
A AUTOFORMAÇÃO COMO “CULTIVO DE SI”: O ARTISTA, O FILÓSOFO E O SANTO COMO TIPOS PEDAGÓGICOS

SELF-FORMATION AS “CULTIVATION OF THE SELF”: THE ARTIST, THE PHILOSOPHER
AND THE SAINT AS PEDAGOGICAL TYPES

LA AUTOFORMACIÓN COMO “CULTIVO DE TI MISMO”: EL ARTISTA, EL
FILÓSOFO Y EL SANTO COMO TIPOS PEDAGÓGICOS

Márcio Danelon¹, Sílvia Cristina Fernandes Lima²

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre o conceito de autoformação como um processo de “cultivo de si”, analisado com base na terceira extemporânea intitulada *Schopenhauer como Educador*. Investiga-se a autoformação como um processo que se efetiva na medida em que ocorre a afirmação da existência. Tomando como exemplo as figuras do artista, do filósofo e do santo como tipos pedagógicos na medida em que exemplificam a superação do modelo padronizado e massificado da educação e da vida presente na modernidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Escola. Filosofia da Educação. Pedagogia.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the concept of self-training as a process of “cultivation of the self”, analyzed from the extemporaneous third entitled *Schopenhauer as an Educator*. Self-formation is investigated as a process that is effective as long as the affirmation of existence occurs. Taking as an example the figures of the artist, the philosopher and the saint as pedagogical types insofar as they exemplify the overcoming of the standardized and massified model of education and life present in modernity.

KEYWORDS: Education. School. Philosophy of Education. Pedagogy.

RESUMEN

Este artículo busca reflexionar sobre el concepto de autoformación como proceso de “cultivo del yo”, analizado desde el extemporáneo tercero titulado *Schopenhauer como educador*. El autoformación se investiga como un proceso que es eficaz mientras se produzca la afirmación de la existencia. Tomando como ejemplo las figuras del artista, el filósofo y el santo como tipos pedagógicos en la medida en que ejemplifican la superación del modelo estandarizado y masificado de educación y vida presente en la modernidad.

PALABRAS CLAVE: Educación. Escuela. Filosofía de la Educación. Pedagogía.

¹ Doutor em Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP - Brasil. Professor - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, MG - Brasil. **E-mail:** marcio.danelon@ufu.br

² Doutora em Educação - Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, MG - Brasil. Coordenadora Pedagógica - Rede Municipal de Educação de Uberlândia, MG - Brasil. **E-mail:** silviacristinapedag@gmail.com

Submetido em: 09/12/2021 - **Aceito em:** 17/07/2022 - **Publicado em:** 11/12/2023

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar, a partir do final do século XVIII, ganha centralidade na vida social. Trata-se de uma educação planejada e institucionalizada na escola, o novo *lócus* do ensino e da aprendizagem. É clássica, na *Didática Magna* (2001, p. 212), a defesa que Johannis Amos Comenius faz da necessidade da educação escolar para a formação de um novo tipo de homem, filho da modernidade. Saliente-se que o contexto em que Comenius escreveu *Didática Magna* é de um profundo renascimento cultural e urbano da Europa, germes de um processo de incremento da manufatura que culminaria com a evolução industrial do século XVIII. Assim, a instituição escolar pensada por Comenius era para uma nova tipologia de homem, a saber, o sujeito urbano que, por isso, deveria ser civilizado e disciplinado. Civilidade e disciplinamento são alicerces do mundo industrial e capitalista que se avizinhava no século XVII. É para esse novo mundo que a instituição escolar fora pensada por Comenius.

Como consequência das revoluções burguesas do XVIII, o século XIX é marcado pela ligação entre educação, estado e a economia. A emergência da escola como uma instituição formativa à luz de um projeto de nação é um movimento secular, com origens, em especial, nos filósofos contratualistas do século XVIII. Às portas das revoluções burguesas, vislumbra-se a inadiável e inapelável junção do poder político e do poder econômico. O Estado passa a ser burguês e a escola, tomada pela burguesia como instituição disciplinadora imprescindível ao seu projeto político e econômico, emerge como a instituição conformadora do ideal de homem produtivo e disciplinado. Ver, por exemplo, Jean-Jacques Rousseau em *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada* (1982), e Marquês de Condorcet em *Cinco memórias sobre a instrução pública* (2008). Em ambas as obras são apresentadas propostas de uma educação que atende a um projeto de nação. Na obra de Rousseau, a educação emerge como instância formativa de um espírito patriótico necessário para regenerar uma Polônia corrupta e sem uma identidade nacional, fruto do arco de influência da Prússia e da Rússia. Em *Cinco memórias sobre a instrução pública*, escrito em 1791, Condorcet propõe um projeto completo de educação à luz do movimento revolucionário francês e da emergência de uma nova nação, fruto desse movimento revolucionário. Aqui, a educação é parte integrante de um projeto republicano de Estado.

Além da política, a educação passa a gravitar e a responder ao novo ordenamento produtivo que emergia desde meados do XVIII e ganha centralidade no XIX. A educação, então, é concebida à luz da industrialização cada vez mais intensa que reclama sujeitos capacitados para executar diversas funções num novo modelo de produção que se avizinhava. De acordo com Franco Cambi (1999), a educação, na modernidade, começou a ganhar contornos baseados na ótica da profissionalização, isto é, da formação para o trabalho, com o intuito de formar o perfil técnico para uma sociedade cada vez mais estruturada no capitalismo e na divisão social do trabalho:

Uma escola que instrui e que forma, que ensina conhecimentos, mas também comportamentos, que se articula em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes, e em torno da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas (constritivas, mas por isso mesmo produtoras de novos comportamentos. (CAMBI, 1999, p. 205)

Conforme analisa Scarlett Marton (1993), com a expansão da industrialização, a cultura e a educação sofrem transformações, pois elas devem estar apropriadas para que as pessoas possam acompanhar o novo ritmo de trabalho. Logo, o ensino, que antes priorizava uma aprendizagem humanista e sem fins utilitários, passa ser, no século XIX, uma educação com finalidades práticas, uma educação, voltada a atender objetivos do Estado e do mercado. Émile Durkheim, talvez, seja um dos pensadores que melhor compreendeu as funções da educação e da escola num mundo administrado pelo Estado moderno. Para o sociólogo francês, a educação

[...] é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente. (DURKHEIM, 1984, p. 17)

Assim, é o Estado, na qualidade de financiador e promotor de um sistema de ensino, a instituição responsável por definir um tipo de cidadão que se almeja formar na escola, conforme suas palavras: "... cada sociedade tem para si um certo ideal de homem, daquilo que ele deve ser, tanto do ponto de vista intelectual, como físico e moral; que esse ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos" (DURKHEIM, 1984, p. 16). Nesse modelo institucionalizado estabelece-se um padrão de ensino que busca nivelar e instrumentalizar os estudantes para atender as necessidades do mercado.

