



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

FRANCISCO RODRIGUES DE MACÊDO

**A Vontade de Poder como inspiração
para o Ensino de Filosofia**

RECIFE
2020

FRANCISCO RODRIGUES DE MACÊDO

**A Vontade de Poder como inspiração
para o Ensino de Filosofia**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, da Universidade Federal do Paraná – Núcleo UFPE, como requisito necessário à conclusão do mestrado Profissional em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Junot Cornélio Matos

RECIFE
2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

M141v Macêdo, Francisco Rodrigues de.

A vontade de poder como inspiração para o ensino de Filosofia / Francisco Rodrigues de Macêdo. – 2020.
95 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Junot Cornélio Matos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, Recife, 2020.
Inclui referências e apêndice.

1. Filosofia. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3. Nietzsche, Friedrich Wilhelm, 1844-1900. 4. Escola. I. Matos, Junot Cornélio (Orientador). II. Título.

100 CDD (22. ed.)

(BCFCH2021-197)

FRANCISCO RODRIGUES DE MACEDO

**A Vontade de Poder como inspiração
para o Ensino de Filosofia**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Filosofia, da
Universidade Federal do Paraná – Núcleo
UFPE, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em filosofia.

Aprovada em: 31/08/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Junot Cornélio Matos - (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Filosofia – UFPE

Prof. Sérgio Ricardo Vieira Ramos (Examinador Titular Interno)
Programa de Pós-Graduação em Filosofia - UFPE

Prof^ª. Dra. Martha Solange Perrusi (Examinadora Titular Externa)
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

Com gratidão e muita emoção, dedico este trabalho às pessoas que são para mim, inspirações de uma vontade de viver:

À minha avó, meu grande exemplo de uma vida que não cansa de lutar.

Ao Meu amigo Junot, cuja presença, sem igual, é sempre um convite a um olhar poético e esperançoso sobre a vida.

Aos meus alunos adolescentes, que vivendo com intensidade a vida, são para mim fonte de motivação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, indispensável em todas as minhas empreitadas;

Agradeço AO PROF-FILO, pela oportunidade de participar de tão importante programa.

Agradeço ao meu orientador, Junot Cornélio Matos, a quem tomo como inspiração para a docência e a quem sou grato por tamanho empenho e compreensão.

Agradeço aos meus avaliadores da qualificação; professora Martha Solange Perrusi e Sérgio Ramos pelas excelentes contribuições. Meu trabalho não seria o mesmo sem o olhar de vocês.

Agradeço aos colégios onde atuo; o Marista São Luís e o Damas Recife, pois colaboraram sempre que precisei me dedicar ao mestrado, e não é fácil conciliar tantas missões.

Agradeço aos meus colegas de mestrado pelos diálogos e construções.

Agradeço aos professores do PROF-FILO, em especial aos professores dos quais fui aluno.

E por fim, agradeço aos que de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Atuando na docência, somos convidados a pensar e repensar a nossa prática de ensino. Neste trabalho nos propomos a refletir sobre a nossa atuação como docente em filosofia e, para tanto, utilizamo-nos do pensamento nietzschiano, mais especificamente as considerações acerca da Vontade de Poder, como fonte de inspiração. Não tomamos a filosofia de Nietzsche como um manual sobre pedagogia ou educação, mas assumimos que, nela encontramos ricas provocações que nos interpelam a uma presença da filosofia que possibilite as falas da vida. Dividimos esta dissertação em três capítulos; no primeiro trabalhamos especificamente a Vontade de Poder, para tanto utilizaremos as principais obras de Nietzsche. No segundo capítulo focamos estabelecer um diálogo entre a filosofia nietzschiana e as reflexões acerca do ambiente escolar e da presença da filosofia em sala de aula. Neste capítulo, além de Nietzsche também nos referenciamos nas indagações sobre a escola, presente no livro *Em Defesa Da Escola* de Jean Masscheleyn. No terceiro capítulo trouxemos à tona a nossa prática de intervenção, item exigido pelo nosso programa de mestrado. A partir dos resultados obtidos buscamos pensar a escola e a atuação e ainda, o que podemos construir e reconstruir, para configurar a presença de uma filosofia que auxilie os estudantes na construção dos seus questionamentos.

Palavras-chaves: Nietzsche; Vontade de Poder; Escola; Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

Acting in teaching we are invited to consider and reconsider our teaching practice. In this work we intend to think about our acting as philosophy teacher and, to do so, we utilize the thought of Nietzsche, more specifically the considerations about the will of power, as a source of inspiration. We do not take Nietzsche's philosophy as a manual on pedagogy or education, but we assume that in it we find riches ideas that interpellate us to a presence of the philosophy that makes possible the life speeches. We divided this dissertation into three chapters; in the first one we work specifically the will of power, and to do so we are going to use Nietzsche's main works. In the second chapter we focus on stablishing a dialogue between Nietzsche's philosophy and the thoughts about the educational environment and the presence of philosophy in the classroom. In this chapter, besides Nietzsche we also refer the questions concerning the school, which are found in the book in defense of the school from Jean Masscheleyn. In the third chapter we brought up our practice of intervention, an item requested by our master's degree program. From the achieved results we have looked for thinking the school and the acting and still, what we could build and rebuild, in order to configure the presence of a philosophy that helps the students to build their questions.

keywords: Nietzsche; Will to Power; School; Teaching of Philosophy.

LISTA DE ABREVIATURAS

Convenção para citação das Obras de Nietzsche¹

A	Aurora
AC	O anticristo
AS	Humano, demasiado humano (vol.2): O Andarilho e sua sombra
BM	Para além de bem e mal
CI	Crepúsculo dos Ídolos
CP	Cinco prefácios a cinco livros não escritos
CW	O caso Wagner
DP	Introdução ao estudo dos diálogos de Platão
EE	Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino
EH	Ecce homo
FP	Fragmentos póstumos
FT	A filosofia na época trágica dos gregos
GC	Gaia ciência
GM	Genealogia da moral
HH	Humano, demasiado humano (vol.1)
NT	O nascimento da tragédia
OL	Da origem da linguagem
OS	Humano, demasiado humano (vol.2): Opiniões e sentenças diversas
SE	Considerações extemporâneas III: Schopenhauer como educador
VM	Sobre verdade e mentira no sentido extramoral
ZA	Assim falava Zaratustra

¹ Neste trabalho, seguimos as orientações para citação indicada pelos “Cadernos Nietzsche”, que por sua vez adota a convenção proposta pela edição Colli/ Montinari das Obras Completas de Nietzsche.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	VONTADE DE PODER: TECENDO OS CAMINHOS DA NOSSA INSPIRAÇÃO ..	18
2.1	UMA INSPIRAÇÃO.....	22
2.2	UM DIZER PRIMEIRO.....	26
2.3	VONTADE DE PODER: UMA COMPREENSÃO COSMOLÓGICA.....	29
2.5	VONTADE DE PODER COMO PERSPECTIVA AVALIADORA DA MORAL	39
2.5.1	A moral de senhores.....	44
2.5.2	A moral de escravos	46
2.5.3	Afirmção e negação da vida	49
3	VONTADE DE PODER: INSPIRAÇÃO PARA ENSINAR FILOSOFIA	51
3.1	O ENSINO DE FILOSOFIA COMO LUGAR DE FALA DA VIDA	52
3.2	A FILOSOFIA NA ESCOLA E O EXPERIMENTAR-SE A SI MESMO.....	57
3.3	A ESCOLA E O MUNDO DA VIDA	60
3.4	A VONTADE DE PODER E OS LIMITES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	63
3.5	UM PENSAR PEDAGÓGICO DESDE NIETZSCHE	65
4	VONTADE DE MAIS VIDA: A VOZ DOS ESTUDANTES	67
4.1	A FAMÍLIA.....	71
4.2	AUTOIMAGEM	75
4.3	CAPACIDADE DE DECISÃO	77
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	83
	APÊNDICE A - RELATO DOS ESTUDANTES	86

1 INTRODUÇÃO

Caminhar com Nietzsche, desaprender com ele, trilhar horizontes de perspectivas a partir das provocações de sua pulsante filosofia. Mas, por-se no caminho sem o compromisso com o apologismo estéril ou a crítica mordaz prenha de paixão. Nosso encontro com o “forjador de parábolas² foi um brinde de Dionísio que nos pôs a entender a educação como algo muito mais além que mecanismos e processos de ensinar e aprender. Para além disso, o encantamento pelas pessoas, seus tempos e espaços diversos e diversificados, suas idiossincrasias, a multiplicidade de suas formas de serem e habitarem o mundo.

Encantamo-nos desde sempre com o perguntar de pessoas (crianças e adolescentes), suas provocações advindas do chão de nossa prática docente, nossa pretensão de estarmos sendo com eles. Pensar com Nietzsche, porque ele propicia verificar além do cume calmo do olho que enxerga o óbvio. Porquê nossa imagem no espelho “já sabe que não sabe nada e por isso me ensina³. No emaranhado de “Novas e velhas notícias, mentiras verdadeiras, verdades fictícias⁴, estamos tentando nos entender, perguntamo-nos de forma insistente o valor da vida. Dissemos valor porque deles somos embriagados, neles estamos embebidos neste copo transbordante da cultura em cujo abecedário está circunscrito o território movediço do “certo” e do “errado”. Somos transeuntes, seres esboçados, desejosos de dizermos de si, a si e aos demais.

Nietzsche, esse animal “enormemente célebre⁵”, colocou essa questão em pauta ao menos no momento em que resolveu dizer de si aos seus contemporâneos, dizendo-se ele um extemporâneo, oferecendo sua “autobiografia espiritual” no *Ecce Homo*. Esse é um traço do nosso encontrar-se com ele, tentar percebemo-nos como alguém. Sobretudo, como ele, não queremos ser confundidos com “isso” ou “aquilo”, nem nos perfilarmos na sequela daqueles e daquelas que rezam loas aos deuses do

² Expressão utilizada por Afonso Bertagnoli, na sua introdução ao *Ecce Homo* - Ed. Nova Fronteira, 2016.

³ Gabriel, o pensador

⁴ Gabriel, o pensador

⁵ Expressão utilizada por Afonso Bertagnoli, na sua introdução ao *Ecce Homo* - Ed. Nova Fronteira, 2016;

além, na intenção clara de elevar a dor e o sofrimento ao plano fora da existência. Diferente dele, alguém em mutação, semelhante a ele, alguém em trânsito. Desde Nietzsche e a partir de Nietzsche. Não a seu favor (ele não carece de nenhum tipo de defesa) ou contra seu pensamento. Nosso intento dialógico é o da possível independência e da liberdade de crítica e pensamento.

Não nos firmamos como analíticos que perscrutam a letra que o legado nietzschiano nos brinda para a mais adequada interpretação dos estudiosos. Não somos hermeneutas ou exegetas da escrita perspicaz do discípulo de Dionísio. Não saberíamos sê-lo, nem uma coisa nem outra, pois tais habilidades extrapolam nossa competência e nossa intenção. Nossa vontade é a de um encontro regado de sensibilidade, ao sopro de Dionísio, que nos possibilite pensar, desde Nietzsche, os temas da existência humana que tanto nos incomoda. Nem a favor, nem contra, mas com e apesar dele. Nesse sentido, firmando posição de quê discípulo, nem ser, nem ter, atrevemo-nos a socializar nossa modesta reflexão, que visa a indagação acerca da potencialidade educacional, naquilo que tange à formação das pessoas. É partir da nosso lugar de fala como educadores e especificamente da nossa formação em filosofia, que ensejamos pensar o ensino de filosofia.

A atividade de colocar-se diante de si, de perceber-se como um problema, de saber-se outro, distinto, único, irrepetível; mas, de forma concomitante e controversa, instituir-se como outro do outro, impõe-se fundamental como processo de desenvolvimento do animal alcunhado homem e mulher. Nosso advento ao mundo objetivo da vida assume todas as implicações de nossa condição comum de sermos, pertencermos e estarmos na natureza. Ser animal com as implicações possíveis que do fato decorre, parece ser nossa condição primeira e o lastro de toda nossa existência. Embora nasçamos em um mundo que se denomina humano, chegamos desaparelhados para vivenciarmos e usufruirmos seus encantos e desencantos. Nos movemos de modo primitivo e “confortável” nesse mundo chamado natureza, com o intento de diferenciá-lo do idealizado mundo humano. Somos animais inumanos; mas, ao existirmos com e apesar de outros, participamos de sua humanidade. Uma humanidade que não é nossa; mas nos será legada como condição irrecusável de ser.

O ingresso para as benesses do show da vida humana se dá pela via do aprendizado da cultura e parece ocorrer desde processos de condicionamentos até a

inserção na cultura pela via do conhecimento. Assim, homens e mulheres precisam ser educados para adentrarem no mundo dos outros e ressignificarem esse mundo como seu. Eis aqui que, sendo válido o postulado, a educabilidade configura-se como indeclinável dimensão desse animal cujo vir-a-ser qualificar-se-á como humano. Com isso, nos diz a cultura: a educação não é uma questão de opção, é uma condição. Como a esfinge que promete devorar aqueles que não a decifram.

Decifra-me ou devoro-te homem/mulher, eu sou teu eu interior. Teu verdadeiro eu. Sou teu subconsciente e inconsciente, teus sonhos e devaneios, tuas dúvidas e perplexidades, tuas crenças e valores, teus defeitos e qualidades, amores e ódios, desejos e aversões, fragilidades e fortalezas. Se não me decifrares não crescerei em consciência, não evoluirei como ser porque o autoconhecimento é o primeiro passo e eu te devorarei ao transformar-te de ser humano livre e autônomo em mero brinquedo das Parcas, mera folha ao vento do destino.” (Lenda do enigma da esfinge⁶)

Para que serve o conhecimento? Parece que para certificar nossa maior ou menor humanidade. Assim, quanto mais conhecimento adquirimos, mais humanos nos tornamos, o contrário funciona de forma paralela. O conhecimento opera como chave de desvendamento daquilo que a natureza esconde. Começamos a entender os mistérios profundos que repousa em determinada Deusa, sua justificativa. Assenhoramo-nos da ciência que nos induz a concebermos que com ela não há mistérios, nem teleologias, nem metafísicas. Existe, sim, estratégias objetivas de conter e dominar de Zeus a Dionísio, de Iemanjá a Preto Velho. Há um processo claro de decifração dos mais arcanos mistérios do universo. Com ele tudo podemos, tudo somos, adquirimos autonomia, independência.

Para estradas largas do conhecimento navegam verdades que superam o obscurantismo, que jogam luzes sobre as trevas, oferecem verdades consignadas em autonomia, asseguram a plena humanidade. Some-se a tudo, o aparato da moralidade, dos princípios e valores, das normas de conduta, dos instrumentos de mensuração do péssimo ao ótimo. Poder-se-ia asseverar que há todo um esforço de definir o próprio conhecimento, sua serventia, sua direção e sentido; e, porquê não, acasalar a vida.

⁶ consultado em expandiraconsciencia.blogspot.com/2010/11/decifra-me-ou-devoro-te.html em 18 de fevereiro de 2019, às 20:30h.

Como animais esfomeados, corremos ávidos por esse banquete do saber redentor. Nele está nossa proteção e nosso aconchego depois de dias e noites transitando por caminhos tortuosos. A luz foi feita, a luz chama-se conhecimento. E o verbo se consolida na humanidade.

Cabe à educação ser via de acesso ao conhecimento, ferramenta de oportunização da cultura. Nesse sentido, soterrar nossa ignorância, oferecer os elementos necessários e suficientes para a dominação da natureza. Natureza que passa a ser percebida como algo abominável que deve ser contido, humanizado nas extensas avenidas da cultura.

Buscamos o conhecimento como o animal parido protege sua cria. Enchemo-nos dele, fazemos transbordá-lo em “palavras, atos e ações”. Um empenho tão esmerado, uma determinação tão absoluta, que paradoxalmente, tende a tornar-se a meta da própria vida. Diríamos, viver para obter conhecimento (claro está que existem todas as possíveis e inúmeras consequências materiais de tal empreendimento). Daí, a educação que deveria mediar a vida boa e feliz experimentada por pessoas inconclusas, esboçadas, mas em busca constante de mais vida, resvala no labirinto de seu próprio encantamento, a vida pela vida. A vida como algo menor, encurralada em caixinhas que sinalizam o saber notório, o homem probo, o cidadão de bem. A intencionalidade educacional de melhorar a humanidade leva o animal homem/mulher ao estranhamento de si, “cada qual é para si o mais estranho! Nem quanto a nós mesmos somos de qualquer forma conhecedores” (GM, §1, p. 24).

Nietzsche advoga que ao filósofo não cabe o direito do isolamento, do autoengano, da busca isolada da verdade. Neste diapasão indaga sobre as origens dos preconceitos morais. Explica sua confissão teológica ao deter-se do além do mundo para perscrutar as ideias de bem e de mal e à superação de tal condição, quando aprendeu a distinguir “o preconceito teológico do preconceito moral e já não volvi a procurar a origem do mal num além do mundo” (GM, §1, p. 25), levando-o a definir como problema: “de que modo inventou o homem essa apreciação do valor: o bem o mal”.

Nossos pressupostos vislumbram uma educação que não se preste à dominação da pessoa e não reduza a vida a fórmulas prévias. Encontramos na filosofia nietzschiana mais do que um legado filosófico ou mera crítica. O interesse por

uma investigação dos valores distantes de uma origem metafísica, evidencia o desejo nietzschiano de que o homem encontre na vida, e aqui dizemos nós, no chão da vida, as suas razões de ser. Caberá a ele, somente a ele, dizer-se a si mesmo, formular suas motivações mais profundas, tomar as decisões que nortearão seu caminhar. Com Nietzsche postulamos uma docência em filosofia que se enraíze na fala da vida, cuja ênfase seja a vida mesma em todos os seus mais diferentes matizes. Desde Nietzsche, almejamos repensar o ensino de filosofia sem os compromissos prévios com escolas de pensamento ou teorias filosóficas.

Importante salientar nossa posição, porque para além de empreendermos uma possível interpretação do texto nietzschiano, estamos embalados pela vontade de pensarmos a educação em sua relação com os valores, notadamente com o valor que chamamos vida. Tal vontade alinha-se no pensamento das filosofias e de seu ensino, como pensamos e concebemos no espaço coletivo e social chamado escola. Como havíamos escrito no introito dessa nossa introdução, não é nosso objeto a competente análise e interpretação do texto de Nietzsche; mas, a provocação que ele suscita e nos pode levar a pensar a educação. Por isso, mesmo atentos à parcialidade dos textos e pretexto subscritos, vamos nos ater ao contexto que ensejou esse escrito. Pensar, com Nietzsche e desde ele, a educação a partir da vida.

Por conceber a vida como Vontade de Poder somos impulsionados a pensar em uma filosofia na escola que favoreça o reconhecimento do sujeito como inventor-experimentador de si mesmo, capaz de decompor a sua própria representação e orientá-la em um movimento construtivo-destrutivo.

Pensando em um plano educacional, a Vontade de Poder nos motiva a almejar processos educacionais que levem os estudantes a um profundo conhecimento de si -tanto quanto possível - das motivações que norteiam suas ações no mundo. Ora, não se trata de um subjetivismo que permaneça alheio à vida das pessoas, mas que possibilite que ela mesmo fale a partir de cada vivente. A filosofia da Vontade de Poder nos auxilia em uma atuação pedagógica que não cristaliza o dinamismo da existência. Isto nos sugere, antes de tudo, um reencontro com a nossa natureza pulsante, com um olhar o mundo como forças que se relacionam e que atuam umas sobre as outras. Por conseguinte, um confrontar-se com as culturas e valores vigentes, um perceber-se em constante relação com outras forças.

Quando pretendemos uma presença da filosofia que projete os objetivos acima citados, atentamos para a necessidade de uma postura transdisciplinar. As especificidades de cada disciplina, quando postas em relação, enriquece os elementos que contribuem para que cada sujeito interprete o mundo em sua pluralidade e perspectivas. Ponderando estes aspectos, a escola deixa de ser um mero espaço de conservação para também ser espaço de criação e socialização do conhecimento.

No caso em questão, nos referimos aos estudantes com os quais temos o privilégio de fazer o exercício da docência; melhor dizer, tornarmo-nos docente. São meninos e meninas de classe média que não experimentam as agruras da maioria de nosso povo empobrecido, mas, vivem dilemas próprios de sua idade e das crises que a existência nos impele quando somos instados a tornarmo-nos um si mesmo. Assim, o desafio da formação humana nos impõe qualificada atenção às suas demandas e necessidades. Já aludimos alhures que é papel da educação escolar interagir na formação humana de cada homem e mulher. Por isso, não hesitamos, provocados que fomos em razão da tarefa de intervenção do mestrado profissional, de atuar com a compreensão que cabe à filosofia, trabalhar com as perguntas da vida.

Assumimos a tarefa de elaborar a dissertação com o objetivo de discutir a prática pedagógica com o ensino de filosofia no ambiente escolar à luz da filosofia nietzschiana. cremos que abraçamos nosso objetivo ao ponto de tornar-se possível estabelecer uma metodologia de trabalho que possibilitou, em nossa prática, ceder significativo espaço para o protagonismo estudantil como mediação para nossa intervenção. Indispensável asseverar que por intervenção entendemos um processo de participação na prática docente que visa a melhor entendê-la na experimentação⁷ de atividades docentes que conduzam a uma atitude crítica diante dessa mesma prática. Implica, que não nos lançamos à empresa de especular o ensino de filosofia como um objeto imóvel, passível de averiguação do cientista que mira seu objeto pela lente do microscópio. A prática constitui a experiência do próprio pesquisador que a

⁷ Experimentação não assume aqui um caráter positivista senão que se refere à experiência na linha daquilo que nos explica Larrosa (2011, p. 5) quando propõe que experiência é “isso que *me* passa”. Não isso que passa, senão “isso que *me* passa”.

mira de dentro para fora ,sem o intento de enveredar por dicotomias que distanciam teoria de prática, processos de ensino de processos de aprendizagem. Ainda, está constituída por atores que são protagonistas e atuam em tempos e espaços específicos. Não há um “público alvo”, uma audiência; mas, pessoas concretas em processo permanente de formação.

O método utilizado para desenvolver a nossa pesquisa consistiu, fundamentalmente, de estudo da referência bibliográfica sobre o pensamento de Nietzsche e alguns dos seus intérpretes. Naturalmente, temos consciência da imensa fortuna crítica que cerca a filosofia de Nietzsche. Porém, não sendo possível abarcar um universo muito extenso, demo-nos por satisfeitos com o quanto foi abraçarmos para os fins deste trabalho. Priorizamos, contudo, na aplicação da intervenção, utilizar uma metodologia que nasceu por sugestão dos próprios estudantes. Elaboramos um questionário com uma indagação encaminhada de forma muito simples e direta, como será exposto em capítulo posterior. Para tanto, lançamos mão do *Google Classroom* (ou Google sala de aula), ferramenta do Google. Obtidas todas as respostas fizemos uma tabela no Excel, numerando-as e organizando-as em grupos de categorias. Após isso, realizamos uma análise livre que permitisse pensar a nossa prática docente no ensino de filosofia.

Para configurar o nosso trabalho, elaboramos três capítulos; no primeiro, trabalhamos especificamente a Vontade de Poder, utilizando-nos do referencial teórico do filósofo que nos inspira no trabalho em curso. No segundo capítulo, nos propusemos estabelecer um diálogo entre a filosofia nietzschiana e as reflexões acerca do ambiente escolar e da presença da filosofia em sala de aula. Para esta tarefa, além Nietzsche também nos referenciamos nas indagações sobre a escola, presente no livro *Em Defesa da Escola* de Jean Masscheleyn (2014). No terceiro capítulo, socializamos a nossa prática de intervenção, item exigido pelo nosso programa de mestrado. A partir dos resultados obtidos buscamos pensar a escola e a nossa atuação e ainda, o que podemos construir e reconstruir, para configurar a presença de uma filosofia que auxilie os estudantes na construção dos seus questionamentos.

Com tais considerações, esperamos ter assentado de maneira adequada as postulações que nos acompanharam desde a gênese da nossa curiosidade

investigativa até a elaboração deste trabalho dissertativo. No mais, fica o aprendizado alcançado e a certeza de que a tarefa não encerra aqui. O desafio adiante é assegurar que os aprendizados de agora possibilitem uma prática docente mais qualificada.

2 VONTADE DE PODER: TECENDO OS CAMINHOS DA NOSSA INSPIRAÇÃO

Lembre-mos do foco deste trabalho, a saber, pensar o ensino de filosofia na escola, e mais especificamente a nossa presença enquanto professor deste saber. Salva-se que, por mais refletida e imparcial que seja uma reflexão, é impossível evocá-la sem isentar-se das perspectivas nas quais se assentam nossa interpretação do e no mundo, tais como os posicionamentos acerca do papel da escola, da filosofia e da própria docência.

