizado entre o seu presumido chamado existencial pela cultura e as demandas institucionais, as quais os cercam desde a sua formação acadêmica até o seu trabalho.

Essa tensão, contudo, não precisa ser considerada como algo precipuamente prejudicial à formação do indivíduo; pelo contrário, o defrontar permanente com questões vitais poderia ser experimentado como o meio árido qual, mesmo em não garantindo, certamente proporciona para o indivíduo a possibilidade de confrontar crenças historicamente elaboradas e absorvidas, para afirmar-se por uma (auto)criação biográfica:

O cultivo de si implica disputas com o seu tempo, com a decadência, com certa barbárie que está em nós também, com o burburinho que, em alguma medida, posteriormente, retorna como oferta de outros valores, sugerindo pensar a vida em outra direção. (HARDT, 2020, p. 10.)

De toda maneira, o *agon*¹² intelectual da polêmica e da emulação estaria dessarte no cerne daquilo que Nietzsche havia chamado de “verdadeira cultura”.

Na obra de Nietzsche, encontrar-se-ão referências a alguns exemplos desta “verdadeira cultura”, tão generosa como exigente: a própria *Bildung* germânica, claro, em suas promessas originais; ou, bem claro, a *Humanitas* latina; ou, mais claro ainda, a *Paideia* helênica. Mas a educação moderna mais tardia já traria deturpados quaisquer termos com que se comparasse a esses outros mundos formativos, para os quais até mesmo as demandas sócio-históricas se teriam conduzido em respeito aos valores do cultivo de si. Ademais, as circunstâncias da presença e do significado da filosofia na moderna educação institucionalizada, em tudo

que: 1) mesmo a linguagem acadêmica está limitada, ao menos parcialmente, por contextos históricos, e é assim que encontramos a expressão então demandada – à sombra de Hegel; e também que (2) mesmo desde a própria obra de Nietzsche, a filosofia contemporânea já tem mais e suficiente problematização sobre esta *questão do ser* – p. ex., pelos existencialismos ou pelos estruturalismos –, para usar-se a expressão com mais flexibilidade.

¹² Acerca da presença e importância da perspectiva agonística no pensamento nietzschiano, vale particularmente cf.: ACAMPORA, Christa Davis. *As disputas de Nietzsche*. Trad. de Peterson R. da Silva. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.



submissa à tutela do Estado, veio a mostrar-se como um grave sintoma do mal formativo diagnosticado por Nietzsche.

Um importante elemento constitutivo da insalubridade ambiental em que, entorpecida, jaz a educação moderna, seria então o do tanto mais e mais medido fluxo temporal burguês, produtivista e apressado, e incapaz de promover o bem pensar:

Para Nietzsche, a maturação da pessoa, de sua personalidade, mas também da nação, deveria ser lenta, deveria haver ruminação: um tempo relativo a cada um, destinado à reavaliação dos conceitos, das ideias, dos valores. Nietzsche percebeu que o ponto chave desta maturação lenta era a educação. E nesta questão, Nietzsche foi enfático, a educação histórica de seu tempo não estaria permitindo tal maturação. A ânsia por tornar os indivíduos utilizáveis rapidamente, e de dotar-lhes de valores e símbolos comuns para constituírem rapidamente na cultura, o que já existia na política e na economia, fazia com que as pessoas de modo geral, mas especialmente os jovens, fossem atacados por um excesso de informação e história. (SOCHODOLAK, 2009, p. 227.)

De toda forma, com a modernidade, o fluxo temporal burguês havia passado a marcar todos os processos e procedimentos tanto da vida privada como da vida pública (e isto foi e é comumente e bastante saudado como o bom progresso). Assim, cultura e filosofia também passaram a cumprir uma rotina institucionalizada, da qual Schopenhauer, como educador, ensina a duvidar. Daí que, por conseguinte, “Nietzsche despreza os servidores públicos, todos aqueles que subordinam a cultura às instituições, odeia o egocentrismo dos empresários e o egoísmo do Estado” (KELAM, RAŠIĆ, 2020, p. 252-253 – trad. livre).