Crítico da modernidade, Friedrich Nietzsche nos alertou para a superficialidade e para a ligeireza desse modelo de educação, quer dizer, uma educação que, dentro da sociedade capitalista, está voltada simplesmente para atender a demanda de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Uma educação que forma o erudito e o especialista, que molda as pessoas para serem funcionários, padres, comerciantes, cidadãos, mas não para serem autônomas e criativas. Não se trata mais, segundo Nietzsche, de uma educação de si, como formação humanista, mas de uma formação para fins e interesses externos e estranhos ao próprio sujeito. Em outras palavras, a escola moderna não educa mais o homem, mas sim o funcionário. Para o filósofo alemão, ao contrário disso, a educação deve proporcionar a formação de indivíduos criadores que caminham por seus próprios pés e trilham sempre novos caminhos, fundam novos valores. A educação deve se constituir como uma formação humana, uma educação genuína que potencialize o que é mais próprio de cada um.

Podemos afirmar que o tema da educação perpassa as obras de Nietzsche em diferentes perspectivas. Contudo, de modo geral em seus primeiros escritos, a reflexão acerca da educação está interligada à concepção de cultura. Para ele, o modelo de educação na

Alemanha do século XIX contribuía para a construção de uma falsa ideia de cultura. Uma pseudocultura, ou uma cultura da imitação, em suas palavras, em que os especialistas, advindos de uma formação rasa e utilitarista, são estéreis de criação, logo reproduzem o que já fora criado. Descontente e crítico a esse ideal de cultura, Nietzsche intentava a renovação da cultura para a emergência de uma cultura autêntica que possibilitasse o aparecimento do gênio, aquele que tem potencialidade para a invenção e criatividade. Para tanto, o problema educacional se coloca e, a esse respeito, diz Nietzsche: “Na *terceira* e na *quarta* extemporânea são contra isso levantadas, como indicações para um *mais elevado*, conceito de cultura, para restauração do conceito “cultura”, duas imagens do mais severo *amor de si, cultivo de si*” (NIETZSCHE, 2008, p. 64, grifos do autor). Nessa perspectiva, podemos perceber que o processo formativo, para além de acontecer em uma instituição de ensino, dá-se de modo autônomo e particular. Em outras palavras, há um processo de autoformação que ocorre através do “cultivo de si” e da “defesa de si”.

Neste artigo queremos refletir sobre o processo de autoformação – “cultivo de si” e “defesa de si” – como um processo que se efetiva na medida em que ocorre a afirmação da existência. Por seu turno, afirmação da existência, fundamentada na perspectiva de Nietzsche, está relacionada à afirmação da vida nas vivências e experiências realizadas e no reconhecimento do trágico como elemento estruturante da vida. A afirmação da existência é autenticidade e originalidade quando, enfim, não há máscaras ou representações; é assumir a presença de si, destituído de qualquer vínculo ocupacional ou profissional que se tenha ou que se possa vir a ter. Trata-se de um homem elevado que deixa para trás a animalidade, tais como os “filósofos, os artistas e santos” (NIETZSCHE, 2003, p. 179). Com efeito, para que haja a afirmação da existência é necessária “uma tarefa educativa que faça o homem chegar até ele mesmo” (HOFMAN, 1985, p. 79). Intentamos, de fato, refletir sobre o conceito de educação como “cultivo de si” e de “dureza de si” no processo que possibilita a máxima de Píndaro “Como alguém se torna o que se é”³.

Tomando como fio condutor as concepções de homem descritas por Nietzsche em *Schopenhauer como Educador*, destacando as características que assumem as figuras do filósofo, do artista e do santo como tipos pedagógicos exemplares para a elevação e afirmação da existência. Levantamos, com base nesse fio condutor, a seguinte questão: que elementos ou características possuem o filósofo, o artista e o santo que possibilitam serem tomados como exemplos de homens superiores ou tipos pedagógicos? Mediante esse questionamento, compreendemos que as figuras do filósofo, do artista e do santo como tipos pedagógicos possibilitam pensar o problema da educação e da cultura tal como Nietzsche os coloca.

3 Sobre a apropriação e o uso por parte de Nietzsche dessa máxima de Píndaro, ver o texto *Nietzsche e a questão do gênio*, de Rosa Maria Dias (BARRANECHEA; PIMENTA NETO, 1999, pp. 95-109).

2 O HOMEM: ENTRE O ANIMAL GREGÁRIO E A SINGULARIDADE

Em *Ecce Homo*, Nietzsche afirma que a terceira e a quarta *Extemporâneas*, a saber: *Schopenhauer como Educador* e *Wagner em Bayreuth* expressam, respectivamente, “um problema de educação sem equivalente” (NIETZSCHE, 2008, p. 67). Nesses escritos, o filósofo alemão elege Schopenhauer e Wagner como “dois tipos célebres e absolutamente ainda não definidos” (NIETZSCHE, 2008, p. 67). Ou seja, são tipos humanos que não foram formatados pelo tempo presente; são tipos extemporâneos por assim dizer. Como bem definiu Sara Hofman (1985, p. 79) exatamente pelo fato de Schopenhauer e Wagner não serem tipos fixados “Nietzsche pôde elevá-los a si mesmos, a si mesmo, pode fazê-los passar de uma espécie a uma outra superior, o que é a tarefa de toda a cultura”. Nas palavras de Nietzsche:

Agora que olho para trás e revejo de certa distância as condições de que esses escritos são testemunho, não quero negar que no fundo falam apenas de mim. ‘Wagner em Bayreuth’ é uma visão do meu futuro, mas em ‘Schopenhauer como educador’ está inscrita minha história mais íntima, meu *vir a ser*. Sobretudo meu compromisso!... (2008, p. 67)

Podemos inferir que, na perspectiva do homem que está por se fazer e por se constituir, apresenta-se a relação do problema educativo e a afirmação da existência no grande empreendimento de “chegar a ser o que se é”, de modo que, refletir sobre o conceito de “cultivo de si” como um elemento de formação requer, primeiramente, compreender como Nietzsche entende o homem e quais qualidades podem ser referenciadas para o “cultivo de si”⁴. Em *Schopenhauer como educador*, o filósofo inicia o texto nos apresentando duas concepções de homem: o homem como animal de rebanho e o homem como ser singular e único⁵.