Entre as reflexões filosóficas, propiciadas com o ensino de Filosofia na escola e a vida, julgamos haver um hiato que acaba por provocar um desinteresse por este saber; por isso, inspiramo-nos na produção nietzschiana como lugar em que podemos destacar o quanto a filosofia se enraíza na vida e em suas perspectivas. No entanto, assinalamos que para empreender tal tarefa mais do que pensar a filosofia de Nietzsche, nos interessa o quanto a sua proposta de Vontade de Poder nos induz a pensar a vida. Para tanto, cabe esclarecer que não realizaremos uma tarefa apologética pois esta, embora relevante, nos afastaria do nosso objetivo.

O lugar do qual emerge a fala da vida é a própria existência⁸, não sendo concebível um discurso, ainda que se pretenda o mais racional, isentar-se das condições do existir. Se por um lado Nietzsche considera o fator fisiológico, a racionalidade humana, por outro, também não despreza as condições da vida social na produção do conhecimento⁹:

De agora em diante, senhores filósofos, guardemo-nos bem contra a antiga, perigosa fábula conceitual que estabelece um “puro sujeito do conhecimento, isento de vontade, alheio à dor e ao tempo”, guardemo-nos dos tentáculos de conceitos contraditórios como “razão pura”, “espiritualidade absoluta”, “conhecimento em si”; (GM, III, § 12, p. 100)

⁸ Cf. em CI, §2, p. 15, Nietzsche afirma que o valor da vida não pode ser estimado, não como vivente, uma vez que ele é parte interessada. Trouxemos a reflexão para existência, pois dela só se é possível falar enquanto existente.

⁹ Marton (2010, p. 207) Coloca a vida como contexto em que surgem todas as formas de conhecimento, apontando para a crítica que Nietzsche faz ao racionalismo, por ignorar a fisiologia, e ao empirismo, por desprezar a história.

Ora, o mundo não pode ser interpretado senão a partir dos olhos daquele que se volta para a realidade, o dizer do mundo é a forma de experienciá-lo, não se tratando então de uma descrição da qual se isenta o sujeito¹⁰, pois este ao enxergá-lo, o interpreta, e ao interpretá-lo, de algum modo, o cria, colocando nele a expressão de suas forças. É isto que Nietzsche parece querer afirmar quando escreve que:

[...]— tudo isso pede que se imagine um olho que não pode absolutamente ser imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver-algo, devem estar imobilizadas, ausentes; exige-se do olho, portanto, algo absurdo e sem sentido. (GM, III, § 12, p. 101)

Assim, distanciamo-nos da intenção de perscrutar uma seara gnosiológica em Nietzsche, o que efetivamente nos interessa, neste momento, é assinalar, que para o pensador em questão, a fala do mundo não se caracteriza pela correspondência entre o que se diz e a realidade, mas como a criação de um mundo no qual nossa existência seja possível¹¹. Neste sentido, “o homem não encontra, por fim, uma vez mais nada nas coisas senão aquilo que ele mesmo inseriu nelas”¹².

Não existe, pois, uma realidade puramente objetiva, aquilo que é objetividade, na verdade não passa de um olhar perspectivista, engendrado pelo próprio homem, o conhecer é sempre um conhecer perspectivo¹³. Ao se perguntar sobre o que pode ser em si, o conhecimento, Nietzsche responde: “interpretação, não explicação”¹⁴. Interpretamos o mundo a partir de nossas necessidades uma vez que:

São nossas necessidades que interpretam o mundo: nossos impulsos e seus prós e contras. Cada impulso é uma espécie de despotismo, cada um tem a sua perspectiva que ele gostaria de im-por como norma a todos os outros impulsos. (FP, final de 1886 - primavera de 1887, 7 [60])

¹⁰ Embora utilizemos a expressão sujeito, atentamos à observação feita por Marton (2010, p. 207): A vida e a experiência humanas não se desenrolam no mundo, antes são parte deste, as coisas que existem e julgam existir estão num fluxo de relações das quais não se pode fugir. O conhecimento está inserido em uma relação condicional, portanto as noções de sujeito e objeto são artificiais, uma vez que ideias como ‘sujeito’, ‘objeto’ são obras dos que representam, inventam.

¹¹ Cf. (FP, 2. outono de 1887, 9 [144]).

¹² Cf. (FP, outono de 1885 - outono de 1886, 2 [174]).

¹³ Cf. (FP, outono de 1885 - outono de 1886, 2 [149]).

¹⁴ Cf. (FP, outono de 1885 - outono de 1886, 2 [86]).

Reconhecendo a dificuldade de falar do perspectivismo nietzschiano, devido a extensão e nuances encontradas em sua produção¹⁵, o que nos é relevante neste trabalho é o seu caráter pragmático¹⁶, a saber, aquele que aponta para o conhecer como fruto de uma necessidade de todo ser vivo de dominar o mundo, de adequá-lo a um querer afirmar-se. De tal forma, o perspectivismo é tomado também como pressuposto cosmológico¹⁷ na obra de Nietzsche, pois o mundo em suas inúmeras relações é composto por forças instáveis e em tensão¹⁸. Desta forma, não parece pertinente classificar a filosofia de Nietzsche como “compreensivista”, pois não parte de um *a priori* apodítico, mas, de uma conjugação de necessidades e impulsos.

Inserido nestas relações de forças e tensões, nos interessa avultar que o dizer do mundo é o interpretar que emerge de instintos e afetos, conferido ao mundo significações em diferentes sentidos. É, pois, o atuar de uma Vontade de Poder¹⁹ que ambiciona dispor do mundo ao seu favor. Consequentemente, é tomando a Vontade de Poder e o seu caráter criador e afirmativo, que conseguimos tomá-la inspiração para o nosso fazer docente. Em função disto, este conceito será situado a partir da criação e da apropriação, o que nos aproxima do pensador alemão, uma vez que ele alinha a vida e o afirmar-se; “onde encontrei vida, ali encontrei vontade de potência; até mesmo na vontade daquele que serve encontrei vontade de ser senhor” (ZA, II, Da superação de si mesmo, p.101).

¹⁵Niemeyer (2014) destaca as discrepâncias nas pesquisas em torno do significado do perspectivismo de Nietzsche. No entanto, assinala um ponto central acerca do tema, a saber, a rejeição da concepção rígida de verdade isenta da interpretação e interesse.

¹⁶ Melo Neto (2013, p. 278) coloca como central o uso da fisiologia e da linguagem na construção do perspectivismo nietzschiano. Porém nos interessa neste trabalho uma compreensão que ele classificara como pragmática, pois o emergir do conhecimento se deve a necessidade do homem de manipular e esquematizar esse mundo de hostilidade e perigo em sua tensão de forças.

¹⁷ Marton (2010, p. 226) defende que em Nietzsche, a interpretação possui um caráter cosmológico, pois a vontade de potência, de onde provém a necessidade de imprimir no mundo as direções apreciações e visões, pode-se ser encontrada, inclusive, nos ínfimos seres vivos que constituem o organismo. Desta forma, o caráter intrínseco da força constitui o próprio interpretar.

¹⁸ Cf. Marton (2010, p. 227).

¹⁹ A expressão alemã utilizada pelo autor, *Der Wille zur Macht*, foi traduzida por vontade potência e também vontade poder. No caso de um trabalho exegético poderíamos debater sobre qual seria a expressão mais fidedigna. Poder-se ia ainda discutir a dupla interpretação a partir expressão vontade de poder, a saber, uma vontade para o poder ou uma vontade que deseja o poder. Sobre isto Brazil (2012, p 69) explica que preposição declinada no dativo e que liga o substantivo a outro substantivo, (de - zur), pode sugerir que vontade de poder é vontade para o poder, ou “a vontade que quer o poder”, uma vez que zu indica direcionamento, “movimento para”. Cientes deste debate e apenas por questões práticas utilizaremos a expressão “vontade de poder”. Entretanto, quando se tratar de citações diretas de textos traduzidos será respeitada a forma utilizada pelo tradutor.

Não obstante a pertinência do debate etimológico, não cabe aqui explorar a fundo tais apreciações, não desconsiderando a sua importância.

Abordando a Vontade de Poder não queremos incorrer na pretensão de afirmar, ao menos com certa facilidade, a existência de um eixo temático na filosofia nietzschiana. O seu estilo de escrita, quase sempre aforismático, já nos relegaria uma dificuldade em estabelecer uma centralidade no seu pensamento. No entanto, estamos convictos de que o termo Vontade de Poder tem presença marcante em sua obra²⁰.

Com Nietzsche, enxergamos a vida como Vontade de Poder, no entanto, distanciamos-nos da ideia de reivindicar algum tipo de padrão interpretativo, se abordamos o tema, isto ocorre pelo fato de por ele sermos inspirados pelo seu viés criador. A vida é então vista como afirmação, expansão, em detrimento de um princípio de conservação.

Alcançados que somos pelas questões assinaladas, nos mobilizou a premissa de que se idealizamos o espaço escolar como lugar de afirmação da vida, a filosofia nietzschiana, mais especificamente nossa compreensão da Vontade de Poder, nos interpela a um modo possível de presença. Desta forma, abordaremos aqui tal conceito, não como um analítico, mas como inspiração para o nosso modo de presença na escola enquanto professor de filosofia.

Encontramos na potencialidade criadora da vida um elo entre “Vontade de Poder”²¹ e a reflexão sobre nosso agir pedagógico enquanto professor de filosofia. Neste agir, acreditamos ser essencial a busca de um ambiente que consiga extrapolar a mera transmissão e reprodução de uma cultura, sempre interpelando as tradições

²⁰ Cf. Niemeyer (2014): A Vontade de Poder está presente na obra de Nietzsche, também nos póstumos desde 1877, assumindo somente em 1880 status de conceito, cuja presença está de modo limitado em obra publicada. Tematizado sob os aspectos de legislação em (ZA, I, De mil e um fins), do saber em (ZA, II, Da autossuperação) e da afirmação (ZA, II, Da redenção). É empregada nestes três aspectos em (BM, § 13, § 22, § 23, § 35, § 186, § 198, § 211, § 259), em (GM, II §12, §18; II 15, 18) em (GC § 349) em (CW, epílogo) em (CI, Incursões de um extemporâneo, § 20, § 38), em (NT, § 4) etc. Quando se fala em vontade de poder enquanto princípio filosófico, esta compreensão se deve mormente à interpretação heideggeriana.

²¹ Marton (1993, p. 63) assinala que a vida e vontade de poder, em Nietzsche, estão relacionadas de duas formas; ora identificadas, ora colocando a vida como particular de vontade de poder. Tomada uma ou outra posição, nossa finalidade é notabilizar que a partir de Nietzsche é possível falar da vida enquanto luta de forças, dotadas de um querer interno, que se exercem em toda parte. Como partícipes do mundo orgânico, os seres humanos estão situados neste embate de forças. A vontade de poder é elemento constitutivo do mundo.

fundadoras de uma sociedade vigente. Ao que parece, a escola tornou-se estática, pouco criativa e aquém de um espírito crítico, não obstante a presença de inovações no ambiente escolar (tais como inserção da tecnologia, debates sobre inclusão e diversidade, novas pedagogias etc.). O pensamento da e sobre a escola e nossas possibilidades de filosofar em seus âmbitos são de imensa importância se quisermos propugnar um ensino ancorado na vida e nas demandas que dela/nela emergem. Ao estudarmos Nietzsche, potencializamos o nosso desejo de uma escola que não se aparta das questões particulares da vida das crianças e dos adolescentes. Assim, alcançamos o filosofar como a possibilidade de uma atitude docente que abrace o concreto da vida, de modo que os estudantes enquanto “eu autor” assumem o protagonismo de nossa dissertação.

2.1 UMA INSPIRAÇÃO

Lembremo-nos do foco deste trabalho, a saber, pensar o ensino de filosofia na escola, e mais especificamente a nossa presença enquanto professor deste saber. Salva-se que, por mais refletida e imparcial que seja uma reflexão, é impossível evocá-la sem isentar-se das perspectivas nas quais se assentam nossa interpretação do e no mundo, tais como os posicionamentos acerca do papel da escola, da filosofia e da própria docência.

Entre as reflexões filosóficas, propiciadas com o ensino de Filosofia na escola e a vida, julgamos haver um hiato que acaba por provocar um desinteresse por este saber; por isso, inspiramo-nos na produção nietzschiana como lugar em que podemos destacar o quanto a filosofia se enraíza na vida e em suas perspectivas. No entanto, assinalamos que para empreender tal tarefa mais do que pensar a filosofia de Nietzsche, nos interessa o quanto a sua proposta de Vontade de Poder nos induz a pensar a vida. Para tanto, cabe esclarecer que não realizaremos uma tarefa apologética pois esta, embora relevante, nos afastaria do nosso objetivo.

O lugar do qual emerge a fala da vida é a própria existência²², não sendo concebível um discurso, ainda que se pretenda o mais racional, isentar-se das condições do existir. Se por um lado Nietzsche considera o fator fisiológico, a racionalidade humana, por outro, também não despreza as condições da vida social na produção do conhecimento²³:

De agora em diante, senhores filósofos, guardemo-nos bem contra a antiga, perigosa fábula conceitual que estabelece um “puro sujeito do conhecimento, isento de vontade, alheio à dor e ao tempo”, guardemo-nos dos tentáculos de conceitos contraditórios como “razão pura”, “espiritualidade absoluta”, “conhecimento em si”; (GM, III, § 12, p. 100)

Ora, o mundo não pode ser interpretado senão a partir dos olhos daquele que se volta para a realidade, o dizer do mundo é a forma de experienciá-lo, não se tratando então de uma descrição da qual se isenta o sujeito²⁴, pois este ao enxergá-lo, o interpreta, e ao interpretá-lo, de algum modo, o cria, colocando nele a expressão de suas forças. É isto que Nietzsche parece querer afirmar quando escreve que:

[...]— tudo isso pede que se imagine um olho que não pode absolutamente ser imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver-algo, devem estar imobilizadas, ausentes; exige-se do olho, portanto, algo absurdo e sem sentido. (GM, III, § 12, p. 101)

Assim, distanciamo-nos da intenção de perscrutar uma seara gnosiológica em Nietzsche, o que efetivamente nos interessa, neste momento, é assinalar, que para o pensador em questão, a fala do mundo não se caracteriza pela correspondência entre o que se diz e a realidade, mas como a criação de um mundo no qual nossa

²² Cf. em CI, §2, p. 15, Nietzsche afirma que o valor da vida não pode ser estimado, não como vivente, uma vez que ele é parte interessada. Trouxemos a reflexão para existência, pois dela só se é possível falar enquanto existente.

²³ Marton (2010, p. 207) Coloca a vida como contexto em que surgem todas as formas de conhecimento, apontando para a crítica que Nietzsche faz ao racionalismo, por ignorar a fisiologia, e ao empirismo, por desprezar a história.

²⁴ Embora utilizemos a expressão sujeito, atentamos à observação feita por Marton (2010, p. 207): A vida e a experiência humanas não se desenrolam no mundo, antes são parte deste, as coisas que existem e julgam existir estão num fluxo de relações das quais não se pode fugir. O conhecimento está inserido em uma relação condicional, portanto as noções de sujeito e objeto são artificiais, uma vez que ideias como ‘sujeito’, ‘objeto’ são obras dos que representam, inventam.

existência seja possível²⁵. Neste sentido, “o homem não encontra, por fim, uma vez mais nada nas coisas senão aquilo que ele mesmo inseriu nelas”²⁶.

Não existe, pois, uma realidade puramente objetiva, aquilo que é objetividade, na verdade não passa de um olhar perspectivista, engendrado pelo próprio homem, o conhecer é sempre um conhecer perspectivo²⁷. Ao se perguntar sobre o que pode ser em si, o conhecimento, Nietzsche responde: “interpretação, não explicação”²⁸. Interpretamos o mundo a partir de nossas necessidades uma vez que:

São nossas necessidades que interpretam o mundo: nossos impulsos e seus prós e contras. Cada impulso é uma espécie de despotismo, cada um tem a sua perspectiva que ele gostaria de impor como norma a todos os outros impulsos. (FP, final de 1886 - primavera de 1887, 7 [60])

Reconhecendo a dificuldade de falar do perspectivismo nietzschiano, devido a extensão e nuances encontradas em sua produção²⁹, o que nos é relevante neste trabalho é o seu caráter pragmático³⁰, a saber, aquele que aponta para o conhecer como fruto de uma necessidade de todo ser vivo de dominar o mundo, de adequá-lo a um querer afirmar-se. De tal forma, o perspectivismo é tomado também como pressuposto cosmológico³¹ na obra de Nietzsche, pois o mundo em suas inúmeras relações é composto por forças instáveis e em tensão³². Desta forma, não parece pertinente classificar a filosofia de Nietzsche como “compreensivista”, pois não parte de um *a priori* apodítico, mas, de uma conjugação de necessidades e impulsos.

²⁵ Cf. (FP, 2. outono de 1887, 9 [144]).

²⁶ Cf. (FP, outono de 1885 - outono de 1886, 2 [174]).

²⁷ Cf. (FP, outono de 1885 - outono de 1886, 2 [149]).

²⁸ Cf. (FP, outono de 1885 - outono de 1886, 2 [86]).

²⁹ Niemeyer (2014) destaca as discrepâncias nas pesquisas em torno do significado do perspectivismo de Nietzsche. No entanto, assinala um ponto central acerca do tema, a saber, a rejeição da concepção rígida de verdade isenta da interpretação e interesse.

³⁰ Melo Neto (2013, p. 278) coloca como central o uso da fisiologia e da linguagem na construção do perspectivismo nietzschiano. Porém nos interessa neste trabalho uma compreensão que ele classificara como pragmática, pois o emergir do conhecimento se deve a necessidade do homem de manipular e esquematizar esse mundo de hostilidade e perigo em sua tensão de forças.

³¹ Marton (2010, p. 226) defende que em Nietzsche, a interpretação possui um caráter cosmológico, pois a vontade de potência, de onde provém a necessidade de imprimir no mundo as direções apreciações e visões, pode-se ser encontrada, inclusive, nos ínfimos seres vivos que constituem o organismo. Desta forma, o caráter intrínseco da força constitui o próprio interpretar.

³² Cf. Marton (2010, p. 227).

Inserido nestas relações de forças e tensões, nos interessa avultar que o dizer do mundo é o interpretar que emerge de instintos e afetos, conferido ao mundo significações em diferentes sentidos. É, pois, o atuar de uma Vontade de Poder³³ que ambiciona dispor do mundo ao seu favor. Consequentemente, é tomando a Vontade de Poder e o seu caráter criador e afirmativo, que conseguimos tomá-la inspiração para o nosso fazer docente. Em função disto, este conceito será situado a partir da criação e da apropriação, o que nos aproxima do pensador alemão, uma vez que ele alinha a vida e o afirmar-se; “onde encontrei vida, ali encontrei vontade de potência; até mesmo na vontade daquele que serve encontrei vontade de ser senhor” (ZA, II, Da superação de si mesmo, p.101).

Abordando a Vontade de Poder não queremos incorrer na pretensão de afirmar, ao menos com certa facilidade, a existência de um eixo temático na filosofia nietzschiana. O seu estilo de escrita, quase sempre aforismático, já nos relegaria uma dificuldade em estabelecer uma centralidade no seu pensamento. No entanto, estamos convictos de que o termo Vontade de Poder tem presença marcante em sua obra³⁴.

Com Nietzsche, enxergarmos a vida como Vontade de Poder, no entanto, distanciamo-nos da ideia de reivindicar algum tipo de padrão interpretativo, se abordamos o tema, isto ocorre pelo fato de por ele sermos inspirados pelo seu viés

³³ A expressão alemã utilizada pelo autor, *Der Wille zur Macht*, foi traduzida por vontade potência e também vontade poder. No caso de um trabalho exegético poderíamos debater sobre qual seria a expressão mais fidedigna. Poder-se ia ainda discutir a dupla interpretação a partir expressão vontade de poder, a saber, uma vontade para o poder ou uma vontade que deseja o poder. Sobre isto Brazil (2012, p 69) explica que preposição declinada no dativo e que liga o substantivo a outro substantivo, (de - zur), pode sugerir que vontade de poder é vontade para o poder, ou “a vontade que quer o poder”, uma vez que zu indica direcionamento, “movimento para”. Cientes deste debate e apenas por questões práticas utilizaremos a expressão “vontade de poder”. Entretanto, quando se tratar de citações diretas de textos traduzidos será respeitada a forma utilizada pelo tradutor.

Não obstante a pertinência do debate etimológico, não cabe aqui explorar a fundo tais apreciações, não desconsiderando a sua importância.

³⁴ Cf. Niemeyer (2014): A Vontade de Poder está presente na obra de Nietzsche, também nos póstumos desde 1877, assumindo somente em 1880 status de conceito, cuja presença está de modo limitado em obra publicada. Tematizado sob os aspectos de legislação em (ZA, I, De mil e um fins), do saber em (ZA, II, Da autossuperação) e da afirmação (ZA, II, Da redenção). É empregada nestes três aspectos em (BM, § 13, § 22, § 23, § 35, § 186, § 198, § 211, § 259), em (GM, II §12, §18; II 15, 18) em (GC § 349) em (CW, epílogo) em (CI, Incursões de um extemporâneo, § 20, § 38), em (NT, § 4) etc. Quando se fala em vontade de poder enquanto princípio filosófico, esta compreensão se deve mormente à interpretação heideggeriana.

criador. A vida é então vista como afirmação, expansão, em detrimento de um princípio de conservação.

Alcançados que somos pelas questões assinaladas, nos mobilizou a premissa de que se idealizamos o espaço escolar como lugar de afirmação da vida, a filosofia nietzschiana, mais especificamente nossa compreensão da Vontade de Poder, nos interpela a um modo possível de presença. Desta forma, abordaremos aqui tal conceito, não como um analítico, mas como inspiração para o nosso modo de presença na escola enquanto professor de filosofia.

Encontramos na potencialidade criadora da vida um elo entre “Vontade de Poder”³⁵ e a reflexão sobre nosso agir pedagógico enquanto professor de filosofia. Neste agir, acreditamos ser essencial a busca de um ambiente que consiga extrapolar a mera transmissão e reprodução de uma cultura, sempre interpelando as tradições fundadoras de uma sociedade vigente. Ao que parece, a escola tornou-se estática, pouco criativa e aquém de um espírito crítico, não obstante a presença de inovações no ambiente escolar (tais como inserção da tecnologia, debates sobre inclusão e diversidade, novas pedagogias etc.). O pensamento da e sobre a escola e nossas possibilidades de filosofar em seus âmbitos são de imensa importância se quisermos propugnar um ensino ancorado na vida e nas demandas que dela/nela emergem. Ao estudarmos Nietzsche, potencializamos o nosso desejo de uma escola que não se aparta das questões particulares da vida das crianças e dos adolescentes. Assim, alcançamos o filosofar como a possibilidade de uma atitude docente que abrace o concreto da vida, de modo que os estudantes enquanto “eu autor” assumem o protagonismo de nossa dissertação.

2.2 UM DIZER PRIMEIRO

Assinalado o lugar que ocupa a ideia da Vontade de Poder em nosso trabalho, cabe agora refletirmos sobre a temática, partindo de obras do filósofo. Como não era

³⁵ Marton (1993, p. 63) assinala que a vida e vontade de poder, em Nietzsche, estão relacionadas de duas formas; ora identificadas, ora colocando a vida como particular de vontade de poder. Tomada uma ou outra posição, nossa finalidade é notabilizar que a partir de Nietzsche é possível falar da vida enquanto luta de forças, dotadas de um querer interno, que se exercem em toda parte. Como partícipes do mundo orgânico, os seres humanos estão situados neste embate de forças. A vontade de poder é elemento constitutivo do mundo.

nosso intento uma hermenêutica temática desde títulos específicos da filosofia de Nietzsche, optamos por escolher aquelas obras com tradução adequada e acesso possível. Assim, não nos prendemos a uma obra específica para termos a liberdade de recorrer a diferentes textos do filósofo. Ao falarmos do tema, contudo, não queremos trazer à tona um Nietzsche sistematizador, uma vez que, com sua inteligência arguta, escreve de um modo próprio que o coloca como opositor dos dogmatismos filosóficos, esquivando-se de sistematizações que apequenam a filosofia. O estilo aforismático de Nietzsche, todavia, não o impediu de um pensamento coerente que pudesse também evidenciar o perspectivismo e experimentalismo de sua obra. O desvio de uma sistematização rigorosa, no entanto, não impossibilitou ao filósofo um pensamento instigante. Entretanto, mesmo reconhecendo o pressuposto aludido, o nosso intento, tanto quanto possível, será refletir, metódica e sistematicamente o tema, de modo que seja viável evidenciar inspirações advindas de nossa investigação em torno da Vontade de Poder, dialogando com nosso objeto principal que é o ensino de filosofia.