Partindo de sua veneração pela mestria da cultura, e, porquanto, passando por seu ódio e desprezo pelo Estado e por seus servidores, eis como Nietzsche chega à composição de seu *Schopenhauer como educador*, desta maneira, veio também a fundamentar sua reflexão sobre a educação, desenvolvida em relação à sua crítica ao Estado:

A filosofia da educação está proximamente relacionada com a filosofia política. O Estado é um dos principais fatores quando se trata de delinear e concretizar a educação. A filosofia da educação de Nietzsche surge em resposta às restrições e ao controle do Estado sobre as atividades da universidade e à aspiração do Estado de determinar as prioridades culturais e educacionais com que a universidade deve se conformar. (KELAM, RAŠIĆ, 2020, p. 253-254 – trad. livre)

Para Nietzsche, pois, a formação do indivíduo íntegro e em integração na sociedade é rudemente atalhada (e mais ainda na modernidade) pela opressiva instância do Estado, tanto pela ordenação oficial dos modos de vida coletiva – e, conseqüentemente, do disciplinamento



e controle do indivíduo para o oficioso convívio civilizado, privado e público – como pela normatização da educação oficial. Destarte, um apropriado fazer filosófico acerca da educação implica, imprescindivelmente, uma visão ampla e articuladora dos fenômenos da educação, tanto os que animam o indivíduo pela cultura como os que o abatem no horizonte de apreensão e conformação estatal; conseguintemente, poder-se-ia até dizer que isto configuraria, então, uma *verdadeira filosofia da educação*.

Nietzsche desenvolve essa sua reflexão sobre a educação para submeter ao seu crivo também a práxis que veio grassando, modernamente, pela formação acadêmica em filosofia – reflexão que, tal como desenvolvida, compreende bem a hodierna formação e o trabalho corrente dos professores de filosofia, das universidades às escolas. Ora, de acordo com Nietzsche, haveria três concessões que a filosofia, melhor dizendo, que em seu nome, muitos e até demais – de todos os que passam pela formação em filosofia – fariam então ao Estado, para auxiliar na garantia do funcionamento de um dado ensino de filosofia.

A primeira concessão acusada por Nietzsche consiste num silente assentimento, uma partilhada sobrecarga assumida pelos professores de filosofia, em formação ou já formados, diante da prerrogativa estatal de poder determinar, autocraticamente, as bases gerais dos critérios e procedimentos para a regular seleção – direta para entes estatais e indireta para entes privados¹³ – destes próprios professores de filosofia:

Em primeiro lugar, o Estado seleciona seus servidores filosóficos e, na verdade, tantos quantos precisa para suas instituições; ele dá a impressão, assim, de poder distinguir entre bons e maus filósofos, e ainda mais, pressupõe que sempre deve haver um número suficiente dos *bons* para preencher todas as suas cátedras. (NIETZSCHE, 2018, p. 110.)

¹³ Evite-se por aqui a inferência aligeirada que, por estarem submetidas tão somente a essa determinação indireta da parte do Estado, as entidades privadas gozariam de mais autonomia; afinal, em contrapartida, submetem-se diretamente às determinações de um segundo obstáculo “[...] à produção [...] e à realização [...] da cultura”, que é “o capitalismo e seus agentes econômicos” (RODRIGUES, TRANJAN, 2018, p. 128-129). Este tema, que não é o do presente estudo, poderia ser oportunamente abordado, dentre outras conexões complementares, por meio do cruzamento sucessivo de reflexões nietzschianas e teórico-críticas – algo como já sugerido de começo, em outra nota de rodapé, a quarta deste trabalho.



Deste modo, sobrepondo-se à cultura e submetendo-a aos seus burocratizantes ditames, o Estado logra homogenizar e sedentarizar a ocupação de um ambiente vital que, por sua natureza, teria a possibilidade de fazer-se com uma elaboração crítica¹⁴ mais livre e refinada.