Ao analisar o homem moderno, observou que, apesar de sua singularidade, ele possui uma “propensão à preguiça” (NIETZSCHE, 2003, p. 138). Tendência essa que faz com que os homens se “escondam atrás de costumes e opiniões” (NIETZSCHE, 2003, p. 138) e não se assumam em sua existência original, constituindo-se, assim, como um *espectro sarapintado*, ou seja, não definido e sem forma (*Bild*). De acordo com Nietzsche, os homens se escondem por trás de uma vida social vinculada ao Estado, à religião, ou à ciência, para não ter necessidade de refletir. Ele sabe de sua condição como um indivíduo único e singular, mas esconde isso:

⁴ Há uma profícua interface entre os termos “cultivo de si” e “cuidado de si”. A expressão “cultivo de si” pode ser compreendida no bojo do “cuidado de si” ou “preocupar-se consigo mesmo” empregada pelos gregos antigos como um preceito, um modo de conduta da vida e um princípio fundamental da filosofia. A este respeito, remetemos ao texto de Michel Foucault, *As tecnologias do eu* (2004, pp. 321-360).

⁵ A respeito do conceito de homem em Nietzsche, remetemos ao texto de Eugen Fink, *A metafísica de artista* (1983, p. 7-43).

No fundo, todo homem sabe muito bem que não se vive no mundo senão uma vez, na condição de único [*als ein Unicum*], e que nenhum acaso, por mais estranho que seja, combinará pela segunda vez uma multiplicidade tão diversa neste todo único que se é [*Einerlei*]: ele o sabe, mas esconde isso como se tivesse um remorso na consciência – por quê? Por medo do próximo que exige esta convenção e nela se oculta. Mas o que o obriga o indivíduo a temer o seu vizinho, a pensar e agir como animal de rebanho e não se alegrar consigo próprio? Em alguns muito raros, talvez o pudor. Mas na maioria dos indivíduos, é a indolência, o comodismo, em suma, esta propensão à preguiça da qual falava o viajante. Ele tem razão: os homens são ainda mais preguiçosos do que timoratos e temem antes de mais nada os aborrecimentos que lhes seriam impostos por uma honestidade e uma nudez absolutas. (NIETZSCHE, 2003, p. 138)

O tema da existência é consideravelmente pontuado na obra *Schopenhauer como educador*. O indivíduo é elevado e evidenciado como aquele que pode e que deve ser o responsável pela sua própria existência, o que traz à tona a singularidade e as particularidades típicas do humano. É, pois, a singularidade da existência que encoraja o homem a viver sua “própria lei” e com sua “própria medida” (NIETZSCHE, 2003, p. 140). Contudo, segundo o filósofo alemão, não há nada mais difícil para o homem do que olhar para si mesmo, falar de si ou buscar em si mesmo o sentido da sua existência. De fato, o homem moderno teme e não suporta viver no silêncio e na solidão consigo mesmo (NIETZSCHE, 2003, p. 178-179). Ao contrário da solidão, tem necessidade de viver em rebanho, no convívio com o outro e na vida social. Por essa necessidade teme, além da solidão, também indispor-se com o vizinho. Para além dessa ansiedade pelo convívio social é, notoriamente, a *preguiça* que não o deixa afirmar sua existência, pois a solidão, o tédio, a melancolia e o desprezo, tudo isso aflige o homem que, por sua vez, prefere “fugir rapidamente de si mesmo” (NIETZSCHE, 2003, p. 178). Assim, preferindo uma vida dentro dos padrões sociais, sem autonomia e autenticidade, o homem moderno fica satisfeito com a educação utilitária que encontra nas instituições de ensino. Nestas, torna-se somente um ouvinte passivo, pois para se formar um funcionário é primordial a disciplina para ouvir o que e como se deve ser: “Uma boca que fala, muitos ouvidos e menos da metade de mãos que escrevem, eis o aparelho acadêmico aparente, eis a máquina de cultura da universidade posta em atividade” (NIETZSCHE, 2003a, p. 126).

O homem de rebanho se contenta com informações e opiniões da mídia e dos jornais, em que, “o escrever e o falar também se tornam massificados” (BARRENECHEA, 2017, p. 231). Não quer se dar o trabalho de pensar e construir críticas aprofundadas. Por outro lado, trabalha, sobretudo, como “intérprete da opinião” (NIETZSCHE, 2003, p. 139). Além disso, tende a reproduzir o que os grandes pensadores e gênios produziram, conforme assevera em *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*: “Todos preferem se instalar, tanto quanto possível, a sombra da árvore que o gênio plantou.” (NIETZSCHE, 2003a, p. 60). Contribui, assim, para o estabelecimento de uma pseudocultura, ou uma cultura da imitação conforme identificou e denunciou na cultura alemã do século XIX.

O comportamento de rebanho, assumido pelo homem moderno, leva Nietzsche a identificar uma existência que ainda está presa na animalidade (SAFRANSKI, 2005, p. 77), em que os homens são exatamente “estes animais que parecem sofrer sem razão” (NIETZSCHE,

2003, p. 177). Ao desejar a vida sem nenhuma ambição elevada, preso nas cadeias da opinião e do medo e, ainda assim, identificá-la como sendo a felicidade, só poderia configurar uma atitude animal, “desesperada e desprovida de sentido” (NIETZSCHE, 2003, p. 139). Mediante a falta de sentido na vida, o homem perde a potência da inventividade e criatividade, pois, “foi despojado do seu próprio gênio” (NIETZSCHE, 2003, p. 139). O homem, assim infecundo, começa a representar e assumir papéis que contradizem a si mesmo. Estão sempre em busca de um objetivo para que a vida possa trazer ou fazer algum sentido, contribuindo para o prolongamento da animalidade:

A monstruosa mobilidade dos homens no grande deserto da terra, as cidades e os Estados que eles fundam, as suas guerras, sua atividade ininterrupta de acumulação e gasto, sua balbúrdia, suas maneiras de entrar em contato uns com os outros, de se enganar e de penitenciar mutuamente, seus gritos de angústia, seus clamores de vitória – tudo isso é o prolongamento da animalidade; como se o homem devesse ser propositadamente retrogradado na sua educação e frustrado pelo engano da sua disposição metafísica, e, para dizer tudo como se a natureza, depois de ter durante muito tempo desejado o homem e trabalhado por ele, tremesse agora diante dele e preferisse retornar à inconsciência do instinto. (NIETZSCHE, 2003, p. 177-178)