Como leitores de Nietzsche, interpretamos a vida como Vontade de Poder³⁶, entretanto, estamos cientes de que compreendê-la como tal implica reconhecer seu caráter de imprevisibilidade, seu vir-a-ser, sua não unidade e movimento. Desta forma, somos guiados por Zarathustra a olhar para vida reconhecendo a impossibilidade demarcá-la: “Ainda há pouco olhei os teus olhos, ò! vida! E parecia-me cair no insondável! Assim falam todos os peixes -dizias-, o que eles não podem penetrar é insondável.” (ZA, II, O canto da dança, p. 95)³⁷

Utilizando-nos da fala de Zarathustra, cabe dizer que o “lugar” elou a “forma” por meio da qual ecoa a sua voz é tão expressiva como o conteúdo em si. Zarathustra é um homem que se afasta. O distanciar-se dele nos sugere a solidão como condição necessária para engrandecimento do seu espírito. Apartado das turbulências, os impulsos de Zarathustra encontrariam lugar para emergir. No prólogo do livro, escreve Nietzsche: “Aos trinta anos de idade, Zarathustra deixou sua pátria e o lago de sua

³⁶Marton (2010, p. 226) nos adverte sobre a variedade de interpretações as quais o conceito de vontade de poder foi submetido, como também nos alerta sobre o fato deste conceito ser presente mormente nos fragmentos póstumos, obra com recente publicação.

³⁷ Utilizamos uma versão em pdf do livro, disponibilizada em: “<http://lelivros.love/book/baixar-livro-assim-falou-zarathustra-friedrich-nietzsche-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>”. Desta forma, as páginas que constam nas citações específicas desta obra estão como visualizadas no arquivo.

pátria e foi para as montanhas. Ali gozou do seu espírito e da sua solidão, e durante dez anos não se cansou” (ZA, 2011, Prólogo de Zaratustra, p 11.)

O isolamento de Zaratustra é um isolamento ativo, não se trata de uma mera introspecção, mas de busca pelas forças que movem a vida, ou melhor, da identidade entre vida e forças³⁸. Estas não estão acima da vida, mas na vida, em suas contradições e conflitos, se Zaratustra cria a moral³⁹, também consegue reconhecê-la:

Não me foi perguntado, deveria me ter sido perguntado, o que precisamente em minha boca, na boca do primeiro imoralista, significa o nome Zaratustra: pois o que constitui a imensa singularidade deste persa na história é justamente o contrário disto. Zaratustra foi o primeiro a ver na luta entre o bem e o mal a verdadeira motriz na engrenagem das coisas. (EH, Por que sou um destino, § 3.)

A partir da relação\conflito entre povos, Zaratustra percebe que emergem diferentes formas de avaliar, o que um povo vê como bom; é por outro enxergado como ruim. Assim, de tal forma os povos criam diferentes valores⁴⁰. Estes valores são reflexo do sentido que lhes atribuem à própria existência, ou seja, provém de uma espécie de autoafirmação:

Nenhum povo poderia viver sem antes avaliar; mas, querendo se manter, não pode avaliar como seu vizinho. Muito do que esse povo considerava bom, outro considerava infâmia e escárnio: eis o que achei. Muito achei que aqui era denominado mau, e ali era coberto de honras cor de púrpura. honrarias. (ZA, I, Das mil metas e uma só meta, p. 55)

Um povo se reúne e legisla sobre si mesmo, cunham seus princípios, e a partir deles estimam outros povos. A tábua de bens que cada povo elege, não é senão a expressão de uma vontade que avalia, e avaliando, cria para si valores, e com seus valores julgam a si e a outrem. O emergir dessas avaliações são produtos da Vontade de Poder, um querer afirmar-se. Conforme Nietzsche:

³⁸ Em Julião (2007, p. 76) podemos perceber que é nesse isolamento que Zaratustra adquire sabedoria, ele ainda afirma que ele fora transformado por algum processo que o levou a superar seus estados de vida passados.

³⁹ Aqui e na citação que segue, se faz referência ao Zaratustra histórico, e não ao Zaratustra da obra nietzschiana.

⁴⁰ Por valores entendemos a forma de avaliar os fatos.

Jamais um vizinho compreendeu o outro: sempre sua alma se admirou da loucura e da maldade do vizinho. Uma tábua de valores se acha suspensa sobre cada povo. Olha, é a tábua de suas superações; olha, é a voz de sua vontade de poder. (ZA, I, Das mil metas e uma só meta, p. 55)

Tendo introduzido a ideia da vida como Vontade de Poder, prosseguiremos o nosso texto, e para tanto estabeleceremos uma divisão apenas para tornar possível o nosso trabalho. Não pretendemos sugerir ou indicar um modo de abordagem. Consideramos ainda que, não obstante as divisões que serão feitas acerca do tema, seus conteúdos aparecem de forma interligada e implicada no conjunto da obra de Nietzsche.

Feitas as observações acima, discorreremos sobre o tema da Vontade de Poder desde quatro eixos; a Vontade de Poder em uma compreensão cosmológica; a Vontade de Poder em uma compreensão constituinte de homem (antropológica); a Vontade de Poder como autêntica perspectiva avaliadora da moral, e por fim, a Vontade de Poder sob um viés pedagógico.

2.3 VONTADE DE PODER: UMA COMPREENSÃO COSMOLÓGICA⁴¹

Tão importante a sentença de Zaratustra sobre Vontade de Poder e vida que nos atrevemos a repeti-la aqui: “onde encontrei vida, ali encontrei vontade de potência”. A frase já nos aponta uma identificação entre a vida e a Vontade de Poder. Em (BM, O espírito livre, §36), afirma o filósofo: “O mundo visto de dentro, o mundo definido e designado conforme o seu “caráter inteligível” - seria justamente “vontade de poder”, e nada mais”. O entendimento do mundo como vontade é estendido a todo ser vivo⁴². De tal forma podemos afirmar que em Nietzsche, a Vontade de Poder situa-

⁴¹ A ideia de que a vontade de poder ocupa a categoria de cosmologia não é de nossa autoria. Inspiramo-nos em Marton, principalmente no seu livro “NIETZSCHE: das forças cósmicas aos valores humanos”, no capítulo I: “A constituição cosmológica: vontade de potência, vida e forças”, p. 49.

⁴² Marton (2010, p. 75) fala da presença de forças ligadas a Vontade de Poder também na esfera inorgânica, mas observa que a forma com a qual as forças atuam neste campo e com a qual se relacionam com a Vontade de Poder não estão claras na obra de Nietzsche.

se também em um domínio fisiológico, pois o filósofo alemão se utilizará deste conceito como explicação para os fenômenos biológicos.⁴³

O entender da vida como Vontade de Poder alcança inclusive a composição dos organismos. Nietzsche pergunta: “A aristocracia no corpo, a maioria dos dominantes luta dos tecidos? (FP, outono de 1885 - outono de 1886, 2 [76]) Responde mais adiante “ A geração, a decomposição entrando em cena em meio à impotência de células dominantes para organizarem o que foi apropriado”. A estrutura corporal é constituída por partes microscópicas, células que se sobrepõem umas às outras, tecidos que se impõem sobre tecidos formando o corpo. A unidade⁴⁴ do corpo, na verdade, vela uma multiplicidade, composta por intensa luta de forças, de apropriação, de expansão, como pode-se ver:

O mais espantoso é muito mais o *corpo*: não há como mostrar admiração até o fim pelo modo como o corpo humano se tornou possível: o modo como uma tal unificação descomunal de seres vivos, cada um deles dependente e serviçal, e contudo, em certo sentido, comandando e agindo uma vez mais por vontade própria, pode viver, crescer e durante um tempo subsistir como um todo. (FP, junho - julho de 1885, 37 [4])

Ainda que que sejam considerados os menores campos fisiológicos, é plausível falar de forças constitutivas. Tudo o que existe, existe em uma relação de forças, não sendo possível então falar de um em-si causador ou causado. Deste modo, constituído pelo pulsar de forças, a unidade orgânica é uma multiplicidade de um grande processo de luta, de assimilação, de hierarquização de forças dinâmicas. Uma força só pode ser força frente a outras forças, assim afirma o filósofo: “Fomenta-se o seu eu constantemente às custas do outro”; a vida sempre vive às expensas da vida alheia” (FP, outono de 1885 - outono 1886, 2 [205]).

Sendo o ser humano um exemplo de vida, constituído também por um conjunto relacional de múltiplas forças que atuam em uma “aristocracia no corpo” já mencionada, admitir um princípio de conservação como orquestrador da natureza

⁴³ Cf. Marton (2010, p. 50)

⁴⁴ “Se há somente processos de agregação e desagregação das vontades de potência, só se pode falar de uma unidade enquanto organização dos impulsos plurais em incessante luta por potência” Araldi (2012, p. 103)

seria, no mínimo, controverso. A conservação⁴⁵ não rege a natureza, é apenas um dos modos de atuar da Vontade de Poder. Pois, “querer preservar a si mesmo é expressão de um estado indigente, de uma limitação do verdadeiro instinto fundamental da vida, que tende a expansão do poder” (GC, § 349, p. 217). Nietzsche segue o raciocínio asseverando que:

A luta pela existência é apenas uma exceção, uma temporária restrição da vontade de vida; a luta grande e pequena gira sempre em torno da preponderância, de crescimento e expansão, de poder, conforme a vontade de poder, que é justamente vontade de vida. (GC, § 349, p. 217).

As forças constitutivas dos organismos querem mais força, mais vida, e neste sentido, garantem a sua sobrevivência. É inerente a cada impulso da força o querer dominar, de modo que tanto na composição interna de um organismo quanto em sua forma individual a força quer atuar como força, de tal forma afirma Nietzsche: “Uma criatura viva que antes de tudo *dar vazão* a sua força” (BM, § 13, p. 19.)

Falando reiteradas vezes sobre a luta de forças como dominação, subordinação, apropriação, podemos ser tentados a achar que a filosofia da Vontade de Poder se reduz a uma metafísica da violência, a um mero combate que gera harmonias e desarmonias. Em consonância com (Mário Ferreira do Santos (2011, p. 104), afirmamos que a vontade de poder, ainda que seja geradora de conflito, combates, é o “esforço para triunfar do nada”. Ela não é senão o desejo de durar, a vontade de mais, mais querer, de estender, de intensificar, de mais vida. Não implica aqui que o dominar representa a finalidade da vontade uma vez que esta não possui um *télos*, antes, este dominar é consequência de seu atuar.

O universo não é mais visto sob o prisma do mecanicismo⁴⁶, o que existe são apenas forças que querem, e querem porque são Vontade de Poder. Dos vários querereres origina-se a luta, e a luta é atuação, energias frente a energias, expansão em qualquer ordem de grandeza. Destas forças não se sabe de onde vieram, para onde vão, sabe-se, no entanto, que elas são o que chamamos de vida, ou seja, não

⁴⁵ Cf. Marton (2010, p. 62-63) sobre a crítica nietzschiana ao princípio da conservação.

⁴⁶ Sobre às críticas ao mecanicismo consultar Marton (2010, p.76).

se pode pautá-las por uma relação de causa e efeito. Não é possível se esquivar destas forças que estão em constante movimento.

O embate das forças resulta na luta, na criação de hierarquias momentâneas que se define pelo resultado da luta de forças, forças maiores, forças menores, forças que superam, forças que são superadas. Esta é a composição da natureza, e o que compõe a natureza estende-se também ao campo do espírito. A consciência não possui uma existência substancial, um eu pensante, o que entendemos como o mundo do pensar, da interioridade humana, nada mais é do que manifestação da Vontade de Poder, a vontade que atua sobre vontade impõe o interpretar como forma de afirmar-se:

A vontade de poder *interpreta*: na formação de um órgão trata-se de uma interpretação; ela demarca determinados graus, diversidades de poder. Meras diversidades de poder ainda não poderiam se sentir como tal: precisa estar presente algo que quer crescer, que interpreta qualquer outra coisa que queira crescer com vistas ao seu valor[.] Em verdade, a interpretação é um meio próprio de se tornar senhor sobre algo. (FP, outono de 1885, outono de 1886, 2 [148]).

O esforço na seção que agora encerramos foi o de elucidar elementos fundamentais ao nosso trabalho acerca da Vontade de Poder em nossa compreensão de sua dimensão cosmológica; doravante tratar-se-á de como compreendemos a mesma categoria antropologicamente⁴⁷.

2. 4 VONTADE DE PODER: UMA COMPREENSÃO ANTROPOLÓGICA

Tendo feito uma abordagem cosmológica, nosso intuito agora é discutir como o ser humano é abordado em Nietzsche, e sendo o ser humano, obviamente, um ser vivo, todo e qualquer discurso só é possível enquanto vivente. Sendo assim, o corolário cosmológico tem implicações naquilo que o filósofo entende por ser humano, de tal modo, não sem razão este tema precedeu o agora abordado.

⁴⁷ Não é intento demonstrar e/ou comprovar uma antropologia em Nietzsche - o que poderia configurar-se até mesmo como um anacronismo -; mas, tecer considerações, fundamentadas em sua filosofia, acerca da perspectiva antropológica que assumimos ao desenvolver estudos desde essa Filosofia.

No início deste capítulo assinalamos a dificuldade de encontrar um eixo temático no legado nietzschiano, o que, no entanto, não nos impediu de enxergar a filosofia da Vontade de Poder como fundamental em seu pensamento. Na mesma linha, defendemos que a compreensão de homem também reivindica destaque em sua filosofia. Relativo a este último tema, há quem afirme categoricamente que o conceito de homem é central no pensamento nietzschiano.⁴⁸

Para dizer que o autor de Zarathustra empreende uma antropologia, precisaríamos explicitar o que esta é para nós, também o que em sua obra nos permitiria sustentar tal afirmação. Escapando do nosso interesse esse debate sobre a obra de Nietzsche ter ou não uma antropologia, optamos por, como fora dito anteriormente, pensar que a reflexão sobre o ser humano é elemento indispensável na filosofia nietzschiana. Ademais, esta abordagem será imprescindível para, mais adiante, estabelecermos uma relação entre sua filosofia e a nossa prática de ensino, pois sustentamos que a compreensão de homem é fundacional em quaisquer processos de educação.

Ao pensar sobre o homem, Nietzsche também se propõe romper outra tradição dicotômica, a saber, a separação homem-natureza. A supremacia da razão distanciou o homem de si mesmo, não do si mesmo socrático, ou seja, interiorizado, mas do si mesmo situado na vida. Pautado em uma apologia da essência racional, a cultura ocidental engendrou concepções metafísicas, morais e religiosas que suplantou do homem a sua identificação com a natureza:

Quando se fala em humanidade, a noção fundamental é a de algo que separa e distingue o homem da natureza. Mas uma tal separação não existe na realidade: as qualidades "naturais" e as propriamente chamadas "humanas" cresceram conjuntamente. O ser humano, em suas mais elevadas e nobres capacidades, é totalmente natureza, carregando consigo seu inquietante duplo caráter. (CP, 2005, p. 26)

Nietzsche continua a citação acima afirmando que mesmo as capacidades mais terríveis do ser humano, e que por isso mesmo são abominadas, são também parte da humanidade. O ímpeto, a fúria é da natureza humana. O ser humano fora

⁴⁸ Conforme Niemeyer (2014, p. 283).

destacado de sua animalidade, a cultura ocidental o teria abrandado pelas concepções morais, religiosas e metafísicas:

A senha de ouro.- Muitas cadeias foram postas no homem, para que ele desaprendesse de se comportar como um animal: e, de fato, ele se tornou mais brando, mais espiritual, mais alegre do que todos animais. Mas ele ainda sofre por ter carregado tanto tempo essas ideias, por haver lhe faltado ar puro e livre movimento por tanto tempo: - mas elas são, estou sempre a repetir, aqueles pesados e convenientes erros das concepções morais, religiosas, metafísicas. (OS, 2017, §350)

Ao mergulhar nesta linha de pensamento, a cultura ocidental retirou do homem a sua baixa estirpe, criou-se uma falsa ideia de superioridade que deixou velado o “humano demasiado humano” do homem. Cultivou-se ideias de eternidades, de em-si, a essência sufocou a existência. A corporeidade tornou-se abjeta, caracterizada como fonte de tudo quanto pode ser ignóbil. Para Nietzsche a racionalidade fora desvinculada de sua dimensão fisiológica, instintiva, histórica:

Por longo período o pensamento consciente foi tido como o pensamento em absoluto: apenas agora começa raiar para nós a verdade de que a atividade do nosso espírito ocorre, em sua maior parte, de maneira inconsciente e não sentida por nós; (GC, 2006, §333)

Não podemos prosseguir este item sem fazermos uma digressão para trazer à tona, ainda que brevemente, a questão da consciência. Contudo, não nos detemos com mais vagar e verticalização ao assunto por não assumir condição fundamental em nossa temática.

É no campo de uma crítica à metafísica que podemos identificar a construção da ideia de consciência em Nietzsche. Que metafísica? A metafísica que dicotomiza a realidade; imanência contra transcendência, mundo aparente contra mundo real, impulsos contra a razão. Ao que nos indica o genealogista, frutos de uma conjuntura metafísica, nasceram as ideias como “Deus”, “Bem”, “Consciência”⁴⁹. Tais ideias

⁴⁹ Sobre isto vê-se em (CI, III, § 4): “A *outra* idiossincrasia dos filósofos não é menos perigosa: ela consiste em confundir o último e o primeiro. O que vem no final - infelizmente, pois não deveria jamais vir! -, “os conceitos mais elevados”, isto é, os conceitos mais gerais, mais vazios, eles põem no começo, *como começo*. [...] o mais elevado *não pode* ter se desenvolvido a partir do mais baixo, *não pode* ter se desenvolvido absolutamente.”

negligenciaram o fluxo dinâmico do mundo, as mudanças, o seu inesgotável vir a ser, uma vez que submeteram a vida a uma fixidez.

A busca pela unidade, a racionalização sufocaram a natureza do corpo como instintos, como conjunto de forças, o próprio ser humano teria escondido de si mesmo sua natureza pulsante, como indagou Nietzsche:

Sim, seria ele sequer capaz de alguma vez perceber-se completamente, como se estivesse em uma vitrina iluminada? Não lhe cala a natureza quase tudo, mesmo sobre seu corpo, para mantê-lo à parte das circunvoluções dos intestinos, do fluxo rápido das correntes sanguíneas, das intrincadas vibrações das fibras, exilado e trancado em uma consciência orgulhosa, charlatã! [...] (1983; p. 46).

Nietzsche especula que a razão, “atirou fora a chave: e aí da fatal curiosidade que através de uma fresta foi capaz de sair uma vez do cubículo da consciência e olhar para baixo”; concluindo que “...agora pressentiu que sobre o implacável, o ávido, o insaciável, o assassino, repousa o homem” (1983, p. 46)

A consciência fora então superestimada em detrimento do todo onde ela se insere, ela é apenas uma superfície de um campo muito maior; “o pensar que se torna *consciente* é apenas a parte menor, a mais superficial, a pior[...] (GC, 2012, §354). A consciência fora absolutizada, e o que chega até ela, deixa velado tudo o que a subjaz, escondendo um mundo de impulsos inconscientes:

Por longo período o pensamento consciente foi tido como o pensamento em absoluto: apenas agora começa a raiar para nós a verdade de que a atividade de nosso espírito ocorre, em sua maior parte, de maneira inconsciente e não sentida por nós; mas eu penso que tais impulsos que lutam entre si sabem muito bem fazer-se sentidos e fazer mal uns aos outros [...] (GC, IV, § 333)

Desta forma, aquilo que temos como lógica, o que inferimos por meio da racionalização é também resultado de um processo de luta entre impulsos. No entanto, a tradição filosófico-metafísica atribuiu à consciência um elevado e ilusório teor de essencialidade. Em uma superação desta idealização da consciência, Nietzsche propõe conceber a consciência a partir do corpo e seus impulsos constitutivos, situando-a em meio aos instintos humanos. Podemos então dizer que o

filósofo coloca a ideia de consciência no contexto biológico e fisiológico já abordados no item anterior, passando desta forma, a ser vista em seu caráter orgânico⁵⁰.

É no campo fisiológico que a consciência é tomada em seu caráter impulsivo, e desta forma instintivo, o que chega à consciência é apenas uma parcela dos instintos, e estes são parte da consciência e não o seu oposto. “Por detrás da consciência trabalham os impulsos” (FP, Agosto-Setembro de 1885, 39 [6]). A expressão “por detrás” não deve ser entendida como uma distinção da realidade, antes, nos leva a compreender que, para o filósofo, os instintos são dimensão da consciência.

Identificando a consciência com os instintos é imprescindível dizer que, embora ela tenha sido supra elevada, não devemos deixar de reconhecer a sua existência, no entanto, não mais em um nível ontológico. “[...] que tudo isso que chamamos de consciência é um comentário, mais ou menos fantástico, sobre um texto não sabido, talvez não “sabível”, porém sentindo” (A, 2016, § 119). Sabendo que Nietzsche escapa de uma visão dualista do ser humano, o que demarca a consciência dos demais instintos, os ditos inconscientes, é a linguagem⁵¹:

“A “experiência interna” só ganha a nossa consciência depois de ter encontrado uma linguagem que o indivíduo *compreende*... isto é, uma convicção de um estado em estados *mais conhecidos* nela (VP, início do ano de 1888, 15[91])

O pensamento consciente vincula-se à linguagem, é significado, expresso em sinais de comunicação. A linguagem permite trazer à tona estados inconscientes, torna possível a expressão do querer constitutivo do humano. No entanto, além

⁵⁰ “Tudo o que ganha a consciência é o último elo de uma cadeia, de uma conclusão. É apenas aparente o fato de que um pensamento seria causa de outro pensamento. O acontecimento propriamente articulado transcorre abaixo de nossa consciência: as séries que vêm à tona e a sucessão de sentimentos, pensamentos etc. são sintomas do acontecimento propriamente dito! - Sob cada pensamento se esconde um afeto. Cada pensamento, cada sentimento, cada vontade não nasceu de um impulso determinado, mas é um estado conjunto, toda superfície de toda a consciência, e resulta da constatação de poder instantânea de todos os nossos impulsos constituintes- portanto, do impulso justamente dominante, assim como dos impulsos que obedecem ou que resistem a ele. O próximo pensamento é um sinal do modo como toda a situação de poder entrementes se deslocou.” (VP, Outono de 1885, início de 1886 1[61])

⁵¹ Não faz parte do nosso objetivo entrar no debate acerca da linguagem para Nietzsche, no entanto, não é possível falar da consciência sem abordar este tema.

daquilo que é trazido pelos signos, o filósofo considera a existência de uma esfera muito maior, a saber, as atividades inconscientes: impulsos em permanente luta entre si. A razão (*intelligere*) que deveria ser entendida como manifestação de uma certa relação de impulsos - e isto se dá pela codificação da linguagem - é tomada como uma ferramenta estática, oposta aos impulsos.

Percebe-se aqui o esforço nietzschiano de dissolver mais uma dualidade, a saber, a separação entre fisiologia e psicologia. Entendemos que os processos psicológicos, tais como a consciência, encontram em Nietzsche uma base neurofisiológica. É voltando-se para o querer, que o filósofo consegue estabelecer essa aproximação, pois não existe uma estrutura neuro cerebral anterior, responsável pelo querer. Em uma perspectiva filosófica, ao homem não é facultada a possibilidade de atuar ou não enquanto vontade. A liberdade da vontade consiste somente no sentimento implicado de superioridade. Não existe um querer antes do agir - nisto parece consistir o equívoco da “teoria psicológica” - negligenciar o fato da vontade agir no homem e no ser vivo em geral, ou mais precisamente, nos numerosos seres vivos microscópicos que constituem o organismo. Nietzsche (BM, 2005, §19) observa: “Querer me parece, antes de tudo, algo *complicado*, algo que somente como palavra constitui unidade [...] digamos que em todo querer existe, primeiro, uma pluralidade de sensações [...]”. Continua ainda: “em todo ato da vontade há um pensamento que comanda; - e não se creia que é possível separar tal pensamento do “querer”, como se então ainda restasse vontade!” (*idem*). Para o filósofo “a vontade não é apenas um complexo de sentir e pensar, mas sobretudo um afeto: aquele afeto de comando” (*ibidem*). Embora na citação tenhamos falado de vontade no singular, é importante compreender que ela não é um ente que constitui outros entes, pois não atua sobre matéria, tão somente frente a outra vontade. Assim sendo não existe vontades fracas ou vontades fortes em si, elas só são assim caracterizadas no embate que estabelecem entre si, pois uma força só é força frente a uma resistência.

Na tradição⁵² até então vigente o ser humano, ingenuamente, olhou-se a si mesmo como absoluto controlador do querer e do pensar. O que parece ser afirmativo,

⁵² Cf. Marton (2010, p. 57).

na verdade nada mais é do que a negação das forças pulsantes de cada indivíduo, é preciso admitir que

um pensamento vem quando quer, e não quando “eu” quero; de modo que é um falseamento da realidade efetiva dizer: o sujeito “eu” é a condição do predicado “penso”. Isso pensa: mas que este “isso” seja precisamente o velho e decantado “eu” é dito de maneira suave, apenas uma suposição, uma afirmação, e certamente não uma “certeza imediata”. E mesmo com “isso pensa” já se foi longe demais (BM, 2005, § 17).