Em sua acusação seguinte, a argumentação nietzschiana vem a aparentar, de imediato, uma relativamente banal ou até mesmo óbvia lamentação sobre disposições, ordinariamente ressonante nas salas de professores ou pelos corredores das escolas e universidades. Esta segunda concessão acusada consiste na consternada acomodação dos então professores de filosofia, quando têm burocraticamente ditado o seu espaço/tempo, compulsório e restringido, para o ensino de filosofia:

Em segundo lugar, [o Estado] obriga seus escolhidos a se estabelecerem em determinado lugar, entre determinados homens, para realizar determinada atividade; eles devem ensinar cada jovem acadêmico que tenha vontade disso e, com efeito, diariamente e em horários marcados. (NIETZSCHE, 2018, p. 110.)

De tal lamentar, entretanto, seria possível chegar à problematização deste espaço/tempo:

Pergunta: um filósofo pode realmente se comprometer, com boa consciência, a ter diariamente o que ensinar? E ensinar essas coisas diante de todos que queiram escutar? Ele não precisa passar a impressão de saber mais do que sabe? Ele não precisa falar diante de uma audiência desconhecida a respeito de coisas que só poderia falar, sem correr perigo, a amigos próximos? E acima de tudo: ele não se priva de sua mais soberana liberdade, a saber, a de seguir seu gênio quando ele chama e na direção em que chama? – na medida em que se compromete a pensar publicamente acerca de algo pré-determinado em horários determinados. E isso diante de jovens! (NIETZSCHE, 2018, p. 110.)

A terceira concessão acusada consiste no cumprimento – como se fora o dever maior (ou mesmo único) dos professores de filosofia – de uma função de mera listagem, descrição e replicação de assuntos, argumentos e discursos filosóficos socialmente aceitos e aceitáveis:

¹⁴ Conquanto, e por certo neste caso, o conceito de “crítica” não poderá estar limitado às noções (por vezes coloquiais) de questionamento, oposição ou divergência em relação a algum predefinido sistema ou grupo sociopolítico, concretamente dado ou imaginado coletivamente – embora possa chegar a considerar ou até incluir noções tais. Este conceito cá aparece, no estudo como particularmente neste trecho, num sentido mais amplo e preciso, histórico-filosófico, que se reporta mais precisamente ao pensamento crítico do germânico I. Kant, o qual “[...] constitui uma investigação preliminar sobre as possibilidades da razão, uma crítica radical da metafísica racionalista ([...] conforme julga Kant, de toda a metafísica)” (PANDOVANI, CASTAGNOLA, 1981, p. 359-360), vindo a inspirar ao menos quase toda a filosofia contemporânea – em sendo então desenvolvido, discutido ou combatido –, e que, se o pensador francês G. Deleuze não se equivocou (atuando como historiador da filosofia), fora também assim uma inspiração para as reflexões críticas do pensamento filosófico nietzschiano – conjectura que caberia cf.: DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Trad. de António M. Magalhães. 2 ed. Porto (Portugal): Rés-Editora, 2001.



Alguém objetará, contudo, que [o professor de filosofia] de modo algum precisa ser um pensador, mas no máximo um repetidor, alguém que pensa sobre o que outros pensaram, acima de tudo um conhecedor erudito de todos os pensadores passados; a respeito desses, ele sempre poderá contar algo que seus alunos não sabem. – Essa é precisamente a terceira concessão altamente perigosa que a filosofia faz ao Estado, quando se compromete com ele a apresentar-se primeira e principalmente como erudição. (NIETZSCHE, 2018, p. 110-111.)

De azar que, à força da homogenização e sedentarização (tanto) dos currículos formativos dos professores de filosofia (como da formal presença da filosofia nos currículos escolares), não apenas se amesquinha a natureza crítica do pensamento filosófico, como também suas faculdades criativas – de que se teria um arquétipo no mestre, no educador Schopenhauer.