Para que saia da animalidade, para que saia dessa vida de gregário no rebanho, é preciso que ele veja a vida como sendo seu próprio objetivo, e, ao assumir sua consciência, compreenda que ele próprio é, também, o objetivo. É por isso que a “natureza inteira se esforça pelo homem [...] para que nele, a existência coloque diante de si mesma um espelho, no fundo do qual a vida não se apresente mais como absurda, mas, ao contrário, na sua significação metafísica” (NIETZSCHE, 2003, p. 177). Ou seja, compreender a vida no seu próprio jogo do devir, sem preocupação com passado ou futuro. Nessa perspectiva, Nietzsche elege o filósofo, o artista e o santo como homens superiores que, “não sendo mais animais” (NIETZSCHE, 2003, p. 179), podem ser tomados como exemplo, como tipos pedagógicos que nos elevem acima de nós mesmos. Nesse caso, o significado metafísico da natureza pode ser compreendido na medida em que: “[...] pela primeira vez, ela percebe que chegou à sua finalidade, lá onde compreende que deve desaprender a procurar fins e onde foi colocada num posto muito alto no jogo da vida e do devir” (NIETZSCHE, 2003, p. 179). O importante, nesse processo, é a afirmação da existência no jogo da vida., conforme esclarece Rosa Maria Dias:

A vida é um conjunto de experimentações que o ser humano vivencia. Por essência, ela é criação generosa de formas; é artista e, como acontece em toda atividade artística, não visa a nada fora de sua própria atividade. Tal como o pintor que pinta por pintar e o músico que toca por tocar, a vida vive por viver. É preciso viver de tal modo que viver não tenha nenhum sentido — e é justamente isso que dá sentido à vida. (DIAS, 2012, p. 12)

Alicerçado na afirmação da existência, e, portanto, da vida em sua plenitude, é possível ao homem saltar de comportamentos utilitaristas e pragmáticos para fins que primam para o desenvolvimento da cultura e da criação do gênio. É importante compreender

que o desenvolvimento da cultura e a criação do gênio não se configuram como um projeto individualista. Trata-se de uma tarefa, de “um novo ciclo de deveres” (NIETZSCHE, 2003, p. 180), que cada um deve se empenhar em prol de uma cultura e educação autênticas, de maneira que, enfatiza-se a formação integral do indivíduo a tal ponto que, por meio do cultivo de si, possa se afirmar e buscar sua *missão* no engendramento da cultura autêntica. Nesse caso, o individual refere-se ao fato de que somente o indivíduo pode reconhecer suas carências, seus limites, e até mesmo os remédios de que necessita para alcançar fins mais elevados. Nessa perspectiva, “exorta cada um a esculpir sua existência como uma obra de arte e a ter a si mesmo como testemunho. A vida deve ser pensada, querida e desejada tal como um artista deseja e cria sua obra” (DIAS, 2012, p. 11). Ao se colocar como escultor de sua existência, o tédio, o medo e a solidão não serão entraves, pois é capaz de dizer a si mesmo “eu quero continuar sendo eu mesmo” (NIETZSCHE, 2003, p. 173), legitimando, assim, a “defesa de si”.

3 O ARTISTA, O FILÓSOFO E O SANTO COMO TIPOS PEDAGÓGICOS

Descontente com o modelo de educação da Alemanha do século XIX, Nietzsche almejava encontrar um filósofo educador que pudesse se colocar como um exemplo de um “ideal que educa” (NIETZSCHE, 2003, p. 175). Busca o exemplo para uma educação ligada à vida, para além de fins pragmáticos e utilitaristas, em que o homem pudesse obter, não somente opiniões e conhecimentos rasos, mas também conhecimentos que potencializem o poder de criação e a inventividade:

Estimo tanto mais um filósofo quanto mais ele está em condições de servir de exemplo. [...]. Mas o exemplo deve ser dado pela vida real e não unicamente pelos livros; deve, portanto, ser dado, como ensinavam os filósofos da Grécia, pela expressão do rosto, pela vestimenta, pelo regime alimentar, pelos costumes, mais ainda do que pelas palavras e sobretudo mais do que pela escrita. (NIETZSCHE, 2003, p. 150)

A educação no século XIX está arremetida sob modelos tradicionais de ensino em que o professor expõe os conteúdos e os alunos ouvem pacificamente. Muitos conteúdos que poderiam ser ministrados com exemplos concretos e vivos são trabalhados em sala de aula com a utilização da lousa e dos livros. Conforme assevera Hofman “a verdadeira cultura deve substituir a estufa quente do recinto universitário pelo ar livre e pelo sol” (1985, p. 87). No texto *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, essa referência à natureza é bastante explícita:

Vou meus amigos, dar-lhes um exemplo. Se vocês querem guiar um jovem no verdadeiro caminho da cultura, abstenham-se de romper a relação ingênua, confiante e, por assim dizer, a relação pessoal e imediata que ele tem com a natureza: é preciso que a floresta e o rochedo, a tempestade, o abutre, a flor solitária, a borboleta, a campina, a encosta da montanha, cada uma dessas coisas fale a sua linguagem; é preciso que ele se reconheça nelas como em inumeráveis reflexos e cintilações dispersos, no turbilhão com mil cores de aparências cambiantes; então, experimentará inconscientemente a unidade metafísica de todas as coisas na grande metáfora da natureza, e assim acalmará com o espetáculo de sua eterna permanência e de sua necessidade. (NIETZSCHE, 2003^a, p. 105)

Nietzsche nos convida a repensar a ideia de ensino padronizado e realizado dentro de salas de aulas fechadas, com a transmissão de conteúdos totalmente desconexos da vida. Fato é que o filósofo não apresenta um modelo a ser adotado no lugar desse que está posto, mas nos leva a refletir para a necessidade de mudança e para questionar as finalidades da educação e do processo formativo. A educação, para ele, deve possibilitar a formação do caráter, que se configura como a unidade entre estilo e forma entre interior e exterior (NIETZSCHE, 2005, p. 100). Ou seja, uma formação que potencialize as singularidades de cada um. Logo, não deve ser uma educação massificada, em que todos são formatados e modelados uniformemente para seguirem um fim específico atrelado, por sua vez, aos interesses do Estado ou do mercado. Esse modelo, vigente em sua época e, quiçá até os dias atuais, apaga as diferenças e as singularidades fazendo com que haja uma renúncia de si mesmo em prol de outrem.