Elevar, sobremaneira o conhecimento, implica necessariamente em suprimir a vida, pois a coloca sob a sombra do pensar, o contrário acontece quando se reconhece que o pensamento emerge da luta de impulsos. Reconhecer tal luta não é uma atividade da introspecção, mas de uma busca pelo reencontro com a sua própria constituição natural.

Situado como parte da natureza homens e mulheres são distintos de todos os outros animais por carregarem uma especificidade - “é o mais doente, mais inseguro, mais mutável, menos determinado do que qualquer outro animal” (GM III, § 13). É possível também que sejam os mais saudáveis dentre os animais, isto quando a moral e a cultura funcionam como propulsoras da vida, afirmando suas potencialidades. Se o animal humano adoece, recaindo em erros, é justamente por sua insaciabilidade, pela busca de mais, por ser “ele, o grande experimentador de si mesmo, o insatisfeito, o insaciado que luta pelo domínio último com os animais, a natureza e os deuses” (*idem*).

Além da singularidade do ser humano frente aos outros animais, o existir de cada indivíduo é um acontecimento único, pois é impensável que o jogo de forças e lutas que constitui um organismo específico, volte-se a repetir. A partir disso, pensamos que em cada vivente existe uma unicidade da multiplicidade. É por isso que podemos afirmar que em Nietzsche o olhar se volta para o fenômeno empírico do humano, pois ele empreende seus esforços não em construir um sistema no qual possa enquadrar estes fenômenos, mas aponta caminhos para um retorno aos instintos criadores, e o caminho para este retorno é a avaliação do valor dos valores

morais a partir da ideia de vida, uma reconstituição histórico-filológica de como foi engendrada a moral no ocidente, como afirmação ou negação da vida.

Postulamos a Vontade de Poder como vontade de mais vida e esclarecemos que ao nosso ver somente ela é capaz de distinguir os homens dos demais animais. O ultrapassamento de si, motivado pelo imperativo de tornar-se si mesmo, encontra sua força dinâmica na própria estrutura do ser humano que se move pela vontade criadora, a qual nega uma postura ressentida e covarde para afirmar a vida como valor absoluto. A Vontade de Poder seria, então, vontade de mais vida, vontade criadora e dinamizadora da humanidade. Tal vontade parte de dentro para fora; arranca o homem do seu comodismo e de suas prisões interiores ao mesmo tempo em que o motiva a romper com as instituições e valores que o aprisionam. As premissas aqui propugnadas induzem a que se investigue a perspectiva avaliadora da moral desde a Vontade de Poder.

2.5 VONTADE DE PODER COMO PERSPECTIVA AVALIADORA DA MORAL

Durante muito tempo e até hoje, fomos acompanhados da ideia de que o ser humano é um animal racional, o fato é que esta célebre frase não omitiu a nossa animalidade. No entanto, percebemos que a cultura ocidental focalizou a racionalidade humana, em detrimento da sua animal(impulsiva). Não podemos desprezar o fato de que instintos e impulsos compõem o humano, contudo, também não podemos recusar que, diferentemente de outras espécies, somos distintos por sermos os únicos a atribuir valores às nossas ações e também a nós mesmos⁵³.

Nietzsche não se opõe ao fato de que homem atribua valores a si e as suas ações, no entanto, confronta a forma com a qual os valores foram estimados até então. Para ele, os sistemas filosóficos negligenciaram a pluralidade existente no mundo, as inúmeras relações que o compõem e, conseqüentemente, a grande variedade de perspectivas e interpretações através dos quais ele pode ser pensado.

⁵³ “O homem [Mensch, em alemão] designava-se como o ser que mede valores, valora e mede, como o “animal avaliador” (GM II, § 8)

O filósofo de Zaratustra constata que a cultura Ocidental foi marcada por duas acentuadas vertentes da tradição filosófica, a saber: a metafísica platônica e mais tarde o Cristianismo. Destas tradições, depreende-se dos valores um caráter absoluto, imutável, que está para além do próprio homem. Em Platão, encontramos uma moral alicerçada na ideia perfeita de Bem, na relação entre o mundo inteligível e sensível, entre o imutável e mutável. Séculos depois, no cristianismo, o homem a fundamenta em Deus, que em sua infinita bondade é o criador de todas as coisas. Nele, o cristão encontra sua origem e seu “*télos*”. O ato de criar implica necessariamente uma teleologia moral⁵⁴. A criatura deverá voltar-se ao Criador. O homem enquanto ser terreno, efêmero, encontra sentido para a sua existência no sumo bem, eterno e atemporal. Depois de sua morte, toda sua vida terrena será submetida ao jugo divino, justiça perfeita que reconstituirá as possíveis injustiças do mundo, levando-o ou ao paraíso ou ao inferno.

É por meio de um vasto conhecimento, histórico, filológico, fisiológico e psicológico, que Nietzsche se opõe à estas fundamentações dos valores morais. O cristianismo, segundo ele, está numa espécie de linha de continuidade do platonismo⁵⁵. É notável que tanto no platonismo como no cristianismo, os valores estão fundados a partir de um mundo suprassensível, e é contra este tipo de fundamentação de valores que Nietzsche se manifesta; “Por fortuna logo aprendi a separar o preconceito teológico do moral, e não mais busquei a origem do mal por trás do mundo.” (GM, prólogo, p. 9). Para ele, uma autêntica investigação dos valores morais não deve ser alicerçada numa origem transcendente dos valores, antes, é através do próprio homem que os valores são criados e engendrados na história.

Percebemos então que Nietzsche não nega a presença de reflexões de cunho moral na história da filosofia⁵⁶. Contudo, aponta para a falta de uma reflexão genuína sobre a moral, na verdade, nunca se olhou para os valores a partir deles próprios. Diante disso ele propõe uma reflexão a partir de um novo critério:

⁵⁴ Cf. MELO NETO, J. Nietzsche: o eterno retorno do mesmo, a transvaloração dos valores e a noção de trágico, p. 166.

⁵⁵ (BM, prólogo, p. 8)

⁵⁶ “A velha filosofia [...] sempre escapou à investigação sobre a origem e a história dos sentimentos morais.” (HH, § 37., p. 43)

Necessitamos de uma crítica dos valores morais, o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão: para isto é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram (moral como consequência, como sintoma, máscara, tartufice, doença, mal-entendido; mas também moral como causa, medicamento, estimulante, inibição, veneno), um conhecimento tal como até hoje nunca existiu nem foi desejado. (GM, prólogo, p. 12).

Para Nietzsche, distante de uma origem metafísica, os valores foram engendrados em um determinado tempo e espaço e por determinados povos. Os conceitos “bom” e “mau” foram, em algum momento, cunhados e inseridos na história, depois modificados mediante as relações sociais. Repensar o valor dos valores, implica, antes, situá-los no contexto no qual foram criados:

Deveríamos, com todo o rigor, admitir o que se faz necessário por muito tempo, o que unicamente se justifica por enquanto: reunião de material, formulação e ordenamento conceitual de um imenso domínio de delicadas diferenças e sentimentos de valor que vivem, crescem, procriam e morrem [...] Sem dúvida: até agora ninguém foi modesto a esse ponto. (BM, §186, p. 74).

Uma vez que a ideia de que os valores não têm origem metafísica, é sob o viés da história das civilizações e povos que eles devem ser investigados. Diante dessa necessidade, o filósofo instaura um exame histórico, parte de um método chamado de procedimento genealógico. Este procedimento lhe fornece dados importantes sobre a reflexão das questões morais e permite ainda o rompimento com o pensamento metafísico-religioso na constituição dos valores.

Na busca de uma origem em diferentes povos e lugares, o filósofo estuda as diversas concepções dos valores “bom” e “mau”. “Sob que condições o homem inventou para si os juízos de valor “bom” e “mau”? E que valor têm eles?” (GM, prólogo, p. 12). A pergunta de cunho genealógico indica um caminho a ser percorrido pelo filósofo. O que expressamos quando dizemos que algo é “bom” ou “mau”? O que faz com que o “bom” seja visto como positivo e ainda como superior ao “mau”?

Nesta empreitada de busca histórica e conceitual, Nietzsche percebe uma mutação do que se entende por “bom” e por “mau”. A sua interpretação sobre essas mudanças lhe permitiu constatar que ao cunhar valores, as civilizações o faziam a

partir de diferentes perspectivas avaliadoras. Surge então a necessidade de entender as avaliações a partir das quais se originam os valores, e os próprios valores a partir dos quais as avaliações conferem valor aos valores.⁵⁷

Mas para não permanecer numa ideia cíclica, introduzindo apenas outra perspectiva avaliadora, Nietzsche propõe um novo referencial que esteja além das próprias perspectivas avaliadoras. Ele propõe um critério que se impõe por si mesmo⁵⁸, o valor vida: Ao falar de valores, falamos sob a inspiração, sob a ótica da vida: a vida mesma nos força a estabelecer valores, ela mesma valora através de nós ao estabelecermos valores... (CI, § 5, p. 30).

Para Nietzsche é a partir da vida que se faz qualquer valoração moral, pois só possível fazê-lo enquanto vivente⁵⁹. É também a partir da vida como valor que o filósofo alemão acredita poder avaliar as avaliações dos valores, mais especificamente, as avaliações que a estimam, a afirmam, a elevam e as avaliações que a negam.

Uma moral que se apresenta como opositora da própria vida é sinal de decadência, doença, pois negaria a própria natureza do vivente. Daí pode-se compreender que a sua crítica a Sócrates parte do fato do ateniense iniciar uma tradição que não estima a afirmação dos instintos da vida, ao contrário, os submete em função de uma supremacia da introspecção, da interioridade da razão como orientadora da virtude humana, algo que justificasse a vida⁶⁰.

Sócrates e o cristianismo possuem algo em comum, conforme Nietzsche, ambos reprovam a vida enquanto vida, asfixiando seus instintos, seus impulsos. E na condição de viventes não poderiam ser juízes dela, pois suas avaliações partem da própria vida. O valor vida só poderia ser alcançado fora dela. Todavia, ao estabelecer valores o vivente sempre o faz sob a ótica da vida⁶¹, a partir daí Nietzsche conclui que

⁵⁷ Cf. Marton (2010, p. 87).

⁵⁸ Cf. Ibidem, p. 102.

⁵⁹ Cf. Melo Neto (2013, p. 121).

⁶⁰ Cf. (CI, §2, p. 14).

⁶¹ Quando utilizamos a expressão vida nos referimos à existência, ao fator biológico sem juízo de valor.

negar a vida e seus impulsos é o afirmar de uma vida decadente, uma vez que desta forma o homem opera numa recusa de sua própria natureza, uma espécie de vida que prima a antinatureza da moral:

Dado que se tenha compreendido o caráter hediondo dessa revolta contra a vida, que se tornou quase sacrossanta na moral cristã, compreendeu-se também, felizmente, uma outra coisa: o que há de inútil, aparente, absurdo, *mentiroso* numa tal revolta. Uma condenação da vida por parte do vivente é, afinal, apenas um sintoma de uma determinada espécie de vida: se tal condenação é justificada ou não, eis uma questão que não chega a ser levantada [...] (CI, §5 p. 30).

E para assimilarmos melhor os dois modos antagônicos de valorar, um que afirma, outro que nega a vida, recordemos o que Nietzsche entende por vida: lembremos que para o filósofo, vida e Vontade de Poder estão juntas. É entendendo a Vontade de Poder como força, vontade de efetivar as potencialidades, como necessidade impor-se, apropriar-se, que podemos falar de um antagonismo dos valores:

A vida mesma é essencialmente apropriação, ofensa, sujeição do que é estranho e mais fraco, opressão, dureza, imposição de formas próprias, incorporação e, no mínimo e mais comedido, exploração. (BM, §259, p. 154).

Mesmo na constituição biológica de um ser vivo, todos os microrganismos que o integram lutam entre si, um passa a se impor diante do outro, em uma luta de forças que não se equilibra. Nietzsche coloca a vida como valor, considerando a sua vontade de domínio, de apropriação, uma vez que se pode atuar na afirmação ou negação desta natureza impulsiva.

Neste trabalho, já vimos que a esfera biológica, em Nietzsche, possui uma congruência com a esfera psicológica. Desta congruência podemos entender que ao ser humano não é facultado a possibilidade de exercer ou não a vontade, uma vez ele é um todo de forças e como um é também força em relação aos outros. É somente a partir do valor vida como afirmação da própria vida, como o querer efetivar potencialidades e virtudes, que podemos compreender a distinção feita por Nietzsche entre os dois modos de valorar presentes no Ocidente. A moral de senhores, que opera afirmando a vida, de um exercer das potencialidades, e a moral de escravos que a recusa, tornando-a decadente.

2.5.1 A moral de senhores

Doravante vamos nos deter no primeiro modo de valorar, a moral como afirmação da vida. Em a *Genealogia da moral* (2009), Nietzsche critica os psicólogos ingleses por enxergarem a origem do conceito “bom” de forma equivocada, a saber: “o juízo “bom” não provém daqueles aos quais se fez o “bem”.” (GM, 2009, p. 16). Desta forma, opõe-se a ideia de que o ser “bom” estaria ligado ao reconhecimento de boas ações, nas palavras do próprio autor, “ações não egoístas”, ou seja, um reconhecimento exterior.

Nietzsche, no entanto, detecta um ponto de intersecção em diversas designações de “bom” que lhe permite apontar uma outra origem do valor “bom” :

Descobri então que todas elas remetem à mesma transformação conceitual - que, em toda parte, "nobre", "aristocrático", no sentido social, é o conceito básico a partir do qual necessariamente se desenvolveu "bom", no sentido de "espiritualmente nobre", "aristocrático", de "espiritualmente bem-nascido", "espiritualmente privilegiado". (GM, 2009, p. 18).

A origem do valor “bom”, foi criada a partir de “um olhar para si”, de um reconhecer-se como nobre⁶², e nobreza não num sentido social ou econômico, mas como uma espécie de superioridade da própria força, a força que se impõe perante outras forças. Aquele que efetiva suas potencialidades, exerce suas virtudes se autodenomina como “bom”. Depois, por decorrência esse valor é ampliado também aos seus atos⁶³. Nietzsche situa essa nobreza no legado histórico de diferentes civilizações do ocidente e em períodos específicos, apontando um aspecto basilar desse modo de valoração, uma diferenciação estabelecida pelo nobre em relação ao seu oposto, o homem comum, simples.⁶⁴

Para ser bom, o bom não precisa do reconhecimento do fraco, é preciso antes, que o bom seja reconhecido por outro bom. A força deverá ser exercida diante de outra força. Este valor emerge do modo de ser do nobre, que se coloca como alguém diferenciado, viril, saudável, forte:

⁶² Cf. MARTON (2010, p. 96).

⁶³ Cf. MARTON, S. Nietzsche: Das forças cósmicas aos valores humanos, p. 88.

⁶⁴ Interessante ver a análise etimológica de “ruim” na língua alemã. Nietzsche mostra que *schlecht* é idêntico a *shlict*, e este último é traduzido como *simples*. Tais termos eram utilizados para designar, o homem comum, simples. (GM, 2009, p. 18).

Os juízos de valor cavaleiresco-aristocráticos têm como pressuposto uma constituição física poderosa, uma saúde florescente, rica, até mesmo transbordante, juntamente com aquilo que serve à sua conservação: guerra, aventura, caça, dança, torneios e tudo o que envolve uma atividade robusta, livre, contente. (GM, 2009, p. 22).

Podemos compreender melhor como funciona o reconhecimento das forças a partir do exemplo da Grécia Antiga utilizado por Nietzsche. Na cultura homérica o homem completo é o *áristos*, aquele que possui excelência, superioridade por ter destacada vitalidade, por ter bom manejo das armas, por dominar a arte da guerra. O espírito heroico predominante é a *areté*, a virtude, a força, a capacidade. Estes dois termos estão ligados, o objetivo do homem grego é ter *areté*, ser *áristos*. Tal feito só pode ser alcançado a partir do espírito guerreiro, no combate de iguais, através do qual o guerreiro grego alcança a *Kleos*⁶⁵, o guerreiro quer ser cantado pelo *Aedo*⁶⁶.

O espírito heroico dos guerreiros representa o mais elevado tipo de vida. A vitória em combate é a efetivação da virtude humana, não apenas vencer o adversário, mas mostrar numa bela luta a *areté* alcançada através do esforço de aperfeiçoamento das suas potencialidades naturais. Os heróis dedicavam a sua vida num aprimoramento físico e mental para ocupar posição hegemônica entre seus pares, ser o forte entre os fortes.

O nobre se coloca como forte; eu sou o forte, viril, virtuoso, guerreiro, quem não é assim é apenas ruim. Se o valor “bom” dos fortes nasce de uma efetivação de suas virtudes, o valor “ruim” surge apenas para nominar o seu contrário, o homem fraco, impotente, que se caracteriza por aquilo que o bom não é.

Seu conceito negativo, o “baixo”, “comum”, “ruim”, é apenas uma imagem de contraste, pálida e posterior, em relação ao conceito básico, positivo, inteiramente perpassado de vida e paixão, “nós, os nobres, nós, os bons, os belos, os felizes!” (GM, 2009, p. 22).

A criação de valores por parte do nobre não está ligada a utilidade das ações, mas à superioridade do nobre em relação ao fraco, ao homem comum, simples. O valor “bom” não corresponde a esta ou aquela atitude, mas àquele que se coloca como

⁶⁵ glória ou notoriedade

⁶⁶ poetas que cantavam as lendas na Grécia Antiga

bom, e “bom” somente predica as ações enquanto consequência, quando estas afirmam a força daquele que a exerce. “Bom” e “ruim”, na perspectiva do senhor estão ligados ao modo de ser. O “ruim” é o comum, aquele que não se diferencia da massa, que se coloca como frágil, tem a vida num conformismo de suas debilidades, ele designa os desprezíveis, indignos de serem inimigos.⁶⁷

Além do modo de valorar do senhor existe a perspectiva avaliadora do escravo, esta, opera numa inversão da moral de senhores. Na moral de escravos o princípio criador não parte mais de um modo de ser que visa à exuberância da vida a partir de uma afirmação de si próprio. A fundamentação dos valores na moral do escravo nasce a partir do ressentimento, da negação, da inversão dos valores dos senhores.

2.5.2 A moral de escravos

É a partir de uma negação e oposição à moral do senhor que nasce a moral do escravo, ela não se caracteriza por um ato criador, antes, por uma inversão dos valores apresentados na moral do senhor. O ressentido fundamentará sua moral não ap arir de um olhar para si, mas primeiramente em um olhar para fora, para aquilo que ele não é.

A rebelião escrava na moral começa quando o próprio ressentimento se torna criador e gera valores[...] Enquanto toda moral nobre nasce de um triunfante Sim a si mesma, já de início a moral escrava diz Não a um "fora", um "outro", um "não-eu" - e este Não é seu ato criador. Esta inversão do olhar que estabelece valores – **este necessário dirigir-se para fora, em vez de voltar-se para si é algo próprio do ressentimento: a moral escrava sempre requer, para nascer, um mundo oposto e exterior, para poder agir em absoluto - sua ação é no fundo reação.** (GM, 2009, p. 26, grifo nosso).

Nietzsche constata que ao cunhar valores os “fracos” o fazem a partir de um ressentimento. Logo, para compreendermos como se dá esse processo, é fundamental trazer um pouco do exame histórico a partir do qual o filósofo pôde constatar a existência deste princípio avaliador. É através da história das civilizações

⁶⁷ Cf. Marton (2010, p. 88)

do Ocidente, que ele conclui que esse tipo de valoração nasce como “reação” do oprimido diante de seu opressor. No entanto, reagir para o fraco é justamente assumir a impotência da reação, ou seja, reagir dá lugar ao ressentir.⁶⁸

O ressentimento, segundo o filósofo alemão, se deu por uma reviravolta nos referenciais a partir dos quais os valores foram construídos, uma mudança que ele chamou de *tresvaloração*⁶⁹ dos valores. Embora tenhamos em outros momentos históricos a presença desse tipo de mudança, é apenas ao se referir ao judaísmo e ao cristianismo que Nietzsche utilizará a expressão *tresvaloração dos ressentidos*.⁷⁰

Os judeus, povo escravizado por outras civilizações, incapazes de uma reação, forjaram uma nova moral, que consiste na inversão dos valores aristocráticos. Eles depositaram sua vingança num plano transcendente - já que não conseguimos ser aquilo que eles são, tomemos isso como um erro, como crueldade -, é o ato de resignar, de aceitar a força e a imposição dos que oprimem que nos faz sermos bons, eles são os maus.

Foram os judeus que, com apavorante coerência, ousaram inverter a equação de valores aristocrática (bom = nobre = poderoso = belo = feliz = caro aos deuses), e com unhas e dentes (os dentes do ódio mais fundo, o ódio impotente) se apegaram a esta inversão, a saber, "os miseráveis somente são os bons, apenas os pobres, impotentes, baixos são bons, os sofredores, necessitados, feios, doentes são os únicos beatos, os únicos abençoados, unicamente para eles há bem-aventurança - mas vocês, nobres e poderosos, vocês serão por toda a eternidade os maus, os cruéis, os lascivos, os insaciáveis, os ímpios, serão também eternamente os desventurados, malditos e danados!..." (GM, 2009, I, §7, p. 23).

Percebemos que para esse tipo de moral ser possível, necessariamente deveria haver um Deus, para que através dele acontecesse aquilo pelo qual os escravos se conformaram com opressão, uma espécie de vingança, onde os humilhados seriam exaltados, e os dantes exaltados arcariam com a sua crueldade. Como dito, fica evidente que a valoração moral do escravo opera por meio da inversão da moral do senhor. O escravo, imbuído de um ressentimento, nega as qualidades do

⁶⁸ Cf. Marton (2010, p. 90).

⁶⁹ Cf. (GM, p. 23).

⁷⁰ Cf. Melo Neto (2013 p. 167).

senhor. A afirmação da vitalidade, na verdade, é um equívoco, uma obsessão errônea, abraçar a impotência é o caminho certo.

O cristianismo, para Nietzsche, opera numa continuidade do ressentimento do judaísmo, porém, os cristãos foram mais além. Ao cunharem um mundo divino, onde haveria um juízo final em que os ressentidos seriam compensados por seu sacrifício, e os senhores seriam condenados por sua perversão, os cristãos intensificaram a resignação já presente nos judeus.⁷¹

Sabe-se quem colheu a herança dessa tresvaloração judaica... A propósito da tremenda, desmesuradamente fatídica iniciativa que ofereceram os judeus, com essa mais radical das declarações de guerra, recordo a conclusão a que cheguei num outro momento (BM, 2005, § 195) - de que com os judeus principia a revolta dos escravos na moral: aquela rebelião que tem atrás de si dois mil anos de história, e que hoje perdemos de vista, porque foi vitoriosa... (GM, 2009 §7, p. 23).

Judaísmo e cristianismo seriam os grandes responsáveis por promoverem essa inversão de valores. O “bom” da moral do senhor passa a ser “mau” na perspectiva do escravo, e o que era “ruim” para o senhor agora se torna “bom”. A fraqueza sob a ótica do ressentimento se torna força, a renúncia, resignação se tornam virtudes.

Precisamente o oposto do que sucede com o nobre, que primeiro e espontaneamente, de dentro de si, concebe a noção básica de “bom”, e a partir dela cria para si uma representação de “ruim”. Este “ruim” de origem nobre e aquele “mau” que vem do caldeirão do ódio insatisfeito - o primeiro uma criação posterior, secundária, cor complementar; o segundo, o original, o começo, o autêntico feito na concepção de uma moral escrava. (GM, 2009, §11, p. 28).

Uma tal moral, nos contornos da crítica do filósofo, oferece a possibilidade de um posicionamento negativo diante da vida, de sua negação, de seu total e absoluto

⁷¹ Podemos compreender melhor essa intensificação da resignação do cristianismo em relação ao judaísmo, quando Nietzsche aponta para algumas diferenças entre o próprio Cristo e o cristianismo. O Cristo teria levado ao extremo essa designação, inclusive na aceitação tranquila da morte, contudo é a religião cristã que apregoa a ideia uma vingança além-vida. “Para poder dizer não a tudo que representa nesta terra o movimento ascendente da vida, a boa constituição física, a potência, a beleza, a afirmação de si mesmo, o instinto do ressentido teve de inventar outro mundo, a partir do qual essa afirmação da vida aparecesse como o mal em si, como o que deveria ser rejeitado.” (GM, 2009 §8, p. 24).

desprezo. Nossa reflexão deter-se-á, desde agora, a refletir essa questão em torno de um ajuizamento da vida.

2.5.3 Afirmação e negação da vida

Mediante a caracterização dos dois modos existentes de valorar aqui já apresentados, podemos estabelecer com exatidão as diferenças dessas duas perspectivas. Elas podem ser condensadas a partir do novo referencial proposto por Nietzsche, a saber, o valor vida. Enquanto a moral do senhor trabalha na afirmação desse valor fundamental, a moral do escravo o faz a partir da negação dele.