Eis então, em tais percepções e juízos de Nietzsche em relação à seleção e ao trabalho dos professores de filosofia, e correlatos à sua formação, o provável ponto crucial da crítica nietzschiana à moderna formação filosófica. Díspar de um mestre como Schopenhauer, o profissional da filosofia institucionalizada, por sua formação e em seu trabalho, é resultado e promotor não da *verdadeira filosofia*, e sim da práxis da servidão ao Estado em sua farda acadêmica, a erudição¹⁵ filosófica – reservada para encenações de pensamento ou educação:

A história erudita das coisas passadas nunca foi a ocupação de um verdadeiro filósofo [...]; e, caso um professor de filosofia se dedique a semelhante trabalho, deve consentir que se diga a seu respeito, no melhor dos casos: ele é um valoroso filólogo, antiquário, conhecedor de línguas, historiador: mas nunca: ele é um filósofo. (NIETZSCHE, 2018, p. 111.)

Ocorre que “O erudito [...] é educado por uma abstração inumana, a ciência, e a partir dela ele (des)orienta sua vida e de quem mais possa corromper, perverter, sob o princípio obtuso de ‘quanto mais, melhor’” (FIGUEIRA, WEBER, 2014, p. 100-101); e, deste modo, desvirtua-se o processo da integridade e da integração do indivíduo pelo ambiente da cultura:

O eruditismo, não respondendo adequadamente às questões da vida, cujo conhecimento é sempre contingente, torna-se o senhor do excesso e do supérfluo, pois a decompõe em prol de seus vários interesses unilaterais (especializados), preconizando o desprezo pela grandeza da existência, que exige uma visão orgânica e não uma restrita. (FIGUEIRA, WEBER, 2014, p. 104.)

Enleada por demandas de época e modelada nas concessões feitas ao Estado, uma maioria multiplicadora dos multiplicados profissionais da filosofia institucionalizada tenderá,

¹⁵ Para uma análise dos primeiros escritos nietzschianos sobre a erudição, vale particularmente cf.: FIGUEIRA, Felipe L. G. *A crítica ao eruditismo no jovem Nietzsche*. Londrina (PR): UEL, 2012, 94 p. [Dissertação de Mestrado].



muito provavelmente, a ensinar o quê e tal como aprendido, proliferando um verdadeiro mal para a saúde da cultura:

O perigo de deturpar o verdadeiro pensamento dos filósofos é iminente, já que tais professores não têm em mira a verdade, mas seus próprios interesses. O que transmitem não é o cume das filosofias, mas algo que forjaram com suas cabeças medianas, ocupadas com os problemas do dia-a-dia. A obra do gênio em suas mãos vira letra morta, adequada ao gosto do momento histórico para um público inculto e ávido por novidades que surgem aos milhares nas feiras de livros. [...]

O ideal kantiano da faculdade de filosofia – posta como instância crítica dos saberes produzidos nas faculdades superiores [...] – perde-se junto com os ideais da *Aufklärung* (Ilustração) e com o descrédito da racionalidade. A faculdade de filosofia perde seu valor crítico, igualando-se às demais como serva dos poderes instituídos [...]. Nada mais lhe cabe a não ser o sofismar ao gosto do público. (CACCIOLA, 2003, p. 18.)

Hoje em dia, os produtos oficiais da educação moderna – as universidades e escolas, e, por conseguinte, os professores que nestas se formam e/ou trabalham – não poderiam hesitar em obedecer, republicanamente, à normatização estatal. No popularesco espetáculo das políticas educacionais do Estado brasileiro, dirigido pelo gosto burguês ou aburguesado das crenças agora dominantes, são as *Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia* que cumprem o principal papel de homogenizar e sedentarizar a formação filosófica. Logo, o que este papel carrega escrito, basicamente, é o que urge ser analisado, diante da crítica trazida do *Schopenhauer como educador*.

AS DIRETRIZES CURRICULARES DE FILOSOFIA

Esquema simples e fácil, de um manejo universitário bastante frutuoso, mas que tem o inconveniente de não levar em consideração a existência dos “pensamentos” que “não falam” – estes bem numerosos (ROSSET, 1989, p. 35).

Na perspectiva de uma reflexão que tome em conta a crítica nietzschiana da cultura e à educação, alcança-se afinal uma visão ampla e articuladora dos fenômenos educacionais, que os compreende desde suas relações com a cultura até seus enleios pela apreensão e conformação estatal. Neste panorama, e para o presente estudo, é ao Estado que



especialmente visam as considerações cá desenvolvidas, as quais o mostram como uma instância de poder que, em sua natureza invasiva, volta-se também sobre a vivência da cultura.