A educação para Nietzsche deveria possibilitar o desenvolvimento de uma cultura autêntica e a criação do gênio. Para tanto, encontra esse exemplo em Schopenhauer, pois viu em seus escritos as características de um grande educador: “Neste texto, em que presta homenagem a Schopenhauer, seu ‘primeiro e único educador’, defende a ideia de que a educação tem de contribuir para o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (MARTON, 2014, p. 35). Desse modo, ao refletirmos sobre as características apontadas por Nietzsche em *Schopenhauer como educador* podemos vislumbrar nas figuras do filósofo, do artista e do santo tipos pedagógicos que podem exemplificar um modelo de educação vinculado à vida, isto é, uma educação atrelada às experiências vividas e que promove o desenvolvimento da cultura e a formação do gênio⁶.

Dessa maneira, poderíamos, então, questionar: quais características teriam o filósofo, o artista e o santo que os permitiriam ser colocados como figuras afirmativas e tipos pedagógicos exemplares que nos possibilitam elevarmos a nós mesmos? Ao que parece, o homem, como filósofo, artista ou santo, deixa surgir em si mesmo aquilo que lhe é mais próprio e mais autêntico. Possui, de certa forma, um caráter e uma personalidade própria, criativa, inventiva e afirmativa. Podemos dizer, também, que o filósofo, o artista e o santo nos

⁶ Para pontuar as distinções entre o conceito de gênio nas filosofias de Nietzsche e de Schopenhauer, indicamos a leitura do texto de Rosa Maria Dias *Nietzsche e a questão do gênio* (BARRANECHEA; PIMENTA NETO, 1999, pp. 95-109).

remetem a uma concepção de homem em construção, sempre por se fazer, engendrando um pensamento novo, uma obra nova, criando novos valores, de modo que podem ser tomados como tipos pedagógicos exemplares. Conforme Nietzsche esclarece com base no olhar do artista:

Somente os artistas detestam este andar negligente, com passos contados, com modos emprestados e opiniões postiças, e revelam o segredo, a má-consciência de cada um, o princípio segundo o qual todo homem é um milagre irrepitível; somente eles se atrevem nos mostrar o homem tal como ele propriamente é e tal como ele é único e original em cada movimento dos seus músculos, e mais ainda que ele é belo e digno de consideração segundo a estrita coerência da sua unicidade, que ele é novo e incrível como todas as obras da natureza e de maneira nenhuma tedioso. (NIETZSCHE, 2003, p. 138-139)

Tendo como fundamento o pensamento de Nietzsche acerca do olhar do artista, podemos questionar: que características possui o artista que lhe possibilitam olhar o homem como ser único, original e belo? Um ponto que poderíamos aqui levantar é o fato de que a base do olhar do artista é o fenômeno estético como elemento de afirmação da existência. Ou seja, é com o olhar da arte que o artista trabalha.

É com essa postura de ver a vida com olhar da arte, que podemos perceber o artista como tipo pedagógico. A rigor, com os artistas podemos vislumbrar o poder criador do homem, sua originalidade e singularidade, revelando o que há de melhor nele, a saber, seu poder criativo, sua estética de si. Com a figura do artista, Nietzsche convida o homem a se lembrar que é um ser único, “irrepetível” e, ao cultivar e afirmar a si, poder elevar-se chegando a si mesmo, sem máscaras ou representações, rompendo com as opiniões e imitações, conforme afirma na Segunda Extemporânea:

Cada indivíduo deve organizar o seu caos interior, refletindo sobre as suas verdadeiras necessidades. Ou melhor, será preciso que um dia a sua honestidade, o seu caráter forte e autêntico se recuse a sempre repetir, aprender, imitar, ele começara então a compreender que a cultura pode ser algo diferente de um mero *ornamento da vida*, quer dizer, uma maneira de fantasiá-la e deformá-la; todo adorno, de fato, oculta o objeto enfeitado. (NIETZSCHE, 2005, p. 177)

Devido a essa ruptura, é possível compreender que o sujeito singular pode ser o autor de sua própria vida, dando forma e estilo com integridade entre interior e exterior. A figura do artista pode ser tomada como um tipo pedagógico que pode ser exemplo para o desenvolvimento da cultura e da formação do gênio. Nesse tipo pedagógico, podemos vislumbrar a centralidade da educação como “cultivo de si” na medida em que revela que o processo educativo não deve ocorrer por motivação moral e, logo, de modo consciencioso, no qual, o motivo principal que os alunos encontram para realização das tarefas é a obtenção de notas e/ou certificados, ou mesmo um posto de trabalho. O “cultivo de si” diz respeito à formação integral e opera na medida da afirmação do querer, do dizer sim a si mesmo, na tomada de decisão para se modificar. Logo, não se trata do aperfeiçoamento do homem como ser humano, trata-se, sim, do encontro consigo mesmo, sem fingimentos. Nesse processo de

cultivo, é preciso ocorrer a compreensão de si, valorizando os aspectos cotidianos, as experiências e vivências que alimentam essa constituição, conforme expõe na *A Gaia Ciência*:

Como fenômeno estético a existência ainda nos é *suportável*, e por meio da arte nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para *poder* fazer de nós mesmo um tal fenômeno. Ocasionalmente precisamos descansar de nós mesmos, olhando-nos de cima e de longe e, de uma artística distância, rindo de nós ou chorando por nós, precisamos descobrir o *herói* e também o *toló* que em nossa paixão do conhecimento, precisamos nos alegrar com nossa estupidez de vez em quando, para poder continuar alegrando com a nossa sabedoria! (NIETZSCHE, 2001, p. 132-133, grifos do autor)

Conforme esclarece Dias (2011), através dos olhos e mãos é possível criar a si mesmo como obra de arte, isto é, de ser o mestre e escultor de si mesmo. E os meios para esse processo estão relacionados ao “cultivo de si” nos pequenos detalhes da vida, no riso, no choro, na conquista, na estupidez, na alegria, nos sentimentos, nas emoções, nos saberes que nos são próprios e autênticos. Desse modo, a figura do artista como tipo pedagógico permite compreender que é possível pensar e agir de forma autônoma. Assim, o papel do educador seria o de evidenciar, com o olhar do artista, a singularidade de cada um como ser único e original e com seu poder de inventividade, conforme assevera: “Teus verdadeiros educadores, aqueles que te formarão, te revelam o que são verdadeiramente o sentido original e a substância fundamental da tua essência [...] teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores” (NIETZSCHE, 2003, p. 142).