Exigir da força que não se expresse como força, que não seja um querer-dominar, um querer-vencer, um querer-subjugar, uma sede de inimigos, resistências e triunfos, é tão absurdo quanto exigir da fraqueza que se expresse como força. (GM, 2009, §13 p. 33).

O senhor valora com os termos “bom” e “ruim”, o escravo por sua vez, transforma em “mau” o que o nobre entende “bom” e em “bom” aquilo que era considerado como “ruim”. A moral do senhor atribui valores ao homem, depois, como consequência aos atos. A moral do escravo, no entanto, parte das ações, elas é que são valoradas. Nesta perspectiva avaliadora, exercer ou não a Vontade de Poder seria facultado ao homem. Assim sendo, ele homem pode recusar a sua vontade constitutiva, o que implica uma atitude de recusa e sufocamento da vida. Negar a vida enquanto potência, enquanto constante querer, é negar-se a si próprio, colocar-se em uma posição de expectador diante do espetáculo de lutas e forças que aí está.

O pensamento da Vontade de Poder acerca da avaliação moral nos remete, imediatamente, à sua relação com o ensinar filosofia em que pese nossa convicção de uma filosofia voltada para as questões da vida, apresentada por crianças e adolescentes. Nosso empreendimento a seguir foca-se na reflexão das possibilidades de pensar processos educacionais inspirados na filosofia de Nietzsche. Não estamos abraçados pela pretensão de postular uma Filosofia da Educação Nietzscheana. Ao nosso ver, seria esforço ineficaz. Conforme aludido na Introdução desta dissertação, nossa aproximação do filósofo não se faz desde uma postura de discipulado. Temos

críticas que nos acompanham em nossa visada. Entretanto, enxergamos inúmeras possibilidades de inspirar nosso filosofar no quanto filosofou o alemão filólogo/filósofo.

3 VONTADE DE PODER: INSPIRAÇÃO PARA ENSINAR FILOSOFIA

Provavelmente uma das principais investidas para o ingresso do pensador Nietzsche no esforço de produção filosófica deu-se, inicialmente no escrito das intempestivas e nas famosas conferências realizadas na Sociedade Acadêmica da Basileia, em 1872, com o título Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino, nas quais critica a massificação do ensino moderno e a superficialidade dos currículos.

Nas conferências, Nietzsche quando fala da escola, fala da escola de seu tempo. Amaral (2008, p. 77) expressa que

Relativo à educação de sua época pode ser resumido através de dois conceitos, *Bildung* e *Gelehrsamkeit*, ou seja, cultura e ciência. Segundo ele, os estabelecimentos de ensino só tratam de cultura na aparência, pois, na realidade, sua preocupação principal é com a ciência. Ambos os conceitos dizem respeito à educação, mas segundo concepções bastante distintas. Para Nietzsche, o fato de a concepção científica de educação estar ocupando os espaços educacionais decorreria da interferência do Estado e da ciência em suas diretrizes.

Tal escola suplanta o cânon humanista da filosofia moderna, pelo tecnicismo científico-burocrático, tornando-se sempre mais um aparato do Estado e à serviço da reprodução de sua cultura e do alinhamento com as ideias dominantes de tal forma a prestar-se à formação daquilo que Nietzsche consignou chamar de “animal de rebanho”. Trazemos apenas um recorte das conferências em razão de breve determinação de um lugar de fala de nosso filósofo e da aproximação que sua crítica parece guardar com os modelos educacionais vigentes. As críticas que Nietzsche dirige aos estabelecimentos de ensino da sua época voltam-se sobretudo a esse comprometimento que ele identifica com a burocratização e a reprodução promovida por eles.

Uma outra linha de pensar a educação desde Nietzsche pode centrar-se na sua terceira intempestiva, intitulada, Schopenhauer como Educador, de 1874. Nietzsche enxerga Schopenhauer como um filósofo que não se dobrou ao Estado, nem à filosofia acadêmica, nem à cultura de seu tempo. Por isso o trata como uma espécie de mestre, pois admira aquele que jamais se curvou às exigências

sancionadas pelas instituições e saberes institucionais, nem às exigências do mercado editorial. “Nietzsche, valoriza essa autonomia e independência como traço fundamental do mestre-filósofo.” (BARRENECHEA, 2015, p. 9). Tomando o pensador como modelo, Nietzsche fala do filósofo como mestre. Barrenechea (2015, p. 14) explica que segundo Nietzsche, a Intempestiva, à luz de Schopenhauer, propõe:

a independência, a liberdade como traço essencial: “[...] liberdade viril de caráter, conhecimento precoce dos homens, educação que não pretende formar um erudito, ausência de qualquer estreiteza patriótica, de qualquer obrigação de ganhar seu pão, de obediência ao Estado – em suma, liberdade, sempre liberdade.” Em virtude dessa autonomia, o mestre poderá arrogar-se a condição de um genuíno crítico do seu tempo, de um lúcido hermeneuta de sua época.

Como se pode atestar, há uma preocupação específica de Nietzsche com a educação, embora não se possa chamá-lo de Filósofo da Educação ou defender uma pedagogia nietzschiana. Entretanto, por vislumbrarmos elementos importantes para a Filosofia e o Ensino de Filosofia, atrevemo-nos no capítulo em questão a socializar nossas concepções e pesquisas em torno da temática.

3.1 O ENSINO DE FILOSOFIA COMO LUGAR DE FALA DA VIDA

Aproximamo-nos de Nietzsche, mais especificamente de sua reflexão sobre a Vontade de Poder, não para extrair dela, um manual pedagógico, ou ainda para um mero resgate das críticas que ele fez à educação de seu tempo⁷², ainda que julguemos ser possível aplicá-las também à conjuntura atual.

Concebemos que ao falar sobre o ensino de filosofia não conseguimos escapar de alguma percepção crítica sobre a educação, mais especificamente da experiência na qual estamos inseridos. No entanto, é mister dizer que o relevo do nosso trabalho não se compraz em ser mais um, entre tantos outros, que visa destacar as frustrações da educação escolar como lugar disciplinador, enfadonho, arcaico etc. Navegando por um caminho distinto, queremos pensar o ensino de filosofia, e por

⁷² Sobre estas críticas, recomenda-se a leitura da apresentação de Noéli Correia de Melo Sobrinho em NIETZSCHE. Escritos sobre educação (2003, p. 7)

consequente a educação, como espaço de afirmação da vida, por meio do qual o indivíduo pode pensar a sua própria experiência, ser crítico de suas próprias visões e tornar-se livre para novos comportamentos.

Realizando uma aproximação entre Vontade de Poder e ensino de filosofia não sugerimos uma pretenciosa bula para um “melhoramento do sujeito, tampouco da escola”. Com essa confluência, almejamos deixar cintilar em nós uma intersecção por meio da qual julgamos ser propício fazer o encontro/reencontro do humano com uma cultura da vida⁷³, destacando a sua dimensão pulsional.

Considerando o que fora exposto no primeiro capítulo deste trabalho, sabemos o quanto é complexo associar Vontade de Poder ao âmbito da educação, uma vez que não podemos negar o caráter conflitante-dramático das relações, já que tomando-as como um jogo de forças, necessariamente, as inserimos no âmbito da luta, das tensões que constituem o mundo.

No âmbito da luta podemos ser tentados a encarar a vida como uma competição mordaz, onde os mais vigorosos sobrevivem e as pessoas mais frágeis seriam lançadas em um embate, cujo resultado seria a sua categorização em fracos e fortes. No entanto, concebemos como precipitada a interpretação de que Nietzsche cria uma tipologia dicotômica de seres: inferiores e superiores. Tal linha de pensamento incorreria em um determinismo limitador, onde alguns são propensos a serem fortes, e outros, condicionados a serem fracos, a partir de uma predeterminação. Sobre isto, concordamos com o posicionamento deleuziano:

Aqueles que Nietzsche chama de senhores são seguramente homens de potência, mas não homens de poder, pois o poder se julga pela atribuição dos valores em curso.” Ou seja, as figuras de seres superiores e inferiores, aparecem como representações de momentos distintos da força. (DELEUZE, 2006, p. 61)

Assinalamos que ao caracterizar a luta de forças própria da Vontade de Poder, não pretendemos, de modo algum tyrannizar a educação. Sobre este tema, interessante

⁷³ Quando falamos aqui de cultura da vida, nos referimos à compreensão da vida como incessante busca de mais vida, de poder ser. A natureza que não se afirma apenas em sua preservação, mas que orienta-se pela busca de mais força, pela superação de resistências.

ver que Nietzsche, ao esboçar uma imagem do educador, atribui-lhe a função de evitar o despotismo entre as forças:

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 às outras forças; eu imaginava que sua tarefa educativa consistiria principalmente em transformar todo homem num sistema solar e planetário que me revelasse a vida, e em descobrir a lei da sua mecânica superior (SE, 2003, p. 143).

Consideradas as observações acima, atentamos ao fato de que não é a vida em sua tônica agonística que desejamos transpor para a reflexão sobre ensino de filosofia, mesmo porque os debates sobre educação já trazem em si, dilemas como inclusão, meritocracia, injustiças sociais etc. Interessa-nos sobrelevar a sua dimensão pulsional, aquilo que faz com que cada sujeito seja o intérprete singular de sua própria existência e do mundo do qual faz parte. Concordamos com Larrosa (2009, p. 17) quando este diz que “viver é interpretar, é dar um sentido ao mundo e atuar em função desse sentido”.

Partimos então do pressuposto de que, ao nosso ver, nossa atuação em filosofia pode e deve viabilizar e valorizar as reflexões singulares que os alunos possam ter acerca do mundo da vida. Dito isto, não se trata, pois, de acrescentar o substrato filosófico ao mundo cognitivo dos alunos, mas, antes, fazer com que a tradição filosófica os auxilie na percepção de si como construtores de sentidos e das interpretações acerca do mundo, pois:

Jamais encontraremos o sentido de alguma coisa (fenômeno humano, biológico ou até mesmo físico) se não sabemos qual é a força que se apropria da coisa, que a explica, que dela se apodera ou nela se exprime. Um fenômeno não é uma aparência, nem mesmo uma aparição, mas um signo, um sintoma que encontra seu sentido numa força atual (DELEUZE, 2001, p. 5).

Na sala de aula, mormente no ensino de filosofia, acreditamos que o trato dos alunos como receptáculos de conteúdos, suprime o seu existir como criador de sentidos, configurando uma educação mórbida e acentuando o enfado da sala de aula. É verdade que consideramos também que o comodismo e a indolência, fazem os indivíduos ficarem na inércia, como animal de rebanho, esquecendo o alegrar-se

consigo próprio⁷⁴. No entanto, não conseguimos nos esquivar da potencialidade que julgamos ter, enquanto professor de filosofia, de interagir com os nossos alunos, mediando a superação daquilo que já fora imposto pela cultura, evidenciando lhes, o caráter criador que cada um tem, enquanto acontecimento singular⁷⁵.

Com a metáfora de um viajante, Nietzsche principia a sua terceira intempestiva (2003). Este andarilho percebe a propensão de muitos países e povos à preguiça, que reside no fato de que estes, com os espíritos gregários que o regem, deixam-se levar por costumes e opiniões, afinal, é mais cômodo pertencer à massa. O sentido desta intuição, embora há um tempo realizada, não deixou, em nossa visão, de ser atual. Deparamo-nos com o que avaliamos ser uma face paradoxal da sala de aula e por conseguinte da disciplina que chamamos de filosofia, a saber; se por um lado a educação serve como meio de inserção na sociedade e na cultura, como no aprendizado da língua, por exemplo, por outro, deve mediar o despertar de consciências que possam gritar: “Sê tu mesmo” Tu não és isto que agora fazes, pensas e desejas”⁷⁶

É nesse contexto de superação da cultura vigente, que Schopenhauer surge para Nietzsche como um modelo de filósofo através do qual os homens poderiam se elevar acima da cultura da época. Não é o caso, no entanto, de eleger Schopenhauer como um mestre que orienta um discipulado, mas de enxergar nele, o exemplo de atitude que eleva o homem a um patamar superior de cultura. Conforme podemos ver a seguir:

Para descrever como foi importante para mim o primeiro olhar que lancei aos escritos de Schopenhauer, é preciso que me detenha um pouco numa imagem que me preocupou incontestavelmente na juventude, mais frequentemente e mais decisivamente do que qualquer outra. Quando outrora eu me entregava, por vontade própria, a fazer minhas promessas, imaginava que o terrível esforço, o tremendo dever de me educar a mim próprio, me seria poupado pelo destino, porque no momento propício encontraria um filósofo para me educar, um verdadeiro filósofo a quem se pudesse obedecer sem mais reflexão, porque se teria nele mais confiança do que em si próprio. (SE, 2003, p. 142)

⁷⁴ Cf. (SE, 2003, p. 138).

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ Ibid.

Schopenhauer aparece então como retrato de uma filosofia que consegue abraçar a busca de uma cultura superior, desvencilhando-se das amarras dos costumes vigentes, tornando possível alcançar um tipo elevado de superioridade.⁷⁷ O libertar-se de uma cultura dominante não é consequência de um negacionismo da cultura, antes, de uma crítica à cultura que não faz florescer no humano, as potencialidades de sua natureza, como nos propõe Nietzsche:

Era então verdadeiramente tornar meus desejos por realidade, quando imaginava poder encontrar como educador um verdadeiro filósofo, capaz de elevar alguém acima da insuficiência da atualidade e de ensinar novamente a ser *simples e honesto* no pensamento e na vida, e portanto intempestivo, no sentido mais profundo da palavra (SE. 2003, p. 146)

Como já dissemos anteriormente, os primeiros textos de Nietzsche apresentam o homem superior como um gênio, figura de complexa conceituação na obra do filósofo alemão, mas de cuja lição queremos extrair, com liberdade de interpretação, a imagem de um artista que retira de si próprio, e não dos moldes que a cultura oferece, o conhecimento básico sobre a vida. Uma espécie de espírito livre⁷⁸ que se distancia do servilismo do seu tempo e cultura, eis aí o encanto de Nietzsche pela filosofia de Schopenhauer e que se identifica com o caráter intempestivo da citação que precede esse parágrafo.

De modo análogo, assim como Schopenhauer inspirou Nietzsche, somos inspirados pelo pensador alemão no nosso fazer filosofia em sala de aula. A partir dele, consideramos a necessidade de uma prática docente promotora de um espaço

⁷⁷ Sabe-se que o homem superior é um tema complexo na obra nietzschiana, acreditamos não ser possível precisar conceitualmente quem ele é, sua constituição etc. Ainda nos deparamos com o fato de que o tipo de imagem um homem superior perpassa toda a obra nietzschiana, com significações distintas. No entanto, o que se faz interessante para nossa reflexão é a postura do homem superior identificada especificamente com o gênio- fato que acontece nos primeiros textos de Nietzsche- uma vez que este nos serve de mecanismo para inspiração em nossa prática docente.

⁷⁸ No período intermediário da obra de Nietzsche, o gênio se aproxima de alguém que busca a liberdade, do espírito livre, conforme: A origem do gênio. – A engenhosidade com que o prisioneiro busca meios para a sua libertação, utilizando fria e pacientemente cada ínfima vantagem, pode mostrar de que procedimento a natureza às vezes se serve para produzir o gênio – palavra que, espero, será entendida sem nenhum ressaibo mitológico ou religioso –: ela o prende num cárcere e estimula ao máximo o seu desejo de se libertar. – Ou, para recorrer a outra imagem: alguém que se perdeu completamente ao caminhar pela floresta, mas que, com energia invulgar, se esforça por achar uma saída, descobre às vezes um caminho que ninguém conhece: assim se formam os gênios, dos quais se louva a originalidade. (HH, 2005, p. 160-1).

onde o aluno, sinta-se livre, para se repensar, ou reformular o modo com o qual interpreta o mundo e a si mesmo, e isto a partir da sua própria vida. Ora, como vimos no capítulo anterior, cada indivíduo é único em sua multiplicidade, não uma unidade substancial, mas como um acontecer singular pelo conjunto de experiências e forças que constituem o sujeito.

A nossa experiência em sala de aula, nos faz enxergar o espaço escolar como uma oportunidade ímpar, um lugar de liberdade com um enorme potencial para fomentar a perspectiva pulsional que cada indivíduo carrega em si. Pensamos que, como professor e mediados com a indisciplina⁷⁹ própria da filosofia, podemos instigar reflexões e momentos que permitam a fala livre e afirmativa dos adolescentes (nosso público alvo). No entanto, não desejamos funcionar como uma espécie de mola, sobre a qual, os estudantes conseguirão alcançar níveis superiores, afinal seria incorrer em uma relação de dependência, com necessidade de um agente externo, ou seja, uma ilusão de superioridade. O que advogamos é nosso papel mediador de incentivar a experimentação de uma vida afirmativa, que deseja se expressar.

3.2 A FILOSOFIA NA ESCOLA E O EXPERIMENTAR-SE A SI MESMO

Como o nosso trabalho tem como objeto de estudo a nossa prática docente, não há como desviar a nossa fala sobre o que pensamos acerca da escola. Não é possível também escapar da singularidade da escola em que atuamos e onde construímos nossa experiência docente. Defendemos que seja mais prudente falar de escolas e não de escola, para não incorrer em uma uniformização.

No entanto, identificamos um grande desafio, que ao nosso ver, não se situa somente no lugar específico de nossa atuação, mas nas escolas de forma geral. A escola consegue facilmente ocupar um papel dicotômico, em que os polos, são diametralmente opostos, e desta forma, um nega o caráter do outro. A primeira extremidade que identificamos é a escola como um lugar de uniformização, de imposição violenta da cultura vigente sobre o indivíduo, e neste sentido, como um

⁷⁹ A esse respeito verificar Larrosa (2009, p. 8)

espaço de massificação, onde o professor diz ao aluno; seja criativo ao construir seu texto, mas o faça em vinte linhas. Não é difícil ver, ao circular pela cidade, os *outdoors* que anunciam escolas, e isto é feito, quase sempre, evidenciando seus bons resultados nos exames de ingressos em faculdades e universidades, quase sempre como campanha publicitária para captação de alunos. No entanto, as críticas gerais acerca da escola não nos interpelam tanto como aquela crítica que sentimos ao olhar para os rostos dos adolescentes com os quais trabalhamos. Nas suas expressões, enxergamos sim, pessoas ávidas pelo conhecimento e suas competências, mas o que descortinamos em seus semblantes é o desejo de falar sobre a vida, respeitando-lhe o seu dinamismo próprio, e que não raras vezes, parece ser sufocado pela disciplinarização escolar.

A outra extremidade, a qual nos sentimos orientados pela filosofia da Vontade de Poder, é a de uma escola que está inserida em um contexto inevitavelmente sistemático e gestado em uma cultura vigente, mas que consegue, ao mesmo tempo, ser um lugar de desarticulação, de desconstrução e construção de ideias e percepções, e por isso mesmo um lugar de crise, por meio do qual o indivíduo consegue assumir a árdua tarefa de autoformação. Assim, a escola remonta ao seu sentido originário, proveniente do termo grego *skholé*, como um espaço de tempo livre, de reflexões improdutivas⁸⁰, de uma linguagem própria que possibilita pensar até mesmo a própria língua. A escola como ambiente onde o indivíduo consegue inventar-se e experimentar-se a si mesmo⁸¹, uma vez que é espaço para o livre pensar.

Reconhecemos que os vários campos do saber podem contribuir para interpretação da vida e do mundo. Seria incoerente de nossa parte não assumir que os mais diversos campos do saber contribuem nesta preciosa tarefa. Todavia, a nós cabe focar naquilo que a filosofia pode contribuir nesse processo e julgamos que o nosso fazer filosofia não pode escapar da missão de trazer à tona a pertinência e o relevo das experiências singulares de cada aluno no mundo do aprender, afinal: “toda filosofia que acredita que um acontecimento político possa dissipar-se, ou ainda,

⁸⁰ Quando usamos a palavra improdutiva, nos referimos a ideia de produção industrial, de utilidade prática e não reflexiva.

⁸¹ Ver Larrosa (2009, p. 57)

resolver-se, o problema da existência é uma brincadeira de filosofia, uma pseudofilosofia. (SE, 2003, p. 164- 165).

Acreditamos oportuna a interpretação nietzschiana de Larrosa, quando ao falar de educação, coloca a filosofia como forma de vida, como disciplina de liberação e intensificação da vida, e neste sentido como disciplina da indisciplina⁸². Contudo, ao dizermos, ainda que brevemente, como concebemos a filosofia na escola, não é nossa intenção que ela ofereça aos alunos um lugar, uma ideia a se realizar, mas antes, resgatar a potencialidade inventiva de cada um. Metaforicamente falando, não é o destino da viagem que se objetiva, mas a própria capacidade viajante de cada um. A filosofia na sala de aula é o lugar da fala afirmativa, da novidade, do ser que é vir-a-ser, sendo.

Destaca-se então não uma mera subjetivação, ou a produção de satisfação consigo mesmo, mas o resgate do poder desconstrutivo e inventivo que cada um de nós temos, como conjunto de forças atuantes, ao interpretar e conceber o mundo. Entretanto, não é fala soberana de um sujeito capaz de criar-se a si próprio, mas de um sujeito capaz de experimentar-se:

O grande inventor-experimentador de si mesmo é o sujeito sem identidade real nem ideal, o sujeito capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e de submetê-la a um movimento incessante ao mesmo tempo destrutivo e construtivo (Larrosa, 2009, p. 57)

Um sujeito experimentador de si consegue identificar as construções históricas e culturais como resultados de experiências engendradas por outros experimentadores. Desta forma, julgamos que os alunos não só identificarão os valores pelos quais foram norteados até então, mas serão capazes de reconhecerem a si como criadores de valores, e neste sentido, experimentadores do protagonismo de seu existir. Para que isto aconteça, vislumbramos que mais do que a importância da filosofia em sala de aula, é preciso também centrar esforços na construção ou reconstrução de uma escola que seja mediação entre o sujeito e o mundo da vida, campo de experimentação de si e do mundo da vida.

⁸² Verificar Larrosa (2009, p. 50)

3.3 A ESCOLA E O MUNDO DA VIDA

É intrigante perceber como os contextos sociais passam por transformações ao longo do tempo, e com isto, também a escola passa por modificações: pedagogias se tornam obsoletas, métodos novos são incorporados, há quem a veja como o lugar ideal para o livre pensar, como também existem aqueles que defendem até mesmo sua extinção. Entre pancadas e elogios, e guardadas as mutações pelas quais passa, a escola vem se mantendo viva desde o seu surgimento até os dias atuais, e nas mais distintas civilizações, ainda que, com modos e nomenclaturas distintas.

Ora, se a escola sobrevive a todas essas metamorfoses sociais, mantendo-se viva apesar das mais severas críticas, assentimos que seja pela possibilidade de que ela ofereça algo indispensável ao ser humano. É justamente esse algo indispensável da escola que vamos abordar neste momento, tentando estabelecer uma relação com o que nos inspira, a filosofia da Vontade de Poder, e de modo mais abrangente, a filosofia nietzschiana.

Antes de adentrarmos neste propósito pensamos ser justo manifestar uma insatisfação não com a escola, mas com as excessivas expectativas criadas em torno dela. Não raras vezes, recai sobre a escola uma utópica responsabilidade de melhoramento social, de redentora do mundo, quantas vezes se escuta - somente a educação⁸³ pode mudar o que vivemos - e não é que discordemos do caráter transformador da escola, mas nos posicionamos contrários a uma exagerada expectativa. As transformações sociais, quaisquer que sejam elas, são multifatoriais, dependendo assim, do político, do econômico entre outros aspectos sociais.

Voltemo-nos então para a Grécia antiga, onde se institui o que hoje chamamos de escola. No contexto grego, a ideia de virtude era marcada por uma aristocracia inata, os que eram bons, nasciam bons. No entanto, com algumas mudanças culturais, este tipo de pensamento começa a ser diluído, e a virtude passa a ser compreendida como algo passível de busca, de crescimento, de processo de conquista. Deste

⁸³ Quando usamos a palavra educação, neste caso, consideramos pragmaticamente como sinônimo de escola.

modo, bondade e sabedoria foram desassociadas de uma origem natural, da raça e da natureza das pessoas⁸⁴.

A escola se torna o lugar onde todos, independentemente de sua origem, podem reivindicar participação. O que torna possível essa participação democrática é a instituição do tempo livre; a escola não é afeta a qualquer tipo de produção exigida pela sociedade, ela reivindica para si, um tempo e um espaço próprios desvinculados do tempo e espaço da *pólis* (cidade) e da *oikos* (família). Qualquer tentativa de domesticação da escola, tratando-a como extensão da família ou como aparato de serviço aos meios produtivos é uma deturpação do que podemos chamar de genuinamente escolar.

Não queremos com isto propor uma visão muito idealizada de escola, no entanto, queremos também assinalar, que não raras vezes, aquilo que faz a escola ser escola, é deposto nas nossas instituições de ensino. Sem esse tempo livre, pensamos que a escola jamais consiga ser lugar e tempo de afirmação da vida e experimento da própria existência, laboratório de estudo das culturas e valores vigentes. Concordamos com Masschelein (2014, p. 18), quando diz que o que hoje chamamos de escola é na verdade (total ou parcialmente) a escola desescolarizada.