Essa invasão estatal da cultura tem um curioso e irônico caráter dialético (num sentido teórico-conceitual hegel-marxiano). Sucede que, por um importante lado, muitos dos valores morais, ideológicos e políticos correspondentes à estruturação estatal já também permeiam a cultura, e, por outro lado também importante, é no horizonte do Estado que, pelo mínimo, ordenam-se as possibilidades e limites das formas oficiais de vida da própria cultura (p. ex., pela educação formal ou pela institucionalização da filosofia). Nas circunstâncias epocais da modernidade, portanto, esta dupla viação vertiginosa tem levado ao recorrente atropelamento da formação filosófica.

De toda maneira, há que se questionar se aquelas concessões serviçais feitas ao Estado, como acusadas por Nietzsche – e particularmente feitas para funcionar um dado ensino de filosofia (e, em alguma correspondência, feitas também na e pela educação em geral) – poderiam ser encontradas nas *Diretrizes Curriculares de Filosofia*. Esta normatização está consubstanciada, de modo suplementar e cumulativo, pelos Pareceres CNE/CES n.º 492/2001 e CNE/CES n.º 1363/2001, e pela Resolução CNE/CES n.º 12/2002 – os principais documentos que institucionalizam as atuais políticas do Estado brasileiro para a formação docente em filosofia. Conseqüentemente, há que se retratar tal normatização para tentar localizar, em meio ao seu palavrório institucionalizante e normalizador, indícios que apontem para o prejuízo acusado por Nietzsche.

Validando os Pareceres que a antecedem, sem mais esclarecê-los ou melhor desenvolvê-los, a Resolução CNE/CES n.º 12/2002 definiu e estabeleceu as *Diretrizes Curriculares de Filosofia*. Desde este patamar, a formação de professores de filosofia vem tendo de cumprir o que lhe foi sentenciado: “Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia [...] deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso” (BRASIL, 2002a, 2002b). Ocorre que nessa normatização não aparece, em quaisquer passagens, o menor chamamento à reflexão filosófica docente sobre os assuntos, argumentos e discursos ensinados aos jovens estudantes como “filosofia”. Daí por diante, curiosamente, as *Diretrizes*



Curriculares de Filosofia logram ter uma semelhança (contudo tão somente esta) com o ensaio *Schopenhauer como educador* – trazem, também, algo parecido com uma apologia.

Logo no início do Parecer CNE/CES n.º 492/2001 – que indicou o texto básico das *Diretrizes Curriculares de Filosofia*, o qual viria a ser definitivamente aprovado, com poucas e pequenas retificações –, celebra-se uma visão de intenção formativa (que inclui os professores de filosofia), a fundamentar a missão de todo o texto que se segue. Esta visão, nisto que é chamado “Perfil dos Formandos”, carrega inequívocos aspectos do eruditismo criticado por Nietzsche, porém ajustado num apelo às atualidades, preconizando então:

Sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere.

O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como *transmitir aos alunos* do Ensino Médio *o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente.* (BRASIL, 2001, p. 3 – grifos do autor.)

Mas, seguramente, o mais importante do texto das *Diretrizes Curriculares de Filosofia*, algo que não se desvia de sua fundamentação e sim a demarca, encontrar-se-á na tópica que evolui em torno da noção de competência. É nesta evolução que se poderá perceber os “‘pensamentos’ que ‘não falam’” (ROSSET, 1989, p. 35), vale dizer, os motes e a motivação maquinalmente promovidos desde cridos valores morais, ideológicos e políticos para os discursos apologéticos das normas então estabelecidas. Tais motes e motivação, por sua vez, atuam em favor de uma funcionalidade administrativa e produtivista, capaz de contribuir, principalmente, com a reprodução e a manutenção das condições socioculturais de sustentação da governança que o Estado tanto necessita.