Ainda no cenário de uma educação de si, criativa e autônoma, a figura do filósofo se coloca como outro tipo pedagógico, pois se constitui como um exemplo de homem não acadêmico, isto é, não conformado aos interesses da moda, da superficialidade de pensamento e do conformismo ao compromisso com o Estado e com o mercado. Em *Schopenhauer como educador*, obra fecundada num momento de profunda avaliação e reflexão de Nietzsche acerca, não somente da universidade alemã do XIX, mas de toda educação pragmática e utilitária que se avizinhava na República sob o comando de Bismarck, nosso filósofo clama pelo tipo pedagógico do filósofo. Acreditava, pois, que seria o filósofo àquele tipo capaz de ser tomado como exemplo de educação e elevação de si para além das contingências e casuísmos da modernidade:

Este educador filósofo com quem eu sonhava poderia, não se deve duvidar, não somente descobrir a força central, mas também impedir que ela agisse de maneira destrutiva com relação à outras forças; eu imaginava que sua tarefa educativa consistiria principalmente em transformar todo o homem num sistema solar planetário que me revelasse a vida, e em descobrir a lei da sua mecânica superior. (NIETZSCHE, 2003, p. 143)

Fica claro nessa passagem que o tipo pedagógico do filósofo permite uma educação de si, ou, como temos salientado neste artigo, uma singularidade necessária ao brilho ofuscante de um sujeito único, criativo e autárquico em sua existência. O filósofo é aquele que instiga uma vida que possibilita “a busca genuína do que é próprio em nós” (GENIS, 2014).

Para Nietzsche: “era então verdadeiramente tomar meus desejos por realidades, quando imaginava poder encontrar um verdadeiro filósofo, capaz de elevar alguém acima da insuficiência da atualidade e de ensinar a ser *simples* e *honesto* no pensamento e na vida” (NIETZSCHE, 2003, p. 146, grifos do autor). Com a figura do filósofo pode-se compreender que, “é preciso ter também pensamentos e não somente pontos de vista” (NIETZSCHE, 2003a, p. 54). Ou seja, o filósofo possui a potência de sobressair da rede de informações jornalísticas e conhecimentos superficiais, tão presentes em sua época, e engendrar pensamentos originais contribuindo, assim, para o desenvolvimento da cultura. É notadamente nesse aspecto que Nietzsche elege Schopenhauer como um “ideal que educa” (SAFRANSKI, 2005, p. 39), pois, no lugar de honras e privilégios acadêmicos, optou pela honestidade e sinceridade de seu pensamento, além de ser o tipo pedagógico inspirador de uma educação contra seu tempo – crítica a uma educação utilitária, pragmática e voltada para a formação do especialista. Citamos:

Pouco importa que este último enigma fique por agora incompreendido; cheguei a algo muito compreensível: explicar como podemos todos, através de Schopenhauer, nos educar *contra* nosso tempo, porque temos, graças a ele, a vantagem de *conhecer* verdadeiramente este tempo. (NIETZSCHE, 2003, p. 163)

É importante ressaltar que Nietzsche manifesta claramente em suas obras a insatisfação com a filosofia e os filósofos de sua época, pois ambos estavam vinculados a uma ideia de formação geral e rápida em que se introduz diversos temas sem aprofundamento teórico, sobretudo, na leitura das obras clássicas da Grécia antiga. Além disso, estavam comprometidos na formação do erudito que, com sua sede de busca ao conhecimento e à verdade, fica preso aos fragmentos e ao “servilismo” a certas pessoas, a certos grupos e ao Estado (NIETZSCHE, 2003, p. 192). De fato, Nietzsche também reconhece a dificuldade de fazer com que o filósofo e o artista trabalhassem para a formação do gênio e para o desenvolvimento da cultura, pois, “eles só afetam poucas pessoas, quando deveriam afetar a todas, e mesmo estas poucas pessoas não são afetadas pela força que o filósofo e o artista deram a seu projétil” (NIETZSCHE, 2003, p. 201). Contudo, compreende que é preciso lutar contra aquilo que impede ser inteiramente o que se é. Nesse aspecto, as *Extemporâneas* expressam o tom guerreiro adotado pelo filósofo na crítica contra seu tempo:

As quatro *Extemporâneas* são integralmente guerreiras. Elas demonstram que eu não era nenhum “João Sonhador”, que me diverti desembainhar a espada – e talvez também que tenho o punho perigosamente destro. O *primeiro* ataque (1873) dirigiu-se à cultura alemã, à qual já então eu descia os olhos com inexorável desprezo [...]. A *segunda* Extemporânea (1874) traz à luz o que há de perigoso, de corrosivo e contaminador da vida em nossa maneira de fazer ciência [...] Neste ensaio, o “sentido histórico” de que tanto se orgulha este século foi pela primeira vez reconhecido como doença, como típico declínio. – Na *terceira* e na *quarta* Extemporâneas são contra isso levantadas, como indicações para um mais elevado conceito de cultura, para restauração do conceito “cultura”, duas imagens do mais severo *amor de si*, *cultivo de si*, tipos extemporâneos *par excellence*, plenos de soberano desprezo por tudo o que ao seu redor se chamava “Reich”, “cultura”, “cristianismo”, “Bismarck”, “êxito” – Schopenhauer e Wagner, ou, em uma palavra, Nietzsche.... (NIETZSCHE, 2008, p. 64)

O tom polêmico e crítico revela a atitude de um filósofo extemporâneo que se empenhou em evidenciar e em combater o que compromete a vida em sua completude; o que apresenta uma ideia falsa de cultura (confundida naquele contexto com o êxito nas guerras e com a “opinião pública”); o que exacerba a ciência – como busca insaciável por um conhecimento superficial. Mediante todas essas questões, o filósofo apresenta um conceito mais elevado e extemporâneo de cultura que, na *terceira* extemporânea, tem como instrumento a crítica a esse modelo, bem como exemplos de elevação e de busca por uma educação e formação autêntica e construtiva.

Ora, se o artista e o filósofo se apresentam como tipos pedagógicos que possibilitam encontrar a si mesmos no sentido de deixar de “ser indulgente para consigo mesmo” (NIETZSCHE, 2003, p. 139), qual seria o papel do santo nesse empreendimento? Notadamente, o de elevar acima de si, saindo de uma postura individualizada para uma postura mais elevada no compromisso de restauração e ou desenvolvimento da cultura. A figura do santo, nesse contexto, coloca-se como exemplo de transformação, de metamorfose. Nas palavras de Nietzsche:

E é assim que a natureza, enfim, tem necessidade do santo, em quem o eu está inteiramente dissolvido e cuja vida sofredora não é mais ou quase sentida como individual, mas como o mais profundo sentimento de igualdade, compaixão e unidade com tudo o que vive. Ela tem necessidade do santo em quem se conserva este milagre de metamorfose, a quem o jogo do devir não alcança jamais, esta humanização final e suprema à qual toda a natureza aspira e conspira para se livrar de si mesma. (NIETZSCHE, 2003, p. 181)