Tempo livre não é, contudo, um tempo infértil, de mera vacância, não é tempo para o relaxamento tal qual concebemos atualmente. É antes o tempo por meio do qual se consegue romper as ordens sociais e econômicas, é a materialização de um chão, onde independentemente de suas origens e posições, as pessoas encontram lugar para fala. Na escola, os passados e origens são desmontados, a voz não vem por hereditariedade, por influência, mas pelos simples fato de que nela, todos são alunos e, igualmente, importantes.

Assim como as posições sociais, funções, origens, são suspensas na escola, o conteúdo também é tratado de forma suspensa. Os professores não carregam o dever de proporcionar formação para um ritmo produtivo, não se trata do “conhecimento para”, os conteúdos são removidos de sua aplicabilidade cotidiana.

⁸⁴ Cf. Masschelein (2014, p.16)

Desta forma, a fala dos estudantes e professores é descomprometida dos mecanismos e expectativas impostos pelas ordens vigentes. Proporcionar tempo livre não é lançar os alunos em um limbo, mas

permitir aos alunos se separarem do passado (que os oprime e os define em termos de [falta de] habilidade/talentos) e do futuro (que é, ao mesmo tempo, inexistente ou predestinado) e, portanto, se dissociarem temporariamente de seus “efeitos”. (MASSCHELEIN, 2014, p. 21)

Assim sendo, escola e o professor criam um terreno oportuno para que os jovens reflitam sobre si mesmos, e isso só é possível, pois este espaço lhes permite uma espécie de separação do contexto externo. A potencialidade do aluno não é trabalhada em função da demanda que lhe é atribuída, mas a partir do esforço possível que ele depreende de si. Desta forma, não se rotulará de forte ou bom aqueles que alcançam as notas altas em vestibulares e concursos, nem tampouco trataremos como ruins ou fracos ou coitados, aqueles que não correspondem às expectativas públicas, pois na escola, tais expectativas são colocadas de lado.

Distanciando-se das expectativas externas à escola, somos conscientes de que esta não é alheia à sociedade, afinal de contas ela é uma criação social. Entretanto, nos encanta pensar no movimento inverso, a saber, a escola como criadora de valores e de cultura, e é justamente aqui, que se cruza o que pensamos acerca da escola e aquilo que nos inspira a filosofia da Vontade de Poder. O escolar, que não raras vezes é transformado em lugar de domesticação, de arrebanhamento, carrega também um enorme potencial de espaço e tempo para livre criação e afirmação da vida.

A escola que pensa a cultura, que questiona valores necessita estar, de algum modo, separada do todo do qual faz parte. No entanto, essa separação não implica dizer que a escola está desconectada do mundo da vida, pois como já dissemos anteriormente, o que destacamos do escolar é a sua capacidade de suspensão do tempo habitual e do foco produtivo. O conhecimento que é colocado por sobre a mesa de estudo é está isento destas pretensões.

A escola possibilita que os conteúdos, as coisas do mundo da vida, apareçam desagregados de seus significados e utilidades já construídos, o valor das coisas estão nelas mesmas e nas novas significações que ali podem ser construídas. A relevância delas se desloca do seu uso habitual para as próprias coisas, e também para as experimentações que ali podem acontecer. Não desmerecemos a importância das técnicas e habilidades necessárias para sociedade e mercado, mas defendemos que a escola, tem um algo a mais, que não pode ser reduzido ao simples desenvolvimento de competências técnicas. Assim sendo, a escola consegue ser mediação entre sujeito e mundo, possibilitando mais que aquisição de conteúdos, torna-se caminho da experimentação, uma vez que o mundo de possibilidades e criação lhe é novamente aberto.

Ambicionamos uma instituição escolar que não advoga a unicidade de uma concepção de pessoa e, conseqüentemente, de suas perspectivas formativas. Conceber o espaço de ensino a partir da quimera de criação e experimentação, pressupõe abertura à pessoa. Assumimos a complexidade de tal concepção, no entanto, somos interpelados a concentrar esforços em uma escola que contenha essas perspectivas. Não à toa somos instados a concentrar esforços em uma escola que contenha em si as possibilidades de promover experiências educacionais focadas no educando como protagonista de seu processo educativo com profundo respeito à sua individualidade. É a Vontade de Poder como mola propulsora que aponta para a vida em sua vivacidade, como potencialidade de fazer-se e refazer-se, como abertura para o novo que anelamos às nossas reflexões de ensino.

3.4 A VONTADE DE PODER E OS LIMITES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

É nossa disposição que a Vontade de Poder como inspiração, nos auxilie a evocar a ideia de escola que desenvolva aquilo que é único em cada ser humano, no entanto, não pretendemos apologizar uma educação idealizada ou marcada por ilimitada espontaneidade. Uma educação instigada pela Vontade de Poder, a nosso ver, é aquela que permite criar e atribuir sentido ao mundo, e até mesmo, à filosofia. O formar-se a si mesmo não exclui a dureza, a firmeza e a coragem necessárias para

que os estudantes possam assumir-se como sujeitos de sua formação, criando novos sentidos que visem substituir ou ressignificar valores anteriores.

A tarefa de elevação da cultura não prescinde o processo pedagógico, a escola, seus currículos e disciplinas. O próprio Nietzsche não despreza uma estruturação do processo de formação, ele chega inclusive a criticar os ginásios de sua época, por darem uma autonomia precoce aos estudantes⁸⁵. O filósofo propõe uma concepção de educação e uma nova orientação pedagógica que dessem aos estabelecimentos de ensino de sua época, outros e diferentes objetivos e métodos, conteúdos e formas⁸⁶. No entanto, não é nossa intenção fazer um resgate das críticas do pensador alemão aos estabelecimentos de ensino de seu tempo, mas tão somente apontar que aquele cuja filosofia nos inspira, não sugere a extinção destes espaços, reconhecendo sua importância.

Ora, reconhecemos a necessidade e a potencialidade da escola como lugar de superação das culturas de massa e da moral de rebanho, por outro lado, a escola como institucionalização da ação educativa, mostra-se, muitas vezes, como aparato de coibição da força vital que encerra o ser. O que é lugar de questionamento da cultura é também transformado em mecanismo de reprodução cultural.

Se a escola é lugar de criação, de repensamento dos valores, de reconstrução do já dado, é esperado que ela seja alvo de toda tentativa de domesticação, de adestramento e submissão por parte das classes dominantes. Desta forma, a escola consegue percorrer dois extremos distintos, o da libertação e formação, mas também da consolidação de poder. A estrutura escolar que deveria instigar o homem a afastar-se de tudo aquilo que o estabiliza no comodismo, na preguiça, na indolência, na passividade, na homogeneidade das massas é também usada como aparelho de acomodação - torna-te não o que queres ser, mas aquilo que esperam de ti.

⁸⁵ Conferir Escritos sobre educação: "Nietzsche censura os ginásios de sua época por permitirem autonomia aos estudantes, numa idade em que eles ainda não estavam preparados para tanto, e acusa ainda os professores por alimentarem esta prática nociva à elevação da cultura" (2003, p. 12).

⁸⁶ Ibid.

A força pulsional criativa do educando, de modo a superar a si mesmo e aos seus limites, tende a colocar em xeque o estabelecido. Desta forma, a escola torna-se alvo estratégico das forças que desejam oprimir ou suprimir a potencialização do educando, sufocando sua vontade de mais vida. Os textos e conteúdo das tradições deixam de ser fonte de diálogo e criação de novos conceitos e são reduzidos à munição para ingresso em concursos ou fonte de aquisição de competências produtivas.

Inevitavelmente a escola se situa nesse embate de forças, sendo covizinha entre dois extremos, a saber: itinerário de formação-libertação do sujeito e máquina de manipulação, reprodução e arrebanhamento. Os seus métodos pedagógicos permeiam desde as possibilidades para criação à perspectiva de engessamento e sufocamento.

Nosso pensar sobre a escola está assentado em nossa experiência docente, nas leituras acumuladas desde algum tempo, nas lições e conversas tidas aqui e ali. Porém, não recorrem ao achismo apressado e, por isso, fica difícil desdobrar os meandros desse ambiente tão complexo, quanto velado, que ainda é o contexto da escola. A seguir percorremos com Nietzsche as possibilidades de um pensar educacional. Claro está que não nos move a repetição do quanto disse o filósofo, mas a inspiração que dele nos advém quando nos colocamos ao lado desta tarefa.

3.5 UM PENSAR PEDAGÓGICO DESDE NIETZSCHE

Tendo abordado neste capítulo a forma com a qual concebemos a presença da filosofia, e de modo mais abrangente, o que entendemos por escola, podemos nos questionar se o filósofo que nos inspira em tais reflexões não lança uma espécie de pedagogia. Diante disso, mantemos nossa posição de que a Vontade de Poder não é uma Pedagogia contra o niilismo porque sem este nós acabaríamos a filosofia de Nietzsche. O Niilismo assume também um caráter profético pois é desde este que o homem (super-homem) se reconstrói para além do bem e do mal. Se a gente quiser radicalizar, não caberia tomar a Vontade de Poder contra isso ou aquilo, mas como um postulado perspectivista para a emergência do homem superior, um homem novo

que não se deixa enredar pelo ditames de uma cultura imediatista e utilitarista, que em nome do "melhoramento" (humanização) do homem, termina por negá-lo. Aí vale aquela postulação do não desejo de Nietzsche na direção do melhoramento de quem quer que seja. Ora, mas a nossa, não é uma Filosofia de Nietzsche. No máximo, será uma filosofia inspirada nele. Então, nós podemos entender que a educação é uma mediação para humanização. Porém, com Nietzsche, podemos defender que é papel da educação interagir na formação de pessoas que sejam capazes de assumirem suas próprias escolhas e responsabilidades.

Tomando a Vontade de Poder da forma pura e simples como o filósofo aduz, certamente enfrentar-se-ão limites de naturezas diversas. Por exemplo, a simples imposição de uma vontade vencedora sobre o imenso grupo de vencidos. Contudo, como trata-se uma filosofia nossa, e não de Nietzsche, devemos aceitar que há limites para uma pura e simples aplicação da filosofia do pensador alemão nos processos educacionais. Porém, ressaltando as possibilidades de uma pedagogia que leve o estudante a atentar para sua força interior, seus direitos inerentes, dentre eles a faculdade de pensar e a capacidade de decidir.

Optamos não por conceber a Vontade de Poder como participante da lógica da dominação. Também não a situamos com o comprometimento de políticas de inclusão que se alberguem em conceitualizações prévias daquilo que vem a ser o homem. Homens e Mulheres são aqui animais de possibilidades que não marcham para um *té/los* postulado independentes de sua vontade, ou seja, para o seu bem ou para o seu mau (julgamento final). Mas, estão abertos à vida e dispostos a fazerem experiência de tornarem-se na transição. Assim, está fora de um querer dominar. Porém, não têm uma conotação sociológica no sentido da luta de classes. Nem uma conotação ontológica, no sentido de uma essência a priori que atendem ao clamor de uma determinada causa final.

4 VONTADE DE MAIS VIDA: A VOZ DOS ESTUDANTES

Fazer filosofia, diremos de forma modesta, é unir inspiração com transpiração. Ensinar filosofia é deixar-se atravessar não só pelo propósito de avizinhar-se da amizade ao saber dito filosófico; mas, sobretudo, pela presença plural de alunos e alunas. Quer dizer, liderar um espaço de protagonismo estudantil, onde o ser e o dizer encontram-se no espaço dialógico. A forma com a qual surge a nossa intervenção é, ao nosso ver, tão significativa quanto o decorrer do processo em si, uma vez que ela aflorou a partir da sugestão de uma aluna, quando ainda pensávamos, de forma muito remota, como seria esta tarefa, exigida pelo nosso programa.

Representando uma parcela de educandos, a já mencionada estudante nos procurou para apontar uma dinâmica vista por ela e mais alguns colegas na internet e que se tornou tema de comentários nos grupos dos quais fazem parte. A alegação para pedir a dinâmica seria o fato deles conviverem boa parte de suas vidas em sala de aula (adolescentes que geralmente estão no colégio desde dois, três anos de idade) e não terem, quase nunca, espaço para compartilharem as suas vivências, experiências ligadas ao âmbito existencial. Em um primeiro momento, a colocação nos provocou espanto, dada a pertinência do que fora exposto, pois é a vida buscando falar sobre a vida e em meio aos viventes. É o próprio corpo discente partilhando achados de sua formação, tecendo possíveis caminhos, partilhando propósitos egressos do mundo da vida. Assim, nasce um filosofar pertinente que se ancora na experiência dos sujeitos.

Como percorrido no capítulo anterior, nós nos surpreendemos porque a educação institucionalizada no espaço escolar, muitas vezes determina o cerceamento de questões fundamentais à vida dos estudantes. Isto em razão de seu compromisso com uma estrutura curricular que prioriza os conteúdos disciplinares e foca o êxito estudantil nos certames a que devem submeter-se. Mas, o que mais nos faz refletir é que, possivelmente, também a família padeça da mesma dificuldade: ser um ambiente leve e aberto para deixar emergir a vida infanto-juvenil, sem os cerceamentos impostos pela cultura. Trabalhar valores, assumir valores que sustentem toda uma trajetória existencial, somente torna-se efetivo numa atitude de

abertura e diálogo que permitam a expressão do outro, do seu modo de ser, do seu jeito de se manifestar, do seu lugar de fala. Esse foi o aprendizado que a jovem aluna nos propiciou e, por isso, resolvemos assumir o desafio.

De tal forma, vencida a nossa surpresa, fomos também acometidos pelo sentimento de contentamento, pois se fomos procurados por uma aluna que nos relatou uma sugestão de um grupo, consideramos que estes não apenas confiam em nosso trabalho de professor, mas encontram, na aula de filosofia, um espaço para expressarem seus sentimentos relativos ao concreto de suas vidas. E nós temos como postulado que a docência é inócua se fora de uma ambiência amorosa. Ensinar, é pôr-se em relação e abrir-se ao novo que o outro nos oferece, suas interpelações e suas necessidades. Assim, indagamos a referida aluna, que nos descreveu o procedimento:

O professor pediu aos alunos da turma onde lecionava, que escrevessem em um papel, anonimamente, as angústias pelas quais passam. Terminado os textos, reuniu os papéis, procedendo à organização e leitura dos conteúdos, de modo que todos pudessem ouvir. Aqueles que se identificavam, de algum modo, com a angústia lida, eram instados, caso desejassem, a levantar os braços, para que desta forma, pudessem ver o quanto as angústias pelas quais passavam eram comum aos seus pares.

De forma análoga, replicamos a prática em nossa aula, alterando apenas alguns detalhes que julgamos não interferir na tônica do exercício. Como dispomos de ferramentas tecnológicas, a indagação acerca das angústias fora lançada em ambiente virtual⁸⁷, podendo ser respondida durante o período de sete dias, em casa ou em qualquer ambiente conveniente, sendo necessário o uso algum aparelho eletrônico (smartphone, tablets, computadores etc.) conectado à internet.

⁸⁷ Utilizamos o google classroom (ou google sala de aula), recurso do google, cuja finalidade é o gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. A ferramenta citada é uma espécie de sala virtual, que de forma bem prática, permite criar formulários, questionários, estabelecer avaliações etc.

A pergunta que fizemos foi: “Qual angústia você carrega?” Para não constranger ninguém, fizemos seguir a nossa interrogação do seguinte aviso: “Se não for real não tem problema ser uma angústia imaginária”. Claro está que entendemos que essa tal angústia imaginária pode significar aquele achado escondido, não revelado. Mas, que o estudante poderia abrí-lo brincando com a imaginação sem que isso pudesse ser danoso para ele. Além disso, decidimos colocar a possibilidade de uma angústia imaginária, pois pressupomos que alguns estudantes encontrariam dificuldades para externalizar algo tão carregado de pessoalidade, e desta forma, seria mais fácil dar vazão aos seus sentimentos.

Estamos muito convencidos que a aula de filosofia não se presta a uma catarse de problemas existenciais e não temos formação específica para tratar questões de foro íntimo de nossos alunos. Por isso, tratamos a pergunta de forma muito séria, transparente e ponderada, sem nenhuma forma de coação ou obrigatoriedade e respeitando toda e qualquer resposta, inclusive chistes daqueles que optaram por não fazer nenhuma forma de declaração. Com isso, queremos deixar posto que o entendimento da filosofia como um grande abraço ao mundo da vida implica em torná-la um espaço para as "perguntas da vida", para um dizer de si e sobre si no contexto do tempo/espaço de suas vidas. Entretanto, tais questões, uma vez formuladas, não são necessariamente um mister da filosofia.

A planilha com todas as respostas estão localizadas na seção anexo deste trabalho, e para facilitar a organização, fizemos uma enumeração considerando apenas a posição na tabela. Todas as vezes que trouxermos no texto uma das colocações dos alunos, esta será sucedida pelo seu número na planilha. Outrossim, importante esclarecer que também não efetuamos qualquer alteração, nem de ordem gramatical, na fala dos estudantes. Uma filosofia na escola que arregança os olhos para o mundo da vida e para a construção dos sentidos que meninos e meninas são chamados a tecerem em sua condição de existentes.

Destacamos que não pretendemos submeter as respostas a uma análise rigorosa de um ponto de vista psicológico, sociológico ou afim, uma vez que não nos compete tal função. Nosso intento é trazer à tona as experiências dos alunos como inspiração para nossa prática docente, e também descortina-las como possibilidades

de pontos de partida para reflexões que concatenem a construção de uma filosofia que aprecie as vivências dos estudantes. Com tal propósito, não nos afastamos da filosofia de Nietzsche cujo pensamento é o inspirador da metodologia utilizada. Além disso, asseverar que não estamos imaginando que nosso projeto esgota o filosofar ou se consubstancia como a Filosofia. Ao contrário, possivelmente seja um primeiro momento de aproximação do que se venha a chamar filosofia. Mas, em nossa concepção é, sim, um filosofar.

Para construção do nosso diálogo traremos as reflexões que julgamos mais pertinentes para nosso objetivo, entretanto, não desprezamos a importância de cada resposta dada, mesmo aquelas que acreditamos ter uma fuga da resposta, ou algum teor jocoso. O convite para um olhar para si e para experiências que estão no âmago da existência exige esforço e vontade, e por isto nem sempre é bem aceito. Convém respeitar aqueles que optaram pelo distanciamento da indagação proposta.

Todos os estudantes estiveram informados que não nos aproveitaríamos de uma boa sugestão trazida por eles para fazer exercício avaliativo, ou, uma "pegadinha" no sentido de especulamos sobre suas vidas. As respostas, muitas delas delicadas e surpreendentes, foram tantas e tão generosas no que tange à abertura do respondente que julgamos oportuno organizá-las em grupos de categorias como forma de melhor podermos entendê-las e com elas dialogar. Assim, elegemos três categorias: a) Família; b) autoimagem; c) capacidade de decisão. O critério para a escolha das categorias foi a recorrência com que estas expressões, direta ou indiretamente, apareceram nos depoimentos.

A apresentação que segue não se prende a uma metodologia específica, como por exemplo, Análise Crítica do Discurso, ou Análise de Discurso. Fazemos uma análise livre, mais próxima ao nosso estilo e sem pretensão de desvendar de maneira analítica as respostas oferecidas. Claro, que essa tarefa poderá ser empreendida no futuro para textos que, eventualmente, possam vir a ser produzidos.

4.1 A FAMÍLIA

As relações familiares costumam marcar profundamente a vida das pessoas, quer seja de forma positiva, quer seja de forma negativa. Não com pouca frequência, percebemos nas respostas coletadas algum tipo de preocupação ligada à família e, quando não ocorre a citação direta desta, notamos ainda a presença de alguma preocupação em relação às expectativas das pessoas que os cercam, tal como podemos perceber em:

Perder as pessoas que amo, e não conseguir cumprir com as expectativas que colocam sobre mim. (9; *sic*);
 angústia por que briguei com meu pai e ele não fala mais comigo. Angústia também de se sentir rejeitado pelas pessoas . Angústia por causa da pressão de não corresponder com as notas boas e os pensamentos ruins que isso traz. (99; *sic*);
 De não atingir as expectativas da minha família. (108; *sic*);
 Não retribuir as expectativas de família / amigos. (109; *sic*);

No capítulo anterior, trouxemos à nossa reflexão acerca da escola como lugar caracterizado por ser um espaço de criação, dotado da potencialidade de suspender a dinâmica do mundo produtivo, de resguardar as distinções de origens dos indivíduos e as expectativas que lhes são impostas. No entanto, percebemos que a experiência na escola é marcada por fortes tensões, e este espaço acaba se deturpando como lugar de efetivação dos sonhos familiares e sociais. Deste modo, um potencial espaço da fala livre e singular da existência, se torna lugar de enquadramento, como podemos ver a seguir:

A maior angústia que eu tenho é desapontar meus pais e notas, tudo isso me deixa muito ansiosa e insegura. (7; *sic*);
 Carrego uma angústia muito grande de não conseguir ser muito focado em relação aos meus estudos e conseguir ser muito focado em coisas “fúteis” e isso me deixa muito angustiado pelo fato de que depois vem todo o peso na consciência de que eu não estou honrando o esforço que meus pais tem por mim. (15; *sic*);

Não podemos precisar a correspondência exata entre as respostas e o contexto que se passa nos alunos, essa tarefa exigiria muito mais apuração e estaria fora do alcance de nossa pesquisa. Entretanto, na resposta acima citada nos chama atenção a descrição do foco em coisas fúteis, não seria tal sensação de futilidade engendrada justamente em um contexto onde se cobra exaustivamente a

produtividade? Postulamos uma autocobrança relacionada ao cumprimento de demandas externas, mormente das pessoas com as quais se importam muito. Alguns alunos inclusive chegam a externalizar um grande desejo de fazer jus ao investimento para sua manutenção no colégio como se vê:

Não conseguir entrar em uma faculdade pública e ajudar os meus pais (112; *sic*);
 Não corresponder às expectativas que meus pais depositam em mim e acabar decepcionando os dois diante de tudo que eles colocaram em mim. (118; *sic*);

No cotidiano de nosso contexto escolar, percebemos que à medida que os anos finais vão se aproximando, os níveis de ansiedade vão se intensificando, as disciplinas se multiplicam e com elas os sistemas e avaliações cuja função se amparam na preparação para os exames de admissão nas academias. Neste contexto, o ensino de filosofia corre o risco de ter uma presença marcada não pela reflexão, criticidade e intuição filosófica que lhe são próprias, mas como conteúdo a ser memorizado em vistas do bom êxito em vestibulares e concursos. Entendemos que compreender a tradição filosófica é tarefa necessária, no entanto, reduzir a presença da filosofia a tal função é desvesti-la do seu cerne. Desta forma, a filosofia, e de maneira geral a escola, deixam de atuar como meio para reflexões sobre si e sobre o mundo e passam atuar na transmissão de conteúdos. Em alguns casos, a liberdade de ser é tolhida em função daquilo que se acredita ser o esperado pelos outros, conforme podemos ver nas seguintes respostas:

Não dar orgulho aos meus pais em questão de simplesmente ser quem sou. (3; *sic*);
 Minha mãe não gostar de mim do jeito que sou. (44; *sic*);
 Sinto angústia pelo medo de não ser o que meus pais esperam de mim, pelo medo de não conseguir chegar aos meus sonhos e pelo medo de meus sonhos não serem o que eu realmente quero. (115; *sic*);

As ferramentas escolares como as avaliações, na forma em que muitas vezes se configuram, atuam como geradoras de pressão, a obtenção de bons resultados sufoca a fala livre e sem pretensões de utilidade. Os estudantes passam a se identificar com os baixos resultados em um contexto onde errar não é permitido:

Aí no meio de tudo tem provas e escola, a minha ansiedade com relação a isso é imensa, eu me sinto mal quando tiro notas ruins, porque sinto que o esforço que minha mãe faz não vale a pena. E ultimamente não tenho ido tão bem. (54; *sic*);

Me sinto sufocada por toda a pressão que colocam em mim e em todas as expectativas que não sei se vou conseguir atender. Desde o começo do ano, não me sinto eu mesma, sei que essa não sou eu. Me sinto perdida e não sei a quem pedir ajuda. Ao mesmo tempo sinto que ninguém que conheço possa me ajudar. Já não consigo mais tentar levantar, eu estou cansando constantemente e desistindo de mim mesma. Não sei como ME resolver. (126; *sic*);

Produzir de forma impecável é o imperativo vigente, mas porventura, não seria a presença da filosofia e de outros campos do saber, responsáveis por auxiliarem os jovens alunos na desconstrução de uma escola transformada fábrica?