Um dos principais tópicos validados na definição inicial das *Diretrizes Curriculares de Filosofia* é chamado, precisamente, “Competências e Habilidades”; suas assertivas concentram uma ênfase peculiar no desenvolvimento de capacidades de reconhecimento, interpelação e aplicação da filosofia em relação, especialmente, a uma dada e certa (e implicitamente valorizada) funcionalidade sociopolítica:

[...] Capacitação para um modo especificamente filosófico de *formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;*

[...] Capacidade de *desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;*



[...] Capacidade para *análise, interpretação e comentário de textos teóricos*, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica; [...]

[...] Capacidade de *relacionar o exercício da crítica filosófica* com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, *dentro da tradição de defesa dos direitos humanos*. (BRASIL, 2001, p. 3 – grifos do autor.)

O que então, desde essa tópica, poder-se-á entender por competência? Esta noção, deveras encontradiça nos discursos gestores e afins, faz referência (como esclarecem variados dicionários) a duas capacidades concorrentes – a teórico-prática e a legal. Isso, por conseguinte, sugere a correspondência com uma conceituação que, lamentavelmente, não é explicitada no texto. Assim, tal como conceito(s) posto(s) às escuras (e sem qualquer advertência a título de prólogo ou sequer de epílogo), nesta menção à competência poderiam estar reproduzidos implícitos valores sociopolíticos, e que ainda demandariam, nas próprias normas, seu devido esclarecimento.¹⁶ Face a uma falta de clareza maior, restaria enfim concluir-se este trabalho tão discreto por meio de uma interpretação da noção de competência nas *Diretrizes Curriculares de Filosofia* (aqui, naturalmente, pela reflexão acerca do esclarecimento da crítica nietzschiana da cultura e à educação).

Sucedem-se, nas *Diretrizes Curriculares de Filosofia*, pela falta de uma conceituação explícita, ambos os significados de competência, referentes às capacidades teórico-prática e legal, confundem-se em detrimento da primeira acepção. *Capacitação* para resolver dados problemas do conhecimento, e isto por meio de dadas *capacidades* sentenciosas, os tópicos centrais dessa normatização, dizem imperativo respeito a prescrições e tratos oficiais. Assim, nas *Diretrizes Curriculares de Filosofia*, precede uma preocupação com a garantia do melhor funcionamento do ensino de filosofia, por meio do controle legal do quê e do como ensinar, a qual subordina quaisquer outras preocupações com o apoio ao melhor e livre pensar – para Nietzsche, a razão mesma de ser da cultura, da educação e da filosofia.

¹⁶ Os discursos ideológicos, por mais que venham a se arrogar racionais, filosóficos ou científicos, apresentam falhas conceituais e/ou argumentativas que, muito resumidamente, podem ser assim descritas: por se tratarem de defesas da conformação a valores sociais articuladamente aceitos ou impostos, pressupõem a necessária validade desses valores e não podem considerá-los criticamente. (Final, se os seus valores são necessários, criticá-los é desnecessário.) Sobre as falhas conceituais e/ou argumentativas nos discursos ideológicos, e os limites da(s) crítica(s) a partir de sua localização, cf. p. ex.: “Crítica de um certo uso das filosofias de Nietzsche, Marx e Freud [...]”, a parte 3 do Cap. I de *Lógica do pior*, obra do filósofo francês C. Rosset (1939-2018).



Aquém do mais, ou seja, cumprindo sua predita função de conformar os currículos formativos de filosofia – com o Parecer CNE/CES n.º 1363/2001 (o qual, em sua feita, retifica o Parecer CNE/CES n.º 492/2001) e daí então pela Resolução CNE/CES n.º 12/2002 –, as *Diretrizes Curriculares de Filosofia* vêm a ditar a fórmula do amoldamento destes currículos:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de Filosofia deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
 - b) as competências e habilidades a serem desenvolvidas;
 - c) os conteúdos curriculares das disciplinas básicas e das áreas escolhidas;
 - d) os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; [...].
- (BRASIL, 2002a, 2002b.)