Frente a esse propósito de transformação e elevação de si, a figura do santo emerge como um tipo pedagógico na medida em que coloca em evidência a realização do novo ciclo de deveres no engendramento da cultura e da formação do filósofo, do artista e do santo em nós e fora de nós:

Uma coisa sobretudo é certa: estes novos deveres não são os deveres de um homem isolado; ele participa, pelo contrário, com os outros de uma poderosa comunidade, cujas ligações não são de maneira nenhuma as formas e as leis exteriores, mas um pensamento fundamental. Este é o pensamento fundamental da cultura, na medida em que esta só pode atribuir uma única tarefa a cada um de nós: *incentivar o nascimento do filósofo, do artista e do santo em nós e fora de nós, e trabalhar assim para a realização da [Vollendung] natureza.* (NIETZSCHE, 2003, p. 180, grifos do autor)

É importante ressaltar que a figura do santo, tal qual Nietzsche esboça na *Terceira Extemporânea*, não está vinculada à ideia de caracterizações ascéticas ou mesmo à renúncia da vontade conforme encontramos em Schopenhauer n’*O mundo como vontade de representação* (2005, p. 482). Estaria, por outro lado, vinculada à teoria do gênio e à realização do “novo ciclo de deveres” (NIETZSCHE, 2003, p. 175). Conforme analisa Weber

(2011), Nietzsche pretende realçar o aspecto extraordinário desses três tipos (o artista, o filósofo e o santo), evidenciando aquilo que neles é exemplar.

O santo, assim como o artista e o filósofo, coloca-se a serviço da natureza, impondo-se fins mais elevados e, com esse desígnio, insere-se na esfera da cultura, com a tarefa de incentivar o desenvolvimento da cultura autêntica e a formação do gênio. Conforme esclarece Weber:

Para Schopenhauer, por meio do conhecimento (filósofo), da contemplação estética (artista) e da quietude ascética (santo), é possível chegar à suspensão da banalidade do mundo, das ocupações ordinárias. Já Nietzsche, desse movimento de suspensão é possível extrair um aspecto afirmativo e ativo que é a impugnação das modas culturais e educacionais, transformando essa interdição em afirmação. (WEBER, 2011, p. 163)

O artista, o filósofo e o santo, apresentam-se para Nietzsche como tipos pedagógicos na medida em que exemplificam condutas e ações que buscam superar o modelo padronizado e massificado de educação e de vida presente na modernidade. Possuem honestidade para viver segundo sua própria medida, criando e inventando novas condutas, novos valores, tornando-se o que se é. São, nesse aspecto, “O modelo de humanidade é completo e cria (termo usado por Nietzsche em seus Fragmentos Póstumos) a si mesmo na solidão com a ajuda de grandes gênios, de grandes mestres que são os faróis da humanidade e que nos apresentam em ação o estado a que devemos chegar” (GENIS, 2014, p.25. Tradução nossa⁷).

São tipos por excelência que assumem a experiência de ser si mesmo, exemplificando a “presença de si” e o “cultivo de si”, como elementos para a afirmação da existência. Como possibilidades para a invenção e a criatividade, logo para o desenvolvimento da cultura autêntica e da formação do gênio.

⁷ “El modelo de la humanidad es íntegro y se cría (término usado por Nietzsche en sus Fragmentos Póstumos) a sí mismo en la soledad con la ayuda de grandes genios, de grandes maestros que son los faros de la humanidad y que nos presentan en acto el estado al que debemos llegar”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém pode construir no seu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém exceto tu. Certamente, existem as veredas e as pontes e os semideuses inumeráveis que se oferecerão para te levar para o outro lado do rio, mas somente na medida em que te vendesses inteiramente: tu te colocarias como penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele? Não perguntes nada, deves seguir este caminho. Quem foi então que anunciou este princípio: “um homem nunca se eleva mais alto senão quando desconhece para onde seu caminho poderia levá-lo?” (NIETZSCHE, 2003, p. 140-141)

É essa a perspectiva de educação defendida por Nietzsche em seus primeiros escritos, concebida como contraponto ao modelo de educação que objetiva formar o especialista e o funcionário, necessários para o mundo do trabalho que se colocava em sua época. Crítico a essa educação utilitária, inspiradas no pragmatismo inglês, que, para ele, não forma homens livres, mas, tão somente, homens artificiais, com seus “narizes de cera” e que, ceifados em sua existência autônoma e criativa, apenas desempenham funções sociais, estéreis de qualquer princípio de elevação cultural e enobrecimento de si mesmo. Esse ideal de educação nos permite, igualmente, refletir criticamente sobre nossa época atual, sobre nosso modelo de ensino, cujo ideal e finalidade é a educação para o trabalho. Vemos, cada vez mais cedo em sua trajetória formativa, jovens voltando todo o processo educativo para o único objetivo de adentrar em um curso superior que é, em nosso caso, meio de profissionalização e inserção no mundo do trabalho. Assim, nossas escolas não formam pessoas, formam funcionários; não formam homens, formam, trabalhadores que, em função de uma formação meramente técnica e nada criativa ou humanística, não desenvolvem um senso estético para com a vida ou um senso ético para com a alteridade e o mundo; não desenvolvem um pensamento próprio; não promovem a cultura. Trata-se, tão somente, de uma educação que forma, nas palavras de Nietzsche, o “homem corrente”:

Formar o maior número possível de homens correntes, no sentido de que se fala de moeda corrente, este seria o objetivo; e segundo esta concepção, um povo seria cada vez mais feliz, na medida em que possuísse mais estes homens correntes. Assim também, a intenção dos estabelecimentos modernos de ensino devia ser a de levar cada um, na medida em que isto está na sua natureza, a reproduzir o modelo ‘corrente’ e a de educar de tal maneira, que se extraia do seu grau próprio de conhecimento e saber a maior quantidade possível de felicidade e lucro. (NIETZSCHE, 2003, p. 186)

Nesse modelo de educação, o valor de si e o valor da vida estão intimamente ligados à quantidade de valor monetário que esse homem produz. Era disso que se tratavam as escolas alemãs do XIX e é disso que se trata nossos sistemas de ensino atual. É paradigmático, e reflexo desse tipo de formação que, em momentos de extrema crise, o valor da vida seja menos importante do que a saúde econômica; que a morte seja o preço justo a se pagar para o funcionamento das engrenagens da produção de bens e serviço; que biografias e histórias de vida de pessoas com um mínimo de prudência (*phronesis* = sabedoria) e princípios éticos

(*êthos* = habitar um mundo comum) de valor da vida e bem-estar coletivo, sejam expostas e destruídas por aqueles que defendem a ascendência do mercado sobre tudo e sobre todos. Ao contrário disso, uma educação de si promove a formação de homens que têm, na estética da existência, a finalidade da educação; que têm no pensamento autônomo o contraponto ao ideal de rebanho que contamina a modernidade; que têm na formação do gosto e da cultura um refinamento da vida. Trata-se, enfim, de uma educação para além da mera reprodução da vida material e do enriquecimento pessoal, tão propalados em nossa cultura, em nossos sistemas de ensino e em nossa legislação educacional.