Concebemos que no ensino de filosofia pode-se resgatar a ideia da formação como ruminação⁸⁸, sem pressa, o aprender pelo aprender, desligado do tempo futuro, amparado na experimentação do presente. Os resultados obtidos são meras consequências e não parâmetros de sucesso, mas o êxito financeiro predomina, focalizando-se em competências técnicas e rentáveis, conforme vemos na continuação da resposta 54:

Em relação a imaginárias ainda tem o futuro. Ssa, Enem, faculdade, vish... Sei nem se passo de ano quanto mais se passo em faculdade. Tbm tem o fato de que tudo que eu quero fazer provavelmente vai me deixar pobre, pq no Brasil é assim, então se eu quiser fazer o que realmente gosto, n tenho outra escolha a n ser passar fora, o que vai ser bem difícil. Aiai ta difícil. Mas eu sei que é uma fase. (54; *sic*);

Reiteramos que a nossa atuação docente em filosofia, tende a se tornar muito mais proativa e eficiente, quando junto as questões filosóficas, damos voz também às questões da vida, afinal, não é a partir do questionar-se sobre a vida que a filosofia vai se constituindo? De tal modo mais do que transmissora de conteúdos a filosofia se coloca como propositora de questões que permeiem a “acontecência” singular de cada ser. Nas respostas anteriormente citadas, podemos identificar um contexto fértil para desenvolver reflexões relevantes para o contexto dos adolescentes, todavia não

⁸⁸ No seu sentido figurado, ruminar como meditar, fazendo alusão ao sentido originário, o mastigar lentamente e remastigar.

queremos incorrer na postulação de uma filosofia que se coloca como resolução de problemas ou condicioná-la a uma espécie de momento terapêutico.

A partir dos fortes laços familiares, podemos perceber como o chão da escola se efetiva como zona de encontro entre as visões cosmológicas já estabelecidas e o mundo interpretativo de cada aluno. Partimos do pressuposto de que a filosofia pode ser proponente de reflexões que auxiliem os estudantes na libertação de perspectivas já existentes, e que frequentemente condicionam o modo com o qual eles interpretam a si próprios. Isto também nos favoreceu a elencarmos uma linha ligada a autoimagem, cientes de que a forma com a qual se enxergam pode ser fonte sufocamento ou elevação da estima de si.

Não poderíamos deixar de mencionar o como nos provoca o pensamento nietzschiano. As reflexões de um grande pensador carregam a potencialidade de atuar como fonte de ignição para que os alunos consigam construir e reconstruir seus caminhos, desvencilhando-se das amarras existentes. Não queremos com isto cogitar a intenção de um melhoramento, estamos distantes da pretensão de fazer pessoas melhores ou mais felizes, pois as reflexões nutridas pela filosofia podem ser geradoras de frustrações e angústias. Não somos seres absolutamente finalizados, não estamos prontos, somos animais inconclusos, carregamos as marcas de nossa finitude e de um adoecimento geracional que pode induzir-nos ao menos bom. Contudo, encerramos uma imensa potencialidade que nos permite postular o melhor de nós, como perspectivismo nesse andarilhar passo a passo, nos quais nos constituímos gente. Por tal motivo não advogamos um "melhoramento" fruto de uma ação exterior, mas cogitamos a busca de uma excelência dentro de si e buscada por si, na direção do "mais ser".

Tomemos como exemplo o procedimento genealógico levado a cabo por Nietzsche, abordado no primeiro capítulo deste trabalho. Imaginemos a vida de um estudante que sempre se esforçou no seguimento de preceitos morais de alguma visão religiosa. Em uma aula de filosofia esse aluno se depara com perguntas como: o que faz o bom ser bom? Não seria os valores 'bem' e 'mal' engendrados pelos povos e civilizações? Confrontado com reflexões deste nível não é possível prever os impactos que elas provocaram ou até mesmo se provocarão algum impacto.

Entretanto, desfeita qualquer pretensão de nexos causal, pressupomos que reflexões como estas são provocativas e conseguem auxiliar em uma formação autônoma do sujeito.

A formação à qual aludimos implica as pessoas em sua totalidade. Em nossa perspectiva filosófica parte das grandes questões que elas formulam desde o momento em que se relacionam com os outros no tempo espaço do cosmos e aprofunda-se com o assenhoreamento e produção dos conhecimentos escolares. Sim, pois a escola, ao fornecer conhecimentos aos estudantes, ao possibilitar que eles ressignifiquem para si tais conhecimentos nos processos de aprendizagem, favorece a construção de sentidos para sua vida e sua presença no mundo.

A tentativa de falar de si a si mesmo integra um conflituoso processo de formação de identidade, da imagem que adolescentes, homens e mulheres, recebem de sua parentela e seu meio social, e daquela que projetam para si e para os outros. Entretanto, desde cedo impactam-se quando relacionam o eu que desejam ser e aquele que percebem que estão sendo. Não raro enfrentam crises por conta dessa imagem identitária, muitas vezes marcada pela insegurança e falta de experiência com as demandas que a vida vai descortinando. No item abaixo reunimos um conjunto de depoimentos sobre o tema como forma de o tratarmos com mais vagar.

4.2 AUTOIMAGEM

No parágrafo anterior, assinalamos que não é possível mensurar o impacto ou a relevância de algumas reflexões filosóficas nos estudantes. No entanto, na dinâmica realizada nota-se que conseguimos criar um espaço de fala, por meio do qual os estudantes se sentiram mais livres para se expressarem. Julgamos que a pergunta por algo que os angustia ajudou a desabrochar os medos e receios característicos da adolescência. Entre esses temores, foi marcante nas respostas, a percepção de uma autoimagem penosa, carregada de insatisfações e medo, como podemos ver a seguir:

Carrego angústias eternas. elas parecem nunca terminar. nem uma pausa. nem quando o mais intenso riso de felicidade tá em mim. e ela sempre-noiva me puxa pra baixo. no dia mais lindo até o pior, ela sempre tá lá. e isso me mata. me deixa sem esperança. e pior: me deixa sem vida. então é, geralmente me sinto uma morta acordada com a máscara de costume: a de pessoa feliz e animada. sei lá a angústia parece que me faz ficar sem ar e por mais que eu respire (óbvio) não sinto a respiração. então acaba que — não respiro. eu odeio isso e eu tento melhorar. (44; *sic*);
Tenho medo do meu futuro ser um fracasso que nem o meu presente é. (38; *sic*);

Não nos compete julgar as causas e/ou consequências dos desapontamentos dos nossos estudantes, mas nos assusta a forma desanimada com a qual eles se percebem. Curioso pensar que até o momento da dinâmica, completávamos quase três anos de ensino nas turmas que responderam a enquête e nunca conseguimos obter tantas informações sobre eles. A impressão a que chegamos é que os estudantes passam boa parte de suas vidas na escola, mas esta não oportuniza a fala da vida, em seus dramas e tramas. Quando anteriormente mencionamos a escola, nos referimos especificamente à sua presença sistemática em sala de aula, pois reconhecemos que no convívio do pátio, no recreio, os estudantes se sentem livres para ser e dizer o que pensam. Ou seja, parece que eles estão na escola, mas a escola não está neles.

Bastou acatarmos a sugestão de um grupo de alunos e levar à cabo a sua proposta, para que eles conseguissem externalizar tantas falas significativas sobre as experiências de suas vidas. É a vida em sua vontade de efetivar-se, de falar, de afirmar-se, de ser, ainda que velada na insegurança de seus medos e anseios:

As vezes sentir que não tenho ninguém em quem confiar por completo pra poder desabafar. As vezes sinto que não tenho importância para as pessoas. (120; *sic*);
O medo de não ser bom o suficiente, o medo de acabar sozinho, o medo de não estar aproveitando o máximo da vida por mais que eu tente, o medo de não ser ninguém na vida e principalmente o medo de desistir essas são as minhas angústias do dia a dia. (33; *sic*);

Munidos de uma certa autonomia para suas falas, as vozes dos estudantes despontam como verdadeiros desabafos, de modo que nos permitimos pressupor uma grande necessidade de falar de si e a partir de si. Do como se relacionam com as pessoas que os cercam, mormente as que mais lhe importam. Possibilitar-lhes que

falem a respeito de si é um passo inicial para a criação de um contexto afirmativo da vida. É dizer-lhes que os conteúdos importam, mas que a singularidade de cada um pode encontrar lugar para fala. Não sabemos até que ponto as visões sobre si dos nossos estudantes podem ser tomadas como salutar ou demandante de alguma preocupação, entretanto, somos interpelados a possibilitá-las. Desta forma, a nossa presença como professor de filosofia consegue superar os meandros de uma atuação artificial, afetando, em sentido positivo, as experiências dos adolescentes. Mas, temos absoluta consciência de nosso papel limitado e específico como professor de filosofia. Além do mais, sabemos que os depoimentos prestados de forma espontânea pelos estudantes reflete, em alguma medida, conflitos próprios da adolescência.

Como professores parece imprescindível não perdermos de vista que os adolescente com os quais trabalhamos no ensino médio, em breve, e em idade ainda muito jovem, estarão adentrando nos cursos universitários que lhe preparam para o exercício de uma atividade profissional. Rigorosamente, a profissão é a nossa forma de intervenção no mundo. É um dos modos mais importantes de nossa existência na vida adulta. Portanto, a adolescência e a juventude é uma fase de importantes decisões. Decisões que tratam do profundo do seu ser e de sua existência. Os depoimentos que colhemos na metodologia que empregamos dão conta do quanto os estudantes se sentem impactados e preocupados com essas coisas de terem que tomar decisões. É o que segue no subitem vindouro.

4.3 CAPACIDADE DE DECISÃO

A escola, em seu genuíno potencial criador, consegue suspender o passado, pois neste espaço todos são estudantes, suas procedências não estimam maior ou menor posição. O tempo futuro também é suspenso, pois não cabe os resultados de suas produções e os objetivos finais. Uma formação que preze pela autonomia não pode ser pressionada pela obtenção de resultados. No entanto, as falas dos estudantes revelam também o peso das expectativas e incertezas que têm sobre o seu futuro. Pensamos que a filosofia pode auxiliar na dissolução da ideia de um “conhecer para” resgatando o valor do conhecer pelo conhecer. E aqui não estamos

sugerindo uma escola que seja descomprometida com a realidade, mas sim uma escola que não se torne escrava das demandas sociais. Recuperar a importância do presente é imprescindível para que eles possam criar e recriar, munidos da liberdade temporal de um artista.

Nos assombra como a escola, seguindo um contexto macrosocial, passou a fazer o inverso. Nossos estudantes são bombardeados pela necessidade de escolher, e suas escolhas devem ser rápidas e sem erros, pois não se pode perder tempo, pois consumir tempo é diminuir a capacidade produtiva. As excessivas demandas fazem com que os estudantes se sintam pequenos diante do mundo que os esperam, como podemos ver nas respostas a seguir:

Tantas. Não acho que seja possível escolher apenas uma. Não me sinto feliz há um tempo e tenho medo de nunca me sentir. Também não me esforço para lidar com minhas responsabilidades atuais e tampouco tenho qualquer expectativa sobre meu futuro acadêmico, profissional e pessoal. Tenho sonhos, mas eles ficam distantes e não consigo acreditar neles. No geral, por causa dessas coisas, acho que minha maior angústia é não sair do lugar onde estou agora, em que não tenho coragem para pedir ajuda e nem consigo achá-la em mim. Gostaria de ser outra pessoa, em uma outra vida, que equilibra a busca pela felicidade rotineira/a longo termo, e a tristeza: (27; *sic*)

Nossa percepção é que o mundo complexo e desafiador, descortinado em seus problemas e demandas, apresenta-se ao adolescente anunciando a chegada do momento em que deve fazer suas escolhas, definir as armas com as quais deverá navegar no incerto mundo das profissões, escolher um curso para todo o curso de sua vida. Por seu turno, a escolha precoce, a educação alguma vezes, ao mesmo tempo, protecionista e autoritária, parece não corroborar para que se tenha lucidez, simplicidade e discernimento; pois, além desse turbilhão que é o mundo exterior, há um vendaval interior, porque trata-se do profundo de si, das escolhas mais importantes, numa palavra, da decisão fundamental para o futuro que se avizinha. Diante de um quadro, assim complexo, o adolescente registra seu temor conforme podemos ler nos depoimentos abaixo

Não consigo decidir o que realmente gosto para escolher uma profissão, e a pressão de todos ao redor só piora tudo:(28; *sic*)
Incerteza sobre o futuro e a verdade. (82; *sic*)

Porém, o estado de perplexidade ao qual aludimos e que comprovamos com os depoimentos de nossos estudantes, não está de todo desprovido de ingenuidade e/ou ignorância interior. Como tal, o adolescente sabe que é chegado o momento de fazer escolhas e tem consciência do que elas implicam para sua vida. Nessa ocasião coloca em cheque também o conhecimento de si, sua imagem, aquilo que ele pensa que é. Senão, vejamos:

Nunca consegui saber qual minha verdadeira essência. Ter muitas escolhas a fazer, caminhos para tomar, mas confundir o q realmente quero e o q outras pessoas querem para mim (e que muitas vezes acabo internalizando) (105; *sic*)

Um registro final parece corroborar com nossa premissa de que o atual modelo de escola e as práticas educacionais levadas a cabo tendem a priorizar os conteúdos escolares e os certames que examinam o nível de conhecimento, em detrimento da formação da pessoa, de encontrá-la em suas angústias e problemas. Perde, a voz muda do corpo discente para o imperativo do êxito em etapas sucessivas de exames que possibilitarão a manutenção de um status quo, ou a sua elevação.

Me sinto angustiada pelas provas, vestibulares, e pela pressão que sinto pra escolher o que “vou fazer pela vida toda” (119; *sic*)

Desta feita, um grande desafio para a escola, no geral, e para o ensino de filosofia, no específico, será a de organizar um trabalho pedagógico que leve em conta a vida de seus estudantes. Sua realidade, sua vulnerabilidade, suas angústias e, sobretudo, seu processo de tornar-se uma pessoa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós entendemos a educação no espaço-tempo de construção da vida, na provocação permanente de fundamentação da própria existência, na perspectiva escancarada do que virá, do advir, do ser que não consegue se definir no atacado, senão que nos varejos das trajetórias experimentadas e vividas. Uma educação que possua “qualidade de vaca”, a de corroborar para “ruminar” essa coisa multidimensional e multifacetada chamada vida. Em tal contexto buscamos semear que as filosofias podem ser mediações do dizer de si, do entendimento possível de si, da experiência que crava seu vinco no sujeito que a vivencia, porque, diferente de uma competente aula de Filosofia que passa pelos estudantes, naquela que advogamos é o estudante quem passa pela filosofia e, esta, passa em si e não por si.

Professamos tecer filosofias do encantamento, da vida, do protagonismo coletivo, da inclusão inquietante e incômoda. Filosofia que como grande mutirão convoca cada um e cada uma a ofertar seu jeito peculiar de ser na ciranda da vida, que permanece atenta ao repertório legado pelos filósofos e escolas que a tradição nos oferece como mediações para pensar os fenômenos do mundo da vida, sem aprisioná-los em caixinhas, sem a imposição fechada de teorias ou leis do pensamento, sem a eleição de altares de mestres a serem adorados no altar da academia. Em tal direção torna-se possível propor a filosofia como vida, a vida como filosofia, a educação como vida, a vida como tarefa educativa. Assim, dizer que há uma dimensão filosófica na educação, cuja recíproca parece verdadeira.

De modo geral, é possível ponderar que os valores humanos estão definidos como critérios que guiam o comportamento, desenvolvimento e manutenção das atitudes em relação às pessoas, eventos etc., (TAMAYO, 1993). Muito das causas que comprometem a vida está na negação destes valores como suporte e inspiração para a formação do potencial individual de cada pessoa. Somos da opinião que “a educação não é aquisição de informações cansativas a respeito de objetos e homens, é a percepção do interior de si, a fonte da alegria, da paz e da coragem” (SAI BABA, 1999, p.3). Valores não são cultivados mediante aulas bem elaboradas e exposições encantadoras. Metodologias adequadas ajudam o trabalho pedagógico, mas não garantem a formação ética de nenhuma pessoa. Educação, ao nosso conceber, é

mediação de formação de pessoas que se abrem ao mundo da vida no empreendimento constante do conhecimento de si e na intervenção do mundo de forma a torná-lo um espaço de vida.

Com Nietzsche indagamos se os valores que se têm trabalhado não participam do mesmo esforço que torna a vida uma abstração e arranca do estudante seu elã fundamental: a alegria de viver. A coragem de perguntar sobre si, seus problemas, suas crises, suas frustrações, suas potencialidades. Uma educação baseada numa prévia cartilha com o escopo de inculcar o certo e o errado, o bom e o não bom, não seria, antes, um aplainamento desse animal chamado humano. O afunilamento da possibilidade que ele trabalhe desde muito cedo suas questões, seus afetos, seus desejos e perspectivas?

Estivemos a pensar se não seria a filosofia de Nietzsche uma possibilidade inspiradora para um trabalho centrado no estudante, comprometido com a vida? Não advogamos esse como caminho exclusivo. muito menos como verdade primeira [ou última]; mas, como uma possibilidade. Tal possibilidade parece viável porque ao nosso ver Nietzsche é uma daquelas figuras filosóficas que não se aprende simplesmente com o esforço intelectual, estudando-o de fora. Faz-se necessário vivê-lo, experienciá-lo, abrir-se ao questionamento.

Nossa compreensão é a de que se quisermos pensar os valores da vida é preciso deixar a vida fluir no vivente. Favorecer um ambiente corajoso e aberto que o ajude a manifestar-se, a dizer de si, ousar experimentar-se. Do contrário, utilizaremos velhos e enxovalhados abecedários morais que, muito possivelmente, não se configurarão em prática na vida adulta.

As reflexões que nos atravessam quando devemos declinar palavras que impliquem em desvelar os achados e aprendizados de nossa pesquisa, em vistas da elaboração da presente dissertação são

na verdade, conclusões que se nos despontam ao volvermos o olhar para o conjunto de leituras, fichamentos, discussões e sistematização de conhecimento ao longo do processo do Mestrado Profissional em Filosofia. Dizer, então, que não se trata meramente de uma conclusão da dissertação, mas de uma dissertação atravessada por uma experiência realizada ao longo de dois anos de mestrado.

O trabalho realizado junto aos estudantes elucidou a possibilidade de construção de metodologias para o ensino de filosofia focadas no propósito de constituir a aula como espaço vital para a construção de sentidos e problematização do mundo da vida. Aprendemos que os estudantes estão abertos e ávidos da possibilidade de serem escutados e integram-se com facilidade sempre que chamados a assumirem o protagonismo de sua formação.

Impulsionados que fomos em buscar em Nietzsche uma inspiração para organização do nosso trabalho pedagógico, encontramos no filósofo não só um núcleo de pensamento no qual albergamos nossos achados; mas, sobretudo, a perspectiva de uma metodologia que permitisse ao estudante a fala sem a preocupação com uma abordagem que lhe levasse a um posterior julgamento. Assim, foi possível perceber como eles pensam a si, seus medos, a imagem que constroem, seu espaço de constituição.

Cientes estamos que este não é um trabalho acabado e nem se apresenta como a melhor e mais definida palavra sobre o tema. Estamos absolutamente desprovidos de tal pretensão. Porém, importa que deixemos o registro de que esse é o nosso melhor no tempo/espaço que construímos, nos caminhos que traçamos, no encantamento e nas decepções que a jornada nos permitiu. Fica o sentimento de que chegamos aonde podíamos chegar, da forma que era possível chegar, mas a caminhada aponta para mais além e nós não nos furtaremos a fazê-la na busca de constituirmo-nos sempre mais gente e sempre melhor docente.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Susana de Castro. **As Conferências De Nietzsche Sobre Educação: A Diferença Entre Bildung E Gelehrsamkeit.** In FRAGMENTOS DE CULTURA, Goiânia, v. 18, n. 5/6, p. 375-382, maio/jun. 2008.
- ARALDI, Claudemir Luís. Sobre o prólogo de Zaratustra. In **Cadernos Nietzsche.** São Paulo, n.30, 2012, p.101-120.
- AZEREDO, Vânia Dutra de. **Nietzsche e a Aurora de uma nova ética.** São Paulo: Humanitas; Ijuí: Unijuí, 2008.
- BARRENECHEA, Miguel Angel de. **Schopenhauer Como Educador: Um Modelo De Mestre.** In Poíesis Pedagógica, Catalão-GO, v.13, n.2, p. 06-14, jul/dez. 2015.
- BRAZIL, L. G. Considerações acerca do conceito de vontade de poder. **Griot : Revista de Filosofia**, v. 5, n. 1, p. 67-84, 14 jun. 2012.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Roberto Machado. 2. ed. São Paulo: Graal, 2006.
- _____. **Nietzsche et la philosophie.** Paris: PUF, 1962, 6ª ed, 2010. Por vezes, utilizamos a tradução portuguesa: _____. **Nietzsche e a Filosofia.** Porto: Rés- Editora, 2001.
- JULIÃO, José Nicolao. Sobre o prólogo de Zaratustra. In **Cadernos Nietzsche.** São Paulo, n.23, 2007, p.75-104.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In SKLIAR/LARROSA, **Experiencia y alteridade en educación.** Homo sapiens Eciciones. Argentina, 2011.
- _____. **Nietzsche & a Educação.** Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MARTON, Scarlett. **Nietzsche: a transvaloração dos valores.** São Paulo: Editora Moderna, 1993.
- _____. **Nietzsche: Das forças cósmicas aos valores humanos.** 3ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Tradução de Cristina Antunes. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014.
- MATOS, Junot Cornélio. **Filosofando sobre o ensino de filosofia. O que nos faz pensar,** [S.l.], v. 24, n. 36, p. 367- 382, mar. 2015. ISSN 0104-6675. Disponível em: . Acesso em: 21 fev. 2019
- MELO NETO, João Evangelista Tude de. **Nietzsche: o eterno retorno do mesmo, a transvaloração dos valores e a noção de trágico.** 2013. 371 f. Tese (Doutorado em

Filosofia)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-28082013-101508/>>. Acesso em: 2014-12-02.

NIEMEYER, Christian (Org.). **Léxico Nietzsche**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Filosofia na idade trágica dos gregos**. Lisboa: Edições 70, 2002.

_____. **Além do bem e do mal: Prelúdio a uma filosofia do futuro**. Trad. Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Assim falou Zaratustra**. Trad. Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Cinco prefácios para cinco livros não escritos**. Trad. Pedro süssekind. 2 ed. São Paulo: Editora 7Letras, 2005.

_____. **Consideração extemporânea III – Schopenhauer como educador**. In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Escritos sobre educação. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Crepúsculo dos Ídolos: Como se filosofa com o martelo**. Trad. Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. **Ecce Homo**. Tradução de Lourival de Queiroz Henkel. Introdução de Afonso Bertagnoli. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira. 2016.

_____. **Ecce Homo**. Trad. Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Escritos sobre Educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Genealogia da moral**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo. Companhia das letras. 2009.

_____. **Humano, demasiado humano: Um livro para espíritos livres**. Trad. Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Humano, demasiado humano II: Um livro para espíritos livres. Trad. Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. **O Anticristo: maldição ao cristianismo**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo. Companhia das letras. 2007.

_____. **Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral (Obras incompletas)**. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres filho. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SAI BABA, Sathya. **Educação em Valores Humanos – Manual para o professor**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Centro Sathya Sai de Educação em Valores Humanos, 1999.

SANTOS, MARIO FERREIRA DO. **Vontade de Potência**. Tradução, prólogo [O homem que foi um campo de batalha] e notas por Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

TAMAYO, A. & Schwartz, S. H. **Estrutura motivacional dos valores humanos. Psicologia: Teoria e Pesquisa**. São Paulo: 1993.