Por fim, quando do elencamento dos “Conteúdos Curriculares” para esta oficial formação filosófica, encontrar-se-á mencionado ainda algo sobre a formação dos professores de filosofia para o trabalho escolar: “[...] No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (BRASIL, 2001, p. 3-4). Justa e necessária ressalva, certamente – porém limitada e limitante. Se tal ressalva vem a ser apressadamente tomada como suficiente, a formação filosófica passa a ser manejada como toda e qualquer licenciatura, para a qual bastaria agregar aos seus currículos formativos, mecanicamente, uns tantos conteúdos didáticos, técnicos ou metodológicos, de modo a resultar acomodada toda a formação dos professores de filosofia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pouca pretensão deste trabalho, naturalmente, jamais esteve em considerar qualquer aplicabilidade imediata ou prática, ou sequer alguma utilidade do pensamento nietzschiano em relação às políticas do Estado brasileiro para a formação docente em filosofia – ou, menos então, numa bastante alargada extensão, para qualquer outro terreno no campo da educação. Mas assumindo com clareza o seu caráter filosófico-educacional, desde uma revisitação e exploração do *Schopenhauer como educador*, e diante das atuais (e estreitas) políticas do Estado brasileiro para a formação dos professores de filosofia, este trabalho pôde desenvolver uma leitura crítica das *Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia*. Neste desenvolvimento



argumentativo, com Nietzsche (e Schopenhauer), vem a emergir uma crítica extemporânea (talvez porque sempre necessária) à institucionalização da formação filosófica:

Essa tomada de posição anti-institucional extremada diante dos estabelecimentos de ensino, própria a esses autores do século XIX, [...] pode servir como ponto de partida para se repensar o estudo da filosofia nos estabelecimentos públicos, numa atitude de reformular seus parâmetros, reforçando sua presença autônoma. (CACCIOLA, 2011, p. 27.)

De acordo com a crítica nietzschiana aqui discutida, uma filosofia institucionalizada, como modernamente normatizada (e normalizada) pelo Estado, chega mesmo a inibir o surgimento de pensadores à altura da *verdadeira filosofia*; como consequência, a cultura e a formação filosófica restam borradas em meio a assuntos, argumentos e discursos filosóficos valorizados pelas demandas sócio-históricas e por contingências sociopolíticas. Ora, em sendo este o caso, faz-se mister manter esta permanente provocação à reflexão filosófico-educacional em relação à educação em geral, e particularmente à formação filosófica:

Para isso, justamente, é preciso adotar uma atitude intempestiva em relação à época, saber opor-se corajosamente à opinião pública do período, tornando sua existência individual necessária, em vez de vê-la como produto do acaso do nascimento ou das circunstâncias exteriores (como nacionalidade, profissão, classe, religião etc.). (ALVES, 2018, p. 38.)

Este trabalho apontou, enfim, que em função dos motes institucionais e da motivação institucionalizante das *Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia*, esta normatização traria o apagamento, por um lado, da cultura e formação filosófica, e, por outro lado, da reflexão filosófico-educacional, o que passaria a obnubilar o horizonte referencial das políticas do Estado brasileiro para o devir docente – o vir a ser formativo dos professores. Deste modo, sequer será possível esperar que os profissionais da filosofia possam facilmente dar-se conta (ao menos não em ou por sua educação institucionalizada) do grave prejuízo sofrido em sua própria formação; e esta é uma razão suficiente para insistir-se nesta e em outras provocações.



REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Cultura. In: ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Trad. de Alfredo Bosi e Ivone Benedetti. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 225-229.

ALVES, Alexandre. A crítica de Nietzsche ao ideal alemão de *Bildung*. **Trágica: estudos de filosofia da imanência**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 26-40, 13 nov. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/27359>> Acesso em: 6 agosto 2023.

ALVES, Alexandre. A tradição alemã do cultivo de si (*Bildung*) e sua significação histórica. **Educação & Realidade**, São Leopoldo, v. 44, n. 2, p. 1-18, 26 julho 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/83003>> Acesso em: 15 julho 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n.º 492/2001, de 03 de abril de 2001**: Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia [...]. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n.º 1363/2001, de 12 de dezembro de 2001**: Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia [...]. Brasília: MEC, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara Superior de Educação. **Resolução CNE/CES n.º 12/2002, de 13 de março de 2002**: Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia. Brasília: MEC, 2002b.