A reflexão acerca do artista, do filósofo e do santo como tipos pedagógicos nos permite pensar na possibilidade de uma educação não institucionalizada e padronizada, que enfatiza a singularidade, a autonomia e a criatividade; permite-nos levantar a possibilidade de se pensar na educação para além da formação para o trabalho, vislumbrando uma educação integral que instigue “como alguém se torna o que é” (NIETZSCHE, 2008, p. 45), no encontro consigo mesmo, sem representações ou máscaras, valorizando e afirmando a existência e o ser humano como único e original.

Crítico ao sistema que estabelece fragmentações e dualidades, Nietzsche almejava uma educação para a vida, uma educação que tem como tarefa formar “um homem para fazer dele um homem!” (NIETZSCHE, 2003, p. 144). Tendo como referência a Grécia clássica, retoma os conceitos de *amor de si* e de *cultivo de si*, como imagens para a restauração da cultura e como um processo de autoformação. Conforme o filósofo assevera: “mas, ainda que o futuro não nos deixasse qualquer esperança, a singularidade da nossa existência neste momento preciso é o que nos encorajaria mais firmemente a viver segundo a nossa própria lei e conforme nossa própria medida” (NIETZSCHE, 2003, p. 140).

A condução no processo de autoformação e afirmação da existência seguindo a própria medida de si, constitui-se com práticas de “cultivo de si” e de “dureza de si”, nas quais o indivíduo deve se tornar o médico de si mesmo, conhecendo seus próprios remédios, buscando, dessa forma, superar o comodismo de estar em rebanho. O “cultivo de si” se constitui de escolhas simples e cotidianas como a escolha da alimentação, do lugar e do clima, da distração. São práticas simples, mas que devem ser autônomas, honestas e originais, expressando aquilo que se é, “como instinto de autodefesa”, conforme expressa Nietzsche (2008, p. 44). A “dureza de si” se configura como enfrentamento, como autodefesa de viver à margem, fora do pensamento massificado e do convencionalismo. Foram, notadamente, essas características que Nietzsche encontrou em Schopenhauer, tomando-o como um ideal que educa. Assim, as figuras do artista, do filósofo e do santo contribuem para exemplificar a potência criadora do homem, bem como as experiências e vivências da vida como expressão de um modo autêntico de elevação e “cultivo de si”.

REFERÊNCIAS

BARRENECHEA, Miguel Angel. A crítica nietzschiana a uma educação superficial e utilitária. In: BORGES, Bruno Gonçalves e SILVA, Sérgio Pereira da. (org.). **Filosofia da educação e formação de professores**: contribuições da filosofia para pensar a educação. Jundiá: Paco, 2017.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactida magna**. Introdução, tradução e notas: Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbekien, 2001.

CONDORCET, Marquês. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução: Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

DIAS, Rosa Maria. A arte de dar estilo ao caráter. In: MARTINS, André; SANTIAGO, Homero; OLIVA, Luís César (org.). **Ilusões do eu**: Spinoza e Nietzsche. Rio de Janeiro: Civilização brasileira: 2011, p. 469-486.

DIAS, Rosa Maria. Nietzsche: educador da humanidade. **Revista Lampejo**, Fortaleza, nº 02 - 10, p. 10-16, 201. Disponível em: http://revistalampejo.apoenafilosofia.org/edicoes/edicao2/artigos/Artigo2_Rosa_10_a_16.pdf. Acesso em: 15/03/2020.

DIAS, Rosa Maria. Nietzsche e a questão do gênio. In: BARRANECHEA, Miguel Angel; PIMENTA NETO, José Olímpio. **Assim falou Nietzsche**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1999, p. 95-109.

DURKHEIM, Émile. **Escritos sobre educação**. Tradução: Evaristo Santos. Porto: Rés Editora, 1984.

FINK, Eugen. **A filosofia de Nietzsche**. Tradução: Joaquim Lourenço Duarte Peixoto. Lisboa: Editorial Presença, 1983.

FOUCAULT, Michel. "Technologies of the self". In Luther H. Martin et al (org.). **Technologies of the self** - a seminar with Michel Foucault. Amherst, University of Massachusetts Press, 1988. 176 pp. Traduzido do inglês por Andre Degenszajn. São Paulo, Verve, 6: 321-360, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017/3559>. Acesso em: 22/02/2020.

GENIS, Andrea Marta Díaz. El genio y lo genuino que hay em nosotros, vigencia del pensamiento educativo em Nietzsche. **Filosofia e Educação**, Dossiê Nietzsche e a Educação, Campinas, Volume 6, número 1, p. 21-35, fev. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017/3559>. Acesso em: 10/11/2020.

HOFMAN, Sara. O/Os “conceitos” de cultura nas extemporâneas ou a dupla dissimulação. In: MARTON, Scarlett (org.). **Nietzsche hoje?** – Colóquio de Cerisy. Tradução: Milton Nascimento e Sônia Salzstein Goldberg. São Paulo: Brasilense, 1985.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Tradução: Semiramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche**: a transvaloração dos valores. São Paulo: Moderna, 1993.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche e a arte de decifrar enigmas**: treze conferências europeias. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce Homo**: como alguém se torna o que é. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Gaia ciência**. Tradução: Paulo César Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. Tradução: J. Guinsburg, São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Schopenhauer como Educador. In: **Escritos sobre Educação**. Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC/RJ; São Paulo: Loyola, 2003, p. 138-222.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino. In: **Escritos sobre Educação**. Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC/RJ; São Paulo: Loyola, 2003a, p. 41-137.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Sobre a utilidade e os inconvenientes da História para a vida. In: **Escritos sobre História**. Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC/RJ; São Paulo, Loyola, 2005, p. 67-178.

PIMENTA NETO, Olímpio José e BARRENECHEA, Miguel Angel de (org.). **Assim falou Nietzsche**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada**. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Brasiliense, 1982.

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

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação**. Tradução: Jair Barboza. São Paulo: UNESP, 2005.

WEBER, José Fernandes. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: Eduel, 2011.

Revisão gramatical realizada por: Gabriela Lima
E-mail: gabriela.lima72@outlook.com