APÊNDICE A - RELATO DOS ESTUDANTES

Núm.	Qual angústia você carrega? Se não for real não tem problema ser uma angústia imaginária:
1	A de ter que, muitas vezes, fingir estar bem para as pessoas.
2	To vendo la casa de papel, depois mando
3	não dar orgulho aos meus pais em questão de simplesmente ser quem sou
4	De não está com as pessoas que gostaria de tá
5	Perder quem eu amo por erros meus e ser igual a minha mãe
6	Nenhuma atualmente
7	a maio angústia que eu tenho é desapontar meus pais e notas, tudo isso me deixa muito ansiosa e insegura
8	Dificuldade de concentração
9	Perder as pessoas que amo, e não conseguir cumprir com as expectativas que colocam sobre mim!
10	Ver alguém ao meu redor com algum problema e não poder fazer nada.
11	Eu não sei qual a angústia, mas eu sinto de fato alguma coisa. Nao tenho depressao nem nenhuma tristeza,sou bem alegre por sinal kkk. Mas sentir eu sinto so nao sei o motivo
12	Não consigo entender meus sentimento,de me culpar por achar que eu não fiz o meu melhor pra tudo.
13	Eu não me sinto capaz, não acredito no meu potencial e não me amo. Sou insegura com muitas coisas na verdade com quase tudo, além disso sou muito ansiosa e muito paranóica e sofro muito por antecipação
14	de nao ser boa o suficiente
15	Carrego uma angústia muito grande de não conseguir ser muito focado em relação aos meus estudos e conseguir ser muito focado em coisas “fúteis” e isso me deixa muito angustiado pelo fato de que depois vem todo o peso na consciência de que eu não estou honrando o esforço que meus pais tem por mim
16	de ser excluída
17	de ser odiada por alguém
18	de de sentir perdida
19	Não conseguir dizer ao meu pai o tanto de falta que ele faz no meu dia-a-dia
20	Ansiedade, tristeza sem motivo e do nd, problemas familiares e crises existências
21	Não ter uma boa profissão
22	de nao querer mais viver
23	tenho muita insegurança e sinto que a todo momento estão me julgando
24	sinto que estão rindo de mim
25	medo de perder quem eu amo e etc
26	Não ser aceito pelos pais da namorada

27	Tantas. Não acho que seja possível escolher apenas uma. Não me sinto feliz há um tempo e tenho medo de nunca me sentir. Também não me esforço para lidar com minhas responsabilidades atuais e tampouco tenho qualquer expectativa sobre meu futuro acadêmico, profissional e pessoal. Tenho sonhos, mas eles ficam distantes e não consigo acreditar neles. No geral, por causa dessas coisas, acho que minha maior angústia é não sair do lugar onde estou agora, em que não tenho coragem para pedir ajuda e nem consigo achá-la em mim. Gostaria de ser outra pessoa, em uma outra vida, que equilibra a busca pela felicidade rotineira/a longo termo, e a tristeza.
28	Não consigo decidir o que realmente gosto para escolher uma profissão, e a pressão de todos ao redor só piora tudo
29	Eu tenho angustia naquilo que eu vou ou que eu não vou conseguir na minha vida, tanto na questão pessoal tanto na questão profissional
30	N ser suficiente, perder minhas amigas, perder alguém importante, não passar, ser esquecida, nunca ser amada por ngm, se desistir, de chorar e n consegui parar, de n consegui
31	Medo dele perder as pessoas que eu amo
32	Tenho várias angústias, algumas delas são: tenho medo do futuro(não saber o que me espera pela frente me deixa angustiada, e eu passo muito tempo imaginando um futuro alternativo que com certeza não vai acontecer), odeio ficar sozinha(eu preciso de alguém do meu lado o tempo todo, se não eu sinto um vazio enorme dentro de mim)
33	O medo de não ser bom o suficiente, o medo de acabar sozinho, o medo de não estar aproveitando o máximo da vida por mais que eu tente, o medo de não ser ninguém na vida e principalmente o medo de desistir essas são as minhas angústias do dia a dia.
34	Os problemas com minha família,saber q um dia vou perder as pessoas q eu amo,n poder ajudar Td mundo,as coisas q eu passei no colégio,ter medo de confiar em alguém
35	tenho medo das pessoas desistirem de mim e eu terminar sozinha
36	O medo de não ser bom o suficiente, o medo de não aproveitar a vida embora eu tente, o medo de acabar sozinho e principalmente o medo de desistir, essas são as minhas angústias do dia a dia.
37	O medo de não ser bom o suficiente, o medo de não aproveitar a vida embora eu tente, o medo de acabar sozinho e principalmente o medo de desistir, essas são as minhas angústias do dia a dia.
38	tenho medo do meu futuro ser um fracasso que nem o meu presente é
39	eu sempre decepçiono todos que se importam comigo
40	que a solidão me engula de vez
41	sempre fico pensando se as minhas amizades são verdadeiras mesmo ou são tóxicas e eu não percebo
42	medo de não passar de anokjjkjjkk auge
43	carrego angústias eternas. elas parecem nunca terminar. nem uma pausa. nem quando o mais intenso riso de felicidade tá em mim. e ela sempre-noiva me puxa pra baixo. no dia mais lindo até o pior, ela sempre tá lá. e isso me mata. me deixa sem esperança. e pior: me deixa sem vida. então é, geralmente me sinto uma morta acordada com a máscara de costume: a de pessoa feliz e animada. sei lá a angústia parece que me faz ficar sem ar e

	por mais que eu respire (óbvio) não sinto a respiração. então acaba que — não respiro. eu odeio isso e eu tento melhorar
44	minha mãe não gostar de mim do jeito que sou
45	Sinceramente, eu não sei. Não costumo parar para pensar no que me angustia, sei lá, sinto que se eu fizer isso tudo vai se tornar pior, ou talvez eu tenha um choque de realidade, não sei... Eu costumo ser bem humorad* e parece que não me preocupo com muita coisa (o que tá longe de ser verdadekk), mas muitas vezes eu sinto que algo não está certo. Ao mesmo tempo também é como se eu não soubesse o que realmente me angustia, talvez essa seja minha angústia. Muitas vezes não sei o que estou sentindo, o que me faz ficar mais confus* ainda, não sei se aquilo me incomoda mesmo ou é, sei lá, apenas eu sei lá, eu não entendo. Pra ser sincer*, acho que tem algo que me angustia, sim. Muitas vezes eu sinto que não retribuo as pessoas com os sentimentos que elas merecem, elas estão lá, se preocupando comigo, e parece que eu não estou nem aí. Parece que eu não me importo, mas quando paro para pensar eu fico muito triste com isso. O pior é que eu não costumo fazer algo para mudar, acho que talvez eu tenha dado uma melhora, mas pessoas se esforçam por mim, então seria o mínimo, até porque eu também me importo muito com elas. Essa angústia tem a ver com a minha família e as pessoas que cuidam de mim. Outra coisa que também acho que me angustia demais é o fato de que alguns amigos meus tem uma vida muito difícil, que para alguns pode não ser, mas com um psicológico não muito favorável, que muitas vezes termina criando mais problemas e até alguns onde não existe, não é fácil. Eu tento ajudar ao meu máximo porque eu odeio ver as pessoas que eu gosto mal, mas a cada dia que passa eu sinto que nada adianta e que pode ser que eu só atrapalhe a vida dela. Eu fico muito triste de ver eles desse jeito mas vou continuar tentando e essa é mais uma das minhas angústias, que pra quem começou um texto dizendo que estava confus* e que não sabia de nada, até que conseguiu falar algo, mesmo que provavelmente não seja quase nada das minhas angústias e nem dê para entender nada já que eu mal consegui reler e como eu já falei: confusão é algo que existe em mim e obviamente vai existir aqui também.
46	Ainda da pessoa confusa: to pensando um pouco e acho que algo que realmente me angustia é o fato de eu não conseguir sentir bem com meu corpo quase nunca, ou até as vezes com a minha personalidade, como se eu incomodasse todo mundo com o meu jeito que mais uma vez eu nem sei se é real ou se é algo que eu criei por causa da convivência com as pessoas. Acho que na verdade eu só tenho medo de ficar sozinha, que não haja mais ninguém pra se importar comigo e pra eu me importar com ela, como se as pessoas constantemente quisessem me deixar e é isso se eu continuar mais eu choro :)
47	Não saber se um certo alguém ainda pensa em mim :/
48	Perder alguém que amo
49	Quando pedi a menina que eu gostava em namoro e ela disse q estava com outro e n queria me falar pq n queria me deixar triste ;-;
50	Quando pedi a menina que eu gostava em namoro e ela disse q estava com outro e n queria me falar pq n queria me deixar triste ;-;

51	Cobrança alheia
52	Não fazer algumas coisas que eu queria
53	Não ter feito tudo o que eu queria
54	Sinceramente , muitas. Mais eu gosto de lidar com elas com positividade. Enfim, em relação a angustias reais, tenho uma amiga com qual estou muito preocupada, porque ela está sofrendo de depressão. Meu pai também é outra fonte angustia, ele e minha mãe são separados, e ele tem até que bastante dinheiro, mas não gasta ele de jeito nenhum, nem com as filhas consegue soltar muito. E por isso minha mãe está trabalhando praticamente 24 horas por dia pra dar conta de mim e da família, e eu fico muito preocupada com ela porque ela sofre muita pressão no trabalho, e mal tem tempo pra se cuidar, vive com dor em tudo que é canto e nunca faz exames por falta de tempo. Aí no meio de tudo tem provas e escola, a minha ansiedade com relação a isso é imensa, eu me sinto mal quando tiro notas ruins, porque sinto que o esforço que minha mãe faz não vale a pena. E ultimamente não tenho ido tão bem. Em relação a imaginárias ainda tem o futuro. Ssa, Enem, faculdade, vish... Sei nem se passo de ano quanto mais se passo em faculdade. Tbm tem o fato de que tudo que eu quero fazer provavelmente vai me deixar pobre, pq no Brasil é assim, então se eu quiser fazer o que realmente gosto, n tenho outra escolha a n ser passar fora, o que vai ser bem difícil. Aiai ta difícil. Mas eu sei que é uma fase.
55	Eu diria que o fardo da humanidade já é uma angústia grande para pensar em outras. Estar fadado a continuar a destruição do outro já é fardo suficiente.
56	Nao ser bom o suficiente
57	Perder as pessoas que eu amo
58	ser eu mesma na frente das pessoas que quero por perto!
59	Pressão da sociedade em cima da gente
60	Pensar muito no que os outros pensam sobre mim
61	A pressão das pessoas ao meu redor e principalmente a pressão que eu coloco em mim mesma.
62	De não ter respondido uma mensagem que minha avó me mandou(ela morreu esse ano) e de não ter passado mais tempo com ela
63	Perder minha familia
64	De não ser o que as pessoas cobram ou exigiam que eu seja
65	Provas
66	Paranoias
67	Tenho medo de trazer problemas sérios para as pessoas ao meu redor por conta de ações minhas que eles não tiveram nada a ver mas mesmo assim tem que lidar com as minhas consequências
68	Provas/ pressão/cobrança
69	Ansiedade
70	A saudade
71	Não poder assitir Netflix
72	Eu sinto que tenho muito medo de não ser feliz o suficiente e não trazer felicidade para outras pessoas
73	Do cabeção de Francisco
74	De perder alguma amizade muito importante para mim, por algo que eu eu cometa, e de perder minha família (basicamente ficar sozinha)

75	Clastrofobia
76	Não poder assistir Netflix
77	Me angustia não saber se estou me esforçando o suficiente para passar no vestibular que eu quero!
78	O medo de amar e sofrer
79	Ter reprovado
80	Rapaz, eu não chego a ser tripofóbico mas eu tenho muito agonia de lugares com muitos buracos, tipo uma colmeia
81	Não alcançar meus objetivos
82	Incerteza sobre o futuro e a verdade.
83	Briga familiar
84	Brigas familiares
85	Eu tenho que me sentido meio sozinha ou isolada na sala
86	Trauma
87	não conseguir ser autossuficiente
88	Não dizer o que eu penso e em algum momento explodir
89	eu tenho medo de amar alguém e me machucar no final
90	Medo de ser julgada constantemente, medo de fracassar
91	Nao alcançar a minha nota ideal no ssa e decepcionar meus pais
92	Angústia de ser julgado
93	tem vezes que eu não consigo falar o que eu sinto para os meus pais/familiares, sendo que com meus amigos consigo falar a maioria das coisas abertamente.
94	Sinto que meus pais não confiam em mim
95	de saber que algo não faz bem pra mim e continuar fazendo por não conseguir parar
96	óculos laranja
97	óculos laranja
98	não ser suficiente
99	angústia por que briguei com meu pai e ele não fala mais comigo. Angústia também de se sentir rejeitado pelas pessoas . Angústia por causa da pressão de não corresponder com as notas boas e os pensamentos ruins que isso traz.
100	Tenho angústia de estar só pra sempre pois a solidão nos leva a pensamentos e atitudes únicas que podem não ter volta .
101	do meu futuro não corresponder às minhas expectativas
102	Vomitir
103	Nunca encontrar um amor
104	Nunca conseguir saber qual minha verdadeira essencia. Ter muitas escolhas a fazer, caminhos para tomar, mas confundir oq realmente quero e o q outras pessoas querem para mim (e que muitas vezes acabo internalizando)
105	nao consigo saber o que sinto, é sempre uma indecisão dentro do meu peito que sempre tento resolver, porém quase nunca consigo
106	Agradar a todos e superar expectativas
107	Perder amigos por falta de contato
108	De não atingir as expectativas da minha família
109	Não retribuir as expectativas de família / amigos

110	Tomar decisões que podem me levar a caminhos que no futuro possa se tornar um arrependimento
111	O que me deixa angustiado é o fato do meu pai ter uma doença autoimune nos tendões e talvez não consiga mais andar, mesmo ele estando melhorando ainda é uma possibilidade :(
112	Não conseguir entrar em uma faculdade pública e ajudar os meus pais
113	Nao ser suficiente pra algum amigo/amiga
114	Não conseguir dar conta de tudo; me cobrar demais.
115	Sinto angústia pelo medo de não ser o que meus pais esperam de mim, pelo medo de não conseguir chegar aos meus sonhos e pelo medo de meus sonhos não serem o que eu realmente quero.
116	Angústia de não passar e não entrar em uma boa faculdade.
117	Tenho medo de ser insuficiente nas expectativas que eu criei para meu futuro,não atingir o que eu pensava,.
118	Não corresponder às expectativas que meus pais depositam em mim e acabar decepcionando os dois diante de tudo que eles colocaram em mim
119	Me sinto angustiada pelas provas, vestibulares, e pela pressão que sinto pra escolher o que “vou fazer pela vida toda”
120	As vezes sentir que não tenho ninguém em quem confiar por completo pra poder desabafar. As vezes sinto que não tenho importância para as pessoas.
121	Perder pessoas por erros meus, decepcionar as pessoas que eu gosto
122	Me sentir bloqueada em relação à minha fé. Eu quero! Mas não consigo acreditar completamente, e isso faz com que eu me sinta perdida
123	Sou muito ansiosa e muitas vezes tenho medo de n conseguir e acabo ficando mais ansiosa piorando tudo
124	Não enxergo motivação para o que eu faço diariamente
125	Não ser capaz de demonstrar a alguém o quanto eu me importo com ela
126	Me sinto sufocada por toda a pressão que colocam em mim e em todas as expectativas que não sei se vou conseguir atender. Desde o começo do ano, não me sinto eu mesma, sei que essa não sou eu. Me sinto perdida e não sei a quem pedir ajuda. Ao mesmo tempo sinto que ninguém que conheço possa me ajudar. Já não consigo mais tentar levantar, eu estou cansando constantemente e desistindo de mim mesma. Não sei como ME resolver
127	Não tenho uma angústia q eu carregue, mas sempre que vejo algum ser vivo sofrendo sinto uma dor muito forte porque me coloco no lugar dele é isso me causa um sentimento de angústia, mas não tenho uma coisa do passado que me angústia hoje em dia.
128	repetir de ano
129	meus pais não me entendem
130	solidão
131	minha família não me entende
132	Sendo sincero, não sei bem o que me angustia e também não me cobro a saber mas de qualquer forma, direi uma coisa que me deixa bem bravo: pessoas que só sabem falar mas não escutar
133	Um menino q eu gosto, sempre quando eu passo pelo corredor ele me ignora as vezes finjo nao me importar mais a verdade é que eu sou apaixonada por ele!

134	Meu melhor amigo quer ficar comigo, e eu tenho muito medo de machucar ele de alguma forma ou algo do tipo pois gosto mt dele e amizade dele eh essencial em minha vida
135	Meus amigos e amiga vivem me criticando com relação a minha opinião política, sou de extrema direita e procuro sempre defender aqlo q me eu acredito, mas elas reagem de uma horrível forma, mas ela entre si debatem e tal mas elas possuem os mesmos ideais, e eu tenho medo de acabar com nossa amizade por isso
136	A angústia de querer ser perfeita em tudo
137	Querer ser perfeita toda hora
138	eu não sei qual é o significado da minha vida, o que eu quero fazer nela
139	às vezes eu me sinto meio insuficiente à minha família e amigos e, principalmente, a mim mesma. seja por não conseguir deixar as pessoas orgulhosas por algo que eu fiz ou por quem eu tenha me tornado, seja por que eu talvez nao saiba quem eu sou de verdade e qual o meu propósito aqui na terra ou na vida das pessoas que me escolheram pra estar por perto (e que eu possa sim saber o meu porque, mas não vou atrás, não busco. talvez por medo ou por não saber como)... insuficiente a deus por não ser uma boa cristã?? apenas insuficiente
140	sinto muita angústia/insegurança muitas vezes em amizades, tenho muito medo de "ficar sozinha" (perder minha família, quem eu amo)
141	Me esforço mto pra quando vê o resultado nunca é o q eu tanto estudei, eu me odeio pro ser assim! Eu sei q sou a dragão da sala e isso me faz mto triste, eu n aguento mais essa vida, as vzs penso mto se o mundo seria mlhr sem mim, mas pra que eu SMP me prendo neste mundo de tanta injustiça,intolerância, desrespeito e igualdade! Eu n aguento mais viver assim sem vida, qria fazer eu q eu gosto mas nem isso eu consigo! Eu n quero mais isso! Eu quero chorar mas n posso! Pq as pessoas n podem viver sozinhas sem um amor? SE O AMOR N EXISTE! Eu n entendi isso!! Eu n qro perder ngm mas tbm qro ser uma pessoa mlhr MAS N CONSIGO EU ME ESFORÇO MAS N CONSIGO NADA!
142	De isolamento,eu acabo me isolando de muitas pessoas por achar que não me encaixo e por isso acabo me isolando delas.
143	O medo de morrer, de estar atrapalhando as pessoas, o medo de errar, guardar os sentimentos e "explodir" de uma forma que faça mal a mim mesmx novamente, não fazer bem a alguém e acabar afastando quem eu realmente gosto, não dar orgulho à minha família, não estar para meus amigxs quando precisam de mim e por causa disso algo muito ruim acontecer quando eu poderia ter evitado se tivesse prestado mais atenção, minha cabeça dar "um branco" em algum momento crucial de vida ou morte e eu não conseguir ajudar a pessoa, me afastar de Deus, perder aqueles que eu amo e que eu sei que também me amam, não conseguir aguentar a pressão imposta pelos meus pais, por mim mesma e pelo colégio, não conseguir me amar de verdade algum dia, enfim pensar nisso me dá muita angústia porque eu tô falando de tudo aquilo que me agonia de uma vez só:)
144	Com certeza não é uma grande angústia que me faça ficar o dia inteiro na cama, mas o fato de as pessoas te reconhecerem pelo o que você faz por ela e não pela sua personalidade é um fato que preocupa a mim e chega a desgastar um pouco o meu ego

145	Eu não sei exatamente se é uma angústia ou um arrependimento, mas eu todas as férias vou para o interior e em 2013 eu fui em julho, toda vez que eu vou voltar para Recife eu faço questão de me despedir de todos por lá pq afinal a gente nunca sabe o dia de amanhã, e aí eu fui voltar para Recife me despedi de uma grande parte mas de outra não, e uma dessas pessoas era minha bisavó que mora a uns 500 metros da casa da minha avó e por preguiça eu pensei “não, eu falo com ela da próxima vez e tals” justo nesse ano que eu não tinha me despedido dela um mês depois com 97 anos ela morreu, e eu senti uma culpa imensa, vc não tem noção, eu fiquei muito triste de ter desperdiçado uma chance de me despedir de alguém importante para mim pq estava com preguiça e até hj toda vez que me lembro dela eu penso nisso, e me sinto muito mal, por incrível que pareça quase 6 anos depois eu penso nela quase toda noite e peço perdão para Deus, então a partir daí nunca mais eu deixo de ver uma pessoa por preguiça e procuro manter por perto sabe?
146	E tbm eu me sinto uma pessoa meio culpada por não conseguir atingir meus objetivos sabe? Tipo, eu as vezes tento me esforçar para conseguir uma coisa enquanto outra pessoa está cagando e consegue e eu que me esforço não consigo, isso é angústia? Se não for finge que eu não mandei nada ;)
147	De no futuro ficar sozinho, sem ninguém estar por perto me abandonando
148	de não demonstrar suficiente o quanto eu amo meus pais
149	Minhas compulsões e a minha enorme cobrança em mim.
150	De ser excluída.
151	Em poder não ajudar as pessoas que eu amo
152	Tenho medo de não dar orgulho pros meus pais, e que o menino que eu gosto n goste de mim e que eu tire mais notas baixas
153	Nao consigo ficar muito tempo com a boca fechada
154	Eu perdi minha confiança e eu sempre sinto que eu tenho que me “provar” ou alegrar o dia das pessoas. Isso vêm da minha ansiedade
155	Eu tenho medo do futuro em geral, eu acho que sair da escola vai ser uma grande mudança na vida de todo mundo e isso me assusta
156	Sempre me cobro muito e normalmente sempre tenho um problema pra resolver. Isso me desgasta muito emocionalmente e apesar disso e mais outras coisas, eu tenho medo de me abrir
157	Tenho medo de enfrentar meus problemas
158	De não ser suficiente para manter uma amizade
159	Quando aparece uma oportunidade de consertar algum problema, passo direto pois tenho medo das consequências e do que os outros vão achar.
160	De todo o amor que dou para as pessoas n ser correspondido

161	Angústias? Tenho muitas. Não sei como dizer tudo que tenho guardado a sete chaves dentre de mim. Ultimamente tenho me perguntado como pode um corpo tão pequeno guardar tantas coisas? Como pode um corpo tão pequeno sentir tantas coisas? Como pode um corpo tão pequeno estar tão cheio de amor para dar , mas infelizmente nenhum outro para aceitar? Me separei da maioria dos meus amigos, não por causa de brigas, nós apenas seguimos caminhos diferentes. Não sei se tenho o direito de dizer isso, mas eu sinto a falta deles e ainda não sei ao certo como agir quando os nossos olhos se encontram nos corredores. Sinto como se tudo aquilo que vivemos juntos foi totalmente apagado de suas memórias. O que antes eram horas de conversas, hoje não passam de um "oi" vago e apressado. Claro que ainda falo com alguns, mas não é a mesma coisa de antes. Talvez eu seja muito egoísta e não queira aceitar que tudo mudou, ate mesmo eu. Sorrisos verdadeiros que antes se encontravam no meu rosto foram substituídos por máscaras. Cada uma com um pequeno detalhe de diferente, para dias diferentes, mas todas com expressões banais. Finjo estar bem com tudo isso e não parecem se importar. Todos as risadas bobas que saem de mim, umas verdadeiras e outras desesperadas. Algumas querem dizer "por favor me mostre que vc é diferente" ou até mesmo " me salve, me liberte de tode esse fingimento". Agora nao tenho o mesmo numero que amigos que tinha antes, mas quando estou com eles me sinto leve e relaxada. Assim como alguns eu queria que o amor fosse perfeito por si só, queria não precisar ter a necessidade de me encaixar no molde feito por outros para ser aceita. Tenho medo. Medo de não conseguir corresponder às expectativas que colocam em mim. Quando percebo a expressão de decepção no rosto das pessoas que eu amo/me importo e sei que sou a causa me sinto inútil. Mas tento me conformar dizendo para mim mesma que eu não preciso ser o que eles querem que eu seja porque isso eh o que eles querem para a minha vida e não o que eu quero e além de tudo essa é a minha vida e se eu não fizer as minhas escolhas para ter um futuro melhor terei que aceitar o que vier.
162	Sou uma pessoa muito ansiosa e que fico o tempo todo imaginando coisas que podem acontecer comigo no futuro ou com pessoas próximas de mim . Ultimamente tenho me sentindo muito sozinha e fico com medo de isso não ser passageiro e no futuro eu ser assim também
163	Não consigo me sentir bem como eu sou, me acho cheia de defeitos, ninguém me impõe esses defeitos, sou eu mesma, não gosto da minha cor da pele(Me incômodo muitas vezes por ser morena), não gosto do meu nariz e nem dos meus traços físicos.Msm muitas vezes, pessoas falando que não sou o que eu acho, mas o que me importa é o que eu acho, sempre me achando feia, fico com minha auto estima praticamente inexistente, e além de tudo sou chatinha! Acho que vou acabar só nesse mundo, pois para mim todos são mais que eu, e isso é em relação a tudo! Tenho certeza que pessoas que eu almejo são demais para mim e possuem varias outras opções melhores que eu! Em fim queria muito consegui me aceitar da maneira que eu sou e me achar bonita mas infelizmente não consigo e essa é uma das minhas lutas diária comigo mesma!

164	Faz mto tempo que eu me sinto assim, eu so n gosto de demonstrar, e qnd eu deixo escapar eh mto pouco do q eu to sentindo. Eu não consigo gostar de mim, eu sou mtooo insegura em relação a tudo, tanto a mim msm, quanto a amizade, ou qualquer outra coisa Eu fico ansiosa por qlqr coisa Eu tenho mto medo de ser trouxa mas sempre acabo sendo E eu não consigo confiar em ninguém E eu sempre sinto q em qlqr relação eu sou a única q se importa
165	Ansiedade, é a pior angústia, que na minha opinião, é a pior para se conviver
166	Estar vivo
167	Tempo
168	e ai francisco, jogando muito freefire?
169	De que não tenho nenhum amigo verdadeiro