BRUM, José T. A imagem do homem segundo Nietzsche. In: BRUM, J. **O pessimismo e suas vontades**: Schopenhauer e Nietzsche. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 53-92.

BRUM, José T. Arte e ascese em Schopenhauer. In: BRUM, J. **O pessimismo e suas vontades**: Schopenhauer e Nietzsche. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 85-98.

CACCIOLA, Maria L. A filosofia universitária – Schopenhauer educador. **Discurso** (Revista de Filosofia), São Paulo, v. 41, n. 41, p. 9-28, 29 nov. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/68363>> Acesso em: 10 fev. 2024.

CACCIOLA, Maria L. Prefácio sobre os *Fragmentos para a história da filosofia*. In: SCHOPENHAUER, A. **Fragmentos para a história da filosofia**. São Paulo: Iluminuras, 2003, p. 9-18.

COLLI, Giorgio. Prefácio. In: NIETZSCHE, F. **Schopenhauer como educador**. São Paulo: Mundaréu, 2018, p. 7-9.



FIGUEIRA, Felipe L. G.; WEBER, José F. A crítica ao eruditismo no jovem Nietzsche. **Filosofia e Educação** – Dossiê *Nietzsche e a Educação*, Campinas, v. 6, n. 1, p. 95-109, 15 junho 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635387>> Acesso em: 14 jan. 2024.

HARDT, Lúcia S. Perspectivas pedagógicas em Nietzsche: diálogo, agonismo e o cultivo de si. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-19, 7 fev. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19042>> Acesso em: 22 out. 2023.

KELAM, Ivica; RAŠIĆ, LUKA. The Influence of Schopenhauer's and Nietzsche's Philosophical Thoughts on the Philosophy of Education and Educational Pessimism. **ARHE / Arche – journal of philosophy**, Novi Sad (Rep. da Sérvia), v. 17, n. 33, p. 243-265, 5 dez. 2020. Disponível em: <<https://arhe.ff.uns.ac.rs/index.php/arhe/article/view/2299>> Acesso em: 18 nov. 2023.

NIETZSCHE, Friedrich. **Schopenhauer como educador**: considerações extemporâneas – terceira parte. Trad. e posfácio de Giovane Rodrigues e Tiago Tranjan. São Paulo: Mundaréu, 2018.

NIETZSCHE, Frederico [sic]. Das três transformações. In: NIETZSCHE, F. **Assim falava Zaratustra** – livro para toda a gente e para ninguém [sic]. Trad. de Araújo Pereira e José M. de Souza. 5 ed. São Paulo: Edições e Publicações Brasil Ed., 1961, p. 19-21.

PANDOVANI, Umberto; CASTAGNOLA, Luís. O criticismo kantiano. In: PANDOVANI, U.; CASTAGNOLA, L. **História da filosofia**. Trad. e adaptação de Luís Castagnola. São Paulo: Melhoramentos, 1981, p. 359-378.

RODRIGUES, Giovane; TRANJAN, Tiago. A extemporaneidade de Nietzsche. In: NIETZSCHE, F. **Schopenhauer como educador**. São Paulo: Mundaréu, 2018, p. 125-135.

ROSSET, Clément. Capítulo I – *Do terrorismo em filosofia*. In: ROSSET, C. **Lógica do pior**. Trad. de Fernando Ribeiro e Ivana Bentes. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989, p. 13-60.

SCHOPENHAUER, Arthur. Algumas considerações sobre minha própria filosofia. In: SCHOPENHAUER, A.: **Fragmentos para a história da filosofia**. Trad. e prefácio de Maria Lúcia Cacciola. São Paulo: Iluminuras, 2003, p. 118-124.

SOCHODOLAK, Hélio. O duelo com seu tempo: Nietzsche e a *Segunda Intempestiva*. In: SOCHODOLAK, H. **O jovem Nietzsche e a história**: como ser intempestivo e duelar com o seu tempo. São Paulo, Guarapuava (PR): Annablume, Ed. Unicentro, 2009, p. 153-230.

Recebido: 11/02/2024

Aprovado: 02/07/